

# A FORMAÇÃO DOCENTE NA LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO (LDB) Nº 9.394/96

Isadora Ribeiro Ibiapina<sup>1</sup>  
Joseanne Zingleara Soares Marinho<sup>2</sup>

## RESUMO:

O trabalho busca analisar as contribuições da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9.394/96 para a formação de professores com relação à carga horária destinada à prática profissional. Os Cursos de Licenciatura foram implantados visando uma melhor formação docente, no entanto a formação pedagógica acabou ficando relegada a segundo plano. Com a LDB de 1996, ganharam maior destaque as disciplinas e a carga horária oficial destinada à formação prática. Dessa forma, foram analisadas as mudanças que ocorreram nas propostas curriculares das Licenciaturas. Para o desenvolvimento do trabalho utilizou-se autores como Leonor Tanuri (2000), Marli André (2010) e Júlio Diniz-Pereira (2011; 2013). Conclui-se, que apenas com a LDB de 1996 foi possível uma maior articulação entre os aspectos formativos, proporcionando melhorias na qualidade da formação prática de professores nas Licenciaturas Plenas.

**Palavras-chave:** Formação docente. Lei de Diretrizes e Bases. Prática Como Componente Curricular. Estágio Curricular Supervisionado.

## TEACHING TRAINING IN THE LAW OF EDUCATION GUIDELINES AND BASES (LDB) Nº 9.394 / 96

## ABSTRACT:

The work seeks to analyze the contributions of the Law of Guidelines and Bases (LDB) 9.394 / 96 for the training of teachers in relation to the workload for professional practice. The concern with the official training of teachers in Brazil began with the Additional Act of 1834, through which the Normal Schools were created, many of which did not achieve the expected success. The Degree Courses were implemented aiming at a better teacher training, however the pedagogical training ended up being relegated to the background. With the 1996 LDB, the disciplines and the official workload for practical training gained greater prominence. In this way, the changes that occurred in the curricular proposals of the undergraduate courses were analyzed. For the development of the work, authors such as Leonor Tanuri (2000), Marli André (2009) and Júlio Diniz-Pereira (2011; 2013) were used. It is concluded that only with the LDB of 1996 it was possible a greater articulation between the formative aspects, providing improvements in the quality of the practical training of teachers in the Full Licenciaturas.

**Keywords:** Teacher training. Law of Guidelines and Bases. Practice as a Curricular Component. Supervised internship.

---

<sup>1</sup> Graduada do Curso de Licenciatura Plena em História na UESPI. E-mail: isadoraibiapina@hotmail.com.

<sup>2</sup> Prof.ª Dr.ª do Curso de Licenciatura Plena em História na UESPI. E-mail: joseannezsm@gmail.com

## FORMACIÓN DOCENTE EN EL DERECHO DE LA EDUCACIÓN DIRECTRICES Y BASES (LDB) N° 9.394 / 96

### RESUMEN:

El trabajo busca analizar los aportes de la Ley de Lineamientos y Bases (LDB) 9.394 / 96 para la formación de docentes en relación a la carga de trabajo destinada al ejercicio profesional. Los Cursos de Licenciatura se implementaron con el objetivo de una mejor formación docente, sin embargo la formación pedagógica terminó relegada a un segundo plano. Con el LDB de 1996, las disciplinas y la carga de trabajo oficial para la formación práctica cobraron mayor protagonismo. De esta forma, se analizaron los cambios ocurridos en las propuestas curriculares de las carreras de grado. Para el desarrollo del trabajo se utilizaron autores como Leonor Tanuri (2000), Marli André (2009) y Júlio Diniz-Pereira (2011; 2013). Se concluye que solo con la LDB de 1996 fue posible una mayor articulación entre los aspectos formativos, aportando mejoras en la calidad de la formación práctica de los docentes en la Licenciatura Completa.

**Palabras Clave:** Formación de profesores. Ley de Directrices y Bases. Práctica como componente curricular. Pasantía supervisada.

### Introdução

A discussão acerca da formação docente é fundamental, considerando o papel determinante dos professores na qualidade da educação. Assim, é crucial que a formação ofertada nas Licenciaturas forneça as bases teóricas e práticas, de forma articulada, necessárias para a constituição de um profissional preparado para o desempenho do magistério. A preocupação com o currículo estabelecido na formação dos discentes de licenciatura está também relacionada aos seus reflexos na melhoria da qualidade da Educação Básica. Por isso, faz-se tão importante repensar essa formação.

O artigo tem como objetivo discutir a formação inicial de professores, através das mudanças presentes na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394 de 1996, destacando suas contribuições para a formação inicial de professores nas Licenciaturas, especialmente, no que se refere à prática profissional. A discussão acerca da formação docente é fundamental, considerando o papel determinante dos professores na qualidade da educação.

A formação inicial de professores deve fornecer as bases teóricas e práticas para o exercício da docência, uma vez que, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), para a formação inicial, em nível superior, instituídas pela Resolução CNE/CP n° 2, em 1° de julho de 2015, um dos princípios para a formação de profissionais do magistério da Educação Básica é a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, que possibilite.

