

Formación de profesores de español como lengua extranjera en Brasil: de *otium cum dignitate* a profesional de la escuela de enseñanza básica

María del Carmen González Daher¹
UFF, UERJ (Brasil)
Vera Lucia de Albuquerque Sant'Anna²
UERJ (Brasil)

Resumen:

La formación universitaria de profesores de lenguas, en la que se incluye la del profesor de español como lengua extranjera, tiene sus orígenes en Brasil alrededor de los años 30 del siglo pasado. Desde esa época viene sufriendo diversas transformaciones y, en la actualidad, se encuentra ante el desafío de organizar un currículo que atienda a las necesidades de la educación primaria y secundaria. Teniendo como punto de partida una propuesta teórico-metodológica que busca articular estudios del lenguaje y del trabajo, esta presentación tiene como propósito exponer el análisis de los programas de las asignaturas del curso de graduación en Letras, habilitación en Portugués-Español, de la Universidad del Estado de Río de Janeiro. La propuesta contempla dos ejes: el de las asignaturas dirigidas hacia el aprendizaje de la lengua española y el de las dirigidas hacia la formación como profesores, de modo a identificar perfil(es) de aprendices de lengua y de profesionales de enseñanza de lengua habilitados por esos documentos.

Agradecimientos

Empiezo mi intervención en esta plenaria, agradeciendo la amable invitación de la Federación Internacional de Asociaciones de Profesores de Español-FIAPE, en especial a los Profesores José María Izquierdo y Luciana Maria Almeida de Freitas, a participar en este Congreso que reúne profesores de español de distintas partes del mundo, lo que nos permite enriquecer el debate sobre la enseñanza del español en estos tiempos.

Agradezco también a la Universidad de Cádiz, a su Centro Superior de Lenguas Modernas, por la acogida que nos brindan y a los miembros de la Junta

¹ daher@uerj.br

² verasantanna@terra.com.br

Directiva de Fiape, a las Secretarías, a los demás miembros del Comité Científico y a todas las personas que trabajan en este congreso, felicito a todos por la impecable organización del evento.

Quisiera, también, justificar la ausencia de la Prof^a Vera Sant'Anna, coautora del texto que leo en esta plenaria, en función de sus compromisos en la Universidade Estadual do Rio de Janeiro-UERJ, institución en la que trabaja.

Dicho esto, paso a otras consideraciones. La primera de ellas se refiere al larguísimo título dado a esta presentación.

Formación de profesores de español como lengua extranjera en Brasil: de *otium cum dignitate* a profesional de la escuela de enseñanza básica

Hace falta aclarar aquí que, de manera distinta a algunos países como Francia y España, en Brasil cuando decimos "formación de profesores de español", nos referimos a la única posibilidad de obtención de esa titulación: la que exige realizar estudios, de nivel universitario, en el curso de Licenciaturas en Letras habilitación en Español o Portugués-español, por ejemplo. Es la universidad la responsable de esa formación y, la vez, del permiso para actuar como profesor. Se exige para tal actuación que además de asignaturas de lenguas y literaturas, se impartan otras específicas relacionadas con la formación profesional, lo que incluye actividades de prácticas de enseñanza en escuelas, bajo supervisión. Esta modalidad de formación universitaria permite ser profesor en la enseñanza básica, lo que equivale en España a la Educación primaria y secundaria (excepto en los primeros cinco grados de la primaria³). Decir formación de profesores en Brasil, por lo tanto, corresponde a comprobar que se cumplieron las exigencias de la universidad respecto a la demostración de un conjunto de conocimientos y habilidades relativo al curso de grado que incluye estudios de lengua, literaturas y los específicos relacionados a la actividad profesional de docente.

Es conveniente considerar que la palabra "formación" en español remite mucho más a una instrucción, a la posibilidad de realizar un curso de adaptación pedagógica, una vez terminada la carrera, que a la obtención de grado. En este último caso, en España se suele utilizar la expresión "obtener un título académico".

³ Respecto a los años de educación infantil y los cinco primeros años de la primaria, la formación de profesores está bajo la responsabilidad de escuelas de formación de profesores de nivel secundario.

