

**A PESQUISA NA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE NO BRASIL E NA ARGENTINA**

**RESEARCH IN INITIAL TEACHER EDUCATION IN BRAZIL AND ARGENTINA**

**LA INVESTIGACIÓN EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE EN BRASIL Y EN ARGENTINA**

BOBATO, Francine Cordeiro  
frann\_c2005@yahoo.com.br  
Universidade Estadual do Centro-Oeste

FERREIRA, Paloma Domingues  
paloma.ferreira12@hotmail.com  
Universidade Estadual do Centro-Oeste

**RESUMO:** O presente trabalho é resultado de uma investigação que analisou o lugar da pesquisa na formação inicial docente para atuação nos primeiros anos no Brasil e na Argentina. Assim, na intenção de compreender, verificar e interpretar, na perspectiva comparada, como esses países articulam a pesquisa no processo de formação de professores, o estudo de cunho bibliográfico fez uso dos caminhos metodológicos da Educação Comparada. A pesquisa revelou, a partir do escopo legislativo, que ambos os países explicitam recomendações e indicativos a respeito da importância e necessidade da pesquisa na formação docente. Contudo, a realidade dos espaços formativos nos países em tela apresenta, no contexto da prática, diferentes entendimentos, bem como distintas possibilidades da pesquisa no processo formativo incluindo até mesmo sua ausência.

**PALAVRAS-CHAVE:** Brasil. Argentina. Formação inicial docente. Pesquisa.

**ABSTRACT:** The present work is the result of an investigation that analyzed the importance of research in initial teacher training applied to the first years of teaching in Brazil and Argentina. Thus, the methodological methods of Comparative Education were used in order to understand, verify and interpret, in a comparative perspective, how these countries articulate research in the teacher training process. The research revealed from the legislative scope, that both countries make explicit recommendations and indicatives about the importance and need for research in teacher education. However, the reality of the formative spaces in the aforementioned countries presents, in the context of practice, different understandings, as well as different possibilities of research in the formative process including even its absence.

**KEYWORDS:** Brazil. Argentina. Initial teacher education. Research.

**RESUMEN:** El presente trabajo es el resultado de una investigación que analizó el lugar de la investigación en la formación inicial docente para la actuación en los primeros años en Brasil y Argentina. Este estudio de cunho bibliográfico, y donde se apela al enfoque de la Educación Comparada, se realizó con la intención de comprender, verificar e interpretar, en la perspectiva comparada, y cómo en esos países se articula la investigación en el proceso de formación de profesores, La

investigación reveló, a partir del ámbito legislativo, que ambos países explicitan recomendaciones e indicaciones acerca de la importancia y necesidad de la investigación en la formación docente. Sin embargo, la realidad de los espacios formativos en los países en el contexto de la práctica, exhibe diferentes entendimientos, así como distintas posibilidades de la investigación en el proceso formativo, contemplando incluso su ausencia.

**Palabras clave:** Brasil y Argentina. Formación inicial docente. Pesquisa.

## 1 INICIANDO A DISCUSSÃO

Nenhum professor nasce professor, mas se forma professor, estuda seu campo de saberes e de atuação, pois os saberes específicos da docência é que o distinguem dos demais profissionais. Para além da crença ou ideologia do dom natural da docência, para se tornar um professor é necessária uma incursão pelo processo formativo, que começa na formação inicial e se estende em um *continuum*.

No que tange à formação e à crença do dom natural, há uma clara disputa de forças entre esses aspectos, construída no imaginário social, uma vez que “No polo do poder tende a se desenvolver uma definição do ofício que em grande medida é uma ‘atualização’ do clássico ‘mix’ de profissionalização com vocação” (TEDESCO; FANFANI, 2004, p.71, tradução dos autores, grifo no original)<sup>1</sup>. Professor não nasce professor, mas se forma professor, estuda seus saberes. Assim:

A formação docente implica num processo de aprendizagem que se estabelece a partir de um conhecimento que lhe é próprio, no seu contexto social, assim como o contexto do curso de formação de professores. É preciso levar em consideração os objetivos, as percepções e representações da docência, visto que o contexto de formação inicial influencia diretamente no processo formativo e no seu futuro exercício na docência, ao lado do currículo vigente e das políticas que regulamentam a formação. Pensar no ofício do professor significa atrelar ao desenvolvimento da profissão um *corpus* de saberes que tem como intenção a aprendizagem do outro (MARTINEZ, 2014, p. 60).

