

## FORMACIÓN DE DOCENTES DE ELE: ¿CUALIFICACIÓN PARA EL TRABAJO EN LAS ESCUELAS BRASILEÑAS?\*

Del Carmen Daher (UFF)\*\*

“O trabalho do pintor está sob a pintura, assim como a realidade está sob o visível. O trabalho e a realidade são, desse modo, dissimulados pela visibilidade que criam” (Bernard Noel, *apud* Guérin *et al.* 2004, p. 8)

Ante las muchas posibilidades de cómo acercarme al tema de la formación de docentes de español como lengua extranjera (ELE) en Brasil, decidí organizar mis consideraciones a partir de dos bloques que tienen como línea de borde que los separa un conjunto de documentos que delimita un antes y un después en esa formación. Me refiero a la sanción de las leyes 9394/96, que determina nuevas *Diretrizes e bases* en la educación brasileña, y 1161/2005, que instituye la obligatoriedad del español en la enseñanza media; a las que añado las *Resoluções CNE/CP* n<sup>os</sup> 1 y 2/2002 que reforman las licenciaturas. Al reunir estas cuatro normativas se configura un nuevo reto para los cursos de licenciatura en Letras Portugués-Español o Letras Español: el de formar profesionales para la escuela básica, que abarca la educación fundamental y media.

Cabe decir que no se puede hablar de formación de docentes sin considerar la manera como se van conformando el estado, como responsable de la Educación, la escuela y la universidad, como sistema e institución, las políticas que las proponen y las prácticas que las moldean. Cómo se configuran a lo largo del tiempo las asignaturas de enseñanza, los contenidos y qué espacios de saber/poder integran esos sistemas (FOUCAULT, 1987).

Según Saviani (2009), el primer texto legal en el que se menciona la necesidad de formación docente en Brasil, es el *Decreto imperial* de 1827, la *Lei das Escolas de Primeiras Letras*. Ese documento, en su artículo 1<sup>o</sup>, instituye la creación de escuelas de enseñanza mutua, en las localidades más

---

\* En este texto reproduzco la intervención realizada en la PlenariaII intitulada “II Formación de profesores”. La mesa tuvo como presidente a la Prof<sup>a</sup> Luciana Freitas (UFF) y como demás participantes a los profesores Adrián Canteros (Universidad Nacional de Rosario y Universidad Nacional de Entre Ríos), Eliodora Verón (Universidad Nacional de Asunción) y Del Carmen Daher (UFF, UERJ).

\*\* COPESBRA, ABH y APEERJ ([deldaher@vm.uff.br](mailto:deldaher@vm.uff.br))

pobladas del imperio. Ante la falta de profesionales preparados y de recursos, la enseñanza mutua encontró mucha difusión en las ex colonias europeas. El sistema consistía en reunir en un mismo espacio físico a todos los alumnos de la escuela. El maestro supervisaba y se encargaba de los alumnos más adelantados. Los monitores, escogidos entre esos alumnos, cuidaban de la enseñanza de todos los demás. En el artículo 5º, de ese mismo decreto, se determina que los maestros que necesiten de instrucción metodológica se vayan a preparar en escuelas de la capital, corriendo ellos con los costes de la propia formación. Esa práctica se extiende hasta 1890.

Poco después, al estilo de los países de Europa, y ante la necesidad de “universalización de la instrucción elemental”, se inauguran las Escuelas Normales<sup>2</sup> en el imperio. Estas, en función del coste de su mantenimiento y del pequeño número de formados, sufren muchas críticas por parte de los gobernantes, a quienes resultaban muchísimo más económicas las prácticas de formación de maestros en una estructura como las de los gremios, o sea, en las que los aprendices, en este caso futuros maestros, colaboran como auxiliares de un maestro y así se van instruyendo para la función (SAVIANI, 2009). Hasta aquí, podemos decir que se considera como suficiente para la formación de docentes la práctica en el aula.

Se inauguran también, en esa época, la Escuelas Normales Superiores con la función de preparar profesores para el nivel secundario<sup>3</sup>. En esas instituciones se privilegiaba el estudio de las artes liberales<sup>4</sup>, llevándose a cabo

---

<sup>2</sup> La primera de ellas en Niterói, en 1835. Después, Bahía (1836), Ceará (1845), São Paulo (1846).