## A FORMAÇÃO DOCENTE NA LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO (LDB) Nº 9.394/96

Primeiramente será realizado um breve histórico do campo de pesquisa referente à formação de professores, tratando sobre o seu processo de constituição e os diferentes enfoques temáticos existentes em seus respectivos períodos de produção acadêmica. Em seguida, aborda-se a configuração dos cursos de Licenciatura e a sua importância para o processo de profissionalização do magistério, bem como para o aperfeiçoamento da formação de professores.

### Uma reflexão urgente: a formação docente como campo de pesquisa

O campo de pesquisa sobre a formação de professores é relativamente novo, segundo Júlio Diniz-Pereira, o marco para o surgimento dessa temática foi a publicação de uma revisão da literatura especializada, na edição de 1973 do Handbook of Research on Teaching.<sup>3</sup> Apesar de já haver pesquisas anteriormente, foi apenas a partir de 1973 que esse campo ganhou seu status como campo de estudos acadêmicos, dando maior espaço a discussão dessa temática.

De acordo com Célia Nunes, a discussão sobre a temática surge internacionalmente entre as décadas de 1980 e 1990. Dentre os motivos que contribuíram para a sua emergência tem destaque o processo de profissionalização do ensino. Isso ocorreu porque nesse período houve o movimento de democratização do acesso às escolas, resultando na maior demanda por professores, o que culminou no ingresso de pessoas que não tinham formação inicial adequada para exercer devidamente a função de ensinar.<sup>4</sup> Assim, o processo de profissionalização do magistério constituiu um aspecto diferencial para a formação do professor, uma vez que pretendia que o mesmo adquirisse os conhecimentos necessários para o melhor exercício de sua profissão.

No Brasil, a produção acadêmica iniciou-se na primeira metade da década de 1970, quando a maioria dos estudos abordava a dimensão técnica do processo de formação de professores. “Nessa perspectiva, o professor era concebido como um organizador dos componentes do processo de ensino-aprendizagem (objetivos, seleção de conteúdo,

---

<sup>3</sup> DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. A Construção do Campo da Pesquisa Sobre Formação de Professores. **Revista da FAEBA** – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 22, n. 40, p. 145-154, jul. /Dez. 2013. p. 146.

<sup>4</sup> NUNES, Célia Maria Fernandes. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação & Sociedade**, ano XXII, nº 74, p. 27-42, Abril/2001. p. 27. *Humana Res*, v. 1, n. 2, ISSN: 2675-3901, p. 30 a 46, jan. a jul. 2020.

estratégias de ensino, avaliação etc.) que deveriam ser rigorosamente planejados”.<sup>5</sup> Por isso, o que interessava sobre a formação do professor, era compreender a sua instrumentalização técnica.

Isso ocorreu porque houve, com a primeira LDB 4.024/1961, um crescimento do número de disciplinas de formação técnico-pedagógica nos currículos das Escolas Normais. A Lei determinava que a formação para o magistério no ensino primário ocorresse por meio das Escolas Normais. Surgiram disciplinas como Administração e Organização Escolar, que buscaram dar um maior aparato técnico, conferindo um caráter mais tecnicista ao exercício do magistério.<sup>6</sup>

Com a Lei 5.692/1971, ainda de acordo com Tanuri, determinou-se que a formação de professores e especialistas para o ensino de 1º e 2º graus ocorresse por meio da Habilitação Específica para o Magistério (HEM), resultando em uma dicotomização da formação do magistério. A estrutura curricular estava dividida em uma parte específica com um núcleo comum de formação geral, obrigatório em âmbito nacional; e uma parte pedagógica, de formação especial, que seria constituída de Fundamentos de Educação, Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º grau, bem como Didática, incluindo Prática de Ensino.

Segundo Júlio Diniz- Pereira, já na segunda metade da década de 1970, houve uma rejeição aos enfoques técnicos. Por influência de estudos de caráter filosófico e sociológico, a educação passou a ser vista como uma prática social relacionada ao sistema político e econômico vigente. A partir dessa concepção, a prática dos professores deixava de ser considerada neutra e passava a constituir-se em uma prática educativa transformadora.<sup>7</sup>

De acordo com Diniz-Pereira, no início da década de 1980, houve um grande debate acerca da formação de professores, que ressaltou a importância do papel do professor-pesquisador, ou seja, o profissional reflexivo diante da sua própria prática. Esse momento possibilitou a compreensão da função do professor como uma construção social e cultural, compreendendo melhor seu potencial transformador, o que gerou um número crescente de estudos sobre as práticas pedagógicas.<sup>8</sup>

A perspectiva de estudar o professor como sujeito concreto da ação pedagógica, contribuiu para entendê-lo na sua constituição técnica, pessoal e profissional. Essa mudança

---

<sup>5</sup> DINIZ-PEREIRA, loc. cit.

<sup>6</sup> TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**. n° 14. Mai/Jun./Jul./Ago. p. 61-193, 2000. p. 74.

<sup>7</sup> DINIZ-PEREIRA, op. cit. p. 147.

<sup>8</sup> Ibid, loc. cit.

## A FORMAÇÃO DOCENTE NA LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO (LDB) Nº 9.394/96

de enfoque na formação de professores se deu devido ao movimento da sociedade brasileira de redemocratização do país após a ditadura civil-militar.<sup>9</sup> Esse momento político permitiu repensar a educação e distanciar-se do modelo, que empregava uma educação desvinculada de aspectos políticos e sociais.

Em 1980, segundo Maria Isabel Cunha, também foi criada a Associação Nacional de Formação de Professores (ANFOPE), formada por pesquisadores e dirigentes universitários envolvidos com o campo da pedagogia e da formação de professores. Essa associação possuía um papel político, estabelecendo diálogo com as autoridades ministeriais e o Congresso brasileiro, que legislaria sobre o tema. Reivindicava-se que a formação de todos os professores ocorresse em nível superior e que houvesse uma base nacional fundamentando a organização curricular dos cursos de Licenciaturas.<sup>10</sup>

Nesse contexto, ampliou-se bastante o debate sobre a reformulação dos cursos de formação docente. Em 1982, o Ministério da Educação (MEC) criou o projeto dos Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAMs), com o objetivo de redimensionar as Escolas Normais, e “dotá-las de condições adequadas à formação de profissionais com competência técnica e política e ampliar-lhes as funções de modo a torná-las um centro de formação inicial e continuada para professores de educação pré-escolar e para o ensino das séries iniciais.”<sup>11</sup>

Foi a partir de então que houve a necessidade de mudar a formação de professores e buscar um modelo de formação do professor-pesquisador. Ressaltou-se a importância da formação do profissional reflexivo, cuja atividade profissional se alia à atividade de pesquisa. Essa mudança de perspectiva foi resultante do processo de redemocratização brasileiro, que recusava o modelo de uma suposta educação neutra, que desconsiderava a situação político-social.

A produção sobre essa temática cresceu a partir da década de 1990, segundo Bernardete Gatti, Elba Barreto e Marli André, o mapeamento da produção acadêmica dos pós-graduandos na área de educação, realizado por André (2009), mostra que na década de 1990 as dissertações e teses sobre a formação de professores estavam em torno de 7% e tinham como foco os cursos de formação inicial; enquanto nos anos 2000 chega aos 22%,

---

<sup>9</sup> Ibid, loc. cit.

<sup>10</sup> CUNHA, Maria Isabel. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. Revista Educação e Pesquisa. São Paulo, p. 1-17, abril, 2013. p. 7

<sup>11</sup> TANURI, op. cit. p. 82.

Humana Res, v. 1, n. 2, ISSN: 2675-3901, p. 30 a 46, jan. a jul. 2020.

expandindo seus subtemas e abordando também o profissional professor, suas práticas e saberes.<sup>12</sup>

Segundo Marli André, a produção da década de 1990 foi consequência desse processo de reflexão acerca do papel do professor como sujeito social e a necessidade de uma reformulação da formação docente, por isso, surgem diversos estudos que investigam as práticas pedagógicas. O foco principal das pesquisas centrava-se nos cursos de formação inicial: Licenciaturas, Pedagogia e Escola Normal, constituindo 76% das pesquisas.<sup>13</sup>

Nos anos 2000, ocorreu uma valorização da prática docente nas pesquisas desenvolvidas. A temática priorizada passou a ser identidade e profissionalização docente. Os saberes escolares e os saberes docentes passaram a ser constituídos como objetos de pesquisa no Brasil, sendo que o foco voltou-se para o professor, seus saberes e práticas, chegando a 53% do total dos estudos sobre formação docente em 2007.<sup>14</sup>

Segundo Joana Romanowski, nesse período ocorreram o I e o II Simpósios de Grupos de Pesquisa sobre Formação de Professores, realizados pelo Grupo de Trabalho (GT) Formação de Professores, da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), respectivamente nos anos de 2006 e 2011. Tiveram como finalidade favorecer a produção coletiva das pesquisas no campo da formação de professores. Ocorreu também a criação da Revista Formação Docente em 2009, com contribuição significativa para sistematização dos debates na área.<sup>15</sup>

Os seminários realizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) focalizaram a formação do professor para o Ensino Superior. O primeiro resultou na publicação “Professor do Ensino Superior: identidade, docência e formação”, organizada por Marília Morosini em 2000. Os textos abordavam o professor do Ensino Superior, sua identidade, formação e docência. E percebem que esse profissional, ao desenvolver a pesquisa, insere sua formação nessa prática e contribui para comunidade a que pertence. Um segundo seminário reuniu os debates na publicação “A produção sobre a docência na Educação Superior”, organizada por Dilvo Ristoff e Palmira Sevegnani em 2006. Tal publicação abordou questões relativas à identidade e

---

<sup>12</sup> GATTI, Bernardete. BARRETO, Elba. ANDRÉ, Marli. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011. p. 15.

<sup>13</sup> ANDRÉ, Marli. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010. p. 176.