Nesse sentido, compreende-se que a formação docente se constitui como elemento fundamental e importante na construção da profissão. Na sociedade contemporânea, as exigências quanto à profissão docente tomaram novas dimensões quanto ao ser professor e seu fazer pedagógico.

---

<sup>1</sup> En el polo del poder se tiende a desarrollar una definición del oficio que en gran medida es un "aggiornamento" del clásico "mix" de profesionalización con vocación.

[...] o trabalho docente tem adquirido uma considerável complexidade nas últimas décadas devido às transformações advindas das novas políticas educacionais, que implicam mudanças na organização escolar e, portanto, do trabalho escolar. (PINI; MELO, 2011, p. 56).

Há um consenso a respeito da complexidade do trabalho docente, especialmente nesses tempos globais, em que as reformas no âmbito educacional “[...] expressam uma tendência nos seguintes termos: novos tempos requerem nova qualidade educativa, implicando mudança nos currículos, na gestão educacional, na avaliação dos sistemas e na profissionalização dos professores” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2011, p. 35).

Quanto à profissão docente, especificamente, podemos inferir que as reformas educacionais “[...] não são simplesmente veículos para a mudança técnica e estrutural das organizações, mas também mecanismos para reformar os professores e para mudar o que significa ser professor” (BALL, 2002, p. 4-5).

Dessa forma, em muitas propostas dos organismos internacionais, o professor aparece como o agente inovador da escola, principalmente no que diz respeito ao processo de ensino e aprendizagem, bem como às competências e habilidades necessárias à sua profissão em tempos de novas condições e modalidades de trabalho. Essa concepção do professor tem representado um alargamento de sua profissão, conferindo a este sua reconversão “em *superprofessor*, profissional com aparentes poderes e condições de responder a todas as demandas de seu trabalho” (EVANGELISTA; TRICHES, 2012, p. 191).

A partir do entendimento da complexidade da profissão docente, inquieta-nos a formação inicial desse profissional e, nessa formação em especial, o lugar da pesquisa. Assim, o presente estudo teve por objetivo investigar o lugar da pesquisa na formação inicial docente para a atuação nos primeiros anos no Brasil e na Argentina, na intenção de compreender, verificar e interpretar, na perspectiva comparada, como esses países articulam a pesquisa no processo de formação inicial de professores.

O termo Primeiros Anos, utilizado neste estudo, refere-se aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, no Brasil, e, ao Ensino Primário, na Argentina, considerando que tais etapas podem ser concebidas como equivalentes, dada a similitude da faixa etária das crianças que cursam os Anos Iniciais e o Ensino Primário.

Do ponto de vista metodológico, o estudo de cunho bibliográfico fez uso dos procedimentos metodológicos da Educação Comparada no intuito de buscar pontos comuns e de divergência e, para além do etnocentrismo e da idiosincrasia, pensarmos a realidade brasileira em termos de formação do professor pesquisador.

A metodologia comparada “permite pensar relacionalmente um caso particular constituído em caso particular do possível, tomando-se como base de apoio as homologias estruturais entre diferentes campos [...] ou entre estados diferentes do mesmo campo” (BOURDIEU, 1989, p. 33).

## **2 FORMAÇÃO DOCENTE PARA A ATUAÇÃO NOS PRIMEIROS ANOS**

Para compreendermos o processo formativo é necessário um recuo para as disposições legais acerca da formação do professor que atuará nos primeiros anos nos países em tela. No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394 (LDB) possibilita, a partir de seu artigo 62, que essa formação aconteça em nível médio e superior. Assim:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal. (BRASIL, 1996, art. 62).

A partir da legislação, depreendemos que a formação dos professores para atuação nos primeiros anos pode ser realizada em dois níveis distintos de formação: em nível médio e em nível superior. No nível médio, essa formação ocorre nos chamados cursos de magistério, ou formação docente; e no nível superior, no curso de Pedagogia, que:

[...] destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (BRASIL, 2006, p. 2, art. 4º).

Nesse sentido, o Curso de Pedagogia é o curso específico, em nível superior, para a formação do professor para os primeiros anos e pode ser ofertado tanto nas Universidades como nos Institutos de Educação Superior (IES), públicos e privados,

públicos estatais e públicos não estatais, além das modalidades, presencial e a distância.

Na Argentina, a formação dos professores para a educação primária acontece apenas em nível superior conforme prescrito na Lei da Educação Nacional 26.206 (LEN) “[...] a formação docente é parte constitutiva do nível de Educação Superior” (ARGENTINA, 2006, art. 72), sendo para a atuação nos primeiros anos o curso de Professorado da Educação Primária.