<sup>3</sup> En 1837, se crea Colegio Pedro II. En 1854, ocurre la Reforma del Ministro Couto Ferraz, que sitúa la enseñanza de las lenguas vivas – francés, inglés, alemán e italiano – al lado de las clásicas. Y, en 1855, las lenguas extranjeras modernas: francés e inglés pasan a formar parte del currículo del Colegio Pedro II.

<sup>4</sup> “En la Edad Media, esa formación comprendía conocer la retórica, dialéctica y gramática; y la geometría, aritmética, astronomía y música, conocidas como las siete artes liberales. Esas artes tenían como propósito disciplinar la capacidad intelectual humana de los selectos, de modo que el hombre perfeccionara su conocimiento, buscando la elevación del espíritu, más allá de lo material. Su finalidad era la formación del hombre libre [...] Visión que perdura a lo largo de los siglos y que enfrentará un cambio importante en el Siglo de las Luces: entre los siglos XVII y XVIII, inspirados en las ideas iluministas, el modelo que entra en competencia con el de las humanidades es el llamado modelo realista o enciclopédico, cuya base era proporcionar una educación científica con el objetivo de conocer con exactitud los hechos a partir de las verificaciones empíricas, como forma de ejercicio del poder humano sobre la naturaleza (CHERVEL; COMPÈRE, 1999). A pesar de la distancia establecida entre

una instrucción desvinculada de cualquier preocupación por una preparación específica para el trabajo en las escuelas. Se suponía como suficiente para ser profesor el saber los contenidos específicos a presentar en el aula<sup>5</sup>. O sea, una formación profesional dirigida hacia el “saber contenidos”, sin preocupación por el trabajo en las escuelas.

Un paréntesis: con relación a la lengua española, en una investigación en curso (2008-2012)<sup>6</sup>, Vargens localizó una tesis presentada en una oposición a profesor sustituto de español en el Colegio Pedro II, del año 1885. Hasta ahora solo se conocía la de Antenor Nascentes, en 1919<sup>7</sup>, para esa misma institución de enseñanza.

Volviendo al tema, ante los malos resultados de esas propuestas de formación docente, en São Paulo, en 1890, se promueven reformas en los planes de estudio de las Normales, con el reto de ofrecer un énfasis mayor a las cuestiones prácticas, y se crean anejas a ellas escuelas modelo. Aunque la propuesta haya sido vista como referencia nacional, en aquel momento, en un par de años cae en desuso.

Teniendo como fundamento las ideas político-filosóficas de la Escuela Nueva que defendía el derecho igualitario a la educación, a través de un sistema estatal de enseñanza pública, se crean, en el Distrito Federal, en 1932, y en São Paulo, en 1933 los Institutos de Educación. Escuelas de profesores en las que se incluyen como asignaturas la biología, la sociología y la psicología educacionales, la historia de la educación, entre otras, acordes al conocimiento científico-pedagógico de la época. Proponen la realización de investigaciones y organizan las prácticas de enseñanza a partir de tres etapas: observación, experimentación y participación (SAVIANI, 2009). Son estos institutos los que sirven de base a la creación de cursos universitarios de

---

conocimiento humanista y científico, el foco sigue siendo el “hombre liberal” y no se establecen diálogos con el mundo del trabajo.” (DAHER; SANT’ANNA, 2009b, p.4)

<sup>5</sup> Contenidos comprendidos bajo una visión enciclopédica del saber.

<sup>6</sup> VARGENS, Dayala Paiva de Medeiros. Tesis de doctorado en curso junto al programa de Postgrado de Letras Neolatinas de la Universidade Federal do Rio de Janeiro (2008-2012).

<sup>7</sup> Tesis “Um ensaio de fonética diferencial luso-castelhana” (CUNHA, 2007).

Educación y licenciaturas, al ser incorporados por la Universidade de São Paulo y la Universidade do Rio de Janeiro<sup>8</sup>.

En lo que se refiere a los cursos de Letras, las *bellas letras*, en sus orígenes<sup>9</sup>, éstos se impartían en las facultades de Filosofía y para obtener la Licencia Magistral, por ejemplo en “Línguas Novilatinas”, había que realizar un “cursillo”, como eran conocidos en aquella época los cursos que se hacían en las Escuelas Normales (LAJOLO, 2004).

