

## POLÍTICAS PÚBLICAS Y EDUCACIÓN LINGÜÍSTICA EN BRASIL\*

Helenice Joviano Roque-Faria\*\*  
Keila Nubia de Jesus Barbosa\*\*\*

### RESUMEN

El presente trabajo describe políticas públicas desarrolladas en Brasil en relación a la educación lingüística, focalizándose en alfabetización y literacidad. Junto con aludir a documentos y proyectos ejecutados, se muestran los resultados de entrevistas realizadas a formadoras de profesores respecto de dichas políticas.

**Palabras clave:** educación lingüística, políticas públicas en Brasil, formación de profesores.

### PUBLIC POLICY AND LANGUAGE EDUCATION IN BRAZIL

### ABSTRACT

This paper tries to describe public politics carried out in Brasil according to linguistic education and it is focusing in literacy. together with refering to documents and projects implemented, also shows the results to interviews with teachers about these policies.

**Keywords:** linguistic education, Brasil public policies, teacher training

Recibido : 21 de octubre de 2014

Aceptado : 3 de diciembre de 2014

---

\* Este trabajo se origina en el GEPLIA (Grupo de Estudios em Linguística Aplicada) UNEMAT/CNPQ, Universidad de Mato Grosso.

\*\* Graduada em Letras (Universidade do Vale do Rio Doce). Graduada em Espanhol (UFMT). Postgraduada em Lengua Portuguesa (PUC/Minas). Membro do Núcleo de Estudos Críticos Avançados em Linguagem- NECAL - CNPQ e Membro do Grupo de Pesquisa GEPLIA. Docente da UNEMAT (Campus/Sinop-MT). helenicefarlaaj@gmail.com.

\*\*\* Mestrada en Educación (U. de Brasilia), Doctoranda de la Facultad de Educación de la Universidad de Brasilia. Profesora de la Secretaria de Estado y Educación del DF, Formadora del Gobierno Federal (PNAIC). keila.nubia@uol.br.

## INTRODUCCIÓN

La educación brasileña pasa, actualmente, por un momento en que la calificación docente asume protagonismo en las pautas de las agendas públicas gubernamentales. Este hecho trata de amenizar y equalizar el problema del alfabetismo, una realidad percibida en los índices que corresponden a 9,7% de la población con más de quince años. Para el Instituto Brasileño de Geografía y Estadística (IBGE), alfabetizado es la “persona capaz de leer y escribir por lo menos una nota simple en el idioma que conoce”, pero cada vez más, en el mundo, se adopta el concepto de analfabeto funcional, que incluye a todas las personas con menos de cuatro grados concluidos. Aun así, el Ministerio de Educación y Cultura (MEC), como articulador formativo, presenta variadas acciones, como el Plan Decenal de Educación para Todos (1992-2003), en pro de una enseñanza de equidad y capacitiva; la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (Ldben), publicada en diciembre de 1996, que consolida el papel del Estado en formular políticas públicas educativas nacionales; y el Fondo de manutención y Desarrollo de la Educación Básica y de Valorización del Magisterio (Fundef), que descentraliza financieramente la educación y requiere la valoración docente.

### 1. REVISIÓN HISTÓRICA

En busca de la construcción de insumos que respalden la calidad de oferta educacional se creó, en 1937, el Instituto Nacional de Estudios e Investigaciones Educativas Anísio Teixeira (INEP) y otros recursos censitarios que, obligatoriamente aplicados a los alumnos, respaldan las herramientas implantadas para superar las desigualdades sociales. Citamos como ejemplo el Sistema de Evaluación de la Educación Básica (SAEB), en 1990; el Examen Nacional de la Enseñanza Intermedia (ENEM), en 1998 –opcional para el alumno, pero puerta de entrada para muchas instituciones de Enseñanza Superior del país-; y el Examen Nacional de Desempeño de Estudiantes (Enade), que desde 1996 se constituye en uno de los componentes para medir el sustento de las universidades: enseñanza, investigación y extensión; y los Parámetros Curriculares Nacionales (1998), documento que define la responsabilidad de orientación curricular de la educación básica.