Ao contrário do Brasil, a Argentina superou a formação em nível médio no final da década de 1960, no governo militar de Juan Carlos Onganía, na chamada Revolução Argentina, com a criação e o fortalecimento dos Institutos Superiores de Formação Docente.

A partir dos estudos de Southwell e De Luca (2008) sobre as políticas educativas no governo de Juan Carlos Onganía, compreendemos que os últimos anos de 1960 e os primeiros de 1970 foram efervescentes na transição da formação normal secundária para a formação superior, pois até esse período a formação docente continuava ocorrendo nas chamadas Escolas Normais de nível secundário. “A ‘Revolução Argentina’ se encarregou de alterar tal situação através da modificação institucional que dispôs a passagem para o ensino superior [...]” (SOUTHWELL; DE LUCA, 2008, p. 382).

Essa transição, no entanto, não foi gratuita, uma vez que o marco político desse período tinha intenções de profissionalizar o trabalho docente, ampliando sua formação e “implementando uma capacitação específica permitindo o manejo de técnicas e conhecimentos instrumentais” (SOUTHWELL; DE LUCA, 2008, p. 383) a fim de que o trabalho educacional fosse eficaz.

É importante ressaltar que o governo militar instaurado nesse período iniciou um processo de profundas reformas educacionais no país que incluíam a descentralização e a privatização escolar, bem como a terceirização da formação docente. Embora o pano de fundo dessa transição fosse político/econômico, com a finalidade de elevar a economia do país pela educação, podemos dizer que de certa forma essa elevação de nível de formação contribuiu com o processo formativo.

No Brasil, a coexistência de distintos níveis de formação docente divide opiniões e possibilita muitos debates. Para nós, essa coexistência representa um

retrocesso no processo formativo, uma vez que para atuação nos mesmos níveis de ensino teremos professores formados em níveis diferentes e com propostas de formação distintas. Além disso, isso possibilita a desvalorização docente em termos de carreira e salários, já que o profissional de nível médio é mais barato aos cofres públicos.

No que concerne aos espaços de formação ocorre na Argentina, assim como no Brasil, que a formação de professores é realizada tanto no espaço universitário como no não universitário. No caso da formação docente, sua predominância de oferta está nos chamados Institutos Superiores de Formação Docente (ISFD), conforme postulado na Lei da Educação Superior 24.521 (LES), em seu artigo 5º, que dispõe que o ensino superior é constituído por:

instituições de educação superior não universitária, sejam de formação docente, humanística, social, técnico-profissional ou artística. E, por instituições de educação universitária, que compreendem as universidades e os institutos universitários (ARGENTINA, 1995, p.6 ).

Autores como: Ens e Gisi (2011); Mollis (2009); Scheibe (2008); Gatti e Nunes (2008); Libâneo, Oliveira e Toschi (2011); Alvarez e Dávila (2005); Maués (2003); Silva (1999); entre outros, são unânimes quanto à distinção entre espaço de formação superior universitário e não universitário. Nesse aspecto:

Na Argentina, durante as últimas décadas, ocorreu um crescimento da educação superior através da criação de instituições universitárias e não universitárias públicas e privadas [...]. Como no resto da América Latina, esta expansão da educação superior não universitária argentina foi configurando um sistema binário. (Sigal e Freixas, 1998), que se desenvolveu de maneira mal planejada e assistemática (Porto e Sigal, 2001) e contribuiu para gerar um sistema heterogêneo, desarticulado e fragmentado (ALVAREZ; DÁVILA, 2005, p. 4, tradução dos autores)<sup>2</sup>.

A criação de instituições não universitárias configura, tanto no Brasil como na Argentina, um sistema de ensino superior dual que, na maioria das vezes, não segue a tríade tradicional universitária que é o ensino, a pesquisa e a extensão. Na verdade,

---

<sup>2</sup> En la Argentina, durante las últimas décadas, se produce un crecimiento de la educación superior a través de la creación de instituciones universitarias y no universitarias públicas y privadas, aunque con mayor importancia en la educación terciaria. Al igual que en el resto de América Latina, esta expansión de la educación superior no universitaria argentina fue configurando un sistema binario (Sigal y Freixas, 1998), que se desarrolló de manera poco planificada y asistemática (Porto y Sigal, 2001) y contribuyó a generar un sistema heterogêneo, desarticulado y fragmentado.

no caso argentino os ISFDs estão voltados ao ensino estritamente pedagógico, ou seja, ao ministrar aulas, e não à pesquisa e à extensão. No Brasil, as IES do setor privado são desobrigadas da pesquisa. Destarte:

A criação de outros espaços de formação como são os centros universitários, as faculdades e os institutos isolados na modalidade presencial, ou a distância, na tentativa de suprir a necessidade de formar milhares de professores que não possuem certificação no ensino superior, como anuncia a LDB, podem não atender as necessidades de formação do professor, que requer um ambiente de ensino, pesquisa e extensão, o que essas instituições de ensino superior nem sempre podem propiciar (ENS; GISI, 2011, p. 31).