Como acabo de decir, en otros países, para ser profesor, se realizan trayectorias distintas. En algunos de ellos, se exige el título de licenciado en Filología, aunque esto no suponga asignaturas específicas para la formación profesional, y se vincula el ejercicio profesional a un conjunto de estudios que se realizan después de ese curso (y que no necesariamente son cursos universitarios) y/o a haber aprobado oposiciones públicas para profesor. Por ejemplo, en España, el título de licenciado en filología no supone un título o diploma de profesor, aunque permita ejercer la actividad docente en la enseñanza privada, pero no en la pública, que depende de las oposiciones.

Es decir, hay que distinguir claramente algunos términos: cuando se dice “formación de profesores” en Brasil, se está tratando de la formación universitaria inicial, la que sólo puede existir por medio de un curso de graduación; mientras, en español esa expresión suele referirse a lo que en Brasil llamamos “formación continuada”. Es el diploma de graduación el que da la “titulación”. Y eso no es poco, ya que causa múltiples malentendidos en situaciones de convenios/acuerdos entre instituciones brasileñas e hispánicas. Vuelvo a insistir, la única institución que “forma profesores” de español lengua extranjera en Brasil es la universidad brasileña (en centros públicos o privados, pero siempre cursos de graduación reconocidos por el Ministério de Educação de Brasil).

Con eso creo haber situado un poco mejor lo que significa formación de profesores para la enseñanza básica en Brasil. Me falta ahora aclarar “*De otium cum dignitate* a profesional de la escuela”, pero para eso será necesario un recorrido por la historia de la formación universitaria de profesores de lenguas, en la que se incluye la de profesor de español como lengua extranjera, y que tiene sus orígenes en Brasil alrededor de los años 30 del siglo pasado. Una formación que desde esa época viene sufriendo diversas transformaciones y, que en la actualidad, se encuentra ante el reto de organizar un currículo que atienda a las necesidades de la educación primaria y secundaria.

Esta presentación se organiza, así, en torno a ese tema. En un primer bloque comentaremos algunas características de ese devenir histórico y en el segundo, ejemplificaremos la cuestión a partir de una determinada experiencia universitaria, la que realiza la *Universidade do Estado do Rio de Janeiro-UERJ*, una de las cuatro universidades públicas que forman profesores de español en Río de Janeiro,

teniendo como punto de partida una propuesta teórico-metodológica que busca articular estudios del lenguaje y del trabajo.

Si pretendemos articular lenguaje y trabajo, en primer lugar habrá que considerar la separación entre el hombre del *otium*, al que le toca el libre pensar, la construcción del conocimiento, y el hombre del *negotium*, al que cabe ocuparse del trabajo. No nos olvidemos que en las sociedades griegas y romanas las actividades dignas eran las intelectuales (*otium*), algo exclusivo de los hombres libres, mientras que el trabajo se restringía a las capas sociales más bajas y algunas actividades eran realizadas únicamente por esclavos.

La formación del hombre libre 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, una formación desvinculada de cualquier idea de formación profesional o de utilidad práctica.

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 realista o enciclopédico, que tenía por base proporcionar una educación científica con el objetivo de conocer con exactitud los hechos a partir de las verificaciones empíricas, como forma de ejercicio de poder humano sobre la naturaleza (Chervel; Compère, 1999). A pesar de la distancia establecida entre conocimiento humanista y científico, el foco sigue siendo el “hombre liberal” y no se establecen diálogos con el mundo del trabajo.

La formación del hombre liberal tiene como eje la dedicación a prácticas de comentario, exégesis, análisis retórico de los textos literarios – concepto que en esa época abarca no solo textos de ficción o poesía sino también todas las producciones del espíritu (incluso las matemáticas). Perdura la clásica idea de que el *otium* era digno y se relacionaba al conocimiento practicado con sabiduría para una vida contemplativa.

El paso a los estudios lingüísticos y literarios, filología y/o letras, en el siglo XVIII, que se consolida en el XIX, va a establecer fronteras entre ciencia, filosofía y letras, restringiéndose ésta a los estudios de la lingüística histórica y la exégesis del

texto literario de ficción. Una de las razones para el establecimiento de esas fronteras se debe a que las lenguas nacionales alzaban un escalón de valor equivalente al de las lenguas clásicas en la formación del hombre libre. Otra razón, se asocia a una concepción de que al campo de las letras corresponde la valoración del ornato y de lo estético, la literatura, como hoy se la comprende, que se aleja de la búsqueda de objetividad y razón, correspondiente a las llamadas letras filosóficas y letras científicas.