Cuando se crea la universidad brasileña<sup>10</sup>, se implementan los cursos de Letras a partir de una estructura, que en el lenguaje coloquial se conoce como el “3 + 1”. Al tres correspondían las disciplinas teóricas específicas del área de conocimiento, y al uno las que se cursaban fuera de Letras en institutos o facultades de Educación/Pedagogía y que contaban con asignaturas como la Psicología, Didáctica, Metodología (LAJOLO, 2004).

Según el texto legal, esos cursos tenían como finalidad:

*a) preparar trabalhadores intelectuais para o exercício das altas atividades culturais de ordem desinteressada ou técnica; b) preparar candidatos ao magistério do ensino secundário, normal e superior; c) realizar pesquisas nos vários domínios da cultura que constituem objeto de seu ensino.* (BRASIL, Decreto-Lei nº 1.190 de 4 de abril de 1939). [El subrayado es mío].

Se mantienen así viejas estructuras. Por un lado, el objetivo (b), que se refiere a “candidatos al magisterio” y no a “profesores”, ha sido delegado al curso de Educación, y por otro, (a) y (c) – investigaciones y altas actividades culturales-, circunscritas al curso de Letras. Perdura la herencia de *belletrismo* (ACÍZELO, s./d.) y se configura un perfil de titulado, denominado en Brasil como “bacharel”, que definitivamente no vincula estudio a trabajo. Una formación universitaria dedicada a valorar saberes académicos, disciplinas “letradas”, desvinculadas de la actuación autorizada por la habilitación profesional de la licenciatura.

---

<sup>8</sup> Fundadas respectivamente en 1934 y 1935, según Saviani (2009).

<sup>9</sup> Los primeros cursos universitarios de Letras fueron: Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL/USP, 1934); Universidade do Distrito Federal (UDF, 1935); Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil (FNF da UB, 1939); Universidade de Minas Gerais (UMG, 1939).

<sup>10</sup> En 1939, se crea el currículo de Letras Neolatinas, en la Faculdade de Educação, Ciências e Letras de la Universidade do Distrito Federal, en la Faculdade Nacional de Filosofia de la Universidade do Brasil (FÁVERO, 1989).

La formación en lengua y literatura españolas y literaturas hispanoamericanas se incluía en el curso de Letras Neolatinas, del que también formaban parte las lenguas francesa e italiana y sus respectivas literaturas<sup>11</sup>. Cabe recordar que hasta 1942 la formación para la docencia del español no se constituía como algo central, ya que ésta no formaba parte de las asignaturas del currículo oficial de las escuelas brasileñas. En el *Decreto-Lei* 4244/42, que instituye la enseñanza del español en Brasil, se hace referencia a la necesidad de que los profesores que vayan a trabajar en la secundaria reciban formación, preferentemente, de nivel superior:

*TÍTULO V – DA ORGANIZAÇÃO ESCOLAR*

*CAPÍTULO V – DOS PROFESSORES*

*Art. 79. A constituição do corpo docente, em cada estabelecimento de ensino secundário, far-se-á com observância dos seguintes preceitos:*

*1. Deverão os professores do ensino secundário receber conveniente formação, em cursos apropriados, em regra de ensino superior.*

*[..]*

*3. Dos candidatos ao exercício do magistério nos estabelecimentos de ensino secundário reconhecidos exigir-se-á prévia inscrição, que se fará mediante prova de habilitação, no competente registro do Ministério da Educação. (BRASIL, Reforma Capanema, Decreto-Lei 4244/42). [El subrayado es mío]*

Considerando lo expuesto hasta aquí, me atrevo a decir que desde el *Decreto imperial* de 1827 hasta la *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (LDB) nº 5.540 de 1968, el tema de la formación de profesores no exigía la vinculación universidad-trabajo en las escuelas. Ni siquiera en la reforma universitaria propuesta por el Parecer nº 283-62 de Valmir Chagas, del *Conselho Federal de Educação* (CFE, aprobado en 19/10/1962) incorporado más tarde por la LDB de 1968 (FIORIN, 2006).

¿Qué cambios son esos? En lo que se refiere al curso de Letras, habilitación en Letras Neolatinas, por ejemplo, ésta deja de existir y se crean habilitaciones, por separado, una para cada idioma: francés, italiano y español. Se reorganizan vinculadas a una doble habilitación que incluye la lengua nacional, como por ejemplo la licenciatura de Letras-Portugués Español y sus respectivas literaturas. En esa reestructuración persiste todavía el *belletrismo*, de un lado – una vez que las investigaciones tenían como foco una orientación literaria y/o estudios de la historia de la lengua (fonética, morfología, sintaxis,

---

<sup>11</sup> Según Paiva (1996), en el curso de lenguas Neolatinas se llegaban a estudiar 5 lenguas y sus respectivas literaturas.

lexicología históricas) – y la formación pedagógica, de otro, mantenida bajo la orientación de facultades de Educación, una vez que la propuesta de reforma universitaria refuerza esa división.

