

## ■ ARTIGOS

# ■ A formação implícita e explícita na Base Nacional Comum Curricular

 Danielle de Paiva Vilela Paz\*

**Resumo:** O presente artigo tenciona, mediante revisão bibliográfica sobre o tema, analisar de que maneira a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) se refere à formação do professor de língua estrangeira – LE. Para tanto, discorro sobre o construto formação do professor de LE. Em seguida, reviso quatro artigos pertinentes acerca da relação entre a BNCC e os processos interconectados, quais sejam, o processo de ensino, aprendizagem e formação de agentes. Em momento posterior, pretende-se conhecer o paradigma implícito dessa formação no texto da BNCC por meio de análise da frequência de palavras pertencentes a um mesmo campo semântico. Finalmente, discorro sobre o paradigma alicerce da formação docente reflexiva de cunho ético, sugerida como proposta para a frutífera implementação da BNCC.

**Palavras-chave:** BNCC. Formação do professor de LE. Reflexão. Ética.

---

\* Danielle de Paiva Vilela Paz é graduada em Letras, licenciatura plena, pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2006), especialista em coordenação pedagógica pela Universidade de Brasília - UnB. Contato: daniellepaz37@gmail.com.

## Introdução

A pesquisa na área de Linguística Aplicada sobre o tema da formação inicial e (ou) continuada é expressiva, tanto no Brasil (CELANI, 1995, 2000; ALMEIDA FILHO, 1994, 2006; GIMENEZ (2004); GIL & VIEIRA-ABRAHÃO, 2008, dentre outros), quanto no exterior (FREEMAN, 2016; NÓVOA, 1997; RICHARDS, 2011; KUMARAVADIVELU, 2012). De acordo com Nóvoa (1997), a formação continuada docente ainda se encontra “na ordem do dia” (NÓVOA, 1997, p. 9).

No que se refere ao panorama internacional, a UNESCO (2015) nomeou seu relatório de monitoramento da educação para todos com os dizeres: “Investir em professores é investir em aprendizagem, pré-requisito para o poder transformador da educação” (p. 8, tradução nossa).

Kumaravadivelu (2001) defende que a formação docente deve transcender modelos restritos à transmissão de conhecimentos a serem reproduzidos pelo docente em formação. A visão atual, de acordo com o autor, pressupõe uma profissionalização que prepare o docente para encarar os desafios de uma sociedade cada vez mais global. Para tal, é preciso que o professor assuma o papel do praticante reflexivo: “(...) que profundamente *reflete* sobre seus princípios, práticas e processos relativos à instrução na sala de aula e atribui ao seu trabalho considerável grau de criatividade, talento e sensibilidade ao contexto (p. 552, grifo nosso, tradução nossa)”.

Em contexto nacional, o tema formação continuada docente de professores de língua estrangeira (LE) tem sido muito discutido recentemente (ALMEIDA FILHO, 2017; BARBOSA E FERNANDES, 2017; MICOLI, 2017; SILVESTRE *et al.*, 2015; GUANDALINE, 2013) e apresenta história relativamente recente de publicações na área. A primeira coletânea brasileira de artigos publicada exclusivamente sobre a pesquisa em formação de professores de línguas está contida em Almeida Filho (1999), *Os Professores de Línguas em Formação*.

Os trabalhos contidos no volume caracterizam-se pela problematização, por meio da pesquisa aplicada, de questões referentes ao universo do fazer docente. Todos os artigos visam ao desenvolvimento de professores de línguas estrangeiras que, sob a égide de uma abordagem, refletem na e sobre suas ações referentes à operacionalização de ensino competente voltado para a aquisição da língua alvo.

Desde então, são ainda patentes várias perguntas sem resposta na formação de professores de línguas (CELANI, 2008), aliadas ao agravante descaso das autoridades educacionais (ALMEIDA FILHO, 2006). Celani (2008, p. 3) aponta que já se criou inclusive a crença generalizada de que “língua estrangeira não se aprende na escola” devido à insuficiência da formação pré-serviço (ALMEIDA FILHO, 2000; 2006; PAIVA, 2004; LIMA, 2011).

Esta realidade entre os docentes de LE hoje em nosso país denuncia a formação docente deficitária oferecida pelos cursos de graduação (CELANI, 2008). Extremamente tecnicistas e com currículos estagnados, esses cursos “(...) não conseguem acompanhar novas demandas da vida contemporânea dos profissionais da área de linguagem” (ALMEIDA FILHO, 2000, p. 33).

Moura Filho (2011, p. 1), na esteira de Celani (2008), atribui a inadequação da formação inicial do professor de línguas nos cursos de letras à dissociação entre teoria e prática e ao “(...) forte embasamento na racionalidade técnica, marcado pela valorização de técnicas de ensino e pela restrita participação dos alunos na construção do conhecimento”.

Outro fator levantado, ainda segundo Celani (2008), integra o panorama, a proliferação das licenciaturas duplas, prejudicial à formação geral do professor de língua estrangeira por privá-lo dos conhecimentos necessários à atuação teoricamente embasada.

Almeida Filho (2006, p. 6) elenca as limitações com as quais convive a profissão no Brasil, o que salienta a necessidade do investimento em pesquisas na área:

*A tradição espontaneísta do professor, a emergência pronto-socorrísta, o laissez-faire praticado pelas autoridades, a ausência de políticas públicas que possam atacar os vícios e lacunas da macro-estrutura educacional, as condições pré-profissionais de trabalho leigo (professores não-certificados). Este último fator ainda se desdobra em: diplomas sem lastro, *aulismo* de baixa remuneração, o descompromisso com a qualidade, pouca ou nenhuma cobrança de resultados, o subemprego, a ausência de plano de carreira atrelado à formação.*

Como defendido pelo autor, não existem políticas públicas capazes de intervir com propriedade para empreender as devidas mudanças. As políticas existentes falham. A promessa mais recente, por isso ainda uma esperança na área, o Plano Nacional de Educação – PNE (BRASIL, 2014) –, estabelece 20 metas para a educação a serem cumpridas nos próximos 10 anos. Dentre elas, está a garantia da formação continuada a todos os profissionais da Educação Básica.