As autoras advertem para o déficit formativo advindo da ausência de um ambiente pautado na tríade ensino, pesquisa e extensão. Nesse aspecto:

[...] ocorre fora da universidade, mas sem obedecer necessariamente aos princípios básicos que caracterizam a instituição universitária desde seu surgimento, ou seja, o ensino ligado à pesquisa, à autonomia em relação a ensino e pesquisa e à socialização dos conhecimentos (MAUÉS, 2003, p.100).

A formação docente desvinculada da pesquisa fica fragilizada, pois “o ensino de um ofício ou, para dizer como Durkheim, de uma ‘arte’, entendido como ‘prática pura sem teoria’, exige uma pedagogia que não é de forma alguma a que convém ao ensino de saberes” (BOURDIEU, 1989, p. 22), uma vez que o ensino de saberes não implica mero domínio de conteúdo e técnicas.

A partir da discussão proposta pelos autores acerca da tríade, ensino, pesquisa e extensão, própria da universidade, destacamos a pesquisa na formação de professores.

### **3 O LUGAR DA PESQUISA NA FORMAÇÃO DOCENTE PARA A ATUAÇÃO NOS PRIMEIROS ANOS NO BRASIL E NA ARGENTINA**

Há consenso na literatura educacional no que diz respeito à importância da pesquisa no processo de formação docente. Também há muitas discussões acerca dessa ser “integrante do trabalho do professor, ou seja, que o professor deve se envolver em projetos de pesquisa nas escolas ou salas de aulas” (ANDRÉ, 2012, p. 55). Diante disso, compreende-se que a pesquisa é requisitada como elemento

fundamental tanto do processo formativo como também do trabalho docente.

Para Imbernón (2010, p. 63), a formação inicial deve “[...] dotar o futuro professor ou professora de uma bagagem sólida nos âmbitos científico, cultural, contextual, psicopedagógico e pessoal, deve capacitá-lo a assumir a tarefa educativa em toda sua complexidade [...]”. Para isso, é necessário que a formação ocorra em espaços onde o conhecimento científico e pedagógico seja refletido e apropriado por parte dos futuros professores, e os conhecimentos teóricos subsidiem a prática pedagógica, na construção da *práxis* (SÁNCHEZ VÁSQUEZ, 1977).

O escopo legislativo brasileiro define, por meio das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia (DCNPs), em seu artigo 3º, parágrafo único, como formação central do curso de Pedagogia:

I - o conhecimento da escola como organização complexa que tem a função de promover a educação para e na cidadania; II - a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional; III - a participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino (BRASIL, 2006, p.1).

Diante do exposto, o curso de Pedagogia tem sua formação pautada em três eixos, quais sejam a docência, a pesquisa e a gestão educacional. No artigo 5º, inciso XIV, as DCNPs dispõem que o egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a:

Realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos, entre outros: sobre alunos e alunas e a realidade sociocultural em que estes desenvolvem suas experiências não escolares; sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental-ecológicos; sobre propostas curriculares; e sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas (BRASIL, 2006, p. 2-3).

Com o objetivo de atender o disposto supracitado, o curso de pedagogia tem distribuído em suas 3.200h, carga horária mínima, a formação para a pesquisa por meio de disciplinas teóricas e práticas com trabalho de conclusão de curso, que corresponde a uma pesquisa desenvolvida pelo aluno sob a orientação de um professor. Além disso, o acadêmico do curso pode participar de iniciação científica.

Contudo, apesar desse esforço, isso parece não ser o suficiente, pelo menos para a formação de professor pesquisador.