La LDB nº 5.540 de 1968, como acabo de decir, fue la primera en decretar la vinculación de la formación universitaria a la escuela. Provocó cambios en la organización de los cursos de graduación, administrativa y pedagógicamente:

*Art. 30. A formação de professores para o ensino de Segundo grau, de disciplinas gerais ou técnicas, bem como o preparo de especialistas ao trabalho de planejamento, supervisão, administração, inspeção e orientação no âmbito de escolas e sistemas escolares far-se-á em nível superior.*

*§1º A formação dos professores e especialistas previstos neste artigo realizar-se-á nas universidades mediante cooperação das unidades responsáveis pelos estudos incluídos nos currículos dos cursos respectivos.*

*§2º A formação a que se refere este artigo poderá concentrar-se em um só estabelecimento isolado ou resultar da cooperação de vários, devendo, na segunda hipótese, obedecer à coordenação que assegure a unidade dos estudos, na forma regimental. (BRASIL, LDB nº 5.540 de 1968). [El subrayado es mío].*

En resolución posterior, la Resolução nº 9, de 10 de octubre de 1969, se determinó la base de organización de los cursos de licenciaturas:

*Art. 1º - Os currículos mínimos dos cursos que habilitem ao exercício do magistério, em escolas de 2º grau, abrangerão as matérias de conteúdo fixadas em cada caso e as seguintes matérias pedagógicas:*

*a) Psicologia da Educação (focalizando pelo menos os aspectos da Adolescência e Aprendizagem):*

*B) Didática;*

*c) Estrutura e Funcionamento de Ensino de 2º Grau.*

*Art. 2º - Será obrigatória a Prática de Ensino das matérias que sejam objeto de habilitação profissional, sob forma de estágio supervisionado e desenvolver-se em situação real, de preferência em escola da comunidade.*

*Art. 3º - A formação pedagógica prescrita nos artigos anteriores será ministrada em, pelo menos, um oitavo (1/8) das horas de trabalho fixadas, como duração mínima, para cada curso de licenciatura.*

Con relación a lo expuesto en el Artículo 2º, en lo que se refiere al curso de Portugués-Español, las prácticas de enseñanza quedaban restringidas a la habilitación de Lengua Portuguesa, puesto que en ese momento muy pocas escuelas mantenían la enseñanza de español<sup>12</sup>. El campo de trabajo con español se reducía a los pocos institutos de lenguas que había y/o la docencia universitaria. En el primer caso, los propios institutos “preparaban” a sus profesores, la mayor parte de las veces, nativos sin formación docente.

---

<sup>12</sup> Las LDB 4024/61 y LDB5692/71 transforman la lengua extranjera en disciplina Complementaria al Núcleo Pedagógico / Parte Diversificada, lo que hace que la enseñanza del español casi desaparezca de las escuelas.

La LDB que sigue a la del '68 que reformó los cursos universitarios, la LDB nº 5692/1971 también trata de la formación docente en sus artículos de 29 a 40 que determinan directrices y bases para la enseñanza de *1º e 2º graus*, como se solían llamar, en aquella época, la enseñanza fundamental y media. Establece para las áreas de ciencias humanas, exactas y biológicas la posibilidad de formación en licenciaturas cortas, en los artículos 30 y 31, que permitían trabajar con el *1º grau* (de 1ª a 8ª serie), y plenas con el 1º y 2º *graus*. Pero, en los artículos de 77 a 80, de las *Disposições Transitórias*, se afirma que según las distintas realidades del país, se podría trabajar con legos a los que se les ofrecería algún estudio complementario o unas prácticas en el lugar de trabajo.