A partir de tal división se concibe la organización curricular de los cursos de Letras, en Brasil, que se impartían en sus orígenes en Facultades de Filosofía, alrededor de los años veinte del siglo pasado. Esos cursos no tenían ninguna preocupación con la formación de profesores y sí con la formación en las *bellas letras*. La formación docente solía hacerse en otros espacios, siendo muchas veces realizadas en Escuelas Normales, conocidas como cursillos, que preparaban a los interesados en obtener la Licencia Magistral que permitía el ejercicio de la profesión docente. Así, se endosa la separación entre el libre pensar y el trabajo.

Ese origen de los estudios de formación en letras vuelto hacia el *otium cum dignitate* está, por tanto, en los cimientos de la institución universitaria brasileña que nace en los años treinta del siglo XX.

Pasamos, a continuación, a una breve revisión de la historia de los cursos de letras en el Brasil, enfocando algunos momentos y/o aspectos que la señalan de forma significativa: sus orígenes, las transformaciones decurrentes de la reforma universitaria que tuvo su puesta en práctica en los años 70; las discusiones alrededor del papel del educador que ocupan los 80 y 90; y, por fin, el momento actual en el que se implementan distintos modelos de cursos de letras a partir de la reforma de las licenciaturas de 2005.

Como acabamos de decir su creación ocurre en los años 20, pero su ascenso a curso universitario se da en los años treinta⁴, cuando surgen las primeras universidades de Brasil. Los cursos de Letras que existían, en aquella época, se instituyen con la finalidad de:

“a) preparar trabajadores intelectuales para el ejercicio de altas actividades culturales de orden desinteresada o técnica; b) preparar candidatos al

⁴ 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).

magisterio de enseñanza secundaria, normal y superior; c) realizar investigaciones en los varios ámbitos de la cultura que se constituyen objeto de esa enseñanza" (BRASIL, Decreto-Lei nº 1.190 de 4 de abril de 1939).

Se observa una separación entre los objetivos (a) y (c), por un lado – investigaciones y altas actividades culturales, circunscritas al curso de Letras –, y por otro, el (b), que nunca se desarrolló en ese curso, ya que la preparación para la docencia ha sido delegada a las escuelas, institutos y facultades de Educación y Pedagogía. Así, asociar el curso de Letras a *otium cum dignitate* o al *belletrismo* resulta de una herencia que configura un perfil de titulado, denominado en Brasil como “bacharel”, que definitivamente no vincula lo que se estudia con lo que se va a trabajar. Una formación universitaria que disemina actitudes conservadoras y se estructura a partir de diseños curriculares que se dedican a valorar saberes académicos desvinculados de las situaciones vividas en el cotidiano del trabajo docente. De alguna manera, esa racionalidad se mantiene a lo largo de aproximadamente cincuenta años de existencia de los cursos de Letras, con programas y asignaturas que muy poco han cambiado.

La reforma universitaria, propuesta por el parecer nº 283-62 de Valmir Chagas, del *Conselho Federal de Educação* (CFE), aprobado en 19/10/1962 e incorporado por la *Lei de Diretrizes e Bases* de 1968 (Fiorin, 2006), constituye un cambio en la organización de los cursos de graduación, administrativa y pedagógicamente. En lo que se refiere al curso de Letras, habilitación en Letras Neolatinas, por ejemplo, que le ofrecía al alumno una formación en tres lenguas extranjeras – francés, italiano y español – deja de existir y se crean tres habilitaciones, por separado, una para cada idioma. Todavía, en esa reestructuración persiste 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, 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.