A pesquisa é muito importante para a formação e o trabalho do professor. Tanto num aspecto como no outro ela ainda constitui um desafio para os estudiosos do tema. Sabemos que a formação “teórica” do professor, com



**Atos de Pesquisa em Educação - ISSN 1809-0354**  
**Blumenau, v. 13, n.3, p.487-502, set./dez. 2018**  
**DOI: <http://dx.doi.org/10.7867/1809-0354.2018v13n3p487-502>**

aulas de metodologia, não é suficiente. Mas sabemos também que as minipesquisas, cabíveis dentro dos limites dos cursos de formação, em geral não passam de arremedos artificiais, que não tem possibilidade de preencher de modo satisfatório quase nenhum dos requisitos da formação do pesquisador. Resta a participação em uma pesquisa em andamento, com um grupo e com a supervisão de um professor pesquisador, aquele que tem o status correspondente ao de pesquisador, pela sua formação e experiência, como diria Beillerot (1991). (LÜDKE, 2012, p. 49)

Lüdke (2012) destaca uma importante e fértil discussão a respeito da complexidade da formação docente para a pesquisa, e suscita mais debates e pesquisas relacionadas a essa problemática. Por outro lado, por mais que ainda seja insuficiente, o que temos no curso de Pedagogia, por exemplo, já demonstra um pequeno espaço conquistado pela pesquisa na formação docente.

A LDB 9.394 postula em seu artigo 43, inciso III, que é finalidade da educação superior “Incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive” (BRASIL, 1996, p.32).

Dessa forma, está a cargo do ensino superior incentivar o desenvolvimento da pesquisa em seu alunado, ficando a critério de cada curso como realizar esse incentivo. No caso dos cursos de formação docente, especificamente o de Pedagogia, além da LDB 9.394, os cursos têm, ainda, as DCNPs para orientar seus projetos políticos pedagógicos e currículos.

Contudo, apesar da legislação se referir à pesquisa como componente da formação docente, no imaginário social do professor a pesquisa aparece como específica dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* e não da graduação. Nesse sentido, Lüdke em um estudo realizado com professores do Ensino Médio da rede pública de ensino do Rio de Janeiro destaca que:

Quanto à formação para a pesquisa, nossos entrevistados apontaram maciçamente os cursos de mestrado e de doutorado como os caminhos mais adequados. Poucos apontaram os cursos de graduação como responsáveis por essa formação e esses eram, em geral, os que foram beneficiados com bolsas de Iniciação Científica [...] (LÜDKE, 2001, p.86).

Embora o estudo de Lüdke (2001) não tenha sido realizado com estudantes de Pedagogia, ele nos ajuda a compreender as concepções quanto à formação para a

pesquisa que perpassam o imaginário do professor que atua na educação básica. Outro estudo realizado em 2005 revela que apesar dos docentes formadores de professores reconhecerem a importância da pesquisa na formação inicial, essa não tem um espaço definido nos currículos de formação.

[...] uma concepção culturalmente arraigada na história desses cursos que divide, hierarquicamente, a formação de bacharéis e licenciados vinculando a pesquisa – quando existe – à formação dos primeiros, e reservando aos últimos a preocupação com os aspectos “práticos” do exercício da profissão (ROSA; CARDIERI ;TAURINO, 2008, p.3).

Essa hierarquia revela a desvalorização da formação do licenciado no que compete à pesquisa. Nesse aspecto, Bourdieu assevera que:

A hierarquia dos domínios e dos objetos orienta os investimentos intelectuais pela mediação da estrutura das oportunidades (médiãs) de lucro material e simbólico que ela contribui para definir. [...] A oposição entre o prestigioso e o obscuro que pode dizer respeito a domínios dos gêneros, objetos e formas (mais ou menos ‘teóricos’ ou ‘empíricos’ de acordo com as taxinomias reinantes) é o produto de aplicação de critérios dominantes que determina graus de excelência no interior do universo das práticas legítimas. A oposição entre objetos (ou os domínios, etc.) ortodoxos e os objetos com pretensão a consagração, que podem ser considerados de vanguarda ou heréticos, conforme se situem ao lado dos defensores da hierarquia estabelecida ou ao lado dos que tentam impor uma nova definição dos objetos legítimos, manifesta a polarização que se estabelece em todo o campo entre instituições ou agentes que ocupam posições opostas na estrutura na distribuição do capital específico (BOURDIEU, 2015, p. 38-39).

Embora a pesquisa tenha povoado o universo da licenciatura, ela ainda não ocupa um campo definido. Essa falta de um espaço constituído e próprio da pesquisa nos cursos de formação pode ser uma supervalorização do conhecimento prático, do saber fazer em detrimento do conhecimento teórico e científico. De acordo com Gadotti (2005, p.3), “Para a concepção neoliberal, os docentes não precisam ter conhecimento científico. Seu saber é inútil. Por isso, não precisam ser consultados. Eles só precisam receber receitas, programas instrucionais”.