¿Qué tienen todas esas leyes, decretos, pareceres y deliberaciones en común? Diría que a todos les falta reconocer la importancia profesional del trabajo docente, su función y valor en un determinado grupo social. Lo que quiero decir con la pregunta título de estas consideraciones es que la cualificación de un profesor es resultado de mucho más que simples determinaciones legales entre universidad y escuela. Resulta de experiencias acumuladas a lo largo de la historia por sus profesionales, de un patrimonio generado y compartido en distintos regímenes de producción de saberes – académicos y de la experiencia-. La profesionalización del profesor se viene constituyendo de alguna manera sin que se le dé visibilidad. La del profesor de español lengua extranjera también. Lo que planteo es ¿será que efectivamente se trata de una formación para el trabajo? Cruzo ahora la línea de borde.

La LDB 9394/96<sup>13</sup> determina que se instituya una nueva propuesta de organización de los cursos de licenciaturas en todo el país. En el artículo 53, ítem II, exige la revisión de la reglamentación de los cursos de licenciatura. Sobre los profesionales de la Educación, en el Título VI, artículos de 61 a 67, define como fundamentos la necesidad de asociar “teorías y prácticas, incluso mediante capacitación en servicio” y que se saquen provechos de las experiencias y prácticas de formación anteriores en instituciones de enseñanza

---

<sup>13</sup> La LDB extingue los currículos mínimos y determina la definición de directrices curriculares para los cursos de graduación.

y otras actividades. Exige un mínimo de horas para las “prácticas de formación” y que se aseguren para el magisterio público: el ingreso por oposiciones; la posibilidad de realizar cursos de formación continua que no afecten al sueldo; la inclusión como carga horaria pagada de trabajo del periodo destinado a los estudios, a la planificación y a la evaluación; la posibilidad de ascenso en la carrera por titulación, entre otras.

En el artículo 13 atribuye al profesor varias incumbencias, una de ellas la de participar en la elaboración de la propuesta pedagógica de la escuela (Plano Político Pedagógico - PPP) y la de colaborar con actividades que promuevan la articulación entre escuela, familia y comunidad.

Las *Resoluções* nº 1 CNE/CP/2002 y nº 2 CNE/CP/2002 son las que reglamentan los actuales cursos de licenciaturas. Instituyen respectivamente *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica*, en nivel superior, en curso de licenciatura, de graduación plena; y la duración de la carga horaria de esos cursos: un mínimo total de 400h de clases prácticas como componente curricular; 400h de prácticas curriculares supervisadas; 200h de actividades académico-científico-culturales; y 2800h de contenidos académico-científico-culturales, para las carreras de licenciatura única. Para las de doble licenciatura, se exigen más 800 horas (Parecer CNE/CES nº 262/2009, publicado en el DOU 31/12/2009, sección 1, p. 25).

Respecto a la enseñanza de lenguas extranjeras, la LDB '96 determina que se ofrezca por lo menos una lengua extranjera moderna de 6º a 9º año del nivel fundamental de las escuelas:

*Art. 26, § 5º- Na parte diversificada do currículo, será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série do ensino fundamental, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar dentro das possibilidades da instituição. (BRASIL, LDB nº 9394/96)*

La ley 11.161/2005, conocida como la Ley de la obligatoriedad de la enseñanza de español en la escuela brasileña, obliga a las escuelas a ofrecer clases de lengua española en la enseñanza media y las faculta en la enseñanza fundamental.

Nos encontramos con todas esas leyes ante un gesto político, lingüístico y educativo que dibuja un rol innovador e insólito, en lo que se refiere la

formación de profesores de español: asumir la responsabilidad de una formación que considere la futura actuación en la diversidad de las escuelas brasileñas con responsabilidad de preparar a los alumnos para el ejercicio de la ciudadanía.

Hasta aquí, solo Rio de Janeiro<sup>14</sup> desde 1985 ofrecía la enseñanza del español en las escuelas públicas medias y desde 1998 en las de la fundamental. Hoy se imparte la asignatura incluso en los primeros años de la enseñanza fundamental (la primaria), sin que exista ningún tipo de orientación para el trabajo con la lengua extranjera en este nivel de escolaridad. No hay documentos orientadores oficiales, ni tampoco formación específica en los cursos de licenciatura.

São Paulo, Paraná, Pernambuco y Distrito Federal, respectivamente, también ofrecían la enseñanza del español, pero en centros públicos de enseñanza de lenguas como: Centro de Estudos de Línguas–CEL (desde 1987), Centros de Línguas Estrangeiras Modernas–CELEM (desde 1986), Núcleos de Estudos de Línguas–NEL (desde 1988) o en Centros Interescolares de Línguas -CIL (desde 2003). En los demás estados, o se enseña en las escuelas desde hace muy poco tiempo o se intentan buscar formas de atender a la ley, pues todavía no hay profesores licenciados cualificados en número suficientes. Además de eso, resulta difícil incluir más asignaturas en el dibujo curricular.