Es durante esa época que la expresión *formación de profesores* pasa a tener relieve en los estudios del área de la Educación, relacionada a la psicología comportamental y a la tecnología educacional (Candau, 1982). En esa tendencia, se privilegian como tareas a cargo del profesor la organización de objetivos, la selección de contenidos, el establecimiento de estrategias de enseñanza, la

programación de evaluaciones, entre otras, que garanticen, a partir de diseños curriculares, de planes de estudio, la estimativa de resultados esperados. Esa concepción técnica y funcionalista defiende que, para formar un profesor competente, basta instrumentalizarlo, o sea, entrenarlo con la finalidad de que sepa reproducir determinado(s) método(s) y utilizar determinados instrumento(s).

En un movimiento inherente a la contraposición de voces sobre el papel del profesor, los años ochenta y noventa se ven marcados por un debate en el que se amplía la discusión sobre esa formación. Discursos de base marxista reaccionan ante propuestas decurrentes de la tecnología educacional, polemizan con ideas como la de una educación “neutra”, desvinculada de cuestiones políticas y sociales en la que se venía pautando la formación de profesores en las Facultades de Educación. Se inscriben en ese espacio la referencia al “educador” que concurre con la de “profesor”, como forma de diferenciar un profesional comprometido con una práctica pedagógica involucrada con las necesidades de las capas populares de la población y otro, desvinculado de esos aspectos políticos.

En ese contexto, varias críticas a un sistema educativo de “dependencia capitalista” ganan fuerza, como, por ejemplo, los movimientos contra la reducción de recursos públicos destinados a la Educación. Aunque a mediados de los años ochenta y a lo largo de los noventa se registren movimientos de descentralización de los poderes en la toma de decisiones relacionadas con la educación⁵, esos movimientos no priorizan la acción docente como parte fundamental en el proceso educativo. Muy pocas veces los responsables de planes educativos, así como los organismos de gobierno, consideran a los profesores como importantes agentes en el proceso de reformas educativas. Al revés, el enfoque dominante sigue apostando en el adiestramiento para implementar “políticas eficientes” casi siempre desarrolladas por profesionales distanciados de la realidad del aula (Zeichner, 2003, p. 35).

De ese modo, constatada la forma como la visión oficial suele tratar al profesor (ya en actividad), las discusiones sobre la formación docente, que predominan en ese período,

⁵Nos referimos, por ejemplo, al proceso de elección de directores de escuelas de la red pública (conquista, que en lo que se refiere a la red estadual de Río de Janeiro, pierde espacio ante la indicación política a partir de 2000), a la elaboración de documentos de carácter nacional que trazan rumbos a seguir, así como la modesta retomada de la vía sindical por los trabajadores de la educación.

enfatan la búsqueda de un perfil de profesor, reflexivo, que investiga en su propia aula. Esas discusiones, por un lado, tomaban posición contra la idea de que la formación del profesor correspondería a la de un técnico – si lo pensamos a partir de una concepción del trabajo que considera que un profesional sólo es capaz de ejecutar lo que le mandan. Por otro, demandaban la necesidad de que en la formulación de políticas que involucraran su trabajo docente le cupiera al profesor papel relevante, ya que la investigación no se desarrolla exclusivamente en los espacios universitarios.

La idea de un profesor reflexivo que valora los conocimientos prácticos por encima de la actividad docente se acerca a las de la Lingüística Aplicada⁶, área que en ese momento va cobrando importancia en Brasil, incrementando propuestas sobre la formación de los profesores. Gran parte de sus investigaciones se centran en un foco de investigación fuertemente vinculado a la idea del profesor-reflexivo, aunque como bien nos aclara Zeichner (2003, pp. 42-43):

“Por detrás de una aparente semejanza entre los que adoptaron el slogan de una enseñanza reflexiva, se detectan enormes diferencias en las perspectivas acerca de la enseñanza, del aprendizaje, de la educación y del orden social. (...)

... la formación reflexiva de profesores muy poco ha contribuido al fomento del genuino desarrollo del educador ni a valorar su papel en la reforma educativa.”

El resultado de esas investigaciones poco influenció cambios curriculares en los cursos de Letras. Por nuestra parte, la crítica que hacemos a esa perspectiva hace referencia a dos aspectos. Al considerar que cada docente reflexiona sobre su práctica, se constata un entendimiento del trabajo docente desvinculado de un carácter colectivo socio-históricamente organizado. Además de eso, estos discursos propagan la creencia de que reflexionar sobre la práctica puede, por si solo, alterar el rumbo de la actividad laboral, ignorando que las prácticas sociales tienen su dinámica intrínsecamente relacionada a fuerzas políticas y económicas que actúan sobre las instituciones.