Embora definam metas, as políticas destinadas a proporcionar a formação continuada: “(...) não criam mecanismos para assegurar sua regulamentação, desejável acompanhamento e avaliação complementar para garantir seu cumprimento.” (MICCOLI, 2017, p. 89), fatos que revelam sua fragilidade e limitação no cumprimento dos objetivos a que se propõem.

Ao se referir aos documentos oficiais relativos à formação inicial e continuada, Gimenez (2009) alega a existência de dois mundos paralelos – o dos documentos oficiais e o mundo da sala de aula. Segundo a autora, esses documentos não abordam questões fundamentais relacionadas às condições de trabalho nas

salas de aula, tais como, a precariedade ou escassez de recursos e quantidade de alunos por classe, por exemplo, fatores que afetam diretamente o processo de ensino e aprendizagem.

O que vem acontecendo no Brasil é que as oportunidades mais expressivas para formação continuada estão restritas a grupos de pesquisa ligados a programas de pós-graduação (CELANI, 2008). Dentre eles, Miccoli (2017, p. 90) destaca três iniciativas de educação continuada para o ensino de línguas: a da UFG, que já dura dez anos e cuja agenda é elaborada pelos participantes; a parceria entre a PUC/SP e a Sociedade Brasileira de Cultura Inglesa (CELANI, 2003) e o programa EDUCONLE – Educação Continuada em Língua Estrangeira, da UFMG.

Mesmo com a fragilidade das políticas voltadas à formação e também de poucas ofertas de oportunidades formativas para professores já em serviço, há de se considerar a urgência do tema, também levantado na Política Nacional de educação mais recente, a Base Nacional Curricular Comum (BNCC).

## A BNCC e a formação docente

A BNCC é um documento de caráter normativo e prescritivo (SZUNDY e CRISTÓVÃO, 2008) que se declara como referência para que as escolas elaborem os seus currículos. Nele, é elencado um aglomerado de aprendizagens essenciais progressivas que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de acordo com o definido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996).

A BNCC deixa clara a necessidade de, como tarefa primeira da União, revisar a formação inicial e continuada docente:

A primeira tarefa de responsabilidade direta da União será a *revisão* da formação inicial e continuada dos professores para alinhá-las à BNCC. A ação nacional será crucial nessa iniciativa, já que se trata da esfera que responde pela regulação do ensino superior, nível no qual se prepara grande parte desses profissionais. Diante das evidências sobre o peso do professor na determinação do desempenho do aluno e da escola de educação básica, essa é uma condição indispensável para a implementação da BNCC. (BRASIL, 2017, p. 15, grifo nosso).

O ato de “olhar de novo” (do latim *revisio*) sugere que o projeto formativo nacional empreendido até agora e consequentes resultados não condizem com as demandas suscitadas pela BNCC. Justifica-se, então, como uma sinalização coerente da realidade, todas as pesquisas já citadas que atestaram tanto a fragilidade das políticas voltadas à formação quanto para o despreparo do professor.

O excerto sob análise ainda destaca duas outras

informações cruciais para compreendermos o teor do compromisso da BNCC com a formação docente. O ensino superior é mencionado como a esfera na qual se dá formação. À União cabe a “regulação” do ensino superior. Fica subentendido um ajuste do funcionamento dessa esfera da formação para assim proporcionar a formação necessária à BNCC.

Não é então precipitado afirmar que é urgente um novo plano formativo que contemple o ajuste do ensino superior, considerando que a versão final da BNCC já foi enviada pelo MEC ao Conselho Nacional de Educação (CNE) em março de 2016, depois de mais de 12 milhões de contribuições e aguarda o parecer do CNE para dar início ao processo de formação e capacitação dos professores e apoio aos sistemas de Educação estaduais e municipais para a elaboração e adequação dos currículos escolares (MEC, 2017).

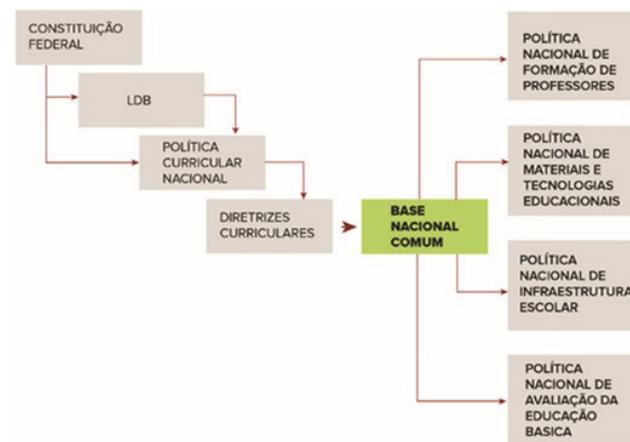
Segundo Szundy (2017, p. 86), esse imperativo de revisão da formação até então articulada pela União é reafirmada em outro momento do texto da BNCC:

(...) a existência de uma base comum para os currículos demandará ações articuladas das políticas dela decorrentes, sem as quais ela não cumprirá seu papel de contribuir para a melhoria da qualidade da educação básica brasileira e para a construção de um Sistema Nacional de Educação. (BRASIL, 2016, p. 27).

