

Formação docente e Educação Infantil: diálogos com a perspectiva bakhtiniana

Maria Nilceia de Andrade Vieira¹

 <https://orcid.org/0000-0001-7723-6490>

Renata Rocha Grola Lovatti²

 <https://orcid.org/0000-0002-2032-7866>

Valdete Côco³

 <https://orcid.org/0000-0002-5027-1306>

Resumo

Na busca pelo desenvolvimento de uma heterociência, este artigo focaliza contribuições de conceitos bakhtinianos aos estudos de um grupo de pesquisa que tematiza a formação docente no campo da Educação Infantil. Com abordagem qualitativa e de natureza teórica, destaca aportes epistemológicos formulados por Bakhtin e o Círculo na perspectiva do encontro entre textos como enunciados carreadores de sentidos. As análises evidenciam compreensões da formação docente como ato ético, estético e político implicadas com as dinâmicas do campo de trabalho. Na interlocução com conceitos de inacabamento, alteridade e ato responsivo, conclui-se reafirmando a pertinência da perspectiva bakhtiniana para o fortalecimento de pesquisas no campo da Educação Infantil.

Palavras-chave: Formação docente. Educação Infantil. Dialogia. Bakhtin e o Círculo.

Teacher education and early childhood education: dialogues with the bakhtinian perspective

Abstract

In the search for the development of a heteroscience, this article focuses on contributions of Bakhtinian concepts to the studies of a research group that addresses teacher education in the field of Early Childhood Education. With a qualitative and theoretical approach, it highlights epistemological contributions formulated by Bakhtin and the Circle from the perspective of the encounter between texts as statements that carry meaning. The analyzes highlight understandings of teacher education as an ethical, aesthetic and political act involved with the dynamics of the work field. In dialogue with concepts of incompleteness, alterity and responsive act, the conclusion is reaffirming the relevance of the Bakhtinian perspective for strengthening research in the field of Early Childhood Education.

Keywords: Teacher education. Early Childhood Education. Dialogy. Bakhtin and the Circle.

¹ Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo, Vitória: nilceia_vilavelha@hotmail.com.

² Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória: rrglovatti@gmail.com.

³ Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória: valdetecoco@hotmail.com.

Palavras iniciais

Ao longo das últimas décadas, a formação de professores⁴ constitui-se em uma pauta de debates que agrega também vinculações à Educação Infantil. Essa vinculação ganha consistência no curso de (re)formulações das legislações que definem a educação como direito das crianças e dever do Estado (Brasil, 1988) e posicionam a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica (Brasil, 1996). Com isso, passa a integrar o conjunto do curso de Pedagogia (Brasil, 2006), em meio às reivindicações de formação inicial para a docência com crianças de zero a 5 anos (Brasil, 2024a), implicada com o estabelecimento de parâmetros de qualidade e equidade (Brasil, 2024b). Assim, com uma abordagem multivocal de reivindicações de movimentos sociais e instituições acadêmico-científicas, de desenvolvimento de pesquisas e de conversas situadas na vida cotidiana, a formação docente ecoa entre aqueles que vivem e produzem a educação, objeto de interesse deste artigo.

Nesse fluxo de alterações da legislação, elaboração de documentos orientadores e, sobretudo, mobilização de conversas e reflexões, por óbvio, os enunciados não representam consensos generalizados – embora convergências ocorram, em meio às disputas. Observando o conceito de heteroglossia, destacam-se críticas e questionam-se sugestões de uníssonos e a eminência de ideias harmoniosas, visando considerar conflitos sociais e ideias dissonantes, em especial, na articulação com lógicas contextuais, notadamente, marcadas por desigualdades. Dessa forma, na arena discursiva da formação docente, fazendo interagir diferentes temporalidades e distintos posicionamentos, os marcadores das concepções de educação e de formação (re)constituem-se em uma processualidade negociadora de sentidos que abarcam o atendimento educacional de crianças desde bebês⁵ e, por conseguinte, a docência e a própria especificidade da Educação Infantil.

⁴ Para as referências feitas neste texto aos professores e às professoras, aos pesquisadores e às pesquisadoras, optamos pelo uso de substantivos masculinos “professor”, “pesquisador” e os genéricos masculinos “professores”, “pesquisadores”. Tal estratégia se caracteriza como recurso textual que não desconsidera os indicadores da categoria docente, com supremacia da presença de mulheres (em especial, na educação de crianças desde bebês); e os esforços por afirmar a igualdade entre os gêneros.

⁵ Na sequência do texto, sempre que nos referirmos às crianças, incluímos também os bebês, demarcando a defesa do direito à educação de todas as crianças, desde o nascimento, conforme legislação do sistema de ensino brasileiro.

Nessa conjuntura, no desenvolvimento de estudos no grupo de pesquisa⁶, ao integrarmos debates em torno de concepções de linguagem, de sujeito e de mundo, presentes no referencial teórico-metodológico de Bakhtin e o Círculo, buscamos instigar diálogos sobre a formação e o trabalho docente na Educação Infantil. Abordar essa questão, em articulação com o cotidiano de instituições educacionais, representa um desafio que assumimos como ato responsivo e que exige considerar tanto a abrangência das discussões implicadas com a docência quanto a complexidade do ato educativo com as crianças, no bojo da responsabilidade social no mundo e com ele.

Nesse compromisso, com vários intervenientes e demandas de ação, focalizamos a primeira etapa da educação básica (Brasil, 1996), como direito de dupla titularidade: das crianças e de seus familiares ou responsáveis (Rizzi; Ximenes, 2010), situado na luta pela expansão da oferta e da qualificação do atendimento, abarcando o direito à formação e à valorização dos profissionais. Na dinâmica de constituição dessa etapa educacional, observando os enunciados que pautam as tensões do campo da formação docente, interessa-nos o material da vida. Buscamos, no encontro com distintos sujeitos, compreender quem são os professores da Educação Infantil, os modos como se constitui historicamente esse trabalho, as especificidades afirmadas na configuração dos quadros funcionais, as demandas dirigidas à formação inicial e continuada, os desafios postos ao desenvolvimento profissional, as tensões envolvidas e, máxime, as conquistas alcançadas, (re)posicionando perspectivas para esse campo de trabalho, incluindo aspectos de sua atratividade.

Assim, essas questões, que abarcam aspectos contextuais do campo da Educação Infantil e constituintes da docência nesse campo, convocam-nos à emergência de uma dialogia intensa e, por vezes, tensa, que articula, entre outros elementos, a tríade: direito à educação, formação de professores e campos de trabalho. Nesse movimento de problematizações, ganha destaque a abordagem das iniciativas de composição dos quadros funcionais, que notadamente vêm se valendo da estratégia de combinar a atuação de professores com a de profissionais em funções

⁶ As reflexões deste artigo integram um conjunto de estudos desenvolvidos na vinculação ao Grupo de Pesquisa Formação e Atuação de Educadores (Grufae), no escopo da pesquisa “Formação de professores e Educação Infantil: perspectivas profissionais” (2021-2026), em especial, o subprojeto “Quadros Funcionais na Educação Infantil do Espírito Santo” (2024-2027), selecionado no Edital da Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Espírito Santo (FAPES) nº 22/2023. *Link* no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq): <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/6306517212901733>.

auxiliares no trabalho direto com as crianças (Côco; Mello, 2023c; Coutinho; Côco; Alves, 2023). No bojo da complexidade da formação e da atuação docente nessa etapa educativa, assinalamos condições desiguais de trabalho presentes nessas iniciativas e questionamos lógicas de hierarquizações funcionais que impactam o desenvolvimento profissional e, portanto, também afetam a qualidade do trabalho educativo.