Desde as reformas neoliberais deflagradas na década de 1990, temos presenciado políticas de formação de professores emergenciais e fragmentadas pensadas para atender questões pontuais, sem vislumbrar projetos de longo prazo. Some-se a isso a desvalorização e o sucateamento da profissão, bem como o reducionismo do conhecimento científico do professor em virtude da propagação da epistemologia da prática, *savoir y faire*: saber-fazer.

**Atos de Pesquisa em Educação - ISSN 1809-0354**  
**Blumenau, v. 13, n.3, p.487-502, set./dez. 2018**  
**DOI: <http://dx.doi.org/10.7867/1809-0354.2018v13n3p487-502>**

Na Argentina, desde o ano de 2007, o setor responsável pela pesquisa no Instituto Nacional de Formação Docente (INFD) trabalha para a institucionalização da função da pesquisa no sistema de formação docente (ARGENTINA, 2013). De acordo com o documento de trabalho intitulado *A organização da função da pesquisa na formação docente* do INFD, a pesquisa educacional:

Contribui para tornar visível àquilo que escapa do olhar acostumado de quem trabalha no espaço escolar, possibilitando um distanciamento a respeito do trabalho cotidiano que se realiza nos institutos e nas escolas. Busca descrever, conhecer, compreender e transformar a realidade educacional (ARGENTINA, 2013, p. 4).

Embora esse seja o entendimento a respeito da pesquisa, ela não está costurada enquanto disciplina obrigatória nos cursos, mas é de escolha daqueles que desejarem envolver-se em sua realização, uma vez que nos institutos a formação docente é voltada exclusivamente para a prática pedagógica. Mesmo que as atividades de pesquisa estejam sendo inseridas no contexto dos ISFDs, esta é ainda diferente daquela proposta nas universidades, pois a pesquisa acadêmica universitária segue o rigor científico e metodológico próprios do campo da pesquisa, enquanto que a pesquisa dos ISFDs estaria mais ligada às questões práticas pertinentes ao cotidiano da escola.

Isso não é particularidade dos ISFDs argentinos, mas se reflete no Brasil também, pois as pesquisas acadêmicas universitárias também são distintas daquelas realizadas pelos professores dos primeiros anos, quando são realizadas.

A LES 24.521, ao explicar sobre as instituições não universitárias, postula em seu artigo 17 que estas

[...] tem como funções básicas: a) Formar e capacitar para o exercício da docência nos níveis não universitários do sistema educacional; b) Proporcionar formação superior de caráter instrumental nas áreas humanísticas, sociais, técnico-profissionais e artísticas. (ARGENTINA, 1995, p.9-10).

A referida lei não menciona a pesquisa como elemento da formação nessas instituições, mas o faz quando dispõe acerca das instituições universitárias. Assim, “São funções básicas das instituições universitárias: [...] Promover e desenvolver a pesquisa científica e tecnológica [...]” (ARGENTINA, 1995, p. 12, art. 28).

Partindo das prerrogativas da LES 24.521, entende-se que a pesquisa é

tradição e peculiar às universidades, ficando os ISFD responsáveis, exclusivamente, pelo ensino. Se na Argentina os ISFDs têm essa particularidade, no Brasil, as IES também são desobrigadas de fomentar e desenvolver pesquisas.

Nesse sentido, podemos inferir que a formação docente desprovida de pesquisa apresenta fragilidades e lacunas, pois:

O futuro professor que não tiver acesso à formação e à prática de pesquisa terá, a meu ver, menos recursos para questionar devidamente sua prática e todo o contexto no qual ela se insere, o que o levaria em direção a uma profissionalidade autônoma e responsável. (LÜDKE, 2012, p. 51).

Se a LES 24.521 estabelece essa diferenciação, a LEN 26.206, por outro lado, salienta que é objetivo da política nacional de formação docente:

[...] c) Incentivar a pesquisa e a inovação educacional vinculadas as tarefas de ensino, a experimentação e sistematização de propostas que contribuam com a reflexão sobre a prática e a renovação das experiências escolares; [...] h) coordenar e articular ações de cooperação acadêmica e institucional entre os institutos de educação superior de formação docente, as instituições universitárias e outras instituições de pesquisa educacional (ARGENTINA, 2006, art. 73).

Já o documento *Orientações Curriculares Nacionais para a Formação Docente Inicial* não traz especificamente a palavra pesquisa ou investigação, mas faz menção à construção do conhecimento científico sem clarificar se este se dará somente em disciplinas gerais teóricas ou se há uma disciplina específica para a pesquisa. Boa parte dos cursos de formação de professores, na Argentina, apresenta, em seus objetivos, formar um pesquisador científico.

