



CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO

PRAÇA DA REPÚBLICA, 53 - FONE: 2075-4500

CEP: 01045-903

DELIBERAÇÃO CEE Nº 154/2017

(REVOGADA PELA DELIBERAÇÃO CEE 232/2025)

Dispõe sobre alteração da Deliberação
CEE nº 111/2012

O Conselho Estadual de Educação de São Paulo, no uso de suas atribuições, em conformidade com o disposto no inciso XIX do artigo 2º, da Lei Estadual nº 10.403/1971, com fundamento no inciso V, art. 10 e inciso II, art. 52 da Lei 9394/96, e considerando as disposições da Resolução CNE/CP nº 02/2015 – Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada, e na Indicação CEE nº 160/2017,

DELIBERA:

Art. 1º A Deliberação CEE nº 111/2012 passa a vigorar com nova redação constante do Anexo 1.

Art. 2º Esta Deliberação entra em vigor na data da publicação de sua homologação, revogadas as disposições em contrário.

DELIBERAÇÃO PLENÁRIA

O CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO aprova, por unanimidade, a presente Deliberação.

Sala “Carlos Pasquale”, em 31 de maio de 2017.

Consª. Bernardete Angelina Gatti
Presidente



CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO

PRAÇA DA REPÚBLICA, 53 - FONE: 2075-4500
CEP: 01045-903

PROCESSO CEE	651/2006 – Reautuado em 10/02/2017		
INTERESSADO	Conselho Estadual de Educação		
ASSUNTO	Formação dos Profissionais Docentes – Estabelece Diretrizes Complementares		
RELATORAS	Consª Guiomar Namó de Mello e Consª Rose Neubauer		
INDICAÇÃO CEE	Nº 160/2017	CES	Aprovado em 31/5/2017

CONSELHO PLENO

1. RELATÓRIO

1.1 HISTÓRICO

No decorrer de sua história, o CEE tem apresentado alternativas concretas às Políticas Nacionais de Formação Docente adequadas às especificidades e às necessidades educacionais do Estado. Desse modo, tem exercido um papel propositivo e indutivo em relação às políticas públicas.

Em 2008, este Colegiado após estudos e debates, e com fundamento no art. 10 da LDB, em especial em seu inciso V, estabeleceu normas complementares para a formação docente em cursos de educação superior vinculados ao sistema de ensino do Estado de São Paulo, por meio da Indicação CEE 78/2008 e Deliberação CEE 78/2008.

No entanto, a partir da análise dos Projetos Pedagógicos dos cursos de formação docente e de pesquisas nacionais e internacionais sobre formação docente, o Conselho propôs em 2012, nova normatização. A Deliberação CEE nº 111/2012 alterada posteriormente pela Deliberação CEE nº 126/2014 e Deliberação CEE nº 132/2015, estabeleceu as Diretrizes Curriculares Complementares à Formação de Professores para Educação Básica oferecida pelas IES vinculadas ao Sistema Estadual. Esta Deliberação está apoiada e fundamentada pela Indicação CEE 127/14 que tem como objetivo priorizar e propor conhecimentos que potencializem as competências necessárias à prática da docência e à gestão do ensino.

Em 25/06/2015, o Conselho Nacional de Educação publicou a Resolução CNE/CP 02/2015 sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, com avanços e mudanças significativas nos Cursos de Licenciatura, ampliando sua jornada para 3.200 horas e 4 anos de duração e especificando a necessidade de conteúdos curriculares que garantam além dos conteúdos específicos, conhecimentos sobre avaliação, currículo, língua portuguesa, fundamentos da educação, processos didáticos pedagógicos, entre outros, para permitir um ensino de qualidade para todos os alunos.

Frente a essa nova normatização, o CEE apresenta uma revisão que compatibiliza a Resolução CNE/CP nº 02/2015 com a Deliberação CEE nº 111/2012, que tem norteado o planejamento e a organização das Instituições de Ensino Superior nos cursos de Licenciatura do seu sistema de ensino.

Além disso, apresenta para reflexão o significado e o papel da prática como componente curricular – PCC – no currículo de formação de professores.

1.2 PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR – PCC

“O ensino necessariamente começa com o professor entendendo o que deve ser aprendido e como deve ser ensinado” (Shulman, 1987)

1.2.1 Breve Histórico

A PCC foi introduzida nas DCNs para formação de professores da educação básica em nível superior no início dos anos 2000, pelas Resoluções CNE/CP n. 1/2002 e n. 2/2002, como um recurso para estimular os programas de formação a tentarem superar a dicotomia entre teoria e prática na formação inicial. Propunha um espaço curricular que propiciasse aos alunos uma aprendizagem significativa, seja dos conhecimentos específicos dos objetos de ensino, seja dos conhecimentos pedagógicos.

Por trás da noção de PCC estavam as evidências produzidas por vários estudos (Gatti, Barreto, 2009), de que a didática e a metodologia adotada nos cursos de formação de professores tratavam as disciplinas de modo estanque e descontextualizado tanto da realidade da educação escolar quanto da realidade da vida do próprio aluno do curso de formação, na maioria jovens egressos de um ensino médio defasado e ineficaz.

Esse modelo de ensino aprendizagem, inadequado para formar qualquer profissional, tem efeito dramático nos cursos de formação docente. Cria uma contradição entre a situação de formação e a situação de exercício. Como a maioria dos Projetos Pedagógicos dos cursos de formação docente afirma que seus egressos estarão preparados para aplicar metodologias inovadoras e contextualizadoras, assim como estimular a construção com autonomia do conhecimento por parte de seus futuros alunos, uma pergunta sempre se impõe: é possível que um curso desconectado da realidade e da prática das escolas prepare professores para ensinar de modo inovador e contextualizado?

A resposta a essa pergunta requer um trabalho que vai muito além da simples criação de uma disciplina na matriz curricular. Implicava debate e reflexão sobre o Projeto Pedagógico do curso de formação e uma análise crítica da prática de ensino adotada no próprio curso e, conseqüentemente, uma revisão das práticas de ensino dos formadores de professores.

No período que se seguiu às Resoluções do CNE 01 e 02 de 2002, debate e experiências inovadoras ocorreram no âmbito de várias instituições, de acordo com visões e quadros teóricos diferentes. Infelizmente faltou um debate mais amplo que permitisse aprimorar as ideias fundantes da PCC. Poucas dessas iniciativas foram registradas e avaliadas. Isso deu origem a várias propostas e práticas do que se considera que seja a PCC. Como afirmam Souza Neto e Pinto da Silva (2014), na análise de um número significativo de currículos de formação docente vigentes na UNESP, tendo como base as mencionadas resoluções, o que se encontra é

“Um currículo híbrido em que a PCC, com raras exceções, ficou despersonalizada, prevalecendo a dinâmica do modelo acadêmico. A base teórica tende a ser dada na primeira parte da formação, ao passo que o estágio, a prática profissional, ocorre na segunda metade desse processo”.

Em 2015, a Resolução CNE-CP nº 02/2015 ampliou para 400hs a carga dedicada à PCC e abriu a oportunidade para discutir e até mesmo ressignificar o conceito, tomando como ponto de partida o sentido que tinha na proposição original e buscando elementos na nova norma e em experiências acumuladas nesses mais de 15 anos. Este texto junta-se aos esforços que vêm sendo realizados nesse sentido.

1.2.2 O Conceito

A proposta seminal de Shulman (1986), de “conhecimento pedagógico do conteúdo” ou apenas domínio do *“conhecimento que se ensina”*, pode ajudar a esclarecer o que neste texto se entende por Prática como Componente Curricular. Esse autor afirma que existe uma habilidade específica do professor que é

“transformar em ações e representações pedagógicas a compreensão de um

conteúdo. Essas ações e representações se traduzem em jeitos de falar, mostrar, interpretar ou representar ideias, de maneira que os que não sabem venham a saber, os que não entendem venham a compreender e discernir, e os não qualificados tornem-se qualificados. Portanto, o ensino necessariamente começa com o professor entendendo o que deve ser aprendido e como deve ser ensinado".

A Prática como componente curricular é, portanto, o encontro do conhecimento sobre um determinado objeto de ensino, com o conhecimento pedagógico sobre como se aprende e como se ensina esse conteúdo. Constitui a dimensão prática, contextualizada e significativa de todos os conteúdos curriculares da formação docente, tanto aqueles específicos de uma área ou disciplina quanto aqueles dos fundamentos pedagógicos.