Nesse sentido, as reflexões aqui desenvolvidas tratam da formação docente articulada à ideia de encontro, em uma perspectiva da formação humana, na relação com a vida e o mundo, e abarcam processos formativos intencionais, ou seja, políticas de formação de professores. Uma abordagem que não pode prescindir do debate sobre a produção de conhecimentos (com)partilhados com os docentes no contexto do trabalho institucional (Côco *et al.*, 2024).

Com essa perspectiva de ação, no âmbito da produção de conhecimento nas Ciências Humanas, as premissas de Bakhtin e o Círculo convidam-nos a problematizar os parâmetros da pesquisa em educação, superando dicotomias, abrindo frestas às palavras outras. Sua perspectiva integra a compreensão da realidade como uma análise relacional e da pesquisa como uma relação dialógica entre os sujeitos, enfatizando a interação contínua na construção do conhecimento. Então, conforme indicado no título, situamos este artigo no campo da Educação Infantil, em especial, na atenção à formação de professores; e ancoramos essa articulação na perspectiva bakhtiniana, com o objetivo de refletir sobre como alguns traços dos aportes epistemológicos formulados por Bakhtin e o Círculo podem ampliar as compreensões acerca dos processos formativos no contexto de disputas e tensões que perpassam a trajetória da primeira etapa da educação básica.

Em direção a esse propósito, na arquitetura deste texto, essas palavras iniciais compõem a introdução e contextualizam a temática da formação docente em diálogo com a relevância dos referenciais bakhtinianos. Além da introdução e das considerações finais, desenvolvemos quatro seções. Na primeira delas, revisitamos aspectos da vida de Bakhtin e da formação do Círculo e apresentamos brevemente sua biografia e o contexto social e político que influenciou o desenvolvimento dessa abordagem teórico-metodológica. Na seção seguinte, demarcamos os pressupostos teórico-metodológicos e epistemológicos deste estudo na perspectiva de uma heterociência. Em seguida, situamos a formação docente como ato ético de cada pessoa e como movimento que busca um acabamento estético, ainda que provisório, e assume uma dimensão política no reconhecimento dos sujeitos como produtores da história. Na

última seção, antes das considerações finais, o foco é a formação docente na perspectiva da dialogia com o campo de trabalho, em interlocução com conceitos de inacabamento, responsividade e alteridade. Desse modo, avançando neste estudo teórico, passamos à primeira dessas seções aqui descritas, que destaca aspectos da vida de Bakhtin e do contexto de constituição do Círculo.

Bakhtin e a composição do Círculo

No escopo deste texto, ainda que não caiba uma apresentação histórica aprofundada de Bakhtin e o Círculo e que não seja possível abarcar os infinitos sentidos de suas produções e as intensas disputas que envolvem suas obras, relembramos, em diálogo com alguns estudos (Arán, 2014; Molon; Vianna, 2012; Pistori, 2018), pontos da vida de Bakhtin e da composição do grupo, com o propósito de informar sobre sua biografia e situar o contexto social e político em que essa abordagem teórico-metodológica se desenvolve. Em termos biográficos, Mikhail Bakhtin, reconhecido como filósofo da linguagem, nasceu em Oriol, Império Russo, no final do século XX, em 1895, e faleceu em 1975, na cidade de Moscou. Formado em Filosofia e Letras (1918), não escreveu especificamente sobre a educação (portanto, nem sobre a Educação Infantil), ainda que tenha atuado como professor de ensino básico e superior. Não obstante, em suas assertivas “[...] está sempre presente o outro como ser vivo e falante [...] [ou seja] o mesmo princípio fundante da ação educativa” (Geraldi, 2013, p. 15), o que permite reiterar sua pertinência ao campo educacional (Côco; Mello, 2023a).

As referências a Bakhtin em conexão com o Círculo ocorrem pelo fato de que o pensamento bakhtiniano não designa somente as teorizações de Bakhtin, mas abrange também contribuições de diversos intelectuais (amigos pertencentes ao Círculo). No início da década de 1920, em meio a movimentos de diferentes círculos de discussão, ocorreram as atividades mais eminentes do “Círculo de Bakhtin”, termo que começou a circular em 1967. Nessas atividades, os membros estavam interessados em discutir e desenvolver novas abordagens teóricas em meio a um contexto social e político opressivo na Rússia.

Nessa época, “[...] vários e produtivos círculos de discussão se constituíam, retomando um hábito comum aos estudiosos russos: o debate coletivo” (Pistori, 2018, p. 19). Entre os

participantes, podemos citar Valentin Volóchinov⁷, Pável Medvedev, Lev Pumpianskii, Maria Iudina, Boris Zubakin e Matvei Kagan. Entre inúmeros desafios enfrentados pelo grupo, assinalamos o exílio imposto a Bakhtin na década de 1930.

As questões autorais das obras também são alvo de debates. Sobre esse tema, concordamos com Pistori (2018, p. 18) por entender “[...] que não se trata de uma produção intelectual simples – mas fascinante! –, que promoveu e continua a suscitar numerosos debates a seu respeito, dos quais o mais conhecido se refere à assinatura em algumas das obras disputadas”. Com relação a esse aspecto, a autora assinala, dialogando com Iuri Medviédev e Dária Aleksándrovna Medviédev, a seguinte concepção: “[...] tratava-se de um ‘coletivo pensante’; assim, a ‘primeira filosofia’ de Bakhtin, a ‘poética sociológica’ de Medviédev e a ‘sociolinguística’ de Volochínov são os elos de uma única cadeia intelectual” [...] e “constituiu [...] um *pensamento filosófico polifônico único* [...]” cujos “[...] trabalhos reconhecidamente de Mikhail Bakhtin se harmonizam com os demais, de assinatura disputada” (p. 20).

Driblando adversidades, os escritos informam ideias a partir da compreensão da linguagem, da cultura e da literatura, compondo reflexões críticas sobre o lugar singular que cada pessoa assume eticamente no mundo. Essas ideias transcenderam o contexto histórico em que foram desenvolvidas e continuam a influenciar diversas áreas do conhecimento. Por isso, reiterando a importância desse referencial, integramos a teia dialógica que defende possibilidades de vinculações com a grande área da educação e, conseqüentemente, também com o campo da Educação Infantil. Em consonância com nossas escolhas teóricas, na próxima seção explicitamos os referenciais que sustentam os caminhos metodológicos que orientam a produção deste artigo.

Pressupostos teórico-metodológicos

Conforme demarcamos, neste artigo buscamos evidenciar as contribuições da perspectiva bakhtiniana para pesquisas sobre formação docente inicial e continuada na Educação Infantil, desenvolvidas pelo nosso grupo de pesquisa. No Grufae, os estudos de Bakhtin

⁷ Neste caso, optamos por manter a grafia do nome deste autor conforme consta na obra de 2019 que constitui uma de nossas referências, reconhecendo a existência de variações em sua escrita em diferentes publicações.

e do Círculo têm contribuído para uma abordagem da formação docente que considera a natureza contínua e aberta do diálogo, no entendimento de que o *texto* é a base das problematizações acerca do humano e de seu mundo e se configura como “[...] a realidade imediata (realidade do pensamento e das vivências)” (Bakhtin, 2011, p. 307). Esse conceito de dialogia integra nosso percurso, em diversos movimentos, tanto na dimensão autoral de cada pesquisador quanto na dimensão coletiva do grupo, com estudos mais abrangentes.