En lo que concierne a los cursos de licenciatura, tenemos un cuadro que constituye un desafío ya que hasta un par de años antes esa formación se reducía a algunos pocos cursos en todo el país. Hoy, según informes de *eMEC*, se ofrecen en todos los estados de la federación. Son cerca de 300 cursos superiores: 65 cursos en instituciones públicas, entre federales,

---

<sup>14</sup> En Rio de Janeiro, en 21/05/84 (publicada en 1985) - se aprueba y homologa ley estadual (D.O. de 17/01/85) que incluye la asignatura en el currículo escolar de las "2º grau". Más tarde, la Constitución del Estado de Rio de Janeiro, de 1988, establece la obligatoriedad de ofrecer la enseñanza del español que en su artículo 317 dice: "Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino de 1º e 2º graus, em complementação regional àqueles a serem fixados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de modo a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos nacionais e latino-americanos". Y en su párrafo 3º menciona: "A língua espanhola passa a constar do núcleo obrigatório de disciplinas de todas as séries do 2º grau da rede estadual de ensino, tendo em vista, primordialmente, o que estabelece a Constituição da República em seu artigo 4º, parágrafo único."

estaduales y municipales, y 233, en privadas (cuadro anejo). Una ampliación kamikase, sin mucha base de sustentación y preparo para la formación de profesores que actuarán en las escuelas del país.

En una rápida consulta al PORTAL CAPES, que ofrece información sobre las disertaciones y tesis defendidas entre 1987 y 2009, realizando una búsqueda por títulos con la palabra “español”, localizamos 1.369 referencias. Al filtrarla un poco más recurriendo a las expresiones “formación de profesores de español” y “licenciatura en español”, ese número se reduce a 62 trabajos. Si nos acercamos todavía más, llegamos a 4 investigaciones, que abordan cuestiones como políticas de formación, su historia y relaciones de trabajo con sindicatos. Las otras 58 tratan de aspectos específicos de los estudios en el área de la lengua (cuestiones de contraste entre el portugués y el español, de gramática normativa y funcional, de variaciones lingüísticas, por ejemplo) o del aprendizaje de lenguas (errores, interferencias, “*portuñol*”, “métodos de enseñanza”, uso del pretérito, procesos de enseñanza y aprendizaje), sin mencionar, por lo menos en los títulos, si tratan de la escuela (nivel fundamental o medio) o del trabajo en institutos de lengua.

Ese cuadro tan dispar, se encuentra aun con un problema, a mi manera de ver, muy serio. En el último *Encontro Nacional sobre Política(s) e Ensino - ENPLE* (UNB, Brasília, 2009), las profesoras Vera Sant’Anna (UERJ), Marcia Paraquet (UFBA) y yo organizamos un simposio titulado *Políticas de formação de professores em Letras: legislação e perfil de profissionais*. Lo que se pudo percibir a partir de la discusión realizada fue una disparidad de interpretaciones sobre el texto legal que generó configuraciones de licenciaturas muy distintas entre las universidades allí representadas. Eso se debe a la falta de aclaraciones en los textos legales sobre, por ejemplo, qué diferencia “clases prácticas como componente curricular” de “clases de contenidos académico-científico-culturales”<sup>15</sup>. O qué se entiende por “conocimientos derivados de la experiencia”, cuando en la *Resolução* nº 1, en el Artigo 6º, párrafo 3º, del ítem VI, se trata de los conocimientos necesarios para la constitución de competencias profesionales.

---

<sup>15</sup> Esa falta de aclaraciones garantiza que algunas instituciones privadas ofrezcan una formación de profesores en 3 años, mientras las públicas exijan 4 o 5 años.

