

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: NOVAS DIRETRIZES CURRICULARES PARA O SISTEMA DE ENSINO DE SÃO PAULO

**Rose Neubauer¹
Neide Cruz²**

Conselho Estadual de Educação de São Paulo – CEE/SP

RESUMO

Este artigo tem por finalidade discutir a legislação federal e as diretrizes específicas propostas pelo Conselho Estadual de Educação de São Paulo (CEE-SP) para a formação de professores do seu Sistema de Ensino. A partir da análise das legislações federal e estadual sobre formação de professores, nos 50 anos de existência do Conselho, identificou-se a existência de avanços nas proposições complementares do CEE para além das determinações do Conselho Nacional de Educação, adequando-as às especificidades educacionais paulistas. Ao mesmo tempo, foi efetuado um levantamento de recentes pesquisas nacionais e internacionais sobre a Formação e a Profissionalização Docente. A análise dos documentos bem como o levantamento das pesquisas subsidiaram a Deliberação CEE nº 111/2012, que estabeleceu Diretrizes Curriculares Complementares para os cursos de Licenciatura para Educação Básica dos estabelecimentos de Ensino Superior vinculados ao Sistema Educacional Paulista. As alterações introduzidas foram consubstanciadas na Indicação CEE nº 127/2014 e Deliberação CEE nº 126/2014. O objetivo da Deliberação CEE nº 111/2012 foi priorizar e propor conhecimentos que potencializassem as competências necessárias à prática da docência e à gestão do ensino. O estágio supervisionado em sala de aula (de apoio à docência) e na escola (de apoio à gestão do ensino) foi considerado experiência pedagógica essencial na formação do futuro professor. Aos currículos dos cursos de Formação de Professores fica definido que devem contemplar conhecimentos/conteúdos de formação científico cultural e de formação pedagógica (Fundamentos, Psicologia, Didática e Metodologias do Ensino) bem como conhecimentos sobre avaliação do rendimento escolar e Diretrizes Curriculares Nacionais e Estaduais para orientar as práticas de ensino. Nesse sentido, define-se que os cursos de formação de professores, com duração superior a 3.200h, devem dedicar 30% da carga horária total à formação didático-pedagógica. As Instituições de Ensino Superior sob a jurisdição do CEE/SP - municipais e estaduais - estão, desde 2014, colocando em prática as Diretrizes Complementares propostas na Deliberação CEE nº 111/2012.

Palavras-Chave: Formação Inicial de Professores. Legislação Educacional. Conselho Estadual de Educação.

¹ Membro da Câmara do Ensino Superior do CEE-SP. Relