



CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO

PRAÇA DA REPÚBLICA, 53 - FONE: 3255-2044

CEP: 01045-903 - FAX: Nº 3231-1518

DELIBERAÇÃO CEE Nº 111/2012 (¹)

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.

¹ [De acordo com a nova redação dada pelo anexo da Deliberação CEE 154/2017](#)

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 (um 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 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 (um 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.

TÍTULO 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.

DELIBERAÇÃO CEE Nº 111/12 – Publicada no DOE em 03/02/2012 - Seção I - Página 46
Res. SE de 14/3/12, publicada no DOE de 15/3/2012 Seção I Página 44
Alterada pela Del. CEE nº 126/14, homologada por Res. SEE de 13/6/14, publicada em 14/6/14, Seção I, Páginas 21, 22 e 23.
Alterada pela Del. CEE nº 132/15, homologada por Res. SEE de 14/4/15, publicada em 17/4/15, Seção I, Página 50.
Alterada pela Del. CEE nº 154/17, homologada por Res. SEE de 06/6/17, publicada em 07/6/17, Seção I, Páginas 38/39



CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO

PRAÇA DA REPÚBLICA, 53 - FONE: 3255-2044

CEP: 01045-903 - FAX: Nº 3231-1518

PROCESSO CEE	651/2006 – Reautuado em 07/11/13		
INTERESSADO	Conselho Estadual de Educação		
ASSUNTO	Formação dos Profissionais Docentes – Estabelece Diretrizes Complementares		
RELATORAS	Conselheiras Rose Neubauer e Neide Cruz		
INDICAÇÃO CEE	Nº 127/2014	CES	Aprovada em 04/6/2014

CONSELHO PLENO

1. RELATÓRIO

A formação docente é considerada um dos elementos essenciais ao processo de desenvolvimento educacional de qualquer país o que tem feito com que esse tema esteja em constante evidência no interior das políticas educacionais. A formação inicial de professores representa dimensão crítica, dentre as inúmeras dimensões envolvidas no percurso de constituição da qualidade do ensino.

Inúmeras são as pesquisas nacionais e internacionais que se debruçam sobre as questões relativas à formação e à profissionalização docente. Elas variam em relação aos princípios que devem orientar a preparação de um bom professor. Entretanto, é unânime a convicção de que o poder público, através das suas diversas instâncias, tem responsabilidades fundamentais sobre esse percurso.

O Conselho Estadual de Educação de São Paulo criado em 1933 e reorganizado em 1963, composto por representantes da sociedade civil que traz em seu bojo a responsabilidade de pensar e propor políticas públicas para a educação paulista agrega atribuições e competências vinculadas ao processo de implementação de políticas públicas nacionais e estaduais. Assim sendo, considera válido desempenhar um papel propositivo-indutivo no âmbito das políticas educacionais e mais especificamente nas de formação docente, além das regulamentações definidas pelo poder Federal.

Neste sentido foi elaborada uma análise das diferentes Indicações e Deliberações, bem como da legislação federal, sobre formação de professores nos últimos 50 anos de existência do CEE/SP². Neste percurso identificou-se a existência, em vários momentos, de avanços nas proposições do CEE/SP para além das determinações do Conselho Nacional de Educação. Esta Indicação apoiou-se nos principais aspectos apontados nessa análise bem como em estudos e pesquisas sobre a formação docente.

O que informam as pesquisas sobre formação de professores

As pesquisas sobre formação de professores cresceram muito nos últimos anos. O mapeamento da produção acadêmica dos pós-graduandos na área de educação, realizado por André (2009)³ mostra que, na década de 1990, o volume proporcional de dissertações e teses da área de educação que tinham como foco a formação de professores girava em torno de 7%; já no início dos anos de 2000, esse percentual cresce rapidamente, atingindo 22%, em 2007. A mudança não ocorreu apenas no volume de pesquisas, mas também nos objetos de estudo: nos anos de 1990, a maioria das investigações científicas nessa subárea centrava-se nos cursos de formação inicial (75%); nos anos de 2000, o foco dirige-se ao (à) professor (a), aos seus saberes, às suas práticas, às suas opiniões e às suas representações, chegando a 53% do total de estudos.

² NEUBAUER, R., PISANESCHI, L.S., CRUZ, N. *O Conselho Estadual de Educação de São Paulo: papéis frente à formação de professores*. São Paulo, Conselho Estadual de Educação. Seminário 50 anos do CEE, maio, 2013.

³ ANDRÉ, M. E. D. A. A produção acadêmica sobre formação docente: um estudo comparativo das dissertações e teses dos anos 1990 e 2000. *Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*. Autêntica, v. 1, n.1, p. 41-56, ago./dez. 2009.

São múltiplos os fatores que não podem ser esquecidos, nem desconsiderados no delineamento de políticas para os professores: a organização da carreira que permita aos profissionais progredirem; condições de trabalho favoráveis; formação continuada em serviço que considere as particularidades docentes e os projetos das escolas; organização do ensino; gestão escolar democrática e infraestrutura são alguns dos elementos fundamentais para a melhoria da qualidade do ensino básico.