O texto reafirma a necessidade de implementação de políticas decorrentes da Base como condição para que essa política contribua com a melhoria da educação. Para melhor compreensão do status ocupado pela BNCC dentro da política nacional da educação básica, Szundy (2017) apresenta quatro políticas que devem se articular para a implementação da BNCC e também do lugar de primazia de uma política nacional de formação de professores (Figura 1).

Diante da posição hierárquica atribuída à política nacional de formação de professores – condição *sine qua*

Figura 1. A BNCC e a Política Nacional de Ed. Básica (p. 27)



Fonte: Szundy (2017, p. 86).

*non* para a devida implementação da BNCC, a mesma autora questiona o porquê de o termo “formação de professores” aparecer no documento em apenas cinco esparsas ocorrências. Segundo ela, é contraditório constatar que a agentividade atribuída aos professores na consulta pública realizada para a elaboração da primeira versão da Base não se confirma no texto do documento, que não problematiza a formação devidamente por meio de referências específicas a políticas da formação docente.

A maior implicação da BNCC para a formação do professor de língua estrangeira (LE) discutida em Szundy (2016) é a de que a primeira versão da BNCC (2016) é fortemente orientada por ideologias linguísticas específicas (letramento crítico e multiletramentos). Operacionalizar essas ideologias “autorizadas” pelo documento seria então o que se espera do professor. O ensino seria regido pela rota de letramento imposto pelo documento, sem chances para o desafio às concepções dominantes de letramento (SZUNDY, 2017, p. 84).

Nessa perspectiva, após análise das cinco ocorrências em que o termo “formação docente” pode ser lido no texto da Base, a autora conclui que a BNCC aponta para um modelo autônomo da formação do professor, traduzido pelo conhecimento por parte dos professores dos pressupostos científico-ideológicos alicerces da proposta.

Questiona-se, então, qual a natureza da contribuição para a educação a que se propõe a Base, se o documento impõe filiações teórico-ideológicas específicas a serem operadas pelos professores. Essas filiações teórico-ideológicas se aplicariam aos diversos contextos de ensino, aprendizagem e formação de professores?

É natural e profícuo que uma nova política nacional levante questionamentos e discussões variadas na sociedade, todas legítimas, partindo do princípio da importância e abrangência de um documento como a BNCC, cujo alcance envolve processos interconectados, quais sejam, o processo de ensino, o de aprendizagem e o da formação de agentes para movimentar esses processos.

A produção de artigos científicos sobre a BNCC é evidência da relevância do tema para a educação. Em artigos anteriores a Szundy (2017), já se percebia a tendência a questionar o aspecto da Base como sendo um instrumento de controle e gestão pedagógica. Para ilustrar, Macedo (2014; 2015) traz à mesa facetas desse controle. A BNCC seria tanto um instrumento de hegemonia do imaginário neoliberal (MACEDO, 2014), quanto teria estreito compromisso com o eficientismo e com a testagem para a prestação de contas a órgãos internacionais (MACEDO, 2015).

No que se refere mais especificamente à formação docente sugerida pela ideia de uma Base Nacional Comum, Cossio (2014), ao analisar os princípios que regem a BNCC, pontua que a centralidade na prática

Quadro 1. Frequência de palavras de um mesmo campo semântico no texto da BNCC

Palavra	Frequência no texto
Reflexão	155 vezes
Refletir	9 vezes
Análise	195 vezes
Analisar	260 vezes
Compreender	196 vezes
Compreensão	204 vezes

Fonte: Elaborado pela autora.

destinada à aprendizagem e ensino de conteúdos, repercute tanto na atuação quanto na formação docente, reduzindo-os a atividades destituídas de reflexividade. Nas palavras da autora, a formação:

Ao priorizar a dimensão da prática, minimiza a importância da teoria e da capacidade de pensar sobre o que faz, como faz e para que faz, tornando o ensino uma atividade neutra, pragmática, cujo sucesso ou fracasso será resultado da competência/incompetência de professores e alunos (CÓSSIO, 2014, p. 1587).

No entanto, se observarmos o texto da versão final da BNCC (2016), apesar de ainda percebermos ênfase à prática com vistas ao ensino dos conteúdos elencados, revela-se uma constante. A frequência das palavras reflexão, refletir, análise, analisar, compreender, compreensão (Quadro 1), ao longo das 376 páginas do texto final da BNCC (2016), aponta uma perspectiva diferente da defendida por Cossio (2014) e ainda sugere um paradigma específico para a formação do professor de LE:

A frequência é ainda maior (proporcionalmente) se considerarmos apenas o texto referente ao componente língua inglesa na BNCC (21 páginas). A palavra reflexão aparece 24 vezes e a palavra compreensão, 39 vezes. Essa alta frequência de uso de palavras que sugerem capacidade reflexivo-analítica aponta para uma especificidade da formação do aprendiz e consequentemente do professor.

De acordo com o texto da Base sobre linguagens e mais especificamente sobre língua inglesa, espera-se do aluno reflexão acerca de tópicos complexos tais como: usos da língua, sobre a presença da língua em seu cotidiano, suas regularidades e irregularidades e sobre aspectos da interação entre culturas.

Esperar que o aluno reflita sobre tópicos dessa natureza, pressupõe que o professor seja reflexivo a ponto de preparar ambientes favoráveis à problematização desses temas. Como então pensar numa prática docente que implique reflexão se essa prática não for constantemente revisitada e reelaborada de forma crítica?