<sup>14</sup> ANDRÉ, Marli. loc. cit.

<sup>15</sup> ROMANOWSKI, Joana Paulin. Apontamentos em pesquisas sobre formação de professores: contribuições para o debate. **Revista Diálogo Educacional**. Curitiba, v. 12, n. 37, p. 905-924, set./dez. 2012. P. 909

## A FORMAÇÃO DOCENTE NA LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO (LDB) Nº 9.394/96

profissionalização do professor do Ensino Superior. Entre os apontamentos estava a necessidade das Instituições de Ensino Superior (IES) proporem e desenvolverem uma formação pedagógica efetivada na formação continuada.<sup>16</sup>

Com relação à constituição desse campo na pesquisa histórica, foi ao final da década de 1970 e início da década de 1980 que o ensino de História constituiu-se como uma área mais definida. Isso ocorreu a partir dos questionamentos formulados em relação à cultura e à educação, resultantes de respostas ao retrocesso político e educacional que adveio da ditadura civil-militar instalada a partir de 1964 no Brasil.<sup>17</sup>

De acordo com Aryana Costa e Margarida Oliveira, nesse período a formação do professor e o ensino de história passaram a constituir-se com maior ênfase, como objetos de pesquisa de história. Dessa forma, “[...] as preocupações com a formação do professor, do ensino de história e seus correlatos, passam a se constituir, como objeto de reflexão, análise e pesquisa, de uma forma mais enfática, no universo dos licenciados, bacharéis e pesquisadores de história, em geral.”<sup>18</sup>

Apesar da constituição do campo ocorrer mais tarde, a área de pesquisa sobre ensino de História teve início anteriormente e tem como marco a publicação “Os objetivos do ensino da História no curso secundário” (1957), de Emília Viotti da Costa, sendo este o primeiro de quatro textos escritos até o ano de 1963. Esses refletiram do ponto de vista da História, sobre o ensino dessa área de conhecimento.<sup>19</sup>

A consolidação do campo de pesquisa ocorreu através de dois eventos acadêmicos: o “Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História” em 1988 e o “Encontro Nacional de Pesquisadores de Ensino de História”, em 1993. Ambos permitiram e ampliaram o debate sobre as problemáticas do ensino de história como: os processos formativos, a história da disciplina, as políticas públicas, os saberes e práticas de ensino e a pesquisa, e aprendizagem em História.<sup>20</sup>

Em seguida, a produção brasileira sobre o ensino de História diversificou-se. Os estudos passaram a analisar as relações da produção do conhecimento histórico com o conhecimento histórico escolar. Passou a focar nos relatos de experiências, na discussão

---

<sup>16</sup> Ibid. p. 912.

<sup>17</sup> COSTA, Aryana. OLIVEIRA, Margarida. O ensino de história como objeto de pesquisa no Brasil: no aniversário de 50 anos de uma área de pesquisa, notícias do que virá. **SAECULUM: Revista de História**, n. 16, p. 47-60, João Pessoa, jan. /jun., 2007. p. 148.

<sup>18</sup> COSTA, Aryana. OLIVEIRA, Margarida., loc. cit.

<sup>19</sup> Ibid. p.159.

<sup>20</sup> Ibid. p. 149.

Humana Res, v. 1, n. 2, ISSN: 2675-3901, p. 30 a 46 , jan. a jul. 2020.

sobre os livros didáticos, na questão dos currículos e, finalmente, na formação de professores.

No banco de dados do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) sobre a pesquisa no Ensino de História, Grupos de Pesquisas (GPs) em Ensino de História na área de Educação passaram de vinte em 2000, para cinquenta e um em 2004. Eles surgiram com denominações diversas, tais como: Didática de História e Educação Histórica. Isso demonstra o aumento do interesse na temática e o seu consequente crescimento.<sup>21</sup>

Dessa forma, fica expressa uma preocupação crescente com a qualidade da educação através dos estudos que cresceram em quantidade e em diversidade nas discussões sobre a formação docente, levando em conta a necessidade de uma formação docente adequada que entende o professor como o sujeito que deve ser representado um elemento essencial no ensino, sendo apto a fornecer mecanismos que contribuam com a qualidade da educação.

Os trabalhos realizados nos últimos anos apresentam a preocupação dos reflexos da formação inicial de professores na Educação Básica. Essa discussão é fundamental porque reflete o processo de constituição do profissional do ensino que é responsável pela constituição de futuros profissionais, dimensionando a sua responsabilidade social enquanto educador, que deve formar cidadãos conscientes de seu papel como agentes históricos.

### **Uma trajetória: os cursos de formação de professores**

A Licenciatura é uma licença, ou seja, trata-se de uma autorização concedida por uma autoridade pública para o exercício de uma atividade profissional, em conformidade com a legislação. No âmbito do ensino público, esta licença só se completa após o resultado bem sucedido do estágio probatório exigido por lei.<sup>22</sup> Assim, entende-se que, para receber a autorização para a papel de educador, é necessária uma formação adequada.

A preocupação com a formação oficial de professores no Brasil teve início com o Ato Adicional de 1834<sup>23</sup>, através do qual foram criadas as Escolas Normais para a formação

---

<sup>21</sup> Ibid. p. 155.

<sup>22</sup> GOMES, Rita de Cássia Medeiros. A formação dos professores no contexto atual. **Revista de Educação da Universidade Anhanguera**. v.14, n.18, p. 103-125, maio, 2011. p. 116.

<sup>23</sup> O Ato Adicional de 1834 colocou a instrução primária sob responsabilidade das províncias, que por influência europeia, criam as Escolas Normais, visando à preparação de professores para a instrução primária (SAVIANI, 2009).



de professores da instrução primária. As Escolas Normais, mesmo se apresentando como uma alternativa para os problemas de professores sem qualificação, sofreram muitas críticas, pois demandavam muitos gastos por parte do governo e alcançavam números pequenos de formados, além da ineficiência na formação pedagógica, o que fez com diversas delas fossem fechadas e reabertas constantemente, tendo que se reorganizar para atender ao seu objetivo.<sup>24</sup>

Segundo Demerval Saviani, nesse processo, foram implantados os Cursos de Licenciatura, que visavam uma melhor formação docente, voltada para o nível secundário. A partir do Decreto nº 1.190 de 1939, responsável pela organização da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil e dos cursos de formação de professores para as escolas secundárias, surgiu o esquema 3+1<sup>25</sup>. Este foi adotado nos Cursos de Licenciatura e de Pedagogia: “Os primeiros formavam os professores para ministrar as várias disciplinas que compunham os currículos das escolas secundárias; os segundos formavam os professores para exercer a docência nas Escolas Normais”.<sup>26</sup>

Isso resultou em uma formação, nos Cursos de Licenciatura, marcada pelos conteúdos específicos. Assim, o aspecto didático ficava situado em uma posição de menor importância, entendido como uma mera obrigatoriedade para a obtenção do registro profissional de professor. Pode-se afirmar que, em grande parte, essa ideia ainda permanece presente no imaginário dos licenciandos, tendo em vista que historicamente criou-se essa deficiência na formação didático-pedagógica.

Segundo Leonor Tanuri, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 4.024/1961 determinava a formação docente de grau primário em dois níveis: O curso em escola normal de grau ginásial com quatro anos e o grau colegial com três anos. Assim, não era exigida a formação em nível superior, bem como o modelo de formação dualista permaneceu presente na composição curricular das Escolas Normais<sup>27</sup>.

Com a Lei 5.692/71, as Escolas Normais foram extintas. A habilitação dos profissionais do ensino de segundo Grau foi intitulada de Habilitação Específica para o Magistério. Para as quatro últimas séries do ensino de 1º grau e para o ensino de 2º grau, a

<sup>24</sup> SAVIANI, Demerval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**. v. 14 n. 40. jan./abr. p. 143-155, 2009. p.144.

<sup>25</sup> O modelo 3+1 se refere à divisão em 3 anos de estudos teóricos na área disciplinar, e um ano de formação pedagógica. Assim, a formação como pesquisador ocorria nos três primeiros anos do Curso Superior, e a formação como professor, em caráter complementar, no último ano (CERRI, 2013).

<sup>26</sup> SAVIANI, Demerval, op. cit. p. 146.

<sup>27</sup> TANURI. op. cit. p. 78.

Humana Res, v. 1, n. 2, ISSN: 2675-3901, p. 30 a 46, jan. a jul. 2020.

## A FORMAÇÃO DOCENTE NA LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO (LDB) Nº 9.394/96

formação de professores em nível superior, ocorreu em Cursos de Licenciatura Curta com 3 anos de duração, ou Licenciatura Plena com 4 anos de duração.

A Lei 9.394/96 determinou que a formação de docentes para a atuação na Educação Básica deveria ocorrer em nível superior, em Cursos de Licenciatura, de Graduação Plena, em universidades e Institutos Superiores de Educação. Com isso, houve novas propostas para a formação de professores. Entre elas, a determinação de 400 horas de Prática como Componente Curricular, que deveria estar presente desde o início do Curso de Licenciatura, permeando as disciplinas de formação, além de 400 horas de estágio, a partir da segunda metade do curso.

A partir disso, ganharam destaque as disciplinas práticas, sendo elas: as Práticas Pedagógicas Curriculares e o Estágio Curricular Supervisionado. O intuito era que os alunos tivessem contato com a realidade da profissão, desenvolvessem as habilidades necessárias ao exercício da função, bem como a identificação com o papel de professor. Essa mudança nas Diretrizes gerou uma necessidade de reformulação dos currículos dos cursos superiores. Porém, cada instituição pode desenvolver seu projeto pedagógico de formas distintas, distribuindo as 800 horas de carga horária prática diferentemente.<sup>28</sup>