Se visualiza el “compromiso” del gobierno en garantizar la formación inicial (FI) a los futuros educadores y la formación continua (FC) a los educadores en servicio. La publicación de la ley N° 12.796 (4 de abril de 2013), que altera la ley 9.394, del 20 de diciembre de 1996 (LBD), establece las directrices y bases de la educación nacional, enfatizando la formación de los futuros profesionales en su artículo 62 § 5°, “La Unión, el Distrito Federal, los Estados y los Municipios incentivarán la formación de profesionales del magisterio, para actuar en la educación básica pública mediante programa institucional de bolsa de iniciación a la docencia a estudiantes matriculados en cursos de licenciatura, de graduación plena, en las instituciones de educación superior”. (Brasil, 2013). En Capes (2011) se enuncia que el objetivo se ancla en principios como:

Incentivar la formación de docentes en nivel superior para la Educación Básica [...]; la calidad de la formación inicial de profesores en los cursos de licenciatura, promoviendo la integración entre la educación superior y la educación básica; insertar a los licenciados a lo cotidiano de las escuelas de la red pública de educación [...]; incentivar a las escuelas públicas de educación básica [...]; y contribuir para la articulación entre teoría y práctica, necesaria para la formación de los docentes, elevando la calidad de las acciones académicas en los cursos de licenciatura (Portería 260, Capes, 2011).

En el mismo sentido, el Programa de Maestría Profesional en Letras (PROFLETRAS), posibilita la calificación continua abocado a las prácticas sociales de lenguaje(s). Con una única área de concentración, "Lenguajes y Literacidad", se vinculan las dos líneas de estudio siendo estas "Teorías del lenguaje y la enseñanza" y "Lectura y producción textual: diversidad social y prácticas docentes", y desempeña el papel de formar, en todo el territorio nacional, profesores de la red pública, actuando en el nivel básico, en la disciplina de Lengua portuguesa, preparando al docente para las situaciones reales de enseñanza/aprendizaje de el LP y Literatura, y fomentando el que las prácticas de literacidad sean compatibles con aquellas que el alumno enfrenta después de los nueve años iniciales de aprendizaje. Objetivo del Programa:

Calificar a los maestros/docentes [...]; instrumentalizar a los maestros/docentes de la enseñanza básica de manera que ellos conduzcan correctamente clases heterogéneas, [...]; indicar los medios adecuados para trabajar diferentes géneros discursivos y tipos textuales en las prácticas de enseñanza y del aprendizaje de la escritura, de la lectura y de la producción textual en soportes digitales y no digitales; destacar las funciones referenciales y metacognitivas de las lenguas [...]; profundizar los conocimientos de los docentes en lo que se refiere a los diversos subsistemas fonológicos, morfológicos, sintácticos y semántico-pragmáticos del lenguaje; instrumentalizar a los docentes de la enseñanza básica[...] (Capes).

Podemos ver el énfasis por la calificación e instrumentalización, así como la profundidad de las cuestiones lingüísticas del docente; además se alude, a la necesidad de la reflexión incluso para el profesional en pre-servicio, y se hace oportuno reflexionar sobre la diversidad lingüística y la heterogeneidad, que es la sala de clase. Otra política desarrollada en el estado de Mato Grosso es la acción del Centro de Formación y Actualización de los profesionales de la Educación (CEFAPRO), órgano que propone debates y discusiones que interfieran directamente en el contexto, en una construcción que quiere ser colectiva hasta el punto de interferir en el "Suelo Formativo"<sup>1</sup>, pues

---

<sup>1</sup> Roque-Faria (2014) designa a la Escuela como "Suelo Formativo" en consonancia con las teorías de Freire (2001), Nóvoa (1995) e Imbernón (2012), para quienes la escuela es el *locus* de la formación permanente.

*Discutir la formación de profesores presupone caminar en diferentes direcciones, múltiples y complementarias. Una de ellas dice relación respecto al futuro del profesor, aún más en la condición de alumno de licenciatura, que vivencia momentos de teoría y práctica en la universidad y en el contexto escolar. La otra dirección significa tomar la formación (continua) del profesor en ejercicio, que se encuentra como docente de una escuela, vivenciando momentos de práctica y de teoría al recibir pasantes en su sala de clase (Gregolin, Abreu y Salvador, 2013: 253).*

Entrelazar la Universidad y la Escuela permite deshacer las fronteras que cercan esas instalaciones por parte del binomio teórico y práctico. “La llamada dialógica” convoca al educador al protagonismo, a la visión más amplia del mundo semiótico; además, lo encamina al reconocimiento de las nuevas literacidades indicadas en Rojo (2009) como múltiples, y desarrollar las habilidades del alumno en sus competencias lectoras y escritoras, defendidas en Kleiman (1995), Tfouni (2002), Soares (2003), para que actúen de forma ciudadana en los contextos socio-históricos-ideológicos.