Proponho um novo prisma pelo qual se lance o olhar para a Base. Por meio de suas unidades temáticas e objetos de conhecimento com vistas ao desenvolvimento de habilidades e competências, a BNCC requer a reflexão

dos alunos sobre os temas sugeridos sem perder de vista o cotidiano deles (cotidiano – palavra também frequente no texto da Base, 86 vezes no texto integral e 13 vezes na parte referente à língua inglesa). Reflexão trazida para o cotidiano implica em conhecimentos advindos das vivências dos alunos em suas comunidades, elencados por eles quando do processo reflexivo sobre os temas propostos.

Nesse prisma, a reflexão sobre a base de conhecimentos delimitados pela BNCC aponta também para fora do que versa o documento oficial, para conhecimentos que extrapolam os limites prescritos no documento. Com isso, destaco a possibilidade de haver não só uma tentativa de controle, como também de escape, proporcionada pela reflexão em si e sobre as dinâmicas interacionais entre os conhecimentos normativos do documento e os conhecimentos trazidos por todos os que tomam parte da comunidade escolar.

Como abordagem formativa que sustente essa dinâmica produtiva de educação de qualidade, proponho como paradigma<sup>1</sup> implícito na base, a formação do professor reflexivo, uma abordagem formativa ética e competente para direcionar esforços e planos formativos com vistas à frutífera implementação da BNCC.

## Paradigma para a formação docente – a formação do professor reflexivo

Sendo a reflexão instrumento da autoconsciência, no que se refere à formação ética docente<sup>2</sup>, o paradigma reflexivista tem sido o que melhor atende às demandas de todos os agentes envolvidos no processo de formação e, por isso, o mais utilizado por diversos autores, tais como Schon (1997), Zeichner (1997), Nóvoa (1997), Perrenoud (2002), Pimenta (2002), Dewey (2009), Zeichner e Liston (1996), dentre outros. Sobre o conceito de formação reflexiva, Almeida Filho (2016) coloca:

Abordagem polar de formação de agentes (professores, aprendizes e terceiros relevantes) norteada por um conjunto de procedimentos que requerem uma práxis de conhecer, praticar o ensinar e aprender, refletir, voltar a ler e pensar, tomar perspectivas experimentais e transformadoras, voltar à prática, tornar a refletir com sistematicidade e assim por diante. (ALMEIDA FILHO, 2016).

Há de se considerar que o autor (op. cit.) em momentos posteriores, dada a complexidade e não linearidade do processo formativo, considera que, nem sempre esta ordem descrita, “conhecer-praticar-ensinar-aprender-refletir-ler-pensar-experimentar-transformar” acontece na jornada formativa de um profissional docente. Por uma série de razões implícitas ou de ordem política, econômica, social e cultural, a formação docente é um misto de avanços, retrocessos e intervalos em ordem aleatória (2016, p. 9).

Mesmo reconhecendo os numerosos e variados obstáculos para que se instaure o profissionalismo, é preferível ter uma visão mais produtiva e acreditar que cabe aos projetos em andamento influenciar positivamente os legisladores e assim alterar percepções e redirecionar esforços (ALMEIDA FILHO, 2006).

Na percepção de Perrenoud (2002), essa visão mais produtiva do profissionalismo se consubstancia no paradigma reflexivo, que empodera o professor para que ele tenha autonomia sobre a organização do seu próprio trabalho. Tal poder, segundo esse autor, não deve ser abalado por situações adversas e ainda “(...) não pode ser usurpado pela fragilidade das práticas, mas abertamente assumido com as correspondentes responsabilidades.” (p. 216).

O empoderamento (PERRENOUD, 2001; LARSEN-FREEMAN & FREEMAN, 2008; ALMEIDA FILHO, 2017) é denominado “emancipação” por Liberali (2012), pois, à medida que a reflexão vai tomando corpo sobre e na prática, não há mais simples sujeição às teorias formais, mas “(...) um entrelaçamento entre prática e teoria, confrontação com a realidade e valores éticos para a possibilidade de uma emancipação pela chance de transformação informada da ação” (p. 35).

Dentro da possibilidade de novas compreensões e de práticas remodeladas, é necessário que o professor desenvolva uma “relação analítica com a ação” (PERRENOUD, 2002, p. 13). De acordo com o autor essa relação pressupõe:

Uma forma de identidade, um *habitus*. Sua realidade não é medida por discursos ou por intenções, mas pelo lugar, pela natureza e pelas consequências da reflexão no exercício cotidiano da profissão, seja em situação de crise ou de fracasso seja em velocidade de cruzeiro. (PERRENOUD, op. cit.).

Essa relação analítica com a ação é corporificada tendo como contexto mais salutar o ambiente educativo da sala de aula. É no encantador-insólito chão da sala onde o professor realiza e se realiza. É desse contexto que brota a riqueza de dados que alimentarão reflexões, possíveis soluções e ações direcionadas por conclusões delineadas pela reflexão.

O fato é que a reflexão informada é o fio condutor de uma práxis engajada e responsável. Perrenoud (op. cit.) elenca alguns aspectos da postura reflexiva que viabilizam decisões e ações do docente:

- Na ação, a reflexão permite: um distanciamento do planejamento inicial, o remanejamento constante, uma compreensão da causa do problema, regulação do procedimento em andamento, apreciar um erro, repreender uma forma de indisciplina;
- No futuro, a reflexão permite: analisar com mais tranquilidade os acontecimentos e construir saberes que envolvam situações comparáveis que possam surgir;

- Em uma profissão na qual os mesmos problemas são recorrentes, a reflexão também se desenvolve antes da ação, não só com o objetivo de planejar, construir cenários, mas com o objetivo de preparar o professor para lidar com imprevistos. (PERRENOUD, 2002, p. 99).