No âmbito da formação em serviço, cabe atenção especial aos professores recém-formados que ingressam nos sistemas de ensino. Esses docentes apontam vários problemas enfrentados no seu dia a dia, entre os quais se destacam: o isolamento, a falta de conhecimento e experiência para lidar com problemas de conduta e aprendizagem dos alunos e a falta de apoio da direção ou coordenação da escola. Esses problemas têm peso equivalente ao do baixo salário que caracteriza a profissão.

Essa situação é ainda pior quando, na ausência de políticas para fortalecer o período inicial de trabalho dos docentes nas escolas, a gestão escolar aloca os professores iniciantes nos piores períodos e classes, como indicam alguns estudos confirmados pela observação da rotina da escola (Mello e Silva)⁴, o que reforça a importância de uma boa formação de professores nos cursos de graduação.

Em vários países essa situação provoca alto nível de desistência dos novos professores. Nos EUA, Cochram-Smith (2004)⁵, identifica em suas pesquisas cinco razões pelas quais os professores ingressantes abandonam a carreira:

“porque lhes atribuem o ensino dos alunos com mais dificuldades; porque são sobrecarregados com atividades extracurriculares; porque se lhes atribuem aulas em disciplinas ou níveis para os quais não foram preparados; porque não recebem apoio da administração; porque se sentem isolados de seus colegas”.

André (2010)⁶ ao mapear as pesquisas realizadas nos cursos de pós-graduação mostrou que as políticas docentes não eram objeto de interesse dos pesquisadores brasileiros nos anos de 1990 e continuam sendo muito pouco investigadas. No período de 1999 a 2003, de um total de 1.184 pesquisas, apenas 53 (4%) abordavam esse tema.

Gatti, Barretto e André (2011)⁷ afirmam que no âmbito internacional, as discussões sobre políticas docentes têm recebido atenção e interesse significativos. As autoras analisam informes e artigos de diferentes países europeus a partir do Relatório Eurydice (“A profissão docente na Europa: perfil, tendências e problemáticas”, de 2004) bem como os relatórios da OCDE (“A questão da profissão docente na Europa: perfil, tendências e problemáticas”, de 2004 e “A questão do professorado: atrair, capacitar e conservar professores eficientes”, de 2005).

As pesquisadoras dão especial atenção ao artigo de Imbernón, sobre as políticas docentes do contexto europeu. Ele ressalta que independente das diferenças históricas, políticas, econômicas, sociais e educacionais entre os países, todos têm se empenhado em mudar essas políticas que se refletem em aspectos comuns nos informes dos diferentes países:

- ✓ a escassez de professores, indicada por vários países como resultado de uma profissão pouco atrativa; que surge com maior gravidade nos Países Baixos, na Bélgica e na Suécia, ainda que esteja presente em outros países europeus, em menor grau;
- ✓ revisão do conhecimento acadêmico e prático que os docentes devem possuir para responder aos desafios atuais;

⁴ MELLO, G.N. & SILVA T.R.N. O que pensar da atual política educacional? *Em aberto*. Brasília. Ano X, n.50/51.abr./set.1992.

⁵ COCHRAN- SMITH, M. Stayers, leavers, lovers and dreamers. Insight about teacher retention. *Journal of Teacher Education*, 5 (55), pp.387-392, 2004.

⁶ ANDRÉ, M. E. D. A. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. *Educação*. Porto Alegre, PUC/ RS, v. 33, p. 6-18, 2010.

⁷ GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. S., ANDRÉ, M. E. D. A. *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília. UNESCO, 2011.

- ✓ formação permanente do professorado, considerando suas necessidades práticas e contextuais;
- ✓ instauração de carreira docente ao longo da vida e verdadeiro processo de avaliação da formação;
- ✓ melhoria dos critérios para seleção do professorado (sobretudo da entrada na universidade);
- ✓ programas sistêmicos de integração de professores iniciantes.

Gatti, Barretto e André (2011) comentam: “Imbernón (2006) conclui o artigo, destacando políticas comuns aos diversos países. Todos os países defendem a ideia de que se deve dar prioridade à qualidade, e não à quantidade, embora todos concordem que isso seja difícil, porque a docência é um trabalho com muita demanda. Para aumentar a qualidade, são necessários melhores critérios de seleção, tanto para o ingresso dos estudos, quanto no posto de trabalho, introduzindo uma avaliação ao longo da carreira docente e apoiando o professorado com maiores recursos (...). Isso requer que os docentes adquiram maior competência pedagógica, capacidade de trabalhar com os colegas e que seja dada às escolas maior responsabilidade com maior descentralização da gestão de seu pessoal (...) alguns países estão introduzindo pós-graduação específica em magistério para os que têm experiência prática em escolas, mas não têm titulação na área da educação, para dotar a profissão de uma entrada mais flexível”.

Vaillant (2006)⁸ considera que a formação inicial é um aspecto muito importante e deve merecer atenção especial nas políticas docentes, porque é o primeiro ponto de acesso ao desenvolvimento profissional e tem papel fundamental na qualidade da prática futura dos professores.