Nessa perspectiva a PCC não se confunde com as Práticas de Ensino ou com o Estágio Supervisionado, embora deva ser articuladas tanto a um como a outro; também não se confunde com qualquer outra disciplina convencional da formação pedagógica e não se resume à relação entre os conhecimentos pedagógicos e conhecimentos dos objetos de ensino.

O conceito da PCC implica numa mudança na própria cultura pedagógica do ensino superior de formação de professores, no sentido de aproximá-la do tipo de formação que se ministrava nos antigos cursos normais, nos quais os estudantes cursavam as disciplinas do ensino médio e ao mesmo tempo se preparavam para ser docentes. Aprender os objetos de conhecimento e aprender a ensiná-los eram processos formativos que aconteciam sob um único e mesmo escopo ou projeto pedagógico, às vezes sob a docência do mesmo professor.

A PCC aproxima os cursos de formação de professores dos modelos clínicos adotados na área médica e paramédica. Nestes últimos, desde o início do curso, os estudantes estão em contato com os equipamentos de saúde de sua região. A PCC prevê que desde o início do curso e em todas as matérias ou atividades o estudante esteja em conexão com a realidade da escola ou escolas de sua região.

Trata-se agora de esclarecer que tipo de relação entre teoria e prática as PCCs propiciam, já que não se confunde com os componentes curriculares que sempre foram voltados para a formação prática do professor. Esse trabalho conceitual é importante para resolver as muitas dúvidas não só sobre o lugar a ser reservado a ela na matriz curricular do curso de formação mas principalmente para identificar os conteúdos, práticas, atividades, recursos que deverão ser mobilizados para que a PCC atinja seus objetivos

A PCC deveria estar presente no âmbito de cada disciplina, de modo a contextualizar o que deveria ser aprendido pelo futuro professor. Por exemplo, na disciplina de Psicologia da Aprendizagem e do Desenvolvimento, além de aprender sobre as teorias, leis e conceitos básicos da disciplina, o futuro professor deve observar crianças e jovens reais; realizar estudos de casos pertinente à disciplina; defrontar-se com os problemas reais da infância e da juventude no nosso país e na nossa cultura; ter contato com experiências ou atividades para compreender a questão do jovem no mundo contemporâneo.

Uma articulação como a desse exemplo, da Psicologia com a realidade dos alunos da educação básica, é responsabilidade do professor dessa disciplina. Ele é quem pode identificar com acerto as situações, materiais, experiências, atividades que articulem os conhecimentos da disciplina com uma realidade que faça sentido para seus alunos. Para isso é importante que ele tenha **domínio pedagógico do conhecimento** de Psicologia da Aprendizagem e Desenvolvimento. Em outras palavras ele precisa saber fazer a transposição didática ou outras mediações didáticas, a fim de que o conteúdo da Psicologia seja significativo para seu aluno do curso de formação. Isso se aplica a qualquer outro componente ou disciplina.

Se esse processo deve ocorrer numa disciplina de fundamentos da educação, é igualmente importante que ele ocorra nas disciplinas que tratam dos conhecimentos específicos que os alunos, futuros professores, deverão saber ensinar. Numa licenciatura de Física ou de História, esses conteúdos

estão organizados e estruturados nas várias disciplinas do curso de formação específica. Em primeiro lugar é importante que essas disciplinas sejam relevantes para formar o professor de Física ou de História do ensino fundamental II e do ensino médio. E, neste caso, a referência será o que vai prescrever a Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC).

Para que a PCC seja pertinente, em primeiro lugar, será preciso que o conteúdo do currículo de formação cubra o que está previsto que os alunos da educação básica devem aprender. Este será o ponto de partida do que o futuro professor deverá aprender. Como no caso da Psicologia, numa licenciatura de Geografia, por exemplo, a PCC deverá articular os conceitos, teorias ou leis dos conhecimentos específicos com sua dimensão prática, sua conexão com os contextos que fazem sentido para o aluno da licenciatura de Geografia. Aos professores das inúmeras disciplinas que compõem o currículo da licenciatura, caberá construir, com base nos conhecimentos de Geografia, um corpo de conhecimentos que possam ser apropriados ou reconstruídos pelos seus alunos.

A diferença crucial entre os dois exemplos é a de que no caso da Psicologia da Aprendizagem e Desenvolvimento a aprendizagem deverá ser instrumental para que o futuro professor conheça seus alunos quando estiver no exercício da docência. Ao passo que no caso das disciplinas específicas de uma licenciatura, a aprendizagem será instrumental para seus alunos ensinarem esses mesmos conteúdos quando estiverem no exercício da docência.

Assim, ao fazer a transposição didática ou outras mediações didáticas de uma disciplina de conteúdo específico na licenciatura, o docente também estará propiciando uma aprendizagem sobre como ensinar esse conteúdo na educação básica. Se o especialista em Geografia dominar o **conhecimento pedagógico** do conteúdo ao ensiná-lo aos alunos da licenciatura, estará ao mesmo tempo propiciando a esses alunos viver a Geografia com a vida real e com o ensino. Essa é assim uma dupla relação entre teoria e prática e facilitará que o aluno, ao aprender significativamente, constitua um conhecimento pedagógico desse conteúdo, que será lapidado depois pela Prática de Ensino e pelo Estágio.

Nessa perspectiva a PCC é facilitadora da interdisciplinaridade, ou seja, não acontece apenas no âmbito de um componente curricular mas na interação entre as dimensões teóricas ou práticas de dois ou mais conteúdos disciplinares, na forma de projetos de estudo e investigação, projetos de intervenção ou de produção. Aqui se inclui a articulação entre dois ou mais conteúdos específicos ou entre estes e os de conhecimentos pedagógicos. O importante para este conceito de PCC, é que nessa abordagem a articulação entre as disciplinas deve ser feita a partir do domínio pedagógico dos conteúdos das mesmas, caracterizando a PCC das disciplinas envolvidas.

Souza Neto e Pinto da Silva (2014) avançam na concepção da PCC como articuladora da organização interdisciplinar transversalizando os demais conteúdos. Apontam a importância de uma *coordenação da dimensão prática* que transcende o Estágio, reforçando a ideia de que essa dimensão pode estar presente desde o início, ao longo de toda a formação.

A partir dessa conceituação é possível sugerir o tratamento das PCCs em dois aspectos: (a) quanto aos critérios para caracterizá-la e (b) quanto aos conteúdos que podem lhe dar substância.

Em relação aos critérios as PCCs deveriam apresentar as seguintes características:

- ter um lugar no currículo com tempos e espaços próprios;
- organizarem-se de acordo com um plano ou projeto com objetivos e estrutura para orientar os formadores de professores;
- trabalhar sempre o conhecimento que se aprende e o conhecimento que se ensina em articulação, preservando o que é próprio de cada componente curricular;
- estar presentes em algum grau em todos os componentes do currículo de formação;
- articular-se orgânica e continuamente com as Práticas de Ensino e os estágios.

Quanto ao conteúdo para promover o domínio pedagógico do conteúdo a ser ensinado, as PCCs

podem incluir, entre muitos outros:

- atividades de projetos de ensino, resolução de problemas, observação e análise de casos ou situações, pelas quais o professor adquire compreensão do conteúdo a ser ensinado bem como habilidades para selecionar, organizar, representar e adaptar às características dos alunos;
- observação no contexto escolar, familiaridade com os materiais didáticos e elaboração/adaptação de materiais, elaboração de procedimentos de avaliação;
- associação dos conteúdos do currículo de formação com as competências que se deve constituir tanto as relativas ao domínio dos conteúdos a serem ensinados como aquelas relativas aos fundamentos da educação e aos conteúdos pedagógicos;
- explicitar e analisar as bases conceituais do caráter contextual da ação docente e a importância de competências tais como sensibilidade para as necessidades e características dos alunos, flexibilidade e capacidade para adaptar o planejamento às situações imprevisíveis, entre outras;
- explicitar para o professor em formação os processos vividos na sua própria aprendizagem em contexto, para que ele reflita sobre como propiciar experiências semelhantes a seus alunos;
- analisar a estrutura de um componente ou disciplina para que os alunos concluam como se aprende essa disciplina e qual a relação desse fato com os métodos para ensiná-la a crianças e adolescentes da educação básica.

1.2.3 Referências Bibliográficas

Ball, Debora Loewenberg. Bridging Practices. Intertwining Content and Pedagogy in Teaching and Learning to Teaching. Journal of Teacher Education. Vol 51 n.3 Maio/Junho de 2000 pp 241-217 by The American Association of Colleges for Teacher Education.