Quadro 2. O pensamento docente ao longo das gerações

GERAÇÃO	Zero (comportamental)	Um (metodológica)	Dois (sintética)	Três (heurística)
Definiu o pensamento docente como...	Automatização de comportamentos	Trabalho fiel ao método	Escolha e combinação de métodos	Considerações sobre a conexão entre método e aprendizagem
O papel do professor...	Performance	Implementação	Escolha	Investigação
Exemplos	Audiolingualismo Método direto	Métodos inovativos	Ensino eclético Ensino comunicativo	Ação Análise Investigação

Fonte: Quadro adaptado (FREEMAN, 2016, p. 145).

Os construtos formação reflexiva e professor reflexivo também são discutidos por Freeman (2016), que introduz e desenvolve todo o seu pensamento sobre “Educação de professores de LE” partindo da pergunta “Como os docentes usam o que sabem para fazer o que fazem em sala de aula?” Na trajetória a ser percorrida do saber até o fazer, há de existir o planejamento e a reflexão propriamente, inclusive depois do fazer.

Freeman traça uma trajetória histórica sobre como o pensamento docente foi visto ao longo do tempo em quatro gerações consecutivas de acordo com o quadro 2.

Segundo o autor, as mudanças no ensino de LE têm catalisado redefinições sobre o quê e como os professores de línguas pensam enquanto ensinam. Curiosamente, até os anos 70, o ensinar era tido como uma ação dependente de *modus operandis* pré-determinados por concepções sobre inoculação de conhecimentos do professor nativo (audiolingualismo e método direto) ou ainda fidelidade a métodos e não pela reflexão analítica.

A evolução se deu baseada nas visões correntes de que o pensamento do professor envolvia a compreensão de práticas de sala de aula em termos de como os aprendizes reagem a essas práticas. O pensamento heurístico, intrinsecamente processual, vê o professor como autor das ações e o ensinar não só como criar oportunidades de aquisição, mas também como análise dos efeitos dessas oportunidades com vistas a elaborar conhecimento sobre ensino, em contexto de ensino e produzido por quem ensina (FREEMAN, 2016, pp. 119-145).

A geração 3 perpassa a ideia desenvolvida por Schon (1990) sobre reflexão na ação, aquela imediata, em momento de ensino, a reflexão sobre a ação e ainda uma terceira, essa que move o profissional à busca de mais respostas via formação, que é a reflexão sobre a reflexão na ação.

Numa releitura mais elucidativa e aprofundada de Schon (1987, 1991, 1994, 1996), Perrenoud (2002) esboça três diferentes tipos de reflexão, sintetizados no quadro 3.

Os três tipos de reflexão descritos, numa crescente de profundidade e abrangência da esquerda para a direita, ressaltam também o nível de profissionalismo docente. Refletir sobre o próprio sistema de ações é incluir-se no

Quadro 3. Três diferentes momentos de reflexão

REFLEXÃO DURANTE O CALOR DA AÇÃO	REFLEXÃO DISTANTE DO CALOR DA AÇÃO	REFLEXÃO SOBRE O SISTEMA DE AÇÃO
Microdecisões. Decisões como parte do contexto. Não há deliberação interna, portanto não há reflexão no sentido profundo da palavra.	Retrospectiva e prospectiva, liga passado e futuro. Pode transformar experiência em saberes.	Reconstrução do raciocínio que foi seguido durante a ação e identificação de inconsistências. Sistemas de ação remetem a atitudes, hábitos, tendências, complexos e até caráter.

Fonte: Quadro elaborado pela autora, tendo como referência Perrenoud, 2002, pp. 33-40.

processo de ensino e aprendizagem não como a autoridade detentora de poder, mas como agente cuja ação está irremediavelmente contextualizada socialmente e, por isso, naturalmente imbricada numa coletividade. Assim, deve ser concebida como uma cooperação com os demais atores do processo de ensino e aprendizagem. Exercitar este nível de reflexão significa consciência de que o agir denuncia ética ou falta dela, tendo em vista que o agir determina a qualidade das relações com os outros. É salutar então nesta fase ou profundidade reflexiva perguntar-se: Qual o real alcance e implicações das minhas ações em sala de aula? Minhas ações são orquestradas de maneira a construir relações harmônicas? Ou ainda, minha atitude em sala reflete a responsabilidade que alego ter com o meu trabalho?

Ao contextualizar a ação docente em um sistema de ações, Perrenoud (2002) redimensiona o construto desenvolvido por Schon (1983). Apesar de ser até hoje referência consagrada, Schon recebeu algumas críticas por não considerar o aspecto contextual de atuação docente e nem a prática docente como uma prática social. No entanto, ainda não se invalidou a prática reflexiva em si, seu conceito foi ampliado para assim contemplar a ação docente como um intrincado sistema de relações entre a ação do professor relacionada a uma série de fatores influentes neste agir.