Ao examinar as instituições formadoras na América Latina, destaca sua heterogeneidade e diversidade: escolas normais superiores, institutos superiores de educação, instituições provinciais ou municipais, institutos superiores de ensino técnico, universidades, faculdades. Considera que a dispersão das instituições formadoras presente em vários países, a falta de um “locus” específico, organizador, impossibilita uma formação de qualidade. Vaillant (2006) salienta que a análise de propostas curriculares dos cursos de formação inicial aponta “um *deficit* de qualidade nos conhecimentos disciplinares ensinados nas instituições de formação docente, assim como escassa articulação com o conhecimento pedagógico e a prática docente” (p. 129).

Pesquisa realizada no Brasil por Gatti e Nunes (2008)⁹ apresenta resultados semelhantes em estudo realizado pela Fundação Carlos Chagas sobre os impasses e desafios dos cursos de formação de professores no Brasil. As autoras afirmam que a análise das ementas de milhares de disciplinas ofertadas nesses cursos, mostra que o currículo desenvolvido é fragmentário e disperso e, além disso, “nas disciplinas referentes aos conhecimentos relativos à formação profissional específica predominam enfoques que buscam fundamentar conhecimentos de diversas áreas mas pouco exploram seus desdobramentos em termos das práticas educacionais”. As autoras vão além e informam que, se de um lado, as ementas muitas vezes discorrem sobre o porquê ensinar, de outro lado, o registro do quê e de como ensinar é feito de forma superficial. Mesmo as instituições que relacionam o estudo dos conteúdos articulados às metodologias, o fazem de forma ligeira e sem aprofundamento.

O mesmo ocorre em relação aos estágios. Propostos como um instrumento de iniciação dos futuros professores na sua prática futura, tem se caracterizado por propostas superficiais que, de um lado, não informam como serão realizados, supervisionados e inspecionados e, de outro, não o articulam com as disciplinas de fundamentos que deveriam embasar a observação crítico reflexiva do futuro professor.

Outros estudos reforçam a análise de que a mediação entre a teoria e a prática nos cursos de formação de professores não é adequada nem nas propostas das diferentes organizações curriculares e nem na forma como ocorre nos cursos propriamente ditos (André, 2002)¹⁰. A relação entre teoria e

⁸ VAILLANT, D. Atraer y retener buenos profesionales en la profesión docente: políticas en Latinoamérica. *Revista Educación*, n. 340, p. 117-140, 2006.

⁹ GATTI, B. A. & NUNES, M. M. R. (Orgs.). *Formação de professores para o ensino fundamental: instituições formadoras e seu currículo; relatório de pesquisa*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Fundação Vitor Civita, 2008, 2v.

¹⁰ ANDRÉ, M. E. D. A (Org.) *Formação de professores no Brasil (1990-1998)*. 1a.ed. Brasília: INEP/MEC, 2002.

prática está distante do que é recomendado nos documentos legais e teóricos sobre formação de professor, o que debilita sobremaneira a atuação do recém-formado em sala de aula.

Nesse sentido, Gatti & Nunes concluem que "... o desequilíbrio na relação teoria-prática, em favor do pretensão tratamento de fundamentos e teorizações (...) levam a pensar numa formação de caráter mais abstrato e pouco integrado ao contexto concreto em que o profissional professor deve atuar".

Na mesma direção de Gatti & Nunes, outros especialistas já apontavam os graves problemas dos cursos de nível superior nos quais se preparam professores no Brasil (Mello ,2000¹¹; Durham, 2008¹²).

Investigações realizadas em vários países revelam, portanto, que os problemas comuns apontados pelos professores recém-formados, em especial nos locais onde não existem políticas voltadas para a iniciação docente, são: insuficiente conhecimento e experiência do desenvolvimento e aprendizagem dos alunos; falta de apoio da equipe gestora; dificuldades para ensinar e lidar com o cotidiano da sala de aula.

Essa realidade somada à atribuição de classes de alunos com maiores dificuldades, sentimento de isolamento e pouca valorização social da carreira provocam altos índices de abandono dos ingressantes.

Os vários artigos e relatórios sobre profissão e formação em diferentes países relacionam pontos comuns a serem enfrentados para atrair, capacitar e conservar bons professores que devem nortear as políticas de formação de professores: revisão dos conteúdos acadêmicos e práticos que os docentes precisam dominar para ter desempenho efetivo na sala de aula; critérios de seleção mais rigorosos, inclusive de ingresso nos cursos de formação; programas de estágio articulados e devidamente supervisionados que iniciem os futuros professores na prática de sala de aula e gestão do ensino possibilitando que as disciplinas teóricas e de fundamentos da educação embasem a observação crítico reflexiva do futuro professor.

O que revela a documentação do CEE/SP

A análise dos documentos produzidos pelo Conselho Estadual de Educação fornece uma caracterização dos descaminhos das políticas de formação de professores, no Estado, bastante emblemática. É um panorama marcado por idas e vindas, rupturas e descontinuidades que aparecem de forma extremamente acentuada nas últimas décadas: Escolas Normais, Institutos de Educação, CEFAM, Faculdades de Filosofia; Faculdades de Educação; Licenciaturas curtas; Licenciaturas plenas, Institutos Superiores de Educação, Pedagogia.