Nas duas dimensões, a compreensão dos eventos que nos propomos a analisar (nossos interesses em cada pesquisa) se mantém interligada à nossa história, geralmente, de pertencimentos ao campo educacional. Com isso, ainda que acúmulos possam ser reconhecidos, nossos posicionamentos não devem se manter inalterados, uma vez que “[...] o sujeito da compreensão não pode excluir a possibilidade de mudança e até de renúncia aos seus pontos de vista e posições já prontos. No ato da compreensão desenvolve-se uma luta cujo resultado é a mudança mútua e o enriquecimento” (Bakhtin, 2011, p. 378). Essas concepções nos levam a enfatizar o sentido ideológico ou vivencial das palavras, pois

[...] na realidade não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis etc. *A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial.* É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida (Bakhtin/Volochínov, 2009, p. 71).

Nessa perspectiva, como reação a muitas outras palavras em circulação e à busca de respostas (sempre provisórias) para questões emergentes sobre a formação docente, o olhar bakhtiniano instiga-nos a caminhar em direção a uma heterociência, no horizonte de uma ciência outra, fundamentada no diálogo, que escuta os sujeitos dos atos. Em se tratando da Educação Infantil, essa perspectiva nos ancora para a escuta dos adultos (professores, profissionais, familiares ou responsáveis e demais interessados na educação) e das crianças e, sobretudo, para a negociação (não raro, marcada por assimetrias) dos inúmeros desafios da vida, na configuração do mundo comum. Desafios históricos, produzidos por desigualdades sociais (Rosemberg, 1996, 2014), que podem ser situadas nas relações de gênero, classe social, etnia/racialidade; nas particularidades do desenvolvimento — como deficiência, transtornos do espectro autista (TEA) e superdotação —; e nas situações marcadas por discriminação, violência estrutural e exclusão

social. No enfrentamento desses desafios, “[...] com referenciais bakhtinianos temos trabalhado na direção de captar os sentidos para as ações (movidas com distintas entradas informativas), integrados aos diferentes compromissos com a participação na vida coletiva” (Côco, 2020, p. 29).

Entre as pautas em que tomamos parte, insistimos no compromisso com investimentos nos profissionais, articulado ao reconhecimento do direito das crianças à educação, a fim de fortalecer a primeira etapa da educação básica. Nessa insistência, ao concebermos as pessoas como seres expressivos e falantes, defendemos uma educação participativa, que reconhece uma multiplicidade de vozes, de modo a reivindicar movimentos coletivos e democráticos de ação. Na responsabilidade ética, nutrimos o propósito de destacar as interações, em especial, nas (re)configurações das concepções de docência, de atendimento às crianças e de Educação Infantil.

Ao participarmos dos debates referentes a essas (re)configurações conceituais, decorrentes das respostas responsáveis aos desafios emergentes, demarcamos a formação docente *na* Educação Infantil como aquela que se direciona aos professores que atuam com as crianças em instituições educativas de atendimento à primeira etapa da educação básica, ou seja, a formação continuada. E assinalamos a formação *para a* Educação Infantil como a que se destina a estudantes de licenciatura em Pedagogia que vivenciam o processo formativo para a docência nessa etapa educacional, ou seja, a formação inicial. Em defesa da articulação entre essas duas dimensões formativas, o ponto de vista teórico dos estudos de Bakhtin e o Círculo propicia-nos uma lente interpretativa que focaliza o ser dialógico que, em seu ato ético, estético e político, participa da construção do conhecimento. Portanto, sujeitos e conhecimentos nunca estão acabados, pois integram a processualidade (não raro, em novos patamares) das teias dialógicas sobre as pautas em disputa.

Na pauta das pesquisas no grupo, a escolha desse referencial se efetiva de forma comprometida com os sujeitos (adultos e crianças) que vivificam (não sem tensionamentos e enfrentamentos) a Educação Infantil. Nesse comprometimento, as vozes dos participantes das pesquisas encontram-se com nossas narrativas, fazendo interagir distintos percursos formativos e reafirmando nossa aposta de que “[...] investir na formação de cada um em articulação com o compromisso – sempre social – de fortalecer o grupo é um desafio que se revigora, de modo que alcançamos novos patamares de conquistas [...]” (Côco, 2022, p. 38).

Animadas com essa aposta, neste estudo de abordagem qualitativa e de cunho teórico, com alguns traços do referencial bakhtiniano, buscamos afirmar contribuições para pesquisas sobre formação docente no contexto da Educação Infantil. Pautamo-nos na premissa de que todo texto, compreendido como enunciado, existe, essencialmente, em relação a outros enunciados, ou seja, se conecta com os já ditos e lança pontes para discursos que ainda serão construídos em movimentos ininterruptos da cadeia dialógica.

E, no entendimento de que a natureza dialógica da vida está sempre em curso (Bakhtin, 2011), reconhecemos a importância de intercessores teóricos contemporâneos que nos antecederam com estudos sobre as infâncias, a Educação Infantil e a formação (Kramer, 2005; Rosenberg, 1996; Saviani, 2009); de alguns pesquisadores que conosco compõem esta discussão (Côco; Vieira; Giesen, 2019; Coutinho; Côco, 2022; Vieira; Lovatti; Côco, 2025); e de muitos outros que seguirão integrando esses debates. Nessa processualidade, na dimensão metodológica, orientamo-nos por pressupostos do encontro entre textos de diferentes sujeitos e em distintos tempos e contextos, uma vez que “[o] texto só tem vida contatando com outro texto (contexto). Só no ponto desse contato de textos eclode a luz que ilumina retrospectiva e prospectivamente, iniciando dado texto no diálogo” (Bakhtin, 2011, p. 401).

Compreendendo o estudo de concepções como um campo de circulação de sentidos em constante construção, delineamos um percurso teórico-metodológico de interlocução com textos de pesquisas realizadas pelo grupo, de obras de Bakhtin e o Círculo e textos de produções de outros intercessores teóricos contemporâneos. Como enfoque analítico, dialogamos com ideias e concepções presentes nesses textos, realçando conceitos que vêm nos ajudando a ocupar nosso lugar em pautas relacionadas à formação inicial e continuada na Educação Infantil.

Na escuta atenta aos referenciais que sustentam nossos questionamentos, sistematizamos três movimentos entrelaçados. Um deles consistiu na retomada do diálogo com pesquisas já desenvolvidas no âmbito do grupo, com foco em concepções mobilizadas e discussões teóricas construídas ao longo dessas investigações (Côco; Mello, 2023a). Outro movimento envolveu a seleção de conceitos que vêm pautando essas produções. Como critério, optamos por aqueles que são recorrentes, indicando relevância na articulação com reflexões sobre a formação docente. Com isso, destacamos, em especial, os conceitos de ato ético, em suas interlocuções com as dimensões estética e política; inacabamento; alteridade; e ato responsivo. Em um outro movimento, retomamos textos de obras de Bakhtin e o Círculo que

abordam esses conceitos (Bakhtin, 2010, 2011, 2014; Bakhtin/Volochínov, 2009), com o intuito de mobilizar os sentidos desse referencial que sustenta as reflexões aqui apresentadas.

Nesse propósito, demarcamos o tom singular de nossas palavras ao optarmos pelo diálogo entre conceitos bakhtinianos e formação docente no percurso de nosso grupo de pesquisa que focaliza a etapa da Educação Infantil. Relembramos que, embora Bakhtin e o Círculo não tenham abordado diretamente, em seus estudos, essas duas temáticas, muitos de seus conceitos têm mobilizado discussões com as crianças e as infâncias e sobre elas e a formação docente, entre outras temáticas. Dispostas a seguir integrando essas discussões, na próxima seção compartilhamos contribuições dos pressupostos bakhtinianos na compreensão da formação docente, considerando a interlocução com os conceitos de ética, estética e política.