Desse modo, a práxis do professor deve articular sua realidade (o chão da escola, uma comunidade de aprendizagem) à teoria e à reflexão (PIMENTA, 2002). Tendo a aula como o evento clímax dessa realidade, a pesquisa de Freitas (2013) conclui que refletir sobre as próprias aulas, com ou sem a interferência de um pesquisador mais experiente, e a autoanálise “potencializam a atividade intelectual dos professores e o seu desenvolvimento profissional (teórico-prático) via crescimento da

Quadro 4. Roteiro reflexivo

Fases do processo reflexivo	Nesta fase o professor(a) precisará	Perguntas típicas da fase
PRÉ-REFLEXÃO	<p>TER vontade de refletir;  <b>QUERER</b> se desenvolver e melhorar;  <b>SER FLEXÍVEL</b>, autocrítico e analítico;  <b>RESERVAR</b> momentos para se dedicar à reflexão;  <b>ESTAR</b> num ambiente propício;  <b>ENTENDER</b> que precisa ganhar consciência sobre seu ensinar; Fazer perguntas a si mesmo;  <b>DESNATURALIZAR, AFASTAR, ESTRANHAR</b> a sua própria prática;  <b>IDENTIFICAR</b> o objeto de reflexão;  <b>ESCOLHER</b> um procedimento de observação que gerará registros sobre os quais se realizará a reflexão;  <b>DECIDIR</b> se você vai agir sozinho ou se precisará de ajuda para fazer a reflexão.</p>	<p>Como estou ensinando? Como posso descrever uma de minhas aulas recentes?                      Por que ensino da forma como ensino? (Esta não é uma pergunta simples, mas pode nos dar o sentido da exploração que começamos.) Consigo descrever o que faço? Consigo explicações plausíveis para ensinar desse modo?</p>
REFLEXÃO PROPRIAMENTE DITA	<p>Interpretar os registros feitos na fase anterior</p>	<p>Qual a concepção de língua do professor em formação deliberada?                      O que é ensinar e aprender para ele ou ela? Que atitudes transparecem?                      Os objetivos (quais seriam?) parecem ser alcançados? Atendem-se os interesses/necessidades dos alunos? Ouve-se a opinião ou a voz dos alunos?</p>
FASE PÓS-REFLEXÃO OU PÓS-CURSO	<p><i>Delimitar</i> ou <i>traçar</i> metas para o futuro: fazer um plano, elaborar um pequeno projeto de aperfeiçoamento para o ano seguinte e apresentá-lo com jeito e diplomacia a um coordenador ou diretor</p>	<p>É necessário mudar? Se sim, como fazer a mudança? Como me tornar diferente do que sou ou faço como professor de línguas? Como controlar falhas recorrentes e obter melhores resultados?</p>

Fonte: Quadro adaptado (ALMEIDA FILHO, 2017).<sup>3</sup>

consciência de si ou do ensinar que se flagra num outro” (FREITAS, 2013 *apud* BARBIRATO, 2016, p. 29).

É consensual no meio acadêmico a importância da inserção da postura reflexiva na identidade profissional dos professores (ALMEIDA FILHO, 2017). De acordo com Perrenoud (2002), a reflexão livra os profissionais do trabalho prescrito e convida-os a:

Construir seus próprios procedimentos em função dos alunos, da prática, dos ambientes, das parcerias e cooperações possíveis, dos recursos e limites próprios de cada instituição, dos obstáculos encontrados ou previsíveis (PERRENOUD 2002, p. 198).

Diante do imperativo da prática reflexiva, muitos autores criaram roteiros estruturados para a reflexão, a maioria deles constituído por perguntas (CHRISTIE AND KIRKWOOD, 2006; JOHNSON, 2002, ALMEIDA FILHO, 2016). Destaco roteiro desenvolvido por Almeida Filho por ser este autor mais atento à questão da ética profissional, necessária para o processo e ao mesmo tempo desenvolvida pelo processo reflexivo, seja do professor em formação iniciante, seja no que se refere à formação permanente.

O autor divide o processo em três momentos: a pré-reflexão, a reflexão propriamente dita e a fase pós-reflexão ou fase pós-curso. Descrevo, no quadro 4, as fases, as respectivas disposições e atitudes do docente e as perguntas inerentes a cada fase.

Percebe-se neste roteiro de prática reflexiva uma preocupação ética latente com a qualidade do trabalho. Isso é evidenciado tanto no que diz respeito à tomada de consciência de si e de preocupação com os efeitos causados por este tipo de ensino nos alunos, quanto a perspectivas de mudanças com vistas à melhoria do desempenho profissional. A cada fase do processo, em cada atitude e conduta esperadas do docente e a cada questionamento, evidencia-se um trabalho direcionado à conscientização do professor enquanto profissional e a responsabilidade advinda dessa profissionalidade.

Do processo também podemos traçar um percurso

dos olhares: do professor para si mesmo, de outros olhares avaliativos sobre o professor e volta novamente ao professor, dessa vez engajado em traçar estratégias para lidar com o que descobriu sobre ele mesmo.

Nessa jornada reflexiva, que não se aparte de nós as perguntas: O que fazer com os achados de maneira a criar perspectivas de novos rumos, de lúcidas compreensões e até mesmo de novas descobertas para o bem de nós mesmos, dos alunos, escola e sociedade? Que tipo de ética ou caráter impregna e é marca indelével de nossas atitudes e ações docentes nos processos de formar e de ser formado continuamente?

No caminho para possíveis respostas às perguntas feitas, não podemos desconsiderar ou subestimar as mudanças a serem implementadas em nós mesmos. O caminhar como metáfora da formação sugere identificar-se e deixar-se afetar pelo caminho, experimentar-lo em sua beleza e perceber nas disposições internas os efeitos do terreno, ou do clima. Requer abandono do que não colabore com a leveza do corpo e da alma e ao mesmo tempo, se preciso for, volta ao ponto onde, por engano, deixamos algo de valor. Como sugere Perrenoud (2002):

Nas profissões humanistas, a mudança de si mesmo é resultado de um retorno reflexivo sobre as próprias formas de ação, provocado pela vontade obstinada de mudá-las. Em vez de agir sobre o peso da musculatura, age-se sobre a própria agressividade, sobre a relação com o saber, sobre a forma de falar ou de se movimentar na sala de aula. Sobre os preconceitos, as atrações e as rejeições, sobre as competências e atitudes. Essas transformações da prática podem passar por uma mudança de identidade (p. 164).