Anos 1970 e a reestruturação das licenciaturas

Vários documentos produzidos pelo CEE-SP, nesse período, normatizam as Licenciaturas. Três Indicações destacam-se pelo teor provocativo e propositivo que assumem:

- **INDICAÇÃO CEE 154/1972 de 24/04/72:** Indica providências a respeito da Resolução CFE 01 de 07 de janeiro de 1972 (redução de carga horária e duração mínima de cursos de licenciatura);
- **INDICAÇÃO CEE 1/74 de 17/01/74:** Discute a organização curricular dos cursos de Licenciatura, duração e carga horária mínima nos Institutos Isolados de Ensino Superior vinculados ao Sistema de Ensino do Estado de São Paulo;
- **INDICAÇÃO CEE 23/76 de 26/05/73:** Estabelece normas para tramitação de processos de reestruturação dos cursos de Licenciatura.

¹¹ MELLO, G.N. formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical. Fundação SEADE. *São Paulo em Perspectiva*. (14) No.1/Jan-Mar 2000, pp.98-110.

¹² DURHAN, E. Fábrica de maus professores. *Revista Veja*. No. 2088, 26/11/2008.

A **Indicação CEE 154/1972** constitui bom exemplo de **complementaridade** da ação do Conselho Estadual, como também, de proposição de encaminhamentos. Nela os relatores:

- Apresentam um panorama histórico da implementação das licenciaturas curtas no País: *“iniciada em 1965, tendo como objetivo preparar professores para o 1º ciclo da escola média ou ginásio (...) enquanto não houvesse o número suficiente de professores com licenciatura completa”*.
- Discutem as particularidades do Estado de São Paulo, tanto na esfera do acesso ao ensino superior, quanto no âmbito da história da formação de professores.
- Relacionam a redução da carga horária com a manutenção do currículo anterior à legislação Federal (Parecer 895/71 e Resolução 01/72) e o consequente comprometimento da qualidade do ensino ministrado: *“ Mantendo os currículos anteriores, sofreram essas licenciaturas cortes em carga horária que vão de 815 a 930 horas. Tornou-se possível sua integralização em 03 semestres letivos (**duração inferior à dos antigos cursos pós-normais**)”*. *“Não estaremos subestimando as aptidões de nossos futuros professores, acreditando que sejam capazes de **tanto em tão pouco tempo?**”* (Grifo nosso).
- Demonstram o processo de expansão do ensino superior em São Paulo, em especial, dos cursos de licenciatura: superior a 300% em 04 anos. Desse quadro decorrem os argumentos dos relatores: *“Será realmente necessária, para o Estado de São Paulo, a redução da carga horária das licenciaturas, para enfrentar as necessidades de implantação da reforma? **Risco** que se acrescenta ao que julgamos **ainda maior, de habilitar licenciados mal preparados para a tarefa que deles se espera**”*. (Grifo nosso).
- Apresentam a problemática enfrentada pelo Estado da coexistência de Institutos de Ensino Superior vinculados ao CEE (instituições estaduais e municipais) com Institutos vinculados ao CFE (instituições particulares): *“Se a redução das licenciaturas for acolhida por um desses conjuntos e não pelo outro, duas são as consequências. **Dualidade no processo de formação do professor é a primeira: a carga horária reduzida faz prever também redução qualitativa de seu preparo nas instituições que a acolhem. E a segunda: um possível esvaziamento das instituições mantidas pelos Municípios, que não contam com a atração da gratuidade (..)**”*.

Diante dos motivos expostos, o CEE faz importantes indicações ao governo do Estado de São Paulo e ao Conselho Federal de Educação. No âmbito federal, indica a *“manutenção para os Institutos Isolados, sob jurisdição do CEE, da carga horária e duração dos cursos de licenciatura curta para exercício em escolas de primeiro grau, anteriores à Resolução CNE 1/72”* e que *“somente aprove o Conselho Nacional a redução de carga horária e duração de curso de licenciatura longa, **quando provada sua conveniência e necessidade**, mediante apreciação dos planos de curso pelo Conselho Estadual de Educação”*.

Ao governo Estadual, o CEE/SP recomendou *“a adoção de medidas que levem à valorização dos títulos obtidos em cursos de licenciatura de maior duração, nas hipóteses de a) carreira do magistério, b) classificação de professores dos cursos de ingresso e remoção; c) processos de recrutamento para atribuição de aulas excedentes. Outrossim, **que se denegue a assinatura de convênios de ajuda técnica ou financeira a estabelecimentos privados que mantenham cursos de licenciatura com carga horária mínima aquém da aceita pelo Conselho Estadual de Educação**”*.