En función de las preocupaciones que esa configuración permite, como la posibilidad de interferencias externas desvinculadas de las propuestas de enseñanza de la escuela brasileña; los intentos de tercerización de la enseñanza del español en el nivel básico, la posibilidad de que profesores sin formación adecuada se encarguen de esa asignatura o preparados para reproducir “métodos de enseñanzas”, sin ninguna reflexión crítica sobre qué comprensión de lengua y aprendizaje da base a esos procedimientos; la falta de oposiciones públicas (o su falta de preocupación por las necesidades de las escuelas del país, sus diferentes características, como la de la “escuela de inclusión”<sup>16</sup>); algunas Asociaciones de profesores -APEERJ, APEESP, APEEPR, APEMG y ABH-y algunos profesores formadores de profesores de español, investigadores y estudiantes de Letras de Español de varias partes de Brasil se manifiesten en contra de esas cuestiones. Organizan acciones conjuntas, en un primer momento, vía internet, que llevan a cabo en sus estados, y presionan al Ministerio de Educación haciendo oír sus preocupaciones por la adecuada implementación de la enseñanza del español en nuestras escuelas, dándole la atención que se merece.

Ese grupo se amplía y estructura la Asociación COPESBRA<sup>17</sup>, que reúne a representantes de 14 estados de la federación y que asume como compromiso hacer el seguimiento de la implementación de la lengua española en el sistema educativo brasileño. Organiza seis grupos de trabajo (GT), entre ellos, el GT4, de “Formación inicial y continua de profesores”. Del cual formo parte.

Elegí terminar mis consideraciones con la referencia a esas acciones políticas colectivas, porque las veo como un efectivo ejemplo de formación profesional. Una formación que articula de forma indisociable el diálogo entre saberes académicos y de la experiencia, y acciones de cambio.

---

<sup>16</sup> Las “escuelas de inclusión” garantizan a alumnos sordos, ciegos o con otras discapacidades estudiar en escuelas regulares de la red pública.

<sup>17</sup> Fecha de fundación: 05/06/2009.

## REFERÊNCIAS:

BRASIL, *Lei das Escolas de Primeiras Letras*, promulgada em 15 de outubro de 1827.

Disponível em <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb05a.htm>. Acessado em [07/10/2010](http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb05a.htm).

BRASIL, eMEC. Disponível em [http://emec.mec.gov.br/Cursos\\_presencial\\_espanhol.htm](http://emec.mec.gov.br/Cursos_presencial_espanhol.htm). Acessado em 12 /10/2010.

BRASIL, Lei nº 4024, de 20 de dezembro de 1961. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L4024.htm). Acessado em 30/07/2010.

BRASIL, Lei nº 5540, de 28 de novembro de 1968. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L5540.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5540.htm). Acessado em 30/07/2010.

BRASIL, Lei nº 5692, de 11 de agosto de 1971, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em <http://www3.dataprev.gov.br/SISLEX/paginas/42/1971/5692.htm>. Acessado em 30/07/2010.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acessado em 30/07/2010.

BRASIL. Decreto nº 3.810, de 19 de março de 1932. Disponível em [www.histedbr.fae.unicamp.br](http://www.histedbr.fae.unicamp.br). Acessado em 30/07/2010.

BRASIL, Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939. Disponível em <http://www2.camara.gov.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1190-4-abril-1939-349241-norma-pe.html>. Acessado em 30/07/2010.

BRASIL, Decreto-Lei 4244, de 9 de abril de 1942. Disponível em <http://www2.camara.gov.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-retificacao-69216-pe.html>. Acessado em 30/07/2010.

BRASIL, Parecer nº 283-62 de Valnir Chagas, do Conselho Federal de Educação CFE, aprovado em 19 de outubro de 1962. Disponível em [portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/conselheiro.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/conselheiro.pdf). Acessado em 30/07/2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. Resolução nº 9. Brasília, 10 de outubro de 1969. Disponível em

BRASIL, Ministério da Educação. Resolução nº1 CNE/CP/2002. Brasília. Disponível em [portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf).

BRASIL, Ministério da Educação. Resolução nº 2 CNE/CP/2002. Disponível em [portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf).

CHERVEL, André; COMPÈRE, Marie-Madeleine (1999): As humanidades no ensino. Em: *Educação e Pesquisa*. FE/USP, São Paulo, v.25, n.2, jul/dez.

CUNHA, Celso. (2007): A presença de Antenor Nascentes. Em: *Cadernos do CNLF*, série X, nº 17.

DAHER, Del Carmen; SANT'ANNA, Vera Lucia de Albuquerque (2009a): Formación de profesores de español como lengua extranjera en Brasil: de *otium cum dignitate* a profesional de la escuela de enseñanza básica. Em: FIAPE. III Congreso internacional: La enseñanza del español en tiempos de crisis. Cádiz. Disponível em: <http://www.educacion.es/redele/FIAPEIII/PlenariaDaher.pdf>.