Formação docente como ato ético, estético e político

A partir dos estudos de Bakhtin e o Círculo, no princípio singular da existência do sujeito, está o pensamento participativo, que lhe exige assumir o lugar que só pode ser ocupado por ele (Bakhtin, 2011), no entendimento de que a “[...] minha comprovada participação no existir é não somente passiva (o prazer da existência), mas, sobretudo ativa (o dever de ocupar efetivamente o meu lugar único)” (Bakhtin, 2010, p. 123). Assim, nossa existência nos torna responsáveis por cada ato singular de nossas vidas e nos ampara na concepção de formação como um ato ético, já que “[...] eu ocupo no existir singular um lugar único, irrepetível, insubstituível e impenetrável da parte de um outro. [...] Tudo que pode ser feito por mim não poderá nunca ser feito por ninguém mais, nunca” (p. 96). No entendimento da complexidade dessa existência, o sujeito social é convocado à interatividade, aos atos.

No desenvolvimento de nossas pesquisas, em atenção às questões que emergem nos contextos da Educação Infantil, concebemos a formação docente como ato *ético* de cada pessoa envolvida, buscando um acabamento *estético*, ainda que provisório, de forma a assumir um posicionamento *político* na produção da história humana. Essa concepção nos convida ao encontro dialógico com o outro, com disposição para entrar em empatia com esse outro e sustentar uma atitude responsiva nessa relação (Bakhtin, 2010). Trata-se de um processo constitutivo no qual o ponto de vista do outro pode completar a percepção de mim mesmo, uma vez que, do meu lugar, não consigo ver-me inteiramente. Por isso,

[...] eu devo entrar em empatia com esse outro indivíduo, ver axiologicamente o mundo de dentro dele tal qual ele o vê, colocar-me no lugar dele e, depois de ter retornado ao meu lugar, completar o horizonte dele com *o excedente de visão* que desse meu lugar se descortina fora dele, convertê-lo, criar para ele um ambiente concludente a partir desse excedente da minha visão, do meu conhecimento, da minha vontade e do meu sentimento (Bakhtin, 2011, p. 23, grifo nosso).

Desse modo, o excedente de visão implica uma dimensão ética, pois, ao situar-me no lugar do outro, comprometo-me responsivamente em completar seu horizonte, em contribuir com algo que somente eu, do espaço que ocupo, posso ver. Contudo, apesar da necessidade da alteridade para nossa formação como seres humanos, não podemos nos fundir com o outro. “Que vantagens teria eu se o outro se fundisse comigo? Ele saberia apenas o que eu vejo e sei, ele somente reproduziria em si mesmo o impasse de minha vida” (Bakhtin, 2011, p. 80).

Portanto, o ato de empatia não se restringe a uma alternância do meu lugar em relação ao do outro, mas “[...] realiza alguma coisa que não existia nem no objeto de empatia, nem em mim mesmo, antes do ato da identificação, e através desta alguma coisa realizada o Ser-evento é enriquecido (ele não permanece igual a ele mesmo)” (Bakhtin, 2010, p. 33). Esse ato de se colocar na posição do outro não pode anular a individualidade de um ou do outro como pessoa, pois implica o reconhecimento da particularidade de cada um e de seu posicionamento próprio. Máxime, implica considerar as múltiplas possibilidades que se abrem no fazer com o outro, no cotejamento de ideias. Busca-se fugir das armadilhas de colocar um sobre o outro e de menosprezar dificuldades e entraves para mobilizar as polifonias necessárias. Trata-se de um ato de compreensão que revigora, altera, amplia os conhecimentos.

Em referência a essas reflexões, Faraco (2011) argumenta que a ética, conforme Bakhtin, é baseada no princípio tanto do sujeito moral sobre as normas quanto da alteridade sobre a individualidade. O autor afirma que o ato responsável tem como base o meu existir único e observa:

O conceito de excedente de visão vale, assim, também para suas reflexões sobre a vida e participa de uma articulação de coordenadas que fundamentam sua filosofia geral: a singularidade de cada um, a alteridade, a interação. E, ao articular por dentro essas coordenadas, Bakhtin sustenta toda uma ética. É no excedente de visão – em seu sentido, pressupostos e consequências – que vamos encontrar o chão comum para a estética e a ética em Bakhtin (Faraco, 2011, p. 24).

Nos estudos de Bakhtin e o Círculo, um existir concreto, na perspectiva da arquitetônica real do mundo vivido, organiza-se a partir de dois centros de valores diferentes: “[...] a minha singularidade única e a singularidade de cada outro ser humano, seja estética ou real, entre a concreta experiência vivida por si mesmo e a experiência vivida pelo outro” (Bakhtin, 2010, p. 140). Nesse sentido, com o conceito de excedente de visão, assumimos que somente o ponto de vista do outro complementa, em cada um de nós, o que não conseguimos captar.

Podemos afirmar que, assim como a empatia nos sustenta para agir eticamente na relação eu-outro, a exotopia pode ser a base sobre a qual fundamentamos uma postura existencial de acabamento provisório dessa relação. Essa é uma posição que possibilita uma conclusão estética, ainda que temporária, pois o “[...] primeiro momento da minha atividade estética consiste em identificar-me com o outro: devo experimentar [...] o que ele está experimentando, devo colocar-me em seu lugar [...] assumir o horizonte concreto desse outro, tal como ele o vive” (Bakhtin, 2011, p. 45). Ademais, essa atitude estética distingue-se das premissas do ato ético, uma vez que nos permite um afastamento, permite-nos perceber um todo provisório e, desse modo, responder-lhe, reagindo de fora da situação, embora esse distanciamento não nos isente do ato ético que mantemos nas interações com o outro.

Ao analisar as elaborações éticas e estéticas nas obras de Bakhtin, Faraco (2017, p. 45) destaca o direcionamento de “[...] suas propostas para uma filosofia da cultura, enfatizando sua identificação com a perspectiva da eventicidade e da experiência vivida”. Nessa arquitetônica, a concepção estética emerge do mundo da vida e das relações entre sujeitos sociais e históricos. Nessas relações com o outro, a empatia nos propicia vivências com a produção de um acabamento estético em uma dinâmica que Bakhtin denomina de exotopia. O acabamento, embora tenha uma dimensão essencialmente estética, encontra-se intrinsecamente vinculado ao âmbito ético.

Em interlocução com esses conceitos, entendemos que a formação docente inicial e continuada pode se constituir em momentos em que os sujeitos, sem abdicarem de pertencimentos, tenham oportunidades de se afastar exotopicamente de suas vivências, seja como estudantes da graduação em Pedagogia, seja como professores atuantes em instituições de Educação Infantil. Tomar suas vivências como possibilidades de análises mais detidas, de fora

desse seu lugar, pode favorecer outros conhecimentos e alternativas de atuação, almejando, nesse conjunto mais amplo de saberes, um acabamento que possui uma dimensão estética.

Entretanto, para essa vivência exotópica na busca por um acabamento estético (sempre provisório), não podemos desconsiderar a necessidade do ato ético responsivo ao nos aproximarmos de distintos universos de valores durante o processo formativo, na interlocução com outros estudantes, professores, formadores, intercessores teóricos. Tal movimento instaura-nos a colocar a arquitetônica do nosso próprio mundo real em perspectiva à medida que nos aproximamos de outras configurações concretas e teóricas. Ao atentar para o que o outro vê em mim, posso conceber-me de uma forma diferente, que não coincide com a visão que eu tinha de mim mesmo anteriormente, produzindo uma relação dialógica intensa que amplia a visão sobre mim e o outro.