Gatti, B. A.; Barreto, E. S.. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184682por.pdf>>.

Levine, Arthur. Educating school teachers, 2006. The Education Schools Project. Washington D.C.

Shulman, Lee S. Those Who Understand: Knowledge Growth In Teaching. Educational Researcher, Vol. 15, No. 2 (Feb., 1986), pp. 4-14, Published by American Educational Research Association.

Shulman, Lee S. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. Harvard Educational Review Vol. 57 n. 1, pp 1-22. primavera 1987 (Copyright by the President and Fellows of Harvard College). Traduzido e publicado com autorização. Tradução de Leda Beck e revisão técnica de Paula Louzano.

Souza Neto, Samuel; Pinto da Silva, Vandef. Prática como componente curricular: questões e reflexões. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 14, n. 43, p. 889-909, set./dez. 2014.

2. CONCLUSÃO

Dessa forma, propomos ao Conselho Pleno a aprovação da presente Proposta de Indicação e do anexo Projeto de Deliberação, ficando mantida a Indicação CEE nº 127/14, no que se refere aos seus princípios e fundamentos.

São Paulo, 10 de maio de 2016.

a) Consª Guiomar Namó de Mello
Relatora

a) Consª Rose Neubauer
Relatora

4. DECISÃO DA CÂMARA

A CÂMARA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR adota, como sua Indicação, o Voto das Relatorias.

Presentes os Conselheiros Cleide Bauab Eid Bochixio, Décio Lencioni Machado, Francisco de Assis Carvalho Arten, Francisco José Carbonari, Hubert Alquères, Jacintho Del Vecchio Junior, Márcio Cardim, Maria Elisa Ehrhardt Carbonari, Martin Grossmann, Roque Théóphilo Júnior e Rose Neubauer

São Paulo, 10 de maio de 2017.

a) Cons. Francisco José Carbonari
Presidente

DELIBERAÇÃO PLENÁRIA

O CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO aprova, por unanimidade, a presente Indicação.

Sala “Carlos Pasquale”, em 31 de maio de 2017.

Cons^a. Bernardete Angelina Gatti
Presidente

ANEXO 1

DELIBERAÇÃO CEE Nº 111/2012

Fixa Diretrizes Curriculares Complementares para a Formação de Docentes para a Educação Básica nos Cursos de Graduação de Pedagogia, Normal Superior e Licenciaturas, oferecidos pelos estabelecimentos de ensino superior vinculados ao sistema estadual

O Conselho Estadual de Educação de São Paulo, no uso de suas atribuições, em conformidade com o disposto no inciso XIX do artigo 2º, da Lei Estadual nº 10.403/1971, com fundamento no inciso V, art. 10 e inciso II, art. 52 da Lei 9394/96, e considerando as disposições da Resolução CNE/CP nº 02/2015 – Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada, nas alterações aprovadas pela Deliberações CEE nº 126/2014 e nº 132/2015 e, ainda, o que consta nas Indicações CEE nº 78/2008, nº 112/2012, nº 127/2014, nº 132/15 e nº 160/2017,

DELIBERA:

TÍTULO I DA FORMAÇÃO DOCENTE

Art. 1º A formação de docentes para a educação básica far-se-á nos Cursos Superiores de Pedagogia, Normal Superior e de Licenciatura de acordo com o que dispõem as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Licenciatura, formação inicial de professores para a Educação Básica e nos termos desta Deliberação.

Parágrafo único - Os cursos de formação inicial para professores de educação básica em nível superior terão no mínimo 3.200 (três mil e duzentas horas) de efetivo trabalho acadêmico, em curso com duração de, no mínimo, 8 semestres ou 04 anos.

Art. 2º Para os fins da formação de docentes, a educação básica será dividida em quatro etapas, a saber:

- I - educação infantil;
- II - anos iniciais do ensino fundamental;
- III - anos finais do ensino fundamental;
- IV – ensino médio.

Art. 3º A formação de professores poderá ser feita num mesmo curso para:

- I – educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, este compreendendo do 1º ao 5º ano;
- II – anos finais do ensino fundamental, este compreendendo do 6º ao 9º ano, e ensino médio.

Parágrafo único – REVOGADO.