Como resultado presumible de un encaminamiento teórico que atribuye al individuo la responsabilidad de las causas y las consecuencias del éxito o fracaso de sus alumnos, así como el suyo con su trabajo, se distancia todavía más la relación intrínseca entre la práctica y la teoría. O sea, el aparente valor atribuido al docente

⁶ En 1990 se funda la *Associação Brasileira de Lingüística Aplicada* (ALAB).

oculta la desvalorización que se le suele atribuir y que circula en nuestra sociedad. En la actualidad, mal remunerado, muy poco recuerda el estatus que se le solía atribuir en el pasado como profesional liberal.

Retomando el tema de la formación, de los cursos de Letras, y de la creencia de que “una cosa es la teoría y otra la práctica”, como ya hemos dicho, se mantiene en esos cursos la división entre Letras -que forma “bacharéis”- y Educación -que titula licenciados. Esa división de responsabilidades e intereses entre unidades académicas independientes se formaliza en diseños curriculares corporativos.

La tradición suele atribuir al curso de Letras el propósito de definir e impartir los contenidos de las asignaturas de las áreas de lengua y literatura en el “*bacharelado*”, quiero decir, – la teoría –, con poca o ninguna relación con la futura profesión. Ya la Facultad de Educación, se ocupa de la formación pedagógica, organizada alrededor de un conjunto de asignaturas sobre las cuales el Instituto básico no opinaba (tampoco se puede afirmar que tuviera ganas de hacerlo...). Asignaturas a las que se le atribuye carácter práctico, sin muchas veces considerar su relación con una determinada vinculación teórica. O sea, ambas formaciones, con algunas raras excepciones, no dialogan en lo que se refiere a objetivos de la formación profesional.

Cabe aun considerar en ese modelo institucional de formación del graduando en Letras, -que será básicamente profesor de lengua materna o extranjera y respectivas literaturas-, que no se disocia del de la concepción de lengua y enseñanza de lengua aprendida. Lo que se verifica es la reproducción de una determinada corriente teórica de fuerza conceptual hegemónica y su repetición en el aula, sin considerar las exigencias del contexto del aula y de cada grupo de alumnos, que termina por copiar ese modelo hegemónico en la práctica. Se encubren así no solo conflictos y situaciones problemáticas de orden teórico, sino también posibles innovaciones de actuación profesional. Los cursos de Letras, por lo general, no asumen la discusión sobre cómo se deben enfocar los estudios de lengua y de literatura para formar profesores que actuarán en enseñanza básica⁷. Se

⁷ No cabe aquí profundizar más en ese aspecto, pero hace falta registrar otro problema relativo a la formación del profesor en los cursos de Letras: la casi nula relación entre esos cursos y las secretarías estatales y municipales de Educación, responsables del mayor contingente de profesionales en actividad de las prácticas docentes.

repiten modelos, se reafirman y diseminan valores. Si en algunos momentos eso ha sido puesto a prueba, muy poco se avanzó en el tema.

Esos puntos que acabamos de resaltar sobre la formación del profesor del área de Letras compone un conjunto histórico que molda prácticas discursivas e institucionales, que tienen su continuidad en la *Lei de Diretrizes e Bases* de 1996⁸, a partir de la que se obliga a instituir una nueva propuesta de organización de los cursos de licenciaturas en todo el país. En el artículo 53, ítem II, la LDB/96 exige la revisión de la reglamentación de los cursos de *bacharelado* y licenciatura. Para atender a la ley, la *Secretaria de Ensino Superior do MEC* (SESu-MEC) publica una convocatoria nº 4, de 13 de diciembre de 1997, que invita a la sociedad civil, universidades y otras instituciones a presentar contribuciones a las directrices curriculares de los cursos de graduación. Le cupo al CNE formalizar esas discusiones a través de dos pareceres el nº 492/2001 y el nº 1363/2001. Como resultado de esa normativa, se provocó la discusión sobre el rol de los institutos básicos en la formación del profesor, formalizado en la *Resolução nº 1 CNE/CP/2002* y *Resolução nº 2 CNE/CP/2002* que definen las directrices a seguir en la reformulación de la licenciatura en Letras.