Esse documento mostra para o período em que foi escrito, um **posicionamento claro, audacioso e efetivo do Conselho Estadual: tanto na esfera da complementação da legislação federal, como na esfera propositiva e provocativa para a administração estadual.**

Na Indicação CEE 1/74, os relatores retomam os princípios defendidos na Indicação CEE 154/1972, de 24/04/72, explicando o caráter de continuidade e terminalidade dos cursos de licenciatura curta; reafirmam a existência de realidades distintas entre o cenário nacional e o ensino do Estado de São Paulo e o posicionamento do CEE na Indicação 154/72 que impediu a redução da carga horária dos cursos de licenciatura no Estado, além de apresentar o descontentamento com as orientações federais no que diz respeito à condução das instituições sob sua responsabilidade.

Denunciam os relatores: ***“Permaneceram no Estado dois Sistemas, com critérios altamente discrepantes, devendo assim, o CEE fazer sentir a inconveniência da situação pleiteando dos órgãos competentes medidas para que possa assumir o Estado de São Paulo, o efetivo controle da Educação superior em todo o seu território”.***

Os Conselheiros, dentre os quais, Amélia Domingues de Castro (relatora da Indicação 154/72), explicitam resultados prenunciados em 1972 em relação à duplicidade de sistemas instituídos diante das diferenças entre as determinações do CEE e do CFE.

A postura do CEE é mais uma vez **propositiva e provocadora** ao defender a necessidade e a condição do Estado de São Paulo de assumir o controle do seu ensino superior: ***“o CEE faz sentir a inconveniência da situação pleiteando dos órgãos competentes medidas para que possa assumir o Estado de São Paulo, o efetivo controle da Educação superior em todo o seu território”.***

Na **INDICAÇÃO 23/76** são retomados os princípios de reestruturação dos cursos de licenciatura. A relatora Amélia Domingues de Castro reafirma as particularidades do Estado de São Paulo e a necessidade que tem de exigir das instituições de ensino superior o **“mais alto nível em seus cursos, motivo pelo qual nunca será demais repetir que o Conselho Federal de Educação estipula mínimos que deverão ser ultrapassados quando e onde existam condições para tanto”.**

No bojo da Indicação CEE 23/76 ficaram estabelecidos que:

- os mínimos de carga horária do CEE **ampliam** a legislação federal;
- **não se recomenda**, no Estado de São Paulo, **estudos adicionais** para as licenciaturas, considerando que **a proliferação dos cursos de complementação trazem prejuízos à qualidade das licenciaturas.**

Mais uma vez o Conselho propõe ações **complementares** ao proposto pelo governo federal.

Na esfera da Habilitação Específica para o Magistério, o documento que merece destaque é a **Deliberação CEE 20/74**. Nela o Relator José Augusto Dias reconhece que a Lei 5692/71 trouxe modificações profundas permitindo a organização de cursos assentados em bases muito inferiores às que já se tinham estabelecidas no Estado.

Em consequência das transformações promovidas pela Lei Federal, o Ensino Normal passou a “enveredar-se” por caminhos pouco acertados, evidenciado, segundo o Relator, pela criação de inúmeras instituições sem observância dos critérios e padrões estabelecidos em 1968. Entretanto, reconhece o Conselheiro: “se a Lei Federal apresenta aberturas, ela **não obriga a adoção de padrões mínimos de organização e qualidade**”. Com base no princípio definido pela Lei Federal de que a formação dos quadros do Magistério deverá ser feita em níveis que se elevem progressivamente, **ajustando-se às diferenças culturais de cada região do País**, o Conselho deliberou:

- que a duração do curso de Magistério no Estado não poderia ser inferior a 04 anos;
- que a formação de professores para o Magistério a partir do 5º ano do primeiro grau seria feita em nível superior, **avancando** em relação à determinação

Federal que, permitia aos docentes lecionar na 5ª e 6ª série do ensino de primeiro grau se a sua habilitação tivesse sido obtida em quatro séries ou, quando em três, mediante estudos adicionais de um ano.

Os anos 1980 e a revisão da Habilitação Magistério

A Deliberação CEE 24/86 (Indicação CEE 11/86), de autoria da Conselheira Maria Aparecida Tamasso Garcia, suspendeu os efeitos de disposições normativas anteriores da Habilitação Magistério que possibilitavam as distorções ocasionadas pela possibilidade de formação em dois anos de estudo, ou menos.

A Deliberação CEE 24/86 teceu críticas à inadequação das especializações por séries e determinou 04 anos de duração para o Magistério além de impedir os mecanismos de aproveitamento de estudos e de dispensa de disciplinas que contribuía para o encurtamento do curso e a pulverização do currículo.

Em 1987, através da Deliberação CEE 30/87 (Indicação CEE 15/87) é proposta nova revisão da HEM com alterações significativas na organização curricular do curso.

O relator, Conselheiro Arthur Fonseca Filho, questionou a preponderância da parte comum nos conteúdos dos dois primeiros anos e propôs o equilíbrio entre a parte comum e a diversificada. Das 3200 horas, 1440 deveriam ser destinadas para a base comum e 1760 para a diversificada.