Athaíde Júnior (2011:86) muestra cuán complejo es formar profesionales, y corrobora que [...] no se trata de “transformar” las concepciones de los profesores a partir de la presentación de argumentos extraídos del discurso científico, sino de conquistar a los profesores para que se vuelvan comprender a sí mismos, para el discurso nuevo sobre la enseñanza de la lengua materna”. Pensamos ser la Formación Permanente (FP), la manera de problematizar el “aprender” y el “hacer”, pues la educación que se recibe en los bancos universitarios muchas veces se desconecta del mundo profesionalizado. En este sentido, Santos y Ramos (2013: 5) abogan por la idea de que “[...] tanto la FI, como la FC, son componentes nucleares de desarrollo profesional y del cambio o innovación de las prácticas curriculares [...]”, o sea, cuando estos componentes sean investigados, se abren posibilidades de equalizar y/o minimizar los problemas vivenciados por el docente.

## **2. ALFABETIZACIÓN Y LITERACIDAD**

Paulo Freire (2001), educador brasileño que trae significativas contribuciones a la educación, se enfoca en la formación del hombre para inscribirse en la historia y asumir su papel de participante social, en el constante movimiento de rehacer el mundo y mostrarnos que esa “relación conciencia-mundo” lleva al profesor a formarse, a reinventarse, de manera constante. En este caso, pensar en el proceso formativo pautado en la reflexión y en el diálogo es la tentativa de humanizar, y la posibilidad de que “el hombre llegue a ser sujeto de sus prácticas”. Kleiman (2006) llama la atención en que en los últimos treinta años, profesores y alfabetizadores han sido el blanco de la del gobierno y de las universidades, pues fracasan en la tarea de democratización escolar y en la enseñanza a los aprendices, en lo que se refiere a las habilidades de Literacidad. Para la autora “[...] cada vez que el país se confronta con resultados insatisfactorios de los alumnos de la escuela pública en las pruebas estandarizadas, nacionales e internacionales, de lectura [...]” se buscan “figuras de exculpación” y “los

profesores ocupan el lugar central en la compleja y elitista red de relaciones sociales brasileña” (Kleiman, 2006:410).

¿Cómo influyen las clases de LP en los alumnos, en su capacidad lectora y escritora? ¿Cómo trata el docente la cuestión de la Literacidad en el contexto escolar? Estas cuestiones nos instan a reconocer la importancia de que los profesionales estén en constante formación, pues estando sometidos a multiliteracidad, los profesores de LP son instados a prepararse para lidiar con los nuevos lenguajes del mundo contemporáneo.

Tfouni (2002) traza los límites entre la alfabetización y la literacidad<sup>2</sup>, e instituye que la alfabetización es un proceso individualizado, un evento de “adquisición de la escritura”, mientras que la literacidad se enfoca en los aspectos socio-históricos de la “adquisición de un sistema escrito” *por una sociedad*; Kleiman (1995) revela la literacidad como “prácticas sociales de lectura y escritura” con énfasis en el funcionamiento de esas prácticas y en sus consecuencias, mientras Rojo (2009:98) la visualiza como “[...] los usos y prácticas sociales del lenguaje que envuelven la escritura de una u otra manera [...]”, y Soares (2010:17) refuerza que “[...] etimológicamente, la palabra *literacy* viene del latín *littera* (letral), con el sufijo *-cy* que denota calidad, condición, estado, hecho de ser [...], estado o condición que asume aquel que aprende a leer y escribir. [...]”. En Roque-Faria (2014) se comparte la idea de que las propuestas de lectura y escritura deben centrarse en abordajes comunicativos del lenguaje, contextualizados, y que se asienten en los diversos constructos culturales. Esto exige urgentemente repensar sobre la enseñanza vigente, así como engendrar nuevas estrategias para la comprensión de los diversos fenómenos del lenguaje, sean orales o escritos. Vale reiterar lo de Soares (2002: 156) respecto de que “[...] diferentes tecnologías de la escritura generan diferentes *estados* o *condiciones* en aquellos que hacen uso de esas tecnologías, en sus prácticas de lectura y escritura: diferentes *espacios de escritura* y diferentes *mecanismos de producción, reproducción y difusión de la escritura* resultan en diferentes *literacidades*, y cada vez más, hay nuevas modalidades de literacidad”. Tal vez por eso los “focos científicos” se direccionan a las personas que están en preparación (pre-servicio), y principalmente sobre los agentes educacionales (en servicio). En la mayoría de los casos, se responsabiliza a los sujetos imbuidos en tal tarea, y las pruebas que miden el conocimiento del alumnado brasileño no dejan de considerar el cabezal denominado “hacer docente”.