Es a partir de esa “convocatoria gubernamental” que cada universidad se encuentra frente a la necesidad de cumplir lo exigido. Muchas instituciones encuentran formas de “adaptar el viejo modelo”, mientras que otras se encuentran con la oportunidad de crear una nueva propuesta, sin modelo de referencia a seguir.

Paso ahora a presentarles el modo como una de las universidades brasileñas – la *Universidade do Estado do Rio de Janeiro* (UERJ), fundada en 1950⁹, – interpretó y concretó ese cambio propuesto por el gobierno federal. Nos detendremos aquí en lo que corresponde a las asignaturas de la Habilitación en Español (Anexo 1)¹⁰, dejando para otro momento las consideraciones sobre la parte que corresponde a la habilitación en lengua portuguesa.

⁸ La LDB extingue los currículos mínimos y determina la definición de directrices curriculares para los cursos de graduación.

⁹ Fundada en 1950, con el nombre de *Universidade do Distrito Federal*, cambia, en 1958, a *Universidade do Rio de Janeiro*, en 1961, a *Universidade do Estado da Guanabara* y, a partir de 1977, a *Universidade do Estado do Rio de Janeiro*.

¹⁰ En el anexo 1, se presenta el diseño curricular del curso de Letras, habilitación Portugués-Español.

Como forma de aclarar mejor lo que representa el cambio que viene siendo implementado desde 2006, mencionaremos algunos hechos anteriores que nos ayudaron a fundamentar ese cambio:

- En 1986, se crea la asignatura *Práticas de ensino em língua espanhola*, en la que se imparten conocimientos de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas Extranjeras y se orientan actividades prácticas para clases de español, denominadas “estágio”; eso se da tras las primeras oposiciones para profesor de español en la red pública del Estado de Rio de Janeiro, realizadas en 1985, para la enseñanza secundaria.
- En 1987, se firman acuerdos para la realización de *Estágios* en escuelas públicas de esa misma red de enseñanza.
- En 1991, se inicia el Proyecto de Extensión *Español en el CAP/UERJ*, desarrollado junto al Colégio de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira.
- En 1993, el Sector de Español crea el *Programa Especial de Expansão da Capacidade de Ensino do Espanhol da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – PRECESP/UERJ*, que reúne varios proyectos: *Especialização em língua espanhola instrumental para a leitura* (Postgrado *lato sensu*); Proyecto *Espanhol para a comunidade*; *Línguas estrangeiras instrumentais para a leitura* - PLEIL/UERJ; Proyecto *Espanhol na Universidade da Terceira Idade-UnATI*; Proyecto *Espanhol no INVESTUERJ*.
- Entre 1995 y 1996, se desarrolla el Proyecto *Profissionais formados em Português-Espanhol/IL/UERJ: situação no mercado de trabalho*. PAAG/SR1/UERJ.
- En 1998, se firma el Convenio UERJ/Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, con el propósito de capacitar a los profesores de español, así como ofrecer talleres para alumnos de esa misma red.
- En 1999, el español pasa a integrar el diseño curricular del *Colegio de Aplicação/UERJ*.
- Desde 2000 los alumnos de grado están obligados a defender una tesina de final de curso.
- En 2003, por medio del convenio entre el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España y la UERJ, se instala en esa universidad un Centro de Recursos Didácticos de Español – CRDE.

Cada una de esas experiencias tuvo participación importante para la organización del nuevo diseño curricular, que a continuación comentamos. El cuadro 1 reproduce el número de horas exigido por la ley federal para la formación en Letras y lo que se implementó en UERJ:

Resolução nº 2 CNE/CP De 19/02/2002		Instituto de Letras/UERJ Licenciatura dupla	
Práticas como componente curricular	400h	420h	90h EDU
			90h CAp
			240h Letras
Estágio curricular supervisionado	400h	420h	60h EDU
			210h CAp
			150h Letras
Conteúdos curriculares de natureza científico-cultural	1.800h	2.850h	270h EDU
			2.580h Letras
Atividades acadêmico-científico-culturais	200h	200h	
Total:	2.800h	3.890h	