A Didática teve seu papel e importância claramente definidas enquanto “matéria” articuladora da metodologia e da prática de ensino fundamentando a ação docente em seu tríplice aspecto: planejamento, execução e avaliação. Foram acrescentados aos mínimos profissionalizantes conteúdos e metodologias de Língua Portuguesa, Estudos Sociais, Matemática e Ciências.

Questão fundamental nessa normatização foi o impedimento da matrícula além do segundo ano o que dificultava a prerrogativa de aproveitamento de estudos e exigia maior permanência do aluno no curso.

Anos 1990: a formação de professores nos marcos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

A partir de 1996, o cenário educacional brasileiro passou por profundas transformações. A Lei 9394 que estabeleceu as novas diretrizes para a educação nacional exigiu uma revisão profunda das normatizações referentes à formação de professores no País.

Quatro documentos merecem destaque nesse período.

A Indicação CEE 1/97 (Parecer CEE 556/98) esclareceu que a formação mínima admitida para o exercício do magistério primário e educação infantil é a proveniente do curso normal de nível médio. Explicitou-se que os dispositivos transitórios da LDBEN de 1996 não conduziam à suspensão da formação nesse nível de ensino refletindo, apenas, a intenção do legislador – sem eficácia coercitiva.

Ainda em 1997, **a Deliberação CEE 4/97 e a Indicação CEE 3/97** extinguiram os cursos de licenciatura curta nos estabelecimentos de ensino vinculados ao Conselho Estadual de Educação de São Paulo antecipando a medida para essas unidades antes mesmo que as escolas superiores privadas vinculadas ao sistema federal o fizessem.

Acerca dos cursos de formação dos especialistas de Educação, **a Indicação CEE 23/2002** definiu quem poderia exercer as atividades de especialistas: portadores de registro expedido pelo MEC (anterior à LDBEN 9394/96); licenciados ou graduados em pedagogia; mestres e doutores na área a ser exercida.

O Conselho Estadual de Educação de São Paulo definiu que os portadores de certificados de conclusão de cursos de especialização poderiam exercer a atividade de especialistas desde que essa especialização houvesse sido na área de educação e **mediante prévia aprovação do CEE**.

O CEE discordou da dispensa de autorização e reconhecimento dos cursos de especialização promovidos pelo **art. 6º da Resolução CNE/CES 01/2001**, porque o exame da legislação vigente mostrava que o exercício das atividades de especialista poderia ser exercido por: portador de Registro expedido pelo MEC, nos termos da legislação anterior à vigência da Lei 9394/96; licenciado ou graduado em Pedagogia, assim como mestres e doutores na respectiva área ou áreas do cargo/função a ser exercida; **portadores de certificados de conclusão de cursos de especialização, desde que destinados à formação de especialistas em educação e previamente aprovados pelo CEE. Para tanto, o CEE valeu-se de sua competência legal para normatizar sobre a validade dos certificados para o exercício de cargos e funções na rede de educação básica.**

Através da **Deliberação CEE 26/2002 (Indicação CEE 25/2002)** o CEE/SP disciplinou os **cursos de especialização previstos no artigo 24 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional com um diferencial importante:** a exigência de 800 horas de carga horária mínima, sendo 200h destinadas ao estágio na parte específica do curso e 600h para as atividades acadêmicas presenciais. Posteriormente, o CEE ampliaria através da **Deliberação 53/2005**, a carga horária mínima para 1000 horas mantendo 200 horas para estágio supervisionado.

Em 2006, o CEE/SP (Deliberação 60/06 e Indicação 61/06) estabeleceu as normas para criação dos cursos de graduação e licenciatura de Pedagogia, além de adequar o curso Normal Superior e o curso de Pedagogia já existente às novas Diretrizes Curriculares Nacionais expressas na Resolução CNE/CP 01/2006.

Nesse momento, o CEE-SP mostrou-se tímido e abriu mão de adequar os cursos de Pedagogia às particularidades existentes no Estado de São Paulo e as lacunas propiciadas pela Resolução CNE/CP 01/2006 e ratificadas pela Deliberação CEE 60/06 comprometeram o andamento das políticas de formação docente tanto no ponto de vista institucional quanto curricular.

No âmbito curricular o que se observou foi a pulverização da formação docente. Como um curso de 3200 horas pode formar o professor de educação infantil considerando todas as especificidades da infância? E o que dizer do professor dos anos iniciais da escolarização? Como as didáticas são consideradas? O que e como avaliar na educação infantil? O que e como avaliar no ensino fundamental? Como tratar, com a devida responsabilidade, questões tão importantes para a formação profissional docente e ainda formar com qualidade para os demais campos de atuação?

Em 2008, através da **Deliberação 78/08** o Conselho Estadual de Educação de São Paulo fixou **normas complementares** para a formação dos profissionais docentes em cursos de licenciatura, oferecidos pelos estabelecimentos de ensino superior, vinculados ao sistema estadual.

A Indicação CEE 78/08, que respaldou a Deliberação, foi precedida por estudos de Comissão mista e apresentou propostas para a melhoria do desempenho do ensino e dos fatores que neles interferem apontados e respaldados em dados oficiais, pesquisas e avaliações externas.