Se, no Brasil, a formação em nível médio, bem como a formação em nível superior realizada nas Instituições de Educação Superiores não universitárias, possuem maior ênfase nos saberes estritamente pedagógicos, de cunho metodológico e procedimental, sem muitas reflexões e praticamente desvinculados do saber científico que é próprio da pesquisa, igualmente, na Argentina, a formação nos ISFD também apresenta características de uma habilitação para ministrar aulas.

É como se os conhecimentos científicos, reflexivos e críticos pertencessem à universidade, ficando os demais espaços fadados à epistemologia de saber fazer e, de alguma forma, as políticas sustentassem essa distinção. No caso argentino:

[...] o nível superior de educação oferece uma variedade de instituições que diferem na qualidade e em suas missões específicas. Assim se desenvolveu uma cara fragmentação e conspiração contra o funcionamento eficiente do conjunto do nível superior de educação devido aos setores que o fazem nunca estabelecerem canais de articulação entre os distintos tipos de formação oferecida pelo nível superior (universitário e não universitário). (MOLLIS, 2009, p.4)

Nesse sentido, afirmamos que os processos formativos fora da ambiência universitária incorrem em saberes próprios de um aplicador e executor de manuais didáticos, contudo, o trabalho, na sala de aula, requer muito mais do que um mero aplicador, requer um trabalho de reflexão, de criticidade, de pesquisa.

#### **4 FINALIZANDO AS PRIMEIRAS TESSITURAS**

A partir das legislações de Brasil e Argentina, o que se percebe é que ambos os países apresentam, em sua grafia, indicativos e recomendações acerca da pesquisa na formação dos professores. Contudo, o fato de coexistirem espaços de formação universitários e não universitários possibilita divergências nos modos de fazer pesquisa e até mesmo sua nulidade.

No caso brasileiro, as IES não têm a obrigatoriedade da pesquisa tal qual a universidade. Assim, nos cursos de formação docente ofertados por esses espaços, a formação inicial pode se tornar fragilizada sem a pesquisa. Situação semelhante acontece na Argentina, pois a maior parte da formação docente para os primeiros anos está concentrada nos ISFDs, os quais são predominantemente pedagógicos, ou seja, saberes da prática. Recentemente, tais institutos estão acrescentando a pesquisa em suas propostas, entretanto, são pesquisas diferentes daquelas propostas pela universidade.

Dessa forma, a formação docente desvinculada da pesquisa suscita inúmeros questionamentos e novas pesquisas, revelando que a temática é fonte inesgotável de estudos e acaloradas discussões. Estamos cômnicos de que a formação inicial é influenciadora de todo o processo formativo docente, bem como sua atuação profissional e, para que ambos atendam às demandas educacionais no que se refere à formação do indivíduo crítico, com autonomia para a prática social, política e cultural, é imprescindível que o professor tenha uma formação para a pesquisa.

**FRANCINE CORDEIRO BOBATO**

Doutoranda em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR). Professora do departamento de Pedagogia da Universidade Estadual do Centro-Oeste - UNICENTRO, campus de Irati/PR.

**PALOMA DOMINGUES FERREIRA**

Graduada em Pedagogia e Mestranda em Educação pela Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO).

**REFERÊNCIAS**

ALVAREZ, M. C.; DÁVILA, M. *La articulación entre la educación superior universitaria y no universitaria en la Argentina*. Documento de Trabajo n° 141, Universidad de Belgrano. 2005. Disponível em: <[http://www.ub.edu.ar/investigaciones/dt\\_nuevos/141\\_alvarez.pdf](http://www.ub.edu.ar/investigaciones/dt_nuevos/141_alvarez.pdf)> Acesso em: 29 jan. 2017.

ANDRÉ, M. Pesquisa, formação e prática docente. In: ANDRÉ, M. *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. 12 ed. Campinas: Papirus, 2012. p. 55-69.

ARGENTINA. Ministerio de Educación. Instituto Nacional de Formación Docente. *La organización de la función de investigación en la Formación Docente*. Buenos Aires, 2013. Disponível em: <[http://cedoc.infed.edu.ar/upload/Marcos\\_normativos\\_de\\_la\\_Investigacion\\_Educativa\\_en\\_la\\_Formacion\\_Docente\\_final.pdf](http://cedoc.infed.edu.ar/upload/Marcos_normativos_de_la_Investigacion_Educativa_en_la_Formacion_Docente_final.pdf)> Acesso em 12 fev. 2017.