Cuadro 1: Distribución de horas para la formación profesional en Letras

Si se considera que históricamente la formación profesional estaba a cargo únicamente de la Facultad de Educación en los últimos setenta años, el gran cambio está en la creación de asignaturas de prácticas profesionales y “estágios”, por primera vez, bajo la responsabilidad del Instituto de Letras y del Colegio de Aplicação. La tripartición no está prevista por la legislación federal, cabiéndole a cada universidad elegir el rumbo que desee para su formación de profesores. En el cuadro, se observa la distribución a cargo de una de las unidades académicas. Por lo tanto, se constata que cupo al Instituto de Letras y al Colegio de Aplicação la principal innovación para definir el perfil profesional docente.

El cuadro 2 reúne el conjunto de asignaturas, propuestas por cada unidad académica y distribuidas a partir de tres criterios de clasificación conforme a la ley federal.

UNIDADE ACADÊMICA	CONTEÚDOS CURRICULARES DE NATUREZA CIENTÍFICO-CULTURAL (2850h)	PRÁTICAS COMO COMPONENTE CURRICULAR (420h)	ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO (420h)
Instituto de Letras	<ul style="list-style-type: none"> - Língua Espanhola de I a VIII - Literatura Hispânica de I a IV - Cultura Hispânica I e II - Projeto de Pesquisa em Estudos Hispânicos - Monografia em Estudos Hispânicos 	<ul style="list-style-type: none"> P I: Ensino Fundamental e Médio. P II: O ensino do texto literário. P III: Metodologias de ensino. P IV: Ensino não regular. P V: Educação de jovens e adultos. P VI: Fins específicos. 	<ul style="list-style-type: none"> I: Ensino Fundamental e Médio. II: Fins Específicos. III: Educação de Jovens e Adultos. IV: Ensino não regular.
Colégio de Aplicação		<ul style="list-style-type: none"> - Análise de material didático para o ensino de espanhol / língua estrangeira moderna: do livro didático às novas tecnologias. - Produção de material didático de compreensão leitora em espanhol/língua estrangeira - Produção de material didático para o ensino de espanhol como língua estrangeira - Ensino de espanhol como língua estrangeira: planejamento para o ensino fundamental e médio - Análise de material didático para o ensino da língua espanhola: do ensino didático às novas tecnologias - Produção de material didático de compreensão leitora em espanhol como língua estrangeira. - Ensino de espanhol como língua estrangeira: planejamento para o ensino fundamental e médio. 	<ul style="list-style-type: none"> - Estágio de Educação Básica de Espanhol I - Estágio de Educação Básica de Espanhol II
Faculdade de Educação	<ul style="list-style-type: none"> - Sociologia da Educação - Didática - Filosofia da Educação - Psicologia da Educação - Políticas públicas em educação 	<ul style="list-style-type: none"> - P. Pedagógicas em aprendizagem: realizar o construtivismo no cotidiano da escola. - P. Pedagógicas em Projeto Político-Pedagógico - P. de Avaliação da Aprendizagem - P. Pedagógica da Educação Inclusiva - P. Pedagógicas com dinâmicas de grupo. - P. Pedagógicas minimizadoras da indisciplina e da violência escolar. - P. Públicas da Educação Planejando Materiais no Ensino de L2 para a Comunidade Surda 	Estágio supervisionado

Cuadro 2: Asignaturas de la formación profesional en Letras, habilitación en Portugués-Español ofrecidas por el Instituto de Letras, el Colegio de Aplicação y la Faculdade de Educação

Las asignaturas que forman parte del conjunto de las *Prácticas como componente curricular* están pensadas a partir de una articulación entre las teorías sobre concepciones de lengua y de enseñanza, de modo a fundamentar las acciones pedagógicas que se desarrollan en los *Estágios curriculares supervisionados*.

A la formación profesional, se suma otro elemento de fundamental importancia: el programa de becas institucional. Los alumnos de grado pueden a lo largo de su formación actuar como becarios junto a los siguientes proyectos y programas: Línguas para a Comunidade – LICOM; Língua Espanhola na Universidade da Terceira Idade – UNATI; Proyectos de investigación científica; Centro de Recursos Didácticos de Español – CRDE; Escritório Modelo de Tradução Ana Cristina César; Monitoria.