Pareceres jurídicos do Colegiado foram exarados, pois, independentemente da autonomia, as Universidades estão sujeitas às regras básicas da LDBEN e às Diretrizes Curriculares Nacionais, assim como às normas complementares estabelecidas pelo órgão normativo e deliberativo dos Sistemas de Ensino, o Conselho Estadual de Educação.

A norma organiza o currículo do ensino fundamental dividido em duas etapas: educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental ou 1º ciclo; e anos finais do ensino fundamental e ensino médio. A estrutura curricular é proposta em quatro blocos de conteúdos:

- Bloco 01: conteúdos que complementam a formação obtida no ensino médio;

- Bloco 02: conteúdos relacionados aos conhecimentos pedagógicos e das disciplinas;
- Bloco 03: conteúdo didático;
- Bloco 04: conteúdos que visam o aprimoramento cultural.

O documento determinou, ainda, que na formação dos docentes para os anos finais ou 2º ciclo do ensino fundamental e do ensino médio, os cursos deveriam contemplar 25% da carga horária total para desenvolvimento de conteúdos complementares ao que dispõe as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica.

A Deliberação CEE 94/2009 (Indicação CEE 94/2009), alterada pela Deliberação CEE 112/2012, estabeleceu normas para a **formação de professores em nível de especialização**, para o trabalho com deficientes, no sistema de ensino do Estado de São Paulo, com base no parágrafo único do art. 7º da Deliberação CEE 78/2008 que diz: *“a formação dos profissionais docentes para a Educação Especial, nos anos finais ou 2º ciclo do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, poderá ser feita pelo menos em nível de especialização, a ser objeto de regulamentação própria por este Conselho”*.

Estabeleceu regras claras sobre a formação e o perfil dos docentes do curso, cuja formação e experiência acadêmica e profissional devem ter aderência com a disciplina que será lecionada. **A carga horária diferenciada para aprovação obrigatória pelo Conselho Estadual de Educação é de no mínimo de 600h, praticamente o dobro do que exige o Sistema Federal (360h), a serem oferecidas durante um ano letivo. Do total, 500h dedicadas a atividades teórico-práticas e 100h destinadas ao estágio supervisionado.**

A mais recente normatização do CEE/SP no âmbito do preparo profissional docente é a **Deliberação CEE 111/2012** que estabelece diretrizes curriculares complementares para a formação de professores para a educação básica nos cursos de Pedagogia, Normal Superior e Licenciaturas, oferecidos pelos estabelecimentos de ensino superior, vinculados ao sistema estadual. A Deliberação buscou levar as instituições responsáveis a enfrentar o crítico problema da deficiente formação dos professores que os estudos e pesquisas fartamente evidenciam e que tem sido tratada de forma superficial e tênue em nosso país.

O objetivo da Deliberação foi o de priorizar e propor conhecimentos que potencializam as competências necessárias à prática da docência e à gestão do ensino, conforme apontado nas pesquisas nacionais e internacionais. Do mesmo modo, o estágio supervisionado na sala de aula, como apoio à docência, é considerado experiência pedagógica e de gestão do ensino essencial bem como o estágio na escola, acompanhando as várias atividades que apoiam e enriquecem a gestão do ensino.

A organização da formação é proposta em dois grupos:

- Educação Infantil e anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º);
- Anos finais do fundamental (6º ao 9º) e ensino médio.

A carga horária de 3200h para o curso de Pedagogia e 2800h para o Normal Superior, em conformidade com as normas nacionais, define: conteúdos de formação científico cultural e de formação pedagógica (Fundamentos, Didática e Metodologias do Ensino) bem como conhecimentos sobre avaliação do rendimento escolar e diretrizes curriculares que devem orientar as práticas de ensino. O estágio compreendendo 400h incluiu 200h de apoio ao exercício da docência; 100h de atividades de gestão do ensino (trabalho pedagógico, conselho de escola ou classe, recuperação paralela, reunião de pais e mestres); e 100h de atividades teórico-práticas ou aprofundamento em áreas específicas.

Os cursos para formação de docentes das séries finais do ensino fundamental e médio devem dedicar **30% da carga horária total** à formação didático-pedagógica que se assemelha as dos demais cursos, **excluída dessa carga horária as 400h de estágio supervisionado.**

O exame das normas relacionadas acima mostra que o Conselho Estadual de Educação - SP tem proposto, no decorrer de sua história, alternativas concretas às políticas nacionais de formação docente mais adequadas às especificidades e necessidades educacionais do Estado.

Tem exercido, portanto, um papel propositivo/indutivo tanto em relação às instâncias federais, quanto ao governo estadual, a exemplo das várias Deliberações e Indicações exaradas nas cinco décadas de existência e cumprido seu papel histórico de aproximar o Estado e a sociedade civil na construção de um projeto de política educacional de qualidade, ou seja, normatizar e deliberar para a construção de uma educação de qualidade para São Paulo.