Segundo Bernardete Gatti, Elba Barreto e Marli André, a partir da publicação da Lei nº 9.394/96, foram propostas alterações tanto para as instituições formadoras quanto para os cursos de formação de professores, sendo que em 2002 as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores foram promulgadas, e nos anos seguintes as Diretrizes Curriculares para cada curso de Licenciatura foram aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). Mesmo com os ajustes propostos nessas Diretrizes, é nítida nas Licenciaturas a prevalência da ideia histórica de oferecimento de formação com foco na área disciplinar específica, com pequeno espaço para a formação pedagógica, gerando uma dicotomia.<sup>29</sup>

A formação inicial de professores, em nível superior, destina-se à preparação de profissionais para funções de magistério na Educação Básica, e compreendem cursos de Graduação de Licenciatura, Cursos de Formação Pedagógica para graduados não licenciados

---

<sup>28</sup> BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, n 2, p. 8, 1º de julho de 2015. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>> Acesso em: 13 abr. 2019. p.9.

<sup>29</sup> GATTI, Bernardete. BARRETO, Elba. ANDRÉ, Marli., op. cit. p. 98.

e Cursos de segunda Licenciatura.<sup>30</sup> Esse tipo de formação tem grande importância porque deve fornecer as bases que possibilitam a esse profissional ter condições de exercer a atividade educativa na escola de Ensino Básico, bem como constitui sua profissionalização. Com isso, é de fundamental importância refletir sobre como o processo de formação docente é estruturado para atender a essas funções, tendo em vista o quanto este é determinante para o futuro profissional.

Os princípios da formação desses profissionais são apontados no parágrafo 5º da Resolução CNE/CP nº 2/15, dentre eles ressaltamos o: “V - a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no domínio dos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão;”.<sup>31</sup> Dessa forma, é necessário que haja uma articulação entre os conhecimentos científicos e didáticos para a capacitação do aluno ao exercício da profissão. Porém, como foi dito anteriormente, historicamente, a formação de professores baseou-se na dicotomização desses dois conhecimentos.

Além disso, é importante também ressaltar o princípio da indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão no Ensino Superior. Estabelecidos pelo artigo 207 da Constituição Federal de 1988, e incorporados à LDB de 1996 pelo artigo 43, que correspondem ao tripé da formação universitária, e por isso, devem ter espaço equivalente ao longo dos cursos superiores, não sendo diferente nas Licenciaturas.

O Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (FORPROEX) definiu, em 1987, a Extensão universitária como um processo educativo, cultural e científico que articula o Ensino e a Pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre universidade e sociedade<sup>32</sup>. Isso acaba possibilitando a troca de saberes sistematizados, o acadêmico e o popular, resultando na produção de conhecimento.<sup>33</sup>

A formação inicial do discente deve fornecer conhecimentos teóricos e práticos, de forma articulada, e não dissociada, uma vez que estes serão responsáveis pela consolidação

<sup>30</sup> RESOLUÇÃO CNE/CP nº 2/2015. op. cit. p. 9.

<sup>31</sup> RESOLUÇÃO CNE/CP nº 2/2015. op. cit. p. 4

<sup>32</sup> O fórum foi criado em 1987, com o intuito de contribuir nos debates nacionais sobre Educação Superior no Brasil (FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS, 2006).

<sup>33</sup> FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS. **Indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão e a flexibilização curricular:** uma visão da extensão. Porto Alegre: UFRGS; Brasília: MEC/SESu, 2006. p.40.  
Humana Res, v. 1, n. 2, ISSN: 2675-3901, p. 30 a 46 , jan. a jul. 2020.

## A FORMAÇÃO DOCENTE NA LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO (LDB) Nº 9.394/96

do profissional egresso. Assim sendo, deve haver especial atenção na produção do projeto pedagógico, a fim de garantir a concretização dos princípios formativos determinados nas Diretrizes Nacionais:

Art. 7º O (A) egresso (a) da formação inicial e continuada deverá possuir um repertório de informações e habilidades composto pela pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, resultado do projeto pedagógico e do percurso formativo vivenciado cuja consolidação virá do seu exercício profissional, fundamentado em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética [...].<sup>34</sup>

A partir disso, o egresso será capaz de compreender a instituição educativa como uma organização com função de promover a educação para a cidadania. Além disso, poderá desenvolver pesquisas na área educacional e específica, e atuar como profissional no ensino, na gestão de processos educativos e na organização e gestão de instituições de Educação Básica. Caso a formação não ocorra de forma a visar essa pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, o egresso não estará preparado para desempenhar todas essas funções.

De acordo com o artigo 13º das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores para a Educação Básica, em nível superior, os cursos de Licenciatura estruturam-se por meio da garantia da base comum nacional das orientações curriculares:

§ 1º Os cursos de que trata o caput terão, no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, em cursos com duração de, no mínimo, 8 (oito) semestres ou 4 (quatro) anos, compreendendo: I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo; II - 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição; III - pelo menos 2.200 (duas mil e duzentas) horas dedicadas às atividades formativas estruturadas pelos núcleos definidos nos incisos I e II do artigo 12 desta Resolução, conforme o projeto de curso da instituição; IV - 200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes, conforme núcleo definido no inciso III do artigo 12 desta Resolução, por meio da iniciação científica, da iniciação à docência, da extensão e da monitoria, entre outras, consoante o projeto de curso da instituição.<sup>35</sup>

<sup>34</sup> RESOLUÇÃO CNE/CP nº 2/2015. op. cit. p. 7.

<sup>35</sup> RESOLUÇÃO CNE/CP nº 2/2015. op. cit. p. 11.

Seguindo as diretrizes propostas pela LDB de 1996, a resolução supracitada determina uma carga horária mínima para os cursos de licenciatura de 3.200 horas, dentro da qual a maior parte, 2.200 horas, deve abranger o núcleo de estudos de formação geral, das áreas específicas e interdisciplinares, e do campo educacional, seus fundamentos e metodologias, assim, articulando conhecimentos pedagógicos, específicos e interdisciplinares.<sup>36</sup>

Além disso, parte da carga horária, 200 horas, deve ser destinada ao núcleo de estudos integradores para enriquecimento curricular. Estes são constituídos pelas atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes, como seminários, projetos de iniciação científica, iniciação à docência, monitoria e extensão, entre outros.

Através dessas determinações, os cursos de Licenciatura precisam oferecer 400 horas de Prática como Componente Curricular, que é uma ação que produz algo no âmbito do ensino. E terá necessariamente a marca dos projetos pedagógicos das instituições formadoras, ao transcender a sala de aula para o conjunto do ambiente escolar e da própria educação escolar, podendo envolver uma articulação com os órgãos normativos e com os órgãos executivos dos sistemas. É fundamental que haja tempo e espaço para a Prática como Componente Curricular desde o início do curso e que haja uma supervisão da instituição formadora.<sup>37</sup>

Além disso, há também as 400 horas de Estágio Supervisionado. Este é entendido como o tempo de aprendizagem que, através de um período de permanência, em algum lugar ou ofício para aprender a prática do mesmo, e depois poder exercer uma profissão ou ofício. Por isso, é um momento muito importante na vida dos discentes porque a partir de então há a possibilidade de colocar em prática os fundamentos teóricos que são ensinados na academia. É um espaço de aprendizagem e de construção da identidade profissional, pois é a partir dessa experiência que pode-se visualizar a realidade da profissão.

---

<sup>36</sup> Ibid. loc. cit.

<sup>37</sup> BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP 28/2001**. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: DF, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf>> Acesso em: 13 abr. 2019. p. 9. Humana Res, v. 1, n. 2, ISSN: 2675-3901, p. 30 a 46, jan. a jul. 2020.

## A FORMAÇÃO DOCENTE NA LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO (LDB) Nº 9.394/96

O parecer CNE/CP 28 de 2001, definiu o Estágio como um período de aprendizagem acerca da prática de um determinado ofício com a supervisão de um profissional experiente na área. Com o objetivo de possibilitar o exercício da profissão:

Estágio curricular supervisionado de ensino entendido como o tempo de aprendizagem que, através de um período de permanência, alguém se demora em algum lugar ou ofício para aprender a prática do mesmo e depois poder exercer uma profissão ou ofício. Assim, o estágio curricular supervisionado supõe uma relação pedagógica entre alguém que já é um profissional reconhecido em um ambiente institucional de trabalho e um aluno estagiário. Por isso é que este momento se chama estágio curricular supervisionado.<sup>38</sup>

O principal aspecto apontado é que o Estágio consiste em um momento de aprendizagem da prática do ofício para que posteriormente o indivíduo possa exercê-lo, e demanda o suporte de um profissional experiente que possa guiá-lo durante o processo. Há a necessidade de supervisão que consiste em, “Um processo em que um professor, em princípio, mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional”.<sup>39</sup>

Posteriormente com a Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008, que dispõe sobre o estágio de estudantes em âmbito federal, a definição de estágio foi modificada como consta no artigo 1º, que regulamenta os objetivos desta atividade para a formação do indivíduo:

Estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos. § 1º O estágio faz parte do projeto pedagógico do curso, além de integrar o itinerário formativo do educando. § 2º O estágio visa ao aprendizado de competências próprias da atividade profissional e à contextualização curricular, objetivando o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho.<sup>40</sup>

<sup>38</sup> PARECER CNE/CP 28/2001., op. cit. p. 10.

<sup>39</sup> ARAUJO, Raimundo Dutra de. **O acompanhamento do Estágio Supervisionado na formação docente:** concepções e condições de trabalho dos supervisores. 1. Ed. Curitiba: PR, CRV, 2016. p. 96.

<sup>40</sup> BRASIL. **Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008.** Dispõe sobre o estágio de estudantes e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111788.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111788.htm)> Acesso em: 13 abr. 2019. p. 1.

Compreende-se que o Estágio Supervisionado deve consistir em um ato educativo, ou seja, não deve ser um trabalho desempenhado de qualquer forma, mas sim visando o aprendizado específico de determinada profissão e a contextualização, de modo que prepare o aluno não apenas para o desempenho do trabalho como também para o exercício da cidadania, com a participação ativa e produtiva na comunidade. Assim, busca a formação integral do aluno através da inserção no ambiente de trabalho.