CAPÍTULO I DA FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Art. 4º A carga total dos cursos de formação de que trata este capítulo terá no mínimo 3.200 (três mil e duzentas) horas, assim distribuídas:

I – 600 (seiscentas) horas dedicadas à revisão e enriquecimento dos conteúdos curriculares do ensino fundamental e médio;

II - 1.400 (hum mil e quatrocentas) horas dedicadas ao estudo dos conteúdos específicos e dos conhecimentos pedagógicos que garantam a transposição didática ou outras mediações didáticas e a apropriação crítica desses conteúdos pelos alunos;

III - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular - PCC - adicionadas às 1.400 horas do item anterior e distribuídas ao longo do percurso formativo do futuro professor, em conformidade com o item 2 da Indicação CEE nº 160/2017, referente a esta Deliberação;

IV - 400 (quatrocentas) horas para estágio supervisionado;

V - 400 (quatrocentas) horas para formação nas demais funções previstas na Resolução CNE/CP nº 01/2006.

Art. 5º As 600 (seiscentas) horas de que trata o inciso I do artigo 4º incluirão estudos sobre os objetos de conhecimento, que têm por finalidade ampliar e aprofundar os conteúdos curriculares previstos na Base Nacional Comum Curricular para a educação infantil e os nos anos iniciais do ensino fundamental:

I – estudos da Língua Portuguesa falada e escrita, da leitura, produção e utilização de diferentes gêneros de textos, bem como a prática de registro e comunicação, dominando a norma culta a ser praticada na escola;

II – estudos de Matemática necessários tanto para o desenvolvimento do pensamento lógico-quantitativo quanto para instrumentalizar as atividades de conhecimento, compreensão, produção, interpretação e uso de indicadores e estatísticas educacionais;

III - estudos de História que propiciem a compreensão da diversidade dos povos e culturas e suas formas de organização, com destaque para a diversidade étnico cultural do Brasil e a contribuição das raízes indígenas e africanas na constituição das identidades da população brasileira, bem como das referências sobre a noção de comunidade e da vida em sociedade;

IV – estudos de Geografia que propiciem a compreensão do espaço geográfico e da ação dos indivíduos e grupos sociais na construção desse espaço;

V – estudos de Ciências Naturais incluindo a compreensão de fenômenos do mundo físico e natural, dos seres vivos, do corpo humano como sistema que interage com o ambiente, da condição de saúde e da doença resultantes do ambiente físico e social, do papel do ser humano nas transformações ambientais e das suas consequências para todos os seres vivos.

VI – utilização das Tecnologias da Comunicação e Informação (TICs) como recurso pedagógico e para o desenvolvimento pessoal e profissional;

VII – ampliação e enriquecimento geral incluindo atividades curriculares de arte e educação física que propiciem acesso, conhecimento e familiaridade com linguagens culturais, artísticas, corporais.

Art. 6º As 1.400 (hum mil e quatrocentas) horas de que trata o inciso II do artigo 4º compreendem um corpo de conhecimentos educacionais, pedagógicos e didáticos com o objetivo de garantir aos futuros professores de pré-escola e dos anos iniciais do ensino fundamental competências especificamente voltadas para a prática da docência e da gestão do ensino:

I – conhecimentos de História da Educação, Sociologia da Educação e Filosofia da Educação que fundamentam as ideias e as práticas pedagógicas;

II – conhecimentos de Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem para compreensão das características do desenvolvimento cognitivo, social, afetivo e físico de crianças e adolescentes;

III – conhecimento do sistema educacional brasileiro, sua evolução histórica e suas políticas, para fundamentar a análise da educação escolar no país, bem como possibilitar ao futuro professor entender o contexto no qual vai exercer sua prática;

IV – conhecimento e análise das diretrizes curriculares nacionais, da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica, e dos currículos estaduais e municipais para educação infantil e o ensino fundamental;

V – domínio dos fundamentos da Didática que possibilitem:

a) a compreensão da natureza interdisciplinar do conhecimento e de sua contextualização na realidade da escola e dos alunos;

b) a constituição de uma visão ampla do processo formativo e socioemocional que permita entender a relevância e desenvolver nos seus alunos os conteúdos, competências e habilidades para sua vida;

c) a constituição de habilidades para o manejo dos ritmos, espaços e tempos de aprendizagem, tendo em vista dinamizar o trabalho de sala de aula e motivar os alunos;

d) a constituição de conhecimentos e habilidades para elaborar e aplicar procedimentos de avaliação que subsidiem e garantam processos progressivos de aprendizagem e de recuperação contínua dos alunos e;

e) competências para o exercício do trabalho coletivo e projetos para atividades de aprendizagem colaborativa;