Ya vimos que las condiciones educacionales brasileñas reflejan las transformaciones económicas, políticas, culturales, sociales y tecnológicas en el país, y que urgen políticas

---

<sup>2</sup> *Literacidad* es un término utilizado por Street (*literacy*), que propuso el modelo ideológico teniendo la lectura y la escritura como prácticas sociales que son atravesadas por las relaciones de poder e ideológicas. El vocablo fue utilizado y traducido inicialmente por Mary Kato (1986), y en la actualidad comprende otros desdoblamientos. En este trabajo adoptamos la posición de conjunto de prácticas sociales en las que el sujeto desarrolla sus habilidades de lectura y escritura en un determinado contexto, en este caso, la escuela.

directivas que versen sobre planes académicos de mejoría educacional y que contemplen el conocimiento como fortalecimiento del ser humano. Evidenciamos que las medidas formativas, como los proyectos PIBID o PROFLETRAS, así como las acciones del CEFAPRO en el contexto de Mato Grosso, se respaldan en la LDB, lo que se puede confirmar en su artículo 61, único párrafo<sup>3</sup>, como garantía de formación. Resaltamos el “Suelo Formativo”, el lugar posible para pensar las realidades, los problemas y los conflictos que desafían al profesional de la educación. Contatamos que el artículo 39 combinado con el artículo 40 de la referida ley dispone sobre la educación profesional integrada a las diversidades, al trabajo, a la ciencia y a la tecnología en ambientes especializados o de trabajo, capacitando al docente para el trabajo productivo. Silva (2013:24-25) resalta la necesidad de “pensar en el profesor como un profesional crítico-reflexivo”, evitando que lleguen “a la sala de aula con poca experiencia didáctica-pedagógica”, desfavoreciendo así, en su desarrollo profesional/intelectual, entrecruzar lo teórico y lo práctico, y establecer el diálogo entre los conocimientos adquiridos en la Academia y aquellos experimentados en el *locus*, integración que se busca con la perspectiva de que sus actores se tornen protagonistas emancipados y, sobre todo, reflexivos.

### 3. OPINIÓN DE FORMADORES DE PROFESORES

Para visualizar mejor las situaciones de formación y sus reflejos en Brasil, realizamos tres preguntas dirigidas a tres formadoras de docentes, siendo una la coordinadora del PROFLETRAS, la segunda coordinadora del Pibid interdisciplinar, y la tercera una formadora del CEFAPRO. Les preguntamos: A) ¿Cómo comprende usted la formación inicial y continua en el actual contexto de la educación brasileña?; B) ¿Establecen el Pibid o el PROFLETRAS, como programas de gobierno, relación entre la universidad y la escuela?; C) ¿Cómo han discutido los formadores del Pibid, PROFLETRAS y CEFAPRO las nuevas prácticas de literacidad? Ante tales cuestiones intentamos capturar, inicialmente, las impresiones de los formadores/colaboradores sobre la FI y FC. En nuestra primera interlocución, la entrevista enfatiza las lagunas dejadas por las instancias formativas y la pertinencia de rescatar el espacio de formación, en un encuentro entre lo teórico y lo práctico. Para la entrevistada, FI y FC son intercambiables, y si fuesen entendidas así podría resultar en mayor provecho académico.

*E (01) [...] Nosotros tenemos una formación inicial que [...] deja algunas lagunas, pero que se supone debería formar metodológica y teóricamente. Y en el caso de Letras, lingüísticamente. Y ahí podemos acrecentar, culturalmente y otros “mentes” [...]; la formación continua necesita ser entendida también dentro de este continuum [...], un proceso, y ese proceso no puede ser entendido como los*

<sup>3</sup> La formación de los profesionales de la educación, de modo de atender las especificaciones del ejercicio de sus actividades, tanto como los objetivos de las diferentes etapas y modalidades de la educación básica, tendrá como fundamentos:

la presencia de una sólida formación básica que propicie el conocimiento de los fundamentos científicos y sociales de sus competencias de trabajo;

la asociación entre teoría y práctica, mediante pasantías supervisadas y capacitación en servicio.