Ao realçarmos que cada ação em nossas vidas se concretiza em resposta ao outro e que cada enunciado se constitui mediante muitos outros já assimilados (Bakhtin, 2011), reafirmamos o reconhecimento dos sujeitos como seres políticos e, portanto, históricos, sociais e culturais, destacando as implicações das políticas públicas em nossas vidas e, em especial, no contexto de nossas discussões neste artigo, sobre a formação docente. Então, estamos afirmando a importância de, no âmbito da formação, mobilizarmos-nos para a atenção aos processos interativos envolvidos e, em especial, refletirmos sobre nossos posicionamentos nesses processos.

Na perspectiva bakhtiniana, também no campo das políticas públicas, é a visão de mundo, originada da realidade sócio-histórica em que estamos inseridos, que determina as maneiras pelas quais estabelecemos relações na vida cotidiana. São essas visões de mundo que sustentam posturas ativamente responsivas e atitudes valorativas em meio a diversos (e tensionados) enunciados concretos. Como apoio a essas discussões, recorreremos ao conceito de heteroglossia, compreendendo que, nos encontros com os outros que nos constituem, emergem múltiplas vozes que expressam diversos pontos de vista nem sempre coincidentes; muitas vezes, eles rivalizam, destoam, divergem e, assim, compõem essa intensa teia dialógica. Com isso, cumpre também não desconsiderar as clivagens sociais, que marcam os enunciados com sentidos significativos para as pautas – aqui nos atentamos para a formação.

Dessa forma, múltiplas vozes integram o campo das políticas com nuances expressas em documentos oficiais que muito impactam a vida dos professores. Esses documentos constituem

o que Bakhtin (2011) denomina “gêneros discursivos secundários”, que, ao contrário dos primários, se inserem em contextos comunicativos mais estruturados – geralmente são mediados pela escrita, como ocorre com normativas educacionais. Esses textos refletem dinâmicas dialógicas intensas e apresentam destinatários específicos, ou seja, são dirigidos a certos indivíduos e grupos sociais com o objetivo de incidir nas políticas públicas, conforme os interesses envolvidos (Coutinho; Côco, 2022; Vieira; Côco, 2023; Vieira; Lovatti; Côco, 2025). Nesse sentido, Bakhtin (2014) ressalta as forças que atuam na língua dentro dos gêneros do discurso. Considerando-os como tipos de enunciados, o autor argumenta que as forças centrípetas e centrífugas funcionam como dois discursos que procuram se sobrepor, operando para unificar e padronizar (forças centrípetas) ou, ao contrário, promover a diversidade, a pluralidade (forças centrífugas).

Nessa disputa de forças, em atenção à conjuntura, é primordial não invisibilizar que vivemos momentos em que o ideário neoliberal se apropria de palavras como “formação”, “valorização”, “autonomia” e tantas outras, buscando alterar sentidos, na direção de imprimir visões intencionalmente elaboradas para reafirmar propósitos mercadológicos, competitivos e individualistas. Esses tensionamentos exigem-nos atenção e vigilância quanto às palavras às quais reagimos e às contrapalavras que enunciamos como respostas, no entendimento de que sempre é possível dizer algo mais, para além de aceitar as condições que vêm se impondo – sobretudo por meio de processos de privatização e mercantilização (Côco; Mello, 2023b) –, reconhecendo silenciamentos e formas de fazer calar.

Em consonância aos pressupostos de Bakhtin e o Círculo, reafirmamos a necessidade de políticas públicas e de vivências formativas que considerem o docente como ser único, singular e partícipe de sua completude (inconclusa) que, imerso em um contexto sócio-histórico, integra distintos coletivos de ação. Portanto, integra a luta por fazer valer suas reivindicações.

Segundo Bakhtin (2011, p. 222), o “homem se forma *concomitantemente* com o mundo, reflete em si mesmo a formação histórica do mundo”. Assumindo essa concepção de ser humano, sustentamos a posição epistemológica de uma formação entendida como ato ético, estético e político. Assim, em meio a problematizações, articulando anúncios e denúncias na dinâmica contextual, ratificamos nosso reconhecimento de cada professor como sujeito que “[...] não pode ser percebido e estudado como coisa porque, como sujeito e permanecendo sujeito, não pode tornar-se mudo [...]” (p. 400).

Coerentes com essa premissa, e não sem desafios, buscamos pesquisar a formação docente com os professores e não sobre eles, em interlocução com outros sujeitos e em exercícios de empatia. Uma formação que, demarcando nossa presença no mundo, no caso da atuação docente, em instituições de Educação Infantil, envolve movimentos dialógicos permanentes, em especial, com outros docentes e profissionais e com as crianças e seus familiares ou responsáveis, como acentuamos na próxima seção, considerando conceitos de inacabamento, alteridade e responsividade.

A formação docente na perspectiva da dialogia

A formação de professores, integrada à dimensão da formação humana, é tratada aqui, especialmente, na vinculação à perspectiva dialógica. Conforme indicado na sessão anterior, para Bakhtin (2011, p. 348), o dialogismo constitui o homem e sua humanidade, dado que “[...] viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc.”. Dessarte, toda experiência humana vivenciada é dialógica, está em resposta ao outro, uma vez que

[...] tudo que me diz respeito a começar do meu nome, e que penetra em minha consciência, vem-me do mundo exterior, da boca dos outros (da mãe etc.), e me é dado com a entonação, com o tom emotivo dos valores deles. Tomo consciência de mim, originalmente, através dos outros: deles recebo a palavra, a forma e o tom que servirão à formação original da representação que terei de mim mesmo (Bakhtin, 2011, p. 373).

Não reconhecer essa relação dialógica seria desconsiderar a questão fundante na obra de Bakhtin e o Círculo que preconiza a relação entre a linguagem e a vida. Cada palavra nasce de uma pessoa e se direciona a outra, configurando uma interação viva e, não raro, tensa (Bakhtin/Volochínov, 2009). Articulando essas assertivas à compreensão da formação docente na/para a Educação Infantil, importa reconhecer os sujeitos expressivos e falantes, situados histórica e socialmente, com os quais formamos uma arena discursiva que reúne múltiplos pontos de vista, marcados por interesses e perspectivas de ação. Assim, nossas pesquisas, no escopo da formação, inserem-se em um movimento de tensões, comportando diferentes dizeres. Daí, convocam a situar nossos compromissos.

Nesses tensionamentos, acentuamos reflexões ancoradas nos conceitos de inacabamento, alteridade e responsividade. Considerando nossa natureza inacabada e dialógica, ao produzirmos a linguagem nas relações que vivenciamos, constituímos nossa humanidade e seguimos sendo constituídos nessas interações. Esse movimento contínuo de constituição materializa a inconclusibilidade da existência humana e das interações dialógicas.

Na compreensão dialógica, há uma palavra central: “relação”. Estamos e somos sempre posicionados em relação ao(s) outro(s). O ser se reflete no outro, refrata-se. A partir do momento em que o indivíduo se constrói, ele também se altera. Esse processo é algo que se vivifica no campo social por meio das interações. Uma compreensão que situa a formação de professores na perspectiva dialógica, como *encontro*, com diferentes pontos de vista e condições marcadas “[...] nas profundas clivagens estruturais da vida social” (Stan, 1993, p. 167).

Portanto, se nossas pesquisas no escopo da formação estão situadas em um movimento de tensões, comportando distintos dizeres, elas também estão atentas aos contextos desses dizeres, ou seja, às condições desiguais de exercício com a palavra, assim como de silenciamentos e de tentativas de calar o outro. Nessa complexidade, advogamos investimentos (em ensino, pesquisa, extensão, formação, políticas públicas etc.) que atuem na direção do reconhecimento e da valorização da docência.