ARGENTINA. *Ley de Educación Nacional n° 26.206*. Buenos Aires, 2006. Disponível em: <[http://portal.educacion.gov.ar/consejo/files/2009/12/ley\\_de\\_educ\\_nac1.pdf](http://portal.educacion.gov.ar/consejo/files/2009/12/ley_de_educ_nac1.pdf)>. Acesso em: 14 jan. 2017.

ARGENTINA. Ministerio de Educación. *Ley de Educación Superior. n° 24.541*. Buenos Aires, 1995.

BALL, S. J. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. *Revista Portuguesa de Educação*, Braga-, vol. 15, n. 2, p. 3-23, 2002.

BOURDIEU, P. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BOURDIEU, P. *Escritos de educação*. 16. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura*. Resolução CNE/ CP n° 1 de 15 de maio de 2006. Brasília, DF, 2006.

**Atos de Pesquisa em Educação - ISSN 1809-0354**  
**Blumenau, v. 13, n.3, p.487-502, set./dez. 2018**  
**DOI: <http://dx.doi.org/10.7867/1809-0354.2018v13n3p487-502>**

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9394. De 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

ENS, R. T.; GISI, M. L. Políticas Educacionais no Brasil e a Formação de Professores. In: ENS, R. T.; BEHRENS, M. Ap<sup>a</sup> (Orgs). *Políticas de Formação do Professor: caminhos e perspectivas*. Curitiba: Champagnat, 2011.

EVANGELISTA, O.; TRICHES, J. Curso de Pedagogia, organizações multilaterais e o superprofessor. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 45, p.185-198, jul/set. 2012. Editora UFPR.

GADOTTI, M. *A profissão docente e suas ameaças no contexto das políticas neoliberais na América Latina*. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2005.

IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional*. São Paulo: Cortez, 2010.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F. de; TOSCHI, M. S. *Educação Escolar: políticas, estrutura e organização*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LÜDKE, M. A complexa relação entre o professor e a pesquisa. In: ANDRÉ, Marli. *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. 12 ed. Campinas: Papirus, 2012. p. 27-54.

LÜDKE, M. O professor, seu saber e sua pesquisa. *Revista Educação & Sociedade*, ano XXII, nº 74, Abril/2001.

MARTINEZ, F. W. Um campo de disputa: a formação inicial dos professores de ciências biológicas. In: TOZETTO, Susana Soares; LAROCCA, Priscila (Orgs.). *Desafios da formação de professores: saberes, políticas e trabalho docente*. Curitiba: CRV, 2014. p. 55-71.

MAUÉS, O. C. Reformas Internacionais da Educação e Formação de Professores. *Cadernos de Pesquisa*, n. 118, p. 89-117, março/ 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n118/16831.pdf>> Acesso em 16 jan. 2017.

MOLLIS, M. La Formación de profesores universitarios para el nivel medio y superior: Una asignatura pendiente. *La revista del CCC* [en línea]. Enero / Agosto 2009, nº 5 / 6. Disponível em <<http://www.centrocultural.coop/revista/articulo/109/>> Acesso em 29 jan. 2017.

PINI, M. E.; MELO, S. D. G. Argentina e Brasil: mudanças e contradições nas políticas educacionais. In: OLIVEIRA, D. A.; PINI, M. E.; FELDFEBER, M. (orgs). *Políticas Educacionais e trabalho docente: perspectiva comparada*. Belo Horizonte: Fino traço, 2011. p. 41-62.

ROSA, S. S. da; CARDIERI, E.; TAURINO, M. do S. Pesquisa e formação de professores: reflexões sobre a iniciação à pesquisa no curso de pedagogia. In: 31<sup>a</sup>

**Atos de Pesquisa em Educação - ISSN 1809-0354**  
**Blumenau, v. 13, n.3, p.487-502, set./dez. 2018**  
**DOI: <http://dx.doi.org/10.7867/1809-0354.2018v13n3p487-502>**

*Reunião da ANPED*. Caxambu – MG, 2008. Disponível em: <  
<http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/GT08-4717--Res.pdf>> Acesso em: 09 fev.  
2017.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, A. *Filosofía da Práxis*. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra,  
1977

SOUTHWELL, M.; DE LUCCA, R. La descentralización antes de la centralización:  
políticas educativas durante el gobierno de Onganía. *Revista de la Escuela de*  
*Ciencias de la Educación*, año 4, n.3, p. 375-389, diciembre, 2008.

TEDESCO; J.C.; FANFANI, E.T. Nuevos maestros para nuevos estudiantes. In:  
TEDESCO; J.C.; FANFANI, E.T. *Maestros en América Latina: nuevas perspectivas*  
sobre su formación y desempeño. Santiago: PREAL; BID, 2004. p. 68-95.