*cursos que antiguamente eran vistos como “tres más uno”, tres años de teoría más uno de práctica, sino un conjunto entre teoría y práctica, en que no hay una que sobresalga a la otra, sino... un binomio interdependiente (28/06/2014).*

Concordamos con Garcez (2013), que reconoce que uno de los mecanismos lingüísticos, políticos, sociales e ideológicos que podrían ser implementados en los cursos de graduación en Letras es la sistematización e inclusión en el currículo del curso de actividades que contemplen los entornos escolares, como por ejemplo las experiencias y vivencias desarrolladas en el PIBID, pues esto crea trazos de unión entre la formación inicial y la formación continua; además de eso, subsidia la formación lingüística del académico y del profesor en ejercicio. Observamos que en las siguientes palabras, las acciones interdisciplinarias son apuntadas como un nexo entre los cursos de graduación y las frentes formativas para las prácticas multiletradas:

*E (02) [En] la formación dentro de ese proyecto interdisciplinar [...] nosotros vamos a entender primero que son las multiliteracidades [...] ¿Qué es alfabetización? ¿Y qué es literacidad? ¿Qué es la literacidad como práctica social? ¿El papel de la escritura en la sociedad contemporánea? Y en este punto, una vez más retomo la importancia de la interdisciplinaridad para debatir las literacidades... ¿por qué? Porque lo que los alumnos de Pedagogía ven como conocimiento, ya... es... bastante más amplio de lo que sería alfabetización, y bastante más incipiente que lo que es literacidad, y eso es algo que ha sido, y usted concordará conmigo, un término bastante nuevo aún, aunque ya haya sido discutido hace un buen tiempo, más aún, así puedo hablar de su contexto aquí, ¿no es así? Tenemos pocas disciplinas que tratan de cuestiones de literacidad específicamente en los cursos de Letras. No hay nada específico que se trate de literacidad. Entonces ese casamiento entre Pedagogía y Letras ha sido muy saludable en ese sentido. Aunque no se haya trabajado la Literacidad como tal, ya han percibido cual es la visión de Letras para ese lenguaje. Y cómo es importante, y posible, ese diálogo, esa suma. Porque ellos pasan a comprender mejor, el personal de Pedagogía pasa a entender mejor en ese contacto, con la visión de Letras, y la reciprocidad es verdadera (28/0614).*

Nótese que la forma de ver de la colaboradora se centra en un punto esencial: problematización, debate y búsqueda de posibles soluciones. Santos (2012: 31) corrobora que “en este enredo de teorías y, consecuentemente, pluralidad de prácticas, es que el lenguaje y los quehaceres docentes necesitan ser estudiados y comprendidos, culminando en propuestas que ayuden a los profesionales a obtener resultados cada vez más satisfactorios, que posibiliten a la expansión de la educación lingüística”, lo cual puede ser comprobado en el ejercicio siguiente:

*E (03) En el Profletras lo principal son las multiliteracidades. Cómo se procesa la lectura y la escritura en el contexto escolar, apropiándose de las tecnologías*

*digitales [...] El Profletras es visto como formación continua [...]. Lo que hemos percibido es que muchas de las cosas que hemos discutido dentro del Profletras, como formación continua, tienen en sus datos subsidios para reверificar nuestras prácticas y teorías allá en la graduación, que es la formación inicial. Y también ha generado discusiones y mudanzas en la educación básica. Vea entonces cómo no podríamos decir formación inicial/formación continua, pues existe, en verdad, una interrelación entre estos procesos, ¿no es así? Es eso lo que nosotros podemos ver de forma nítida en los trabajos que estamos desarrollando. Es por eso que aún no he desistido. Por más de que el PIBID sea bastante trabajoso, no desisto, pues lo veo como un importante momento de captación de ideas, de datos, para que podamos reflexionar y repensar sobre nuestras prácticas, tanto en la formación inicial, como en la formación continua.*

Es interesante reiterar que se debe incentivar a los profesores a asumir la postura de protagonistas y en el caso de los académicos, becarios del PIBID (UNEMAT/CAPES), estos son participantes privilegiados, que tienen la oportunidad de conocer el funcionamiento escolar y el contacto semanal, con la función de auxiliares de los profesores regentes, que los incentiva a actuar, a aprender y a construir conocimientos. La siguiente apunta al papel y la función de la Universidad, cita sus fallas y equívocos en el recorrido de la FI. Esas fallas muchas veces son rellenadas con la presencia del órgano formador en Mato Grosso, y en el papel de dar continuidad formativa, contribuye para que el profesional realmente su conocimiento, sus actividades. Para la entrevistada:

*E (02. 1) La formación inicial [...] en líneas generales, si miráramos el Brasil, yo veo que nuestra universidad, la que forma dentro de las áreas de la licenciatura en la formación inicial, no ha correspondido satisfactoriamente con aquello que la escuela hoy desea para un graduado, que tiene su formación inicial en cuatro años, otros cursos en tres años, y que salen de un curso de graduación con habilidades, con fundamentación teórica y con una experiencia práctica que sea capaz de desarrollar actividades en la escuela, que responda a las necesidades de aprendizaje actuales. [...] En la educación abocada para la continua, allí veo un esfuerzo en el Estado de Mato Grosso, que ha recibido un respaldo muy grande por parte de los docentes, en cuestión de los CEFAPROS, los CEFAPROS abogados, específicamente, para el trabajo docente (01/07/14).*