Então, atentando-nos à perspectiva dialógica constitutiva do viver, assinalamos a dimensão contínua da formação que busca romper com as ideias de capacitar, reciclar e treinar, vinculadas a uma concepção de estar *pronto*, lógica muito requerida em projetos tecnicistas. Trabalhamos na intenção de reconhecer a condição de inacabamento do ser humano, a complexidade das relações e a dinamicidade do evento único do viver, em que “[...] cada ato individual de viver é um evento único e irrepetível” (Bakhtin, 2010, p. 18). Consequentemente, estamos sempre aprendendo, em constantes movimentos formativos, não sem riscos de deformações, tendo em vista que a formação é também um território de disputas.

Nas múltiplas proposições formativas, diante da condição de irrepetibilidade do ser humano, consideramos que cada trajetória de formação tem sua processualidade e comporta o pertencimento a determinados eventos formativos (os iniciais e os continuados), às vivências dos sujeitos (como estudantes da graduação, professores e profissionais), às singularidades dos encontros (incluindo as interações com as crianças e seus familiares ou responsáveis), aos movimentos do campo de atuação, entre outros eventos. Na ênfase sobre os processos

interativos, a compreensão mais profunda de si mesmo é alcançada por meio da perspectiva do outro (Bakhtin, 2011). Nesse sentido, sem prescindir das responsabilidades e dos compromissos com a formação pessoal, ganham relevância as ações formativas que temos a oportunidade de vivenciar.

No entendimento de que o desenvolvimento humano acontece de forma processual e dialógica, não advogamos a formação de professores como movimento que conduza à finitude ou prontidão – no sentido de estar pronto. No entanto, os acabamentos provisórios se constituem paragens importantes para avançar nos propósitos. Com isso, a formação inicial assume papel essencial na constituição da habilitação para o exercício profissional, evidenciando a necessária articulação com a formação continuada. Uma articulação situada no contexto, de modo a não apartar a abordagem da formação da conjuntura social, que negocia sistematicamente o papel da educação e, portanto, disputa os projetos de formação. Na processualidade constitutiva da formação, vinculada ao provimento dos quadros funcionais para atuar com as crianças, afirmamos a conexão entre as ações de cuidado e educação (Côco; Mello, 2023c), que vêm requerendo investimentos em estudos e aprofundamento das especificidades dessa docência e dos desafios que a envolvem.

Considerando que os conceitos bakhtinianos apontam para a atenção ao contexto, a tematização da formação de professores na/para a Educação Infantil comporta um debate carregado de tensões que, ao longo do percurso histórico, adquire novas nuances conforme as forças sociais nas dinâmicas de poder que objetivam influenciar, controlar e monologizar perspectivas e decisões. As transformações não se apartam das mudanças na sociedade, implicando lutas e defesas presentes no campo. Assim, as narrativas não são uníssonas, são constituídas na multiplicidade das vozes, ainda que algumas delas se sobressaiam e imponham suas significações válidas.

Nesse sentido, como lutas do tempo presente, enfrentamos as proposições dos “pacotes de formação”, situados em uma conjuntura de avanço dos processos de privatização e mercantilização da educação, que também impactam a Educação Infantil (Côco; Mello, 2023b). Propostas de formação de professores prontas, encomendadas, formatadas não abrem espaços para os inacabamentos que o processo possibilita na relação com o outro, não contribuem para o acabamento provisório na construção do sujeito dialógico, que é dada no encontro com a

alteridade. Assim, a formação continuada é mobilizada com ênfase em determinações a serem cumpridas, padronizações, monologias, silenciamentos etc.

Para o enfrentamento desse desafio, temos afirmado o conceito de apoio coral, procurando reconhecer o movimento de forças, no sentido de ampliar as vozes e possibilitar o *coro* (Volóchinov; Bakhtin, 2019), que não se faz com uma única voz, mas que reúne vozes para uma sinfonia. Buscamos nutrir possibilidades de que uma voz se junte à outra, uma vez que as diferentes propostas disputam adesão e, notadamente, enfrentam proposições divergentes. Nessas divergências, no quadro de uma sociedade cada vez mais voltada para a padronização, para a redução de movimentos de diálogo, para o esvaziamento dos espaços de participação, para a negação das autorias, cumpre reunir forças que afirmem processos criativos, também no exercício do trabalho docente, em especial, com as crianças. No entendimento da formação como espaço singular de criação, Bakhtin (2010, p. 118) convoca-nos à participação responsável:

Esta participação assumida como minha inaugura um dever concreto: realizar a singularidade inteira como singularidade absolutamente não substituível do existir, em relação a cada momento deste existir. E isso significa que esta participação transforma cada manifestação minha - sentimentos, desejos, estados de ânimo, pensamentos - em um ato meu ativamente responsável.

É na relação dialógica que o sujeito se constitui, se assume “responsavelmente participante” (Bakhtin, 2010, p. 108) e se posiciona no mundo e em relação a ele. Nesse aspecto, na formação, é necessário espaço para posicionar-se. Por meio desse entendimento, a questão da alteridade na constituição do eu e na interação com o outro é fundante para o exercício do ato ético. Para compreender, é essencial colocar-me no ponto de vista do outro, na outra posição de onde surge e se constitui o sentido do outro (Bakhtin, 2010), pois os princípios do dialogismo e da alteridade estão interligados.

O dialogismo acontece nesse espaço de interação, de reconhecimento, de afirmações, negações e de valorações distintas do “eu-para-mim, do outro-para-mim e do eu-para-o-outro” (Bakhtin, 2010, p. 114), onde estão em constante transformação. A alteridade não nos permite perder de vista o outro, que, muitas vezes, não conseguimos enxergar na opacidade do nosso olhar, treinado e cristalizado pelas valorações que nós mesmos, carregados das palavras dos auditórios sociais de que fazemos parte, já atribuímos às coisas e aos sujeitos.

No âmbito da formação, nossas pesquisas são um exercício de aproximação ao campo de trabalho, ao cotidiano da Educação Infantil com as crianças, a seus familiares ou responsáveis, aos docentes e a outros profissionais; e indagam sobre o que nos dizem quanto aos desafios e às possibilidades do campo da vida. Um exercício de olhar, ver e estar com o outro axiologicamente, ótica essa que convoca à palavra e à participação, ao olhar desacostumado e à não indiferença. Enfim, ao olhar de estranhamento, que só é possível com o princípio da alteridade.

Com essa visão, a formação, na perspectiva dialógica como movimento de alteridade, consiste em posicionar-se diante do outro e do mundo e, ainda, projetar futuros. A formação é aqui concebida como âncora, paragem para olhar o horizonte, tomar decisões e seguir os rumos que coletiva e dialogicamente construímos. A formação inicial e a formação continuada ocupam lugares de acabamentos provisórios que nos indicam um *continuum*, que nos ajudam a levantar a cabeça e entrever outros horizontes. Trata-se da força do futuro que se concretiza na vida presente de cada estudante (formação inicial) e de cada professor (formação continuada), como possibilidade de transformação nas relações alteritárias. Compomos as vozes do coro em defesa da formação de professores da Educação Infantil, tomando esse percurso como direito e como elemento fundamental na construção da justiça social, da equidade e da participação (Côco; Mello, 2023a).

No reconhecimento de que o sujeito é responsável (assume compromisso com o outro) e respondente – se posiciona, se compromete, participa – (Bakhtin, 2010), cumpre a cada um assumir seu ato ético responsivo, posicionado no mundo. Portanto, não estamos tratando de tarefa fácil ao abordar a formação, uma vez que esse movimento não cabe em *pacotes* salvacionistas.