Sem medo do estranhamento que possa causar e com muita vontade de achar a resposta, devemos nos questionar se temos produzido com olhar atento e educado. Temos lançado nosso olhar ao processo e produto da nossa prática, somos sóbrios e estamos fora de nós mesmos o suficiente para qualificarmos essa prática?

Além disso, que seja imperativo o compromisso com a ética da cooperação. A busca de olhares idôneos como contribuição à formação continuada docente é um empreendimento que demanda, sobretudo, ser idôneo. Se buscamos tal honestidade de avaliação dos pares, que sejam também autocríticos, honestos, rigorosos e generosos os nossos olhares, para dentro e para fora.

Quiçá, o que mais nos (in) forme sejam olhares educados com uma disposição ética para o bem.

## Conclusão

O presente artigo abordou o tema da formação docente, implícita e também explícita na BNCC. Implícita, por elencar a reflexão como meio pelo qual o conhecimento deve ser tratado no processo educativo. Isso suscita formação docente nos parâmetros também reflexivos. O caráter explícito da formação está presente no compromisso expresso no corpo do texto do documento com a formação docente, condição *sine qua non* para a esperada e bem sucedida implementação da BNCC.

Foi feita a revisão bibliográfica de quatro artigos sobre a BNCC e sua relação com os processos interdependentes do ensino, aprendizagem e formação de professores no sentido de traçar um panorama sobre como a BNCC tem sido problematizada pela comunidade acadêmica.

Foi proposto um novo olhar para a BNCC, lançado à possibilidade que o próprio documento traz, por ser uma política nacional elaborada com consulta pública e também pela ênfase do seu texto à reflexão. Essas características fazem dessa política não só um instrumento de controle, mas de escape (resistência e emancipação) e, por isso, tenha chances concretas de lograr êxito: "(...) os documentos do MEC atestam que as políticas educacionais mais bem sucedidas são aquelas que passaram por uma ampla discussão com a participação da comunidade interessada." (BOHN, 2000, p. 129).

Concluo reiterando a urgência de revisão e (re)elaboração das políticas de formação docente nacionais, tanto inicial quanto continuada para assim atender as demandas da BNCC. Propor a formação reflexiva como adequada não é o bastante para a elaboração de uma política nacional da formação. Há de se trazer à mesa de discussão não só o conteúdo dessa política, mas as parcerias necessárias e demais maneiras de viabilizá-la.

Para tanto, que não se privilegie apenas um punhado de entidades científicas na elaboração da política da formação. Que contribuições nesse sentido também venham da sociedade civil e, principalmente, de professores comprometidos com experiências educativas transformadoras, aqueles que integram, conhecem e dignificam seus ambientes educativos. ■

## Notas

<sup>1</sup> "Um paradigma é um modelo exemplar com que se toma a tarefa científica de conceber, estudar e articular (verbal e pictoricamente) uma ordem de fenômenos. No caso da grande área de Teoria de Ensino e Aprendizagem de Língua(s), o paradigma atual de mais alta persuasão é o reflexivo (ALMEIDA FILHO, 2004, p. 4)".

<sup>2</sup> Entendida nesse artigo de acordo com a compreensão de Strike e Saltis (2009) acerca da ética docente: "respeito à dignidade e aos valores dos nossos estudantes e ajuda para que eles sejam livres, racionais e agentes sensíveis e morais" (tradução nossa, p. 132).

<sup>3</sup> Outras perguntas são bem-vindas nessa fase de acordo com Almeida Filho (2017): O que foi considerado interessante ou bom na atuação do professor observado? Por que? Quais foram as facilidades sentidas? Por que ocorreram? O que não deu certo ou não foi interessante? Por quê? Quais foram as dificuldades sentidas? As estratégias utilizadas para superar a dificuldade encontrada são apropriadas? Como? Qual foi a avaliação que fiz da aula ou atividade que estabeleci como foco da reflexão? Como a professora ou professor se tornou a/o profissional que é? Há diferença entre o dizer e o fazer do professor? Por que isso ocorre? Qual a percepção sobre o tempo e energia reservados para a reflexão?

## Referências bibliográficas

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. (Org.) **Dicionário Digital de Linguística Aplicada/Área de Ensino e Aprendizagem/ de Línguas e Formação de Agentes**. Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade de Brasília (Mimeo, 2016).

\_\_\_\_\_. **Aspectos da Formação de Professores de Línguas. Pressupostos, práticas e representação**. Uma perspectiva da Linguística Aplicada. Mimeo, 2017.

\_\_\_\_\_. **Conhecer e desenvolver a competência Profissional dos professores de LE**. In: Contexturas: Ensino Crítico de Língua Inglesa. São Paulo: APLIESP, n.9. p. 9-19. 2006.

\_\_\_\_\_.(Org.) **O Professor de Língua Estrangeira em Formação**. Campinas, SP: Pontes Editores, 3ª ed., 2009.