El estado de Mato Grosso, en su Proyecto Sala del Educador, en palabras de la colaboradora, tiene como principio compartir, discutir, y como objetivo “fortalecer la escuela como espacio formativo, con un compromiso colectivo en la búsqueda de la superación de las fragilidades y la consecuente construcción de los aprendizajes” (Mato Grosso, 2012, p. 180 a). Esa acción política es reconocida como histórica, de la cual ningún profesional puede prescindir, ya que rediseña la educación Matogrossense, al equipar a los profesionales

para atender a los diversos contextos educacionales. Al momento de ser consultada sobre el programa gubernamental que se aboca a los egresos de Letras, percibimos que es posible ensancharlo, con la esperanza de que los impactos, tanto para los profesores asistidos como para los formadores, deban ser multiplicados para atender las demandas educacionales:

*E (02.2) El PROFLETRAS [...] necesita ensanchar sus metas para abarcar un número mayor de docentes [...] y ser el programa que hará diferencia en la formación continua [...]. No hay duda. ¿Por qué? Primero, la formación que vino por el PROFLETRAS es totalmente dirigida a la enseñanza-aprendizaje. Nuestro alumno de la enseñanza básica está en la mira, ya no tenemos la preocupación sobre, por ejemplo, una enseñanza en la cual nos basemos en la evaluación, en que él hace, y sí en aquello que él aprenderá y cómo lo aprenderá. [...] La propuesta del PROFLETRAS, es una propuesta que debe ser ensanchada a otras regiones, a otras instituciones, puesto que la situación actual de la enseñanza brasileña requiere programas de esa naturaleza. Yo creo que si los órganos gubernamentales, tanto de la esfera federal como de la esfera estadual, pudiesen comprender las ansias de los docentes que hoy están en las salas de clase, en su totalidad o casi totalidad, no hay duda de que se darían cuenta de que los programas que más responden a estas ansias son los programas de la naturaleza del PROFLETRAS (01/07/14).*

La perspectiva de la entrevistada consiste en que las voces de los discentes oídas por los órganos gubernamentales amplíen el *continuum* formativo. Además, es necesario considerar que no todos son subsidiados para reflexionar sobre la docencia, y uno de los mayores problemas, desde nuestro punto de vista, es el número de bolsas extremadamente limitado frente a la urgencia formativa. Además, Imbernón (2012: 115) nos recuerda que “la formación debe ser un elemento dinamizador para aprender a cuestionar lo que se ve, lo que se cree y lo que se hace. [...] repensar la práctica a partir de la conciencia de la contextualización y de la complejidad del acto educativo”. Posteriormente, oír y reflexionar sobre las prácticas formativas nos lleva a la ampliación del lugar de la formación, sobre todo de profesionales calificados para el ejercicio. Atento a las necesidades de que la enseñanza de LP incluye nuevos ajustes de enseñanza, el PROFLETRAS “coloca en jaque” y desafía al profesor asistido a la educación lingüística, atravesada por el uso de recursos tecnológicos modernos como herramienta de trabajo. Sin embargo, la encuestada señala el cuidado que el profesor debe tener para no caer en las trampas del modismo educacional:

*E 02.3 [...] nuestro alumno del PROFLETRAS, siendo blanco del uso de las nuevas tecnologías, los celulares inteligentes, el moviemaker para edición de videos, los sitios de internet interactivos [...] todo eso tiene que ser utilizado con mucha creatividad, con mucha orientación y mediación de un profesor, para no*

*caer en la ilusión de que la tecnología está ahí, simplemente para ser utilizada de cualquier manera (01/07/14).*

En este sentido, Silva y Gomes (2013: 58) resaltan que en una sociedad mediada por múltiples elementos semióticos, en que los avances tecnológicos y mediáticos ocurren de una forma acelerada, se torna imperativo pensar en el proceso de enseñanza-aprendizaje más allá de la letra, o sea, abarcando la construcción de sentidos por medio de otros signos, no solamente las palabras. Nuestra tercera participante habla del Estado de Mato Grosso, y muestra que las acciones formativas del Cefapro apoyan las ansias de la LDB/96. La participante aclara que:

*E (03.1) Por los documentos oficiales, sentimos que la formación inicial sería la graduación, y la continua aquella que hacemos a lo largo del tiempo del recorrido del profesional. [...] Entonces podría pensar que la enseñanza básica es una formación inicial, la enseñanza media sería los primeros pasos en la enseñanza formal. Y la continua sería ese alimento, a partir de lo que ya se vio y a partir de las necesidades que se tienen en el espacio de trabajo (18/06/2014).*