Nossa disposição para o diálogo com os sujeitos em formação exige-nos reconhecer a dimensão ética dos encontros, uma dimensão responsável-responsiva que envolve autoria. Minha posição em relação ao outro implica oferecer contrapalavras, pois “a compreensão é uma forma de diálogo” e “compreender é opor à palavra do locutor uma contrapalavra” (Bakhtin, 2011, p. 137). Uma questão que se coloca é sobre a maneira como interagimos com as contrapalavras dos professores, de modo a ouvir e considerar seus dizeres, em direção à valorização do trabalho docente.

Nessas interações, assumimos a responsabilidade com o outro, que é sempre resposta, “[...] porque assumir a responsabilidade que temos convoca à responsividade: devemos dar

respostas aos outros, com nossas ações e com o nosso conhecimento” (Kramer, 2013, p. 315). Respostas nada finalizadas, que investem em nutrir as conversas, expandir caminhos para reflexões compartilhadas. Nas relações dialógicas, como já acentuamos, o sujeito se constitui responsivo e assume, do seu lugar singular-único, o que só ele pode fazer do lugar que ocupa, com sua autoria, assinatura e existência (Bakhtin, 2010). Assim, em nossas pesquisas, assumimos a defesa da formação em uma perspectiva crítica, em processo contínuo, no encontro dialógico intrínseco à produção do conhecimento.

Situando-nos na historicidade da Educação Infantil, as políticas voltadas ao direito à educação das crianças – abarcando a organização da oferta do atendimento educacional, o estabelecimento de metas de expansão e qualificação, a destinação de recursos, a proposição de parâmetros de qualidade e equidade, o delineamento dos quadros funcionais, entre outros elementos – reúnem uma multiplicidade de vozes, em condições desiguais. Na concretude da vida, cumpre enfrentar incidências de desvalorização e precarização do trabalho docente, implicadas com a intensificação das desigualdades sociais. Cumpre, ainda, enfrentar “[...] enunciados que, por caminhos diversos, atuam na direção de posicionar a educação como um serviço, fragmentar a formação e circunscrever a docência a uma dimensão pragmática [...]” (Coutinho; Côco, 2022, p. 142).

Afirmamos, portanto, nossas lutas por um projeto coletivo, democrático e mais humano de formação docente. Questionando romantizações, heroísmos, premiações, ranqueamentos, culpabilizações e outras incidências que isolam os sujeitos, defendemos a garantia de direitos sociais como construção de uma ação responsiva que fortaleça o pertencimento dos docentes que, cotidianamente, vêm vivificando a primeira etapa da educação básica. Com essas lutas no nosso tempo e sem a pretensão de finalizar esses diálogos, convidamos à manutenção dos debates e compartilhamos, na próxima seção, nossas considerações.

Outras palavras a considerar na continuidade dos diálogos

A disposição para abordar a formação docente na/para a Educação Infantil em conexão com concepções e conceitos da arquitetônica bakhtiniana, situada em aprendizados coletivos vivenciados com o desenvolvimento de pesquisas no grupo, moveu a produção deste artigo em resposta ao convite proposto pelo dossiê que busca reunir, em torno de Bakhtin e o Círculo,

palavras e contrapalavras sobre a temática da educação. Nessa caminhada, a companhia desse grupo de intelectuais nos oferece uma sustentação que faz combinar as dimensões teórica e metodológica, na (re)orientação de nossas pesquisas.

Assim, o trabalho com a formação docente como um processo contínuo envolve tanto a formação inicial quanto a continuada e articula-se à ideia de desenvolvimento humano na perspectiva de nosso inacabamento, com atenção à constituição humana pela alteridade e à responsividade de cada um em seu existir singular, temas relevantes nos estudos bakhtinianos. Essa ancoragem epistemológica exige-nos manter a interlocução com os sujeitos e convoca-nos à escuta de seus enunciados, no reconhecimento de sua condição de falantes fincada no contexto social.

Nesse cenário, questões relacionadas à formação docente requerem uma visão ampliada das distintas concepções em debate, dos interesses envolvidos e das disputas em movimento no que se refere a políticas públicas, vivências formativas desenvolvidas e tendências que marcam esse campo, especialmente no contexto da Educação Infantil. Muitos desses embates se efetivam pelo *consenso* quanto à posição estratégica e à importância da formação docente para o alcance de objetivos educacionais na primeira etapa da educação básica em contraposição ao *dissenso* quanto a sistematísticas de formação desenvolvidas e medidas a serem adotadas. Esse tensionamento exige vigilância epistemológica e política no sentido de problematizarmos qual formação reivindicamos, quais pressupostos teóricos e epistemológicos sustentam sua efetivação, que concepções de crianças, educação, sociedade, formação e valorização docente defendemos para fundamentar os movimentos formativos e, sobretudo, o modo como dialogamos com os docentes.

Diante desses desafios e exigências, ao integrarmos os debates acerca de políticas educacionais e de vivências formativas, reafirmamos a concepção da formação implicada com o compromisso em mobilizar a participação das pessoas e ressaltamos a importância de tentar escapar da centralização do discurso que, desconsiderando a polifonia e a heteroglossia, impõe um único modo de ser e de se expressar, o que pode produzir o isolamento e a discriminação. Com isso, questionamos pretensões de imposição de uma voz única, de respostas finalizantes ou sugestões de esgotamento das discussões. A partir dos princípios bakhtinianos, defendemos as singularidades de cada sujeito e, em simultâneo, a diversidade que marca nossa constituição humana.

Nesse sentido, demarcamos a relevância dos processos formativos na Educação Infantil e buscamos superar perspectivas de saberes enrijecidos e nos desafiar a diferentes aprendizagens, incluindo aprender com as crianças e com o trabalho com elas. Isso porque a linguagem, conforme a compreensão que assumimos com Bakhtin e o Círculo, carrega em si a possibilidade de estarmos sempre em formação, constituindo-nos com os outros. Desse modo, na arena de embates constituída na Educação Infantil e constitutiva dessa etapa educacional, implicando o trabalho educativo com as crianças, seguimos em defesa da formação como valorização do trabalho docente e do direito das crianças à educação pública, gratuita, laica, democrática, inclusiva e de qualidade referenciada socialmente.

Com as palavras compartilhadas neste artigo, reiteramos a formação como um ato ético, estético e político, levando em consideração as implicações das políticas públicas e buscando o acolhimento de outras ideias e propostas, especialmente na direção de iniciativas mais inclusivas e de enfrentamento das desigualdades. Nessas discussões, mantemos o convite à interlocução, na expectativa de interagir com palavras outras que fomentem essa cadeia dialógica de afirmação dos estudos de Bakhtin e o Círculo, também na abordagem da formação docente na/para a Educação Infantil.

Referências

ARÁN, P. O. A Questão de autoria em Bakhtin. Tradução de M. H. Pistori. *Bakhtiniana*, São Paulo, n. esp., p. 4-25, jan./jul. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/bak/a/WXgmr6Q5SMPYG3Mc8rsd4Th/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 fev. 2025.

BAKHTIN, M. M. (VOLOCHÍNOV, V. N.). *Marxismo e filosofia da linguagem*: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira com colaboração de Lúcia Teixeira Wisnik e Carlos Henrique D. Chagas Cruz. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2009.

BAKHTIN, M. M. *Para uma filosofia do ato responsável*. Tradução de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João, 2010.

BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. 6. ed. Tradução de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, M. M. *Questões de literatura e estética: a teoria do romance*. Tradução de Aurora Fornoni Bernardini, José Pereira Júnior, Augusto Góes Júnior, Helena Spryndis Nazario e Homero Freitas de Andrade. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

BRASIL. Presidência da República. *Constituição da República Federativa do Brasil, de 05 de outubro de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 20 fev. 2025.