Para finalizar, quisiera retomar nuestra afirmación inicial respecto a la formación de profesores de español / lengua extranjera como profesionales de la escuela de enseñanza básica. Si, inicialmente, los estudios en el área de Letras tuvieron como finalidad la formación del hombre libre, sin vincularse a una formación profesional, se puede afirmar que la propuesta que se acaba de presentar se dirige por caminos bastante pretenciosos al intentar atribuir *dignidade* a la profesión docente. En su esencia pretende amalgamar estudios que articulan lenguaje y trabajo en un sentido contrario al de una dignidad que se concibe aislada del aula. Rompe con el paradigma histórico del *belletrismo*, con prácticas sociales y discursivas que separan al hombre del *otium*, a quien le toca el libre pensar, la construcción del conocimiento, y el hombre del *negotium*, el que se ocupa del trabajo.

Referencias

- Almeida, M. I. de. “Apontamentos a respeito da formação de professores”. In: Barbosa, R. L. L. (org.). *Formação de educadores: artes e técnicas, ciências políticas*. São Paulo: UNESP, 2006.
- Amigues, R. “Trabalho do professor e trabalho de ensino”. In: Machado, A. R. *Uma abordagem discursiva: o ensino como trabalho*. São Paulo: Eduep/Fapesp, 2000.
- Candau, V. M. F. “A formação de educadores: uma perspectiva multidimensional”. *Em aberto*. Brasília, 1 (8): 19-21, ago, 1982.
- Chervel, André; e Marie-Madeleine Compère. 1997. “Les humanités dans l’histoire de l’enseignement français”. In: *Histoire de l’Éducation*, 74, mai., pp. 5-38.

- (Tradução brasileira: As humanidades no ensino. *Educação e Pesquisa*, 25, 2, jul./dez. 1999, pp. 149-170)
- Fávero, M. de L. de A. *Faculdade Nacional de Filosofia. Projeto ou trama universitária?* Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1989. Anexo 3, p. 71-73.
- Fiorin, J. L. "A criação dos cursos de Letras no Brasil e as primeiras orientações da pesquisa lingüística universitária". *Línguas & Letras*, v. 7, n. 12, 1º sem., 2006. Disponível em: www.unioeste.br/saber.
- Hess, R. *Centre et périphérie*. Paris: Economica, 2001.
- Lajolo, M. "No jardim das letras, o pomo da discórdia". Disponível em: <http://www.unicamp.br/iel/memoria/ensaios/pomo.htm>.
- Maingueneau, D. *Novas tendências em análise do discurso*. Campinas: Pontes, 1989.
- . *Gênese dos discursos*. Curitiba: Criar Edições, 2005.
- Maldidier, D. *As inquietudes do discurso. (Re)ler Pêcheux hoje*. Campinas: Pontes, 2003.
- Sant'anna, V. L. A.; Souza e Silva, M. C. P. "Trabalho e prescrição: aproximações ao problema a partir dos estudos da linguagem". *Revista Matraca*. Rio de Janeiro, v. 14, n. 20, p. 77-99, jan./jun., 2007.
- Schwartz, Y. "A comunidade científica ampliada e o regime de produção de saberes". In: *Trabalho & Educação*. Revista do NETE, n. 7, jul./dez., 2000.
- Souza, D. B. et al. *Trabalho e educação: centrais sindicais e reestruturação produtiva no Brasil*. Rio de Janeiro: Quartet, 1999.
- Souza Roberto Acízelo de, *Verbete belles lettres*. Disponível em: http://www2.fcsh.unl.pt/edtl/verbetes/B/belles_lettres.htm. Consultado em 09/09/09
- Souza e Silva, M. C. P. "Os escritos no trabalho". In: *ALED 2001 - I Congresso e IV Colóquio da Associação Latino-Americana de Estudos do Discurso* (cd-rom). Recife, Universidade Federal de Pernambuco, 2003.
- Zeichner, K. "Formando professores reflexivos para uma educação centrada no aluno: possibilidades e contradições". In: Barbosa, Raquel L. L. (org.). *Formação de educadores: artes e técnicas, ciências políticas*. São Paulo: UNESP, 2003.