En esta esfera, el Proyecto Sala del Educador (PSE) de Mato Grosso es un dispositivo que tiene como objetivo la transformación social, y” [...] no sólo debe reflexionar sobre la práctica educativa, sino hacer críticas y construir sus propias teorías a medida que reflexionan, colectivamente, sobre su enseñanza y su hacer pedagógico, considerando las condiciones sociales que influyen directa o indirectamente sus prácticas sociales”. (Mato Grosso, 2010, p. 15). Se responsabiliza al PSE como el preparador profesional, que hace uso de todos los artificios y se esfuerza por ampliar lo social, lo cultural y lo científico en la tentativa de superar el binomio enseñanza/aprendizaje y alcanzar la tríada enseñanza-aprendizaje-formación ciudadana. Eso se encuentra en el próximo recorte:

*E (03.2) [...] como formadora del CEFAPRO, veo que es una propuesta buena e innovadora, pero que precisa ser incorporada por los profesionales de la educación. Porque el propósito de ella es que eso suceda en el espacio de la escuela teniendo a los profesionales de las unidades escolares como protagonistas de su formación (18/06/2014).*

Santos y Ramos (2013), al mapear el trabajo desarrollado sobre el papel de los CEFAPROS en Mato Grosso, concluyen que “la escuela no siempre se alinea a las ideas defendidas por la Seduc, concernientes a las políticas públicas y orientaciones curriculares para la educación en la red estadual [...]. Además, la falta de condiciones para la realización de un momento productivo en los moldes que defendemos también resulta impeditiva”. (Santos y Ramos, 2013: 14). Es pertinente resaltar que esta afirmación se refuerza con las contribuciones de la entrevistada:

*E (03.3) (...) es una buena iniciativa el pensar en una formación en que los propios educadores de las escuelas pueden evidenciar lo que es necesario para la formación, que no se trata de un “paquete listo”, ¿no es así? [...] Fueron pocas las escuelas que abrían ese espacio para los grupos específicos [...] (18/06/204).*

## CONCLUSIONES

Pautadas en las contribuciones de la Lingüística Aplicada mostramos que las acciones gubernamentales formativas, en la actualidad, tratan de resolver el descompás entre FI y FC. Al discutir sobre los desafíos educacionales resaltamos que para cumplir las garantías se insta a intensificar el diálogo entre universidad y escuela, así como el (re) posicionamiento social de sus agentes para efectivizar las políticas públicas que traduzcan las ansias de formación, pues aunque significativo, el impacto se ha resuelto sólo paulatinamente, lo que requiere urgencia.

Entendimos por las palabras de los participantes que no basta solo el discurso propositivo, la mira debe estar apuntando a las necesidades, entre lo deseado –formar alumnos letrados, para atender a las demandas sociales– y las acciones que respondan a las necesidades educacionales. Reconocemos que la diversidad, la alteridad en la sala de clase genera debates y estudios, y las trabas políticas siempre estarán ahí, pero es necesario superar estas fragilidades, instigar e integrar docentes en pre-servicio y en servicio a que participen de las construcciones políticas de enseñanza abocadas a las realidades locales.

## BIBLIOGRAFÍA

- Athayde Júnior, Mário Cândido de.** 2011. “Prática da Extensão e a Formação de Docente em Língua Materna: algumas (óbvias?) reflexões”. In: HARMUCH, Rosana Apolônia, Saleh, Pascolaina Ballon de Oliveira (Orgs.) *Estudos da Linguagem e Formação Docente: desafios contemporâneos*. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras.
- Diário Oficial da República Federativa do Brasil.** 2009. Brasília. Decreto N° 6755, Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação, 30 jan.
- Ministério da Educação e Cultura de Brasil.** Leis de Diretrizes e Bases. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, p.27833, 23 de dez. 1996. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 06 de outubro de 2013.
- INEP BRASIL.** Censo Escolar da Educação Básica 2012- Resumo Técnico. Brasília: 2013. Disponível em [www.educasenso.inep.gov.br](http://www.educasenso.inep.gov.br) Acesso em 01 de novembro de 2013.
- CAPES.** 2013. Programa institucional de bolsa de iniciação à docência. Disponível em: [http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria260\\_PIBID\\_011\\_Nomas-Gerais.pdf](http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria260_PIBID_011_Nomas-Gerais.pdf). 2011\_NomasGerais.pdf. 2011. Acesso em: 12 dez.
- Freire, Paulo.** 2001. *Conscientização: teoria e prática da libertação. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Centauro.
- Garcez, Pedro de Moraes.** 2013. Silva, Kleber Aparecido da. Aragão, Rodrigo Camargo.(Orgs) *Conversas com formadores de professores de línguas: avanços e desafios*. Campinas, SP: Pontes Editores.