- \_\_\_\_\_. **Crise, transições e mudanças no currículo de formação de professores de línguas.** In: BORGES MOTA M. & BRAGA TOMICH, L. Aspectos da Linguística Aplicada (estudos em homenagem ao Prof. Hilário Bohn). Florianópolis: Editora Insular, 2000.
- BARBIRATO, Rita de Cássia. FREITAS, Mirelle da Silva. **Perspectivas teóricas nas pesquisas sobre interação e aquisição de LE** in ALMEIDA FILHO, J. C. P. & BARBIRATO, Rita de Cássia. Interação e Aquisição na Aula de Língua Estrangeira. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016;
- BARBOSA, Marinalva Vieira. FERNANDES, Natália Aparecida Morato. **Políticas públicas para formação de professores:** Pibid, mestrados profissionais e PNEM. Em Aberto, Brasília, v. 30, n. 98, p. 23-39, jan./abr. 2017.
- BOHN, Hilário I. **Os aspectos 'políticos' de uma política de ensino de línguas e literaturas estrangeiras.** Linguagem & Ensino, Vol. 3, No. 1 (117-138). Universidade Católica de Pelotas FURB, 2000.
- BRASIL, SEB/MEC. **Base Nacional Comum Curricular.** Proposta Preliminar. Segunda Versão. Brasília, DF, SEB/MEC, 2016;
- CELANI, M. A. A. **Perguntas ainda sem resposta na formação de professores de línguas.** In: GIMENEZ, T.; GOES, M. C. (Orgs) A formação de professores de línguas e a transformação social na América Latina. Campinas, SP: Pontes Editores, pp. 57-67, 2011.
- CHRISTIE, D. and KIRKWOOD, M. (2006) **The new standards framework for Scottish teachers:** facilitating or constraining reflective practice? Reflective Practice, 7(2), 265-276.
- CÓSSIO, Maria de Fátima. **Base Comum Nacional:** uma discussão para além do currículo. Revista e-Curriculum, vol. 12, núm. 3, outubro-diciembre, pp. 1570-1590 Pontifícia Universidade Católica de São Paulo São Paulo, Brasil, 2014.
- FREEMAN, Donald. **Educating Language Teachers.** The Same Things Done Differently. Oxford, 2016.
- GIL, Glória. VIEIRA-ABRAHÃO, Maria Helena. (Orgs). **Educação de professores de línguas:** os desafios do formador. Campinas, SP: Pontes Editores, 2008.
- GIMENEZ, T. N. **Diretrizes curriculares e a sala de aula de língua estrangeira:** diálogos (im)possíveis?. In: CORREA, Djane Antonucci; SALEH, Pascolaina Bailon de Oliveira (Org). **Estudos da linguagem e currículo:** diálogos (im)possíveis. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2009.
- GUANDALINI, Eiter Otávio. **O bem que ela nos faz:** o papel da formação continuada no desempenho dos professores de língua estrangeira (Inglês). Brasília: Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, 2013, 128f. Dissertação de Mestrado.
- JOHNSON, K. and GOLOMBEK, P. R. **Teachers' Narrative Inquiry as Professional Development.** Cambridge University Press, 2002.
- KUMARAVADIVELU. B. **Language Teacher Education For A Global Society.** A Modular Model for Knowing, Analyzing, Recognizing, Doing, and Seeing. ESL & Applied Linguistics Professional Series. New York: Eli Hinkel, Series Editor, 2012.
- MACEDO, Elizabeth. **Base Nacional Curricular Comum:** novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação Revista e-Curriculum, vol. 12, núm. 3, outubro-diciembre, pp. 1530-1555. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, Brasil, 2014.
- \_\_\_\_\_. **Base Nacional Comum para Currículos:** direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem? Educação & Sociedade, vol. 36, núm. 133, outubro-diciembre, pp. 891-908 Centro de Estudos Educação e Sociedade Campinas, Brasil, 2015.
- MICCOLI, L. S. **Desenvolvimento profissional de professores na escola:** uma alternativa à formação ou educação continuada que faz sentido e atende a interesses múltiplos. In: REIS, S. (Org.). **Histórias, políticas e ética na área profissional da linguagem.** Londrina: Eduel, 2017. pp. 85-105.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular.** Disponível em <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>> Acesso em 13 nov. 2017.
- NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação.** 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.
- \_\_\_\_\_. António. **Formação de Professores e Profissão Docente.** Universidade de Lisboa, Portugal, 2010.
- PAIVA, V.L.M.O. Avaliação dos cursos de Letras e a formação do professor. Revista do GELNE. João Pessoa. Vol. 5, n. 1 e 2. p. 193-200, 2004.

- PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Tradução: Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- PIMENTA, S.G. **Professor reflexivo**: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S.G.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.
- RICHARDS, Keith. In: HINKEL, Eli. **The Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning**, New York: Routledge. Taylor & Francis Group, 2011;
- SCHÖN, D. A. **The Reflective Practitioner**: how professionals think in action. USA: Basic Books, 1983.
- SILVESTRE, Viviane Pires Viana; FIGUEIREDO, Carla Janaína; PESSOA, Rosane Rocha. Ética na perspectiva **bakhtiniana e na formação crítica docente**: uma experiência no Estágio Supervisionado de Língua Inglesa. *Bakhtiniana*, São Paulo, 10 (2): 115-134, Maio/Ago. 2015.
- STRIKE, Kenneth; SOLTIS, Jonas F. **The Ethics of Teaching**. Thinking about education series. Fifth edition. Teachers College, Columbia University, 2009.
- UNESCO. **Background paper for the Oslo Summit on Education for Development**. July, 2015
- ZEICHNER, K. M.; LISTON, D. P. **Reflective Teaching**: An Introduction. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. Mahwah: New Jersey, 1996.
- ZUNDY, Paula Tatianne Carréra. **A base nacional comum curricular**: implicações para a formação de professores/as de línguas(gens)”, p. 77-98 . In: **Diálogos (im)pertinentes entre formação de professores e aprendizagem de línguas**. São Paulo: Blucher, 2017.