A Deliberação CEE 111/2012 foi proposta nessa tradição. Aprovada em 02 de fevereiro de 2012, foi publicada no Diário Oficial em 15 de março de 2012. As alterações curriculares aí definidas a serem aplicadas, conforme o artigo 12, às turmas ingressantes a partir do segundo semestre de 2013, resguardados os direitos dos alunos das demais turmas, pelas instituições de ensino superior, jurisdicionadas ao Conselho Estadual de São Paulo.

No primeiro semestre de 2012, as relatoras da Deliberação bem como o Conselheiro Angelo Luiz Cortelazzo, Presidente da Câmara de Educação Superior à época, realizaram, a pedido dos representantes das Instituições Municipais de Ensino Superior, reuniões com os representantes das mesmas para maiores detalhamento e esclarecimentos sobre a Deliberação CEE 111/2012.

Em junho de 2012, era encaminhado documento aos membros do Conselho Estadual de Educação, pelo Fórum das Universidades Públicas do Estado de São Paulo, apontando alguns questionamentos sobre a Deliberação e solicitando sua revogação. Em 19/12/2012, foi efetuada reunião entre as relatoras, o Conselheiro Angelo Luiz Cortelazzo e oito representantes de comissões dos cursos de Licenciatura e de Pedagogia da USP, da UNESP e da Unicamp, onde foram discutidos os questionamentos colocados pelo Fórum no documento de junho de 2012 e decidido que os representantes encaminhariam um novo documento ao CEE até 15 de fevereiro de 2013, sobre os itens abordados e propostos durante a reunião para eventual aprimoramento da Deliberação.

Em 21 de fevereiro de 2013, os pró-reitores da USP e da UNESP encaminharam ofício à Presidente do Conselho pedindo a prorrogação desse prazo para 15 de março de 2013. E, em 02 de abril, os três Reitores das Universidades, solicitaram através de ofício do Conselho de Reitores, uma prorrogação de mais seis meses para ouvir o Fórum das Universidades Públicas, que seria realizado em junho de 2013.

Em 28 de junho de 2013, ofício do CRUESP em nome dos Reitores das Universidades solicita novamente a revogação da Deliberação CEE 111/2012, já em vigor por 15 meses, e alega a inconstitucionalidade e ilegalidade da mesma. Em 28 de agosto de 2013, é aprovado no Plenário do CEE Parecer do Conselheiro Francisco Antonio Poli, Presidente da Comissão de Legislação e Normas onde, após detalhada análise dos argumentos apresentados pelos Reitores, o Conselheiro conclui que "a Comissão de Legislação e Normas não vislumbra qualquer ilegalidade e inconstitucionalidade na Deliberação CEE 111/2012".

No dia 06 de novembro de 2013, é realizada reunião com a Presidente do CEE, Conselheira Guiomar Namó de Mello, a pedido das três universidades públicas, com o Pró-Reitor de Graduação da UNESP, Prof. Laurence Duarte Colvara; o Pró-Reitor Adjunto de Graduação da USP, Prof. Jean Etienne Jezzensky; e com o Vice-Presidente da Comissão Permanente de Professores da UNICAMP, Prof. Guilherme Val de Toledo Prado.

Desta reunião resultou o compromisso de aprovar, excepcionalmente, os pedidos de renovação de reconhecimento de cursos que estivessem organizados de acordo com a legislação federal e encaminhados ao CEE, antes desta data. Essa aprovação teria prazo de um ano e novos pedidos de renovação de reconhecimento deveriam ser submetidos ao Conselho em 2014, com as necessárias adequações à Deliberação CEE 111/2012.

Em 03 de abril de 2014, o Presidente da Comissão de Graduação do CRUESP, Prof. Laurence Duarte Colvara encaminha à Presidente do Conselho ofício com sugestões de modificações do texto original da Deliberação CEE 111/2012 para apreciação deste CEE.

Considerando os estudos e pesquisas sobre formação de professores; considerando as várias Indicações e Deliberações, posições doutrinárias, exaradas durante 50 anos por nobres Conselheiros desta Instituição, reafirmando a importância de normatizar e aprimorar a formação de professores; considerando que a Deliberação CEE 111/2012 encontra-se em vigor há dois anos e que as inúmeras Instituições Municipais sobre a jurisdição do CEE/SP já adequaram dezenas de cursos à mesma; considerando a importância de manter aberto o diálogo com as universidades públicas estaduais, a Comissão de Formação de Professores do CEE, juntamente com membros da Câmara de Educação Superior, propõe alterações na Deliberação CEE 111/2012, a partir de sugestões de comissões de formação de professores das universidades públicas mas ao mesmo tempo mantêm as diretrizes gerais que orientaram as principais propostas da Deliberação CEE 111/2012.

2. CONCLUSÃO

Com fundamento no exposto, submetemos ao Conselho Pleno a Proposta de Indicação e o Projeto de Deliberação de alterações na Deliberação CEE nº 111/2012.

São Paulo, 04 de junho de 2014

a) Consª Rose Neubauer
Relatora

a) Consª Neide Cruz
Relatora

DELIBERAÇÃO PLENÁRIA

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

Sala “Carlos Pasquale”, em 04 de junho de 2014.

Consª. Guiomar Namo de Mello
Presidente