A formação docente inicial, assim, requer maior cuidado com o momento do estágio, tendo em vista que “Professorar não é uma atividade burocrática para a qual se adquire conhecimentos e habilidades técnico- mecânicas. Dada a natureza do trabalho docente, que é ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados [...]”.<sup>41</sup> O exercício da docência não pode ser encaixado na mera aplicação do conhecimento teórico, demanda sensibilidade para a aprendizagem da profissão. Com isso, a Licenciatura deve desenvolver habilidades e valores, além da capacidade de analisar a própria prática docente.

É necessário compreender também que a Prática como Componente Curricular difere do Estágio Curricular Supervisionado. A primeira tem como objetivo a relação teoria e prática social, por isso deve estar presente durante todo o processo formativo. Desde o início do curso deve ocorrer em articulação com o Estágio Supervisionado e com as atividades de trabalho acadêmico. Pode envolver também uma articulação com outros órgãos pois busca transcender a sala de aula e, até mesmo, o conjunto do ambiente escolar.

Já o Estágio Curricular Supervisionado, como afirma Júlio Diniz-Pereira, representa o tempo de aprendizagem da prática de um determinado ofício com supervisão de um profissional do local do estágio. O objetivo é vincular teoria e prática social juntamente com a Prática como Componente Curricular, devendo ocorrer a partir da segunda metade do Curso de Licenciatura, e em ambiente escolar.<sup>42</sup>

Ainda assim, o Estágio Curricular Supervisionado e a Prática como Componente Curricular representam possibilidades para que os discentes aprendam em contextos profissionais reais, ou seja, nas escolas, onde atuarão. E vivenciar a escola, observando os conflitos que nela ocorrem, percebendo os dilemas enfrentados diariamente, a força das

---

<sup>41</sup> PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 1999. p. 15-34. p. 18.

<sup>42</sup> DINIZ-PEREIRA. A prática como componente curricular na formação de professores. **Revista do Centro de Educação UFSM**, Santa Maria, v. 36, n. 2, p. 203-218, maio/ago. 2011. p. 209.

## **A FORMAÇÃO DOCENTE NA LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO (LDB) Nº 9.394/96**

práticas pedagógicas na educação dos alunos, faz parte do processo de aprendizagem profissional, e constitui-se em uma experiência essencial.

Esse caráter de formação mais prática foi determinado pela Lei 9.394/96, que por sua vez representou um importante avanço na educação e, por conseguinte, na formação de professores para a Educação Básica. A partir dela espera-se melhorias nos cursos de Licenciatura através de mudanças nas propostas curriculares que reflitam maior articulação entre teoria e prática ao longo de toda a formação.

A produção acadêmica de trabalhos de pesquisas que abordavam a temática da formação de professores teve início ainda na década de 1970 e permitiu a reflexão sobre o papel desempenhado pelo professor na sua prática através de diferentes perspectivas, contribuindo para que houvesse um debate maior com relação à reformulação dos cursos de formação docente. Com o aumento do número de pesquisas foram realizados diversos eventos com o intuito de discutir a prática docente, permitindo a sistematização do debate.

Os cursos de formação inicialmente ocorriam por meio das Escolas Normais, porém não houve muito sucesso. Em seguida, foram criados os cursos de Licenciatura, que surgiram com o intuito de melhorar a qualidade da educação de nível secundário. Entretanto esses cursos tinham uma lógica de formação deficiente caracterizada pelo “esquema 3+1”, que representava uma dicotomia entre teoria e prática, em que era priorizada a primeira em detrimento da última.

### **Considerações finais**

A produção acadêmica de trabalhos de pesquisas que abordavam a temática da formação de professores teve início ainda na década de 1970 e permitiu a reflexão sobre o papel desempenhado pelo professor na sua prática através de diferentes perspectivas, contribuindo para que houvesse um debate maior com relação à reformulação dos cursos de formação docente. Com o aumento do número de pesquisas foram realizados diversos eventos com o intuito de discutir a prática docente, permitindo a sistematização do debate.

Os cursos de formação inicialmente ocorriam por meio das Escolas Normais, porém não houve muito sucesso. Em seguida, foram criados os cursos de Licenciatura, que surgiram com o intuito de melhorar a qualidade da educação de nível secundário. Entretanto esses cursos tinham uma lógica de formação deficiente caracterizada pelo “esquema 3+1”, que



representava uma dicotomia entre teoria e prática, em que era priorizada a primeira em detrimento da última.

Apenas com as mudanças propiciadas pela LDB 9.394/1996 foi possível uma maior articulação entre os diversos aspectos formativos necessários na formação docente, com a inserção da prática desde o início do curso, que permite a aproximação com o ambiente profissional ao longo de toda a formação. Dessa forma, é perceptível o papel importante desempenhado pela Lei de Diretrizes e Bases de 1996 e sua contribuição na qualidade da formação inicial de professores nas Licenciaturas Plenas.