BRASIL. Presidência da República. *Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 16 fev. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. *Resolução CNE/CP n.º 1, de 15 de maio de 2006*. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília, DF: MEC/CNE/CP, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 15 fev. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. *Resolução CNE/CP n.º 4, de 29 de maio de 2024*. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura). Brasília, DF: MEC/CNE/CP, 2024a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2020-pdf/164841-rcp001-20/file>. Acesso em: 15 mar. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CEB n.º 1, de 17 de outubro de 2024*. Institui as Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil. *Diário oficial da União*, seção 1, Brasília, p. 40, 22 out. 2024b. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/ceb-n-1-de-17-de-outubro-de-2024-591687293>. Acesso em: 8 dez. 2024.

CÔCO, V. Com referenciais bakhtinianos, reflexões sobre pesquisa na formação de professores. In: BARBOSA, I. G. (org.). *Formação de professores e trabalho educativo em pesquisa: perspectivas teóricas e metodologias*. Goiânia: Imprensa Universitária, 2020. p. 21-34.

CÔCO, V. Avaliação no Grufae: dizeres da coordenação. In: CÔCO, V. et al. (org.). *Pesquisa e formação: diálogos com o campo da Educação Infantil*. Vitória: Edufes: MC7&G, 2022. p. 18-38.

CÔCO, V.; COUTINHO, A. S.; CÔCO, D.; MELLO, A. S. Ética em pesquisas na Educação Infantil: (re)conhecimentos da docência. *Educação*, [S. l.], v. 47, n. 1, p. e45658, 2024. DOI: <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2024.1.45658>.

CÔCO, V.; MELLO, A. S. Com o Círculo Bakhtiniano, reflexões situadas no campo da EI. In: FURLEY, K. L. et al. (org.). *Quando nossas pesquisas abrem novas frestas*. Itapiranga: Schreiben,

2023a. p. 15-30. Disponível em: <https://www.editoraschreiben.com/livros/quando-nossas-pesquisas-abrem-novas-frestas>. Acesso em: 15 fev. 2025.

CÔCO, V.; MELLO, A. S. Privatização e mercantilização na Educação Infantil: diálogos sobre a oferta nas redes pública e privada. *Pesquiseduca*, Santos, v. 14, p. 847-870, 2023b. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/1387/1064>. Acesso em: 18 fev. 2025.

CÔCO, V.; MELLO, A. S. Trabalho docente na Educação Infantil: configuração dos quadros profissionais. In: COUTINHO, A. S. et al. (org.). *Acesso e oferta na Educação Infantil: qualidade e desigualdade em debate*. Curitiba: UFPR/NEPIE, 2023c. p. 93-114. Disponível em: <https://nepie.ufpr.br/lancamento-de-livro/>. Acesso em: 15 fev. 2023.

CÔCO, V.; VIEIRA, M. N. A.; GIESEN, K. F. Docência na Educação Infantil: desafios e perspectivas da formação inicial em pedagogia. *Momento - Diálogos em Educação*, Rio Grande, v. 28, p. 417-435, 2019. DOI: <https://doi.org/10.14295/momento.v28i1.8056>

COUTINHO, A. S.; CÔCO, V. Políticas de formação e políticas curriculares para a Educação Infantil. *Debates em Educação*, Maceió, v. 14, p. 127-148, 2022. DOI: <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2022v14nEsp127-148>.

COUTINHO, A. S.; CÔCO, V.; ALVES, T. As auxiliares na composição funcional da docência na educação infantil nas redes municipais de ensino. *Cadernos CEDES*, [S. l.], v. 43, p. 130-143, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/P56J3RCsvKdfHZqR3sLn5Vs/>. Acesso em: 14 fev. 2025.

FARACO, C. A. Aspectos do pensamento estético de Bakhtin e seus pares. *Letras de Hoje*, [S. l.], v. 46, n. 1, p. 21-26, 2011. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/fale/article/view/9217>. Acesso em: 18 fev. 2025.

FARACO, C. A. Bakhtin e filosofias. *Bakhtiniana*, São Paulo, v. 12, n. 2, p. 45-56, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/2176-457331815>

GERALDI, J. W. Bakhtin tudo ou nada diz aos educadores: os educadores podem dizer muito com Bakhtin. In: FREITAS, M. T. A. *Educação, arte e vida em Bakhtin*. São Paulo: Autêntica, 2013. p. 11-28.

KRAMER, S. *Profissionais de Educação Infantil: gestão e formação*. São Paulo: Ática, 2005.

KRAMER, S. Formação e responsabilidade: escutando Mikhail Bakhtin e Martin Buber. In: KRAMER, S.; NUNES, M. F.; CARVALHO, M. C. (org.). *Educação infantil: formação e responsabilidade*. Campinas: Papirus, 2013. p. 309-329.

MOLON, N. D.; VIANNA, R. O Círculo de Bakhtin e a Linguística Aplicada. *Bakhtiniana*, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 142-165, jul./dez. 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S2176-45732012000200010>.

PISTORI, M. H. Bakhtin, o círculo e os gêneros do discurso. In: AZEVEDO, I. C. M. (ed.). *Práticas dialógicas de linguagem: possibilidades para o ensino de língua portuguesa* [online]. Ilhéus, BA: EDITUS, 2018. p. 17-42. DOI: <https://doi.org/10.7476/9788574554945.0001>.

RIZZI, E. G.; XIMENES, S. B. Ações em defesa do direito à EI em São Paulo: litigância estratégica para a promoção de políticas públicas. In: FRIGO, D.; PRIOESTE, F.; ESCRIVÃO FILHO, A. S. (org.). *Justiça e direitos humanos: experiências de assessoria jurídica popular*. Curitiba: Terra de Direitos, 2010. p. 105-127.

ROSEMBERG, F. Educação Infantil, classe, raça e gênero. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 96, p. 58-65, 1996. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/814>. Acesso em: 2 jan. 2025.

ROSEMBERG, F. Educação Infantil e relações raciais: a tensão entre igualdade e diversidade. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 44, n. 153, p. 742-759, 2014. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/2768>. Acesso em: 14 dez. 2024.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, [S. l.], v. 14, n. 40, p. 143-155, 2009. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782009000100012>.

STAN, R. Mikhail Bakhtin e a crítica cultural de esquerda. In: KAPLAN, E. A. (org.). *O mal-estar no pós-modernismo: teorias e práticas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993. p. 149-184.

VIEIRA, M. N. de A.; CÔCO, V. Formação continuada: perspectivas no contexto de um plano municipal de educação. *Retratos da Escola*, [S. l.], v. 17, n. 38, p. 659-677, 2023. DOI: <https://doi.org/10.22420/rde.v17i38.1782>.

VIEIRA, M. N. de A.; LOVATTI, R. R. G.; CÔCO, V. Formação inicial para a docência na Educação Infantil em documentos oficiais brasileiros: conquistas e desafios. *EduSer*, [S. l.], v. 17, n. esp., 2025. DOI: <https://doi.org/10.34620/eduser.v17iESP.308>.

VOLÓCHINOV, V. N.; BAKHTIN, M. M. Palavra na vida e na poesia: introdução ao problema da poética sociológica. In: BAKHTIN, M. M.; VOLÓCHINOV, V. N. (org.). *Palavra própria e palavra outra na sintaxe da enunciação*. São Carlos: Pedro & João, 2019. p. 185-232.

Submetido: 30.03.2025.

Aprovado: 09.10.2025.