- Gimenez, Telma.** 2013. "A ausência de políticas para o ensino da língua inglesa nos anos iniciais de escolarização no Brasil". In: *Política e Políticas Linguísticas*. NICOLAIDES, Christine; Silva, Kleber Aparecido da; Tilio, Rogério; Rocha, Claudia Hilsdorf (orgs.). Campinas, SP : Pontes Editores.
- Gregolin, Isadora Valencise; Abreu, Ana Sílvia Couto de; Salvador, Juliane.** 2013. Escrita de portfólios e reflexões sobre a docência na área de Letras. In: Mateus, Elaine; EL Kadri, Michele Salles; Silva, Kleber Aparecido da (Orgs.) *Experiências de formação de professores de línguas e o pibid: contornos, cores e matizes*. Campinas, SP: Pontes Editores,
- Imbernón, Francisco.** 2012. *Inovar o ensino e a aprendizagem na Universidade*. São Paulo: Cortez.
- INEP.** Mapa do Analfabetismo no Brasil. Brasília: MEC, 2010. INEP. Disponível em: <http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/137/137>
- Kleiman, Angela B.** 2006. *Professores e agentes de letramento: identidade e posicionamento social*. Filol. lingüíst. port., n. 8, p. 409-424.
- \_\_\_\_\_. 1995. Modelos de Letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: Kleiman, A.B. (Org) *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras.
- INEP.** Mapa do Analfabetismo no Brasil. Brasília: MEC, 2010. INEP. Disponível em: <http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/137/137>
- SEDUC/MT Mato Grosso.** 2012. *Política de Formação dos Profissionais da educação básica*.,2010.
- \_\_\_\_\_. 2012. *Parecer orientativo referente ao desenvolvimento do Projeto Sala de Educador para o ano de 2012.SUFP/SEDUC/MT*. Cuiabá, 2012.
- \_\_\_\_\_. *Projeto Sala de Educador*. CEJA/MT. Sinop, 2013.
- Roque-Faria, Helenice J. R.** 2014. *(des) encontros na formação docente na/para a eja: reflexões sobre o curso de letras, o pibid e o projeto sala de educador* (Mestrado). Universidade do Estado de Mato Grosso. Programa de Pós-Graduação em Linguística,
- Rojo, Roxane; Moura, Eduardo.** 2012. (orgs). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial,
- Rojo, Roxane.** 2013. Caminhos para a LA: Política Linguística, Política e Globalização. In: *Política e Políticas Linguísticas*. Nicolaidés, Christine; Silva, Kleber Aparecido da; Tilio, Rogério; Rocha, Claudia Hilsdorf (orgs.). Campinas, SP : Pontes Editores.
- Rojo, Roxane.** 2009. Pedagogia dos Multiletramentos. In: *Letramentos Múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial.
- Santos, Leandra Ines S., Ramos, Rosinda de Castro Guerra; Pereira, Sara Cristina Gomes.** 2013. *Educação Básica no Estado de Mato Grosso, Brasil: A construção e divulgação das Orientações Curriculares da área de Linguagens*. Fórum Linguístico, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 59-71, jan./mar.
- Silva, Kleber Aparecido da.** 2013. "Linguística Aplicada, crenças e formação de professores na contemporaneidade". In: *Linguagem, Ciência e Ensino: desafios regionais e globais*. Santos, Leandra Ines S; Silva, Kleber Aparecido da (Orgs) Campinas, SP: Pontes Editores.
- Silva, Kleber Aparecido da; Gomes, Dionei Moreira.** 2013. A (trans) formação de formadores e professores de língua no âmbito do pibid (Letras) na UnB: perspectivas e desafios. In: MATEUS, Elaine; El Kadri, Michele Salles; Silva, Kleber Aparecido da (Orgs.) *Experiências de formação de professores de línguas e o pibid: contornos, cores e matizes*. Campinas, Sp: pontes Editores.

- Soares, Magda.** 2002. *Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura*. In: Educ. soc., Campinas, vol.23, n.81, p. 143-160, dez.2002. Disponível em Tfouni, Leda Verdiani. Letramento e Alfabetização. São Paulo:Cortez,
- Tfouni, Leda Verdiani.** 2002. *Letramento e Alfabetização*. São Paulo:Cortez.