VI – conhecimento das Metodologias, Práticas de Ensino ou Didáticas Específicas próprias dos conteúdos a serem ensinados, considerando o desenvolvimento dos alunos, e que possibilitem o domínio pedagógico do conteúdo, bem como da gestão e planejamento do processo de ensino aprendizagem;

VII – conhecimento da gestão escolar na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, com especial ênfase nas questões relativas ao projeto pedagógico da escola, regimento escolar, planos de trabalho anual, colegiados auxiliares da escola e famílias dos alunos;

VIII - conhecimentos dos marcos legais, conceitos básicos, propostas e projetos curriculares de inclusão para o atendimento de alunos com deficiência;

IX – conhecimento, interpretação e utilização na prática docente de indicadores e informações contidas nas avaliações do desempenho escolar realizadas pelo Ministério da Educação e pela Secretaria Estadual de Educação.

Art. 7º O estágio supervisionado obrigatório, previsto no inciso IV do art. 4º, deverá ter projeto próprio e incluir no mínimo:

I – 200 (duzentas) horas de estágio na escola, em sala de aula, compreendendo o acompanhamento do efetivo exercício da docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, bem como vivenciando experiências de ensino, na presença e sob supervisão do professor responsável pela classe na qual o estágio está sendo cumprido e sob orientação do professor da Instituição de Ensino Superior;

II – 200 (duzentas) horas dedicadas ao acompanhamento das atividades da gestão da escola de educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, nelas incluídas, entre outras, as relativas ao trabalho pedagógico coletivo, conselhos da escola, reuniões de pais e mestres, reforço e recuperação escolar, sob a orientação do professor da Instituição de Ensino Superior e supervisão do profissional da educação responsável pelo estágio na escola, e, em outras áreas específicas, se for o caso, de acordo com o projeto de curso de formação docente da instituição;

III – REVOGADO.

CAPÍTULO II

DA FORMAÇÃO DE DOCENTES PARA OS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL E ENSINO MÉDIO

Art. 8º A carga total dos cursos de formação de que trata este capítulo terá no mínimo 3.200 (três mil e duzentas) horas, assim distribuídas:

I – 200 (duzentas) horas dedicadas a revisão de conteúdos curriculares, Língua Portuguesa e Tecnologia da Informação e Comunicação (TICs).

II – 2.400 (duas mil e quatrocentas) horas dedicadas ao estudo dos conteúdos específicos e dos conhecimentos pedagógicos que garantam a transposição didática ou outras mediações didáticas e a apropriação crítica desses conteúdos pelos alunos, compreendendo:

a) 960 (novecentas e sessenta) horas de conhecimentos didáticos pedagógicos, fundamentos da educação e metodologias ou práticas de ensino;

b) 1040 (hum mil e quarenta) horas de conhecimentos específicos da licenciatura ou área correspondente;

c) 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular a serem articuladas aos conhecimentos específicos e pedagógicos, e distribuídas ao longo do percurso formativo do futuro professor, em conformidade com o item 2 da Indicação CEE nº 160/2017, referente a esta Deliberação;

III – 400 (quatrocentas) horas para estágio supervisionado;

IV – 200 (duzentas) horas de atividades teórico práticas de aprofundamento, dedicadas preferencialmente à problemática da inclusão e ao estudo dos direitos humanos, diversidade étnico racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, entre outras.

Art. 9º As 200 (duzentas) horas do Inciso I do Artigo 8º incluirão:

I – revisão dos conteúdos do ensino fundamental e médio da disciplina ou área que serão objeto de ensino do futuro docente;

II – estudos da Língua Portuguesa falada e escrita, da leitura, produção e utilização de diferentes gêneros de textos bem como a prática de registro e comunicação, dominando a norma culta a ser praticada na escola;

III - utilização das Tecnologias da Comunicação e Informação (TICs) como recurso pedagógico e para o desenvolvimento pessoal e profissional.