\_\_\_\_\_.; \_\_\_\_\_. (2009b): *Do otium cum dignitate* à formação do professor de línguas nos cursos de Letras. Em: DAHER, Del Carmen; RODRIGUES, Isabel Cristina; GIORGI, Maria Cristina (orgs.). *Trajetórias em enunciação e discurso: formação de professor*. São Carlos, Clara Luz, 2009, v.2, p. 11-28.

\_\_\_\_\_.; \_\_\_\_\_. (2010): Formação e exercício profissional de professor de língua espanhola: revendo conceitos e percursos. Em: *Coleção explorando o ensino*. Vol. 16. MEC (no prelo).

FÁVERO, Maria de Lourdes (1989): Faculdade Nacional de Filosofia. Projeto ou trama universitária? Rio de Janeiro: Editora UFRJ. Anexo 3, p. 71-73.

FIORIN, José Luiz. (2006). A criação dos cursos de Letras no Brasil e as primeiras orientações da pesquisa lingüística universitária. Em: *Línguas & Letras*, v. 7, n. 12, 1º sem. Disponível em: [www.unioeste.br/saber](http://www.unioeste.br/saber). Acessado em 04/09/2010.

FOUCAULT, Michel (1987): *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. Petrópolis, Vozes.

LAJOLO, Marisa (2004): No jardim das letras, o pomo da discórdia. Em: *Projeto Memória de Leitura*. Campinas: IEL/UNICAMP, 2004. Disponível em: <http://www.unicamp.br/iel/memoria/projetos/ensaios/ensaio36.html>. Acessado em 07/10/2010.

NEVES, Fátima Maria (2003): *O Método Lancasteriano e o Projeto de Formação disciplinar do povo (São Paulo, 1808-1889)*. 2003, 293f. Tese (Doutorado em História) – UNESP, Assis.

PAIVA, Vera Lucia Menezes de Oliveira (1996): A formação do professor de línguas estrangeiras. Trabalho apresentado no dia 29 de novembro de 1996, durante o I Encontro Nacional sobre Política de Ensino de Línguas Estrangeiras de 1996, promovido pela ALAB em Santa Catarina, no período de 28 a 30 de novembro de 1996. Disponível em: <http://www.veramenezes.com/formacao.htm>. Acessado em 26/09/2010.

SAVIANI, Demerval (2009): Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. Em: *Revista Brasileira de Educação*. V.14, n.40, jan/abr, p.143-155.

SOUZA, Roberto Acízelo de, (s./d.): *Verbetes belles lettres*. Disponível em: [http://www2.fcsh.unl.pt/edtl/verbetes/B/belles\\_lettres.htm](http://www2.fcsh.unl.pt/edtl/verbetes/B/belles_lettres.htm). Acessado em 09/09/09.

## ANEJO

ESTADOS DA FEDERAÇÃO	INSTITUIÇÕES SUPERIORES			
	PÚBLICAS			PRIVADAS
	FEDERAIS	ESTADUAIS	MUNICIPAIS	
ACRE	1	-	-	-
ALAGOAS	1	1	-	1
AMAZONAS	1	-	-	1
AMAPÁ	-	-	-	1
BAHIA	1	3	-	2
BRASÍLIA – DF	1	-	-	6
CEARÁ	1	1	-	-
ESPÍRITO SANTO	1	-	-	4
GOIÁS	1	-	-	2
MARANHÃO	1	1	-	2
MINAS GERAIS	1	1	-	2
MATO GROSSO DO SUL	1	1	-	5
MATO GROSSO	1	1	-	5
PARÁ	1	-	-	3
PARAÍBA	-	1	-	-
PERNAMBUCO	2	-	-	6
PIAUI	-	1	-	-
PARANÁ	2	5	1	17
RIO DE JANEIRO	3	1	-	21
RIO GRANDE DO NORTE	1	1	-	-
RONDÔNIA	1	-	-	2
RORAIMA	2	1	-	-
RIO GRANDE DO SUL	6	-	-	15
SANTA CATARINA	1	-	5	4
SERGIPE	1	-	-	1
SÃO PAULO	1	1	5	68
TOCANTINS	-	-	1	-

Fonte da pesquisa: eMEC. Em: <http://emec.mec.gov.br/Cursos-presencial-espanhol>. Acessado em 12/10/2010.