Art. 10 A formação didático-pedagógica compreende um corpo de conhecimentos e conteúdos educacionais – pedagógicos, didáticos e de fundamentos da educação – com o objetivo de garantir aos futuros professores dos anos finais do ensino fundamental e ensino médio, as competências especificamente voltadas para a prática da docência e da gestão do ensino:

I – conhecimentos de História da Educação, Sociologia da Educação e Filosofia da Educação que fundamentam as ideias e as práticas pedagógicas;

II – conhecimentos de Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem para compreensão das características do desenvolvimento cognitivo, social, afetivo e físico com ênfase na população dessa faixa etária;

III – conhecimento do sistema educacional brasileiro, sua evolução histórica e suas políticas, para fundamentar a análise da educação escolar no país e possibilitar ao futuro professor entender o contexto no qual vai exercer sua prática docente;

IV – conhecimento e análise das diretrizes curriculares nacionais, da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica, e dos currículos, estaduais e municipais, para os anos finais do ensino fundamental e ensino médio;

V – domínio dos fundamentos da Didática que possibilitem:

a) a compreensão da natureza interdisciplinar do conhecimento e de sua contextualização na realidade da escola e dos alunos;

b) a constituição de uma visão ampla do processo formativo e socioemocional que permita entender a relevância e desenvolver nos seus alunos os conteúdos, competências e habilidades para sua vida;

c) a constituição de habilidades para o manejo dos ritmos, espaços e tempos de aprendizagem, tendo em vista dinamizar o trabalho de sala de aula e motivar os alunos;

d) a constituição de conhecimentos e habilidades para elaborar e aplicar procedimentos de avaliação que subsidiem e garantam processos progressivos de aprendizagem e de recuperação contínua dos alunos e;

e) as competências para o exercício do trabalho coletivo e projetos para atividades de aprendizagem colaborativa.

VI – conhecimento de Metodologias, Práticas de Ensino ou Didáticas Específicas próprias dos conteúdos a serem ensinados, considerando o desenvolvimento dos alunos, e que possibilitem o domínio pedagógico do conteúdo e a gestão e planejamento do processo de ensino aprendizagem;

VII – conhecimento da gestão escolar na educação nos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio, com especial ênfase nas questões relativas ao projeto pedagógico da escola, regimento escolar, planos de trabalho anual, colegiados auxiliares da escola e famílias dos alunos;

VIII - conhecimentos dos marcos legais, conceitos básicos, propostas e projetos curriculares de inclusão para o atendimento de alunos com deficiência;

IX – conhecimento, interpretação e utilização na prática docente de indicadores e informações contidas nas avaliações do desempenho escolar realizadas pelo Ministério da Educação e pela Secretaria Estadual de Educação.

Art. 11 O estágio supervisionado obrigatório, previsto no inciso III do art. 8º, deverá ter projeto próprio e incluir:

I – 200 (duzentas) horas de estágio na escola, em sala de aula, compreendendo o acompanhamento do efetivo exercício da docência nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, bem como vivenciando experiências de ensino, na presença e sob supervisão do professor responsável pela classe na qual o estágio está sendo cumprido e sob orientação do professor da Instituição de Ensino Superior;

II – 200 (duzentas) horas dedicadas ao acompanhamento das atividades da gestão da escola dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio, nelas incluídas, entre outras, as relativas ao trabalho pedagógico coletivo, conselhos da escola, reuniões de pais e mestres, reforço e recuperação escolar, sob orientação do professor da Instituição de Ensino Superior e supervisão do profissional da educação responsável pelo estágio na escola, e, em outras áreas específicas, se for o caso, de acordo com o projeto de curso de formação docente da instituição;

III – REVOGADO.

Parágrafo único – Os cursos de Educação Física e Artes deverão incluir estágios em educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, nos termos deste artigo.

TITULO II DAS DISPOSIÇÕES TRANSITÓRIAS

Art. 12 As diretrizes definidas nesta Deliberação aplicam-se às turmas ingressantes a partir do 2º semestre de 2017.

§ 1º – Os cursos com duração inferior a 8 semestres, ou 4 anos, só serão admitidos até o primeiro semestre de 2018.

§ 2º – As alterações decorrentes da presente norma serão analisadas por este Conselho, independente do prazo de validade do último ato regulatório do Curso, no segundo semestre de 2017.

Art. 13 Esta Deliberação entra em vigor na data da publicação de sua homologação pela Secretaria de Estado da Educação, revogando-se as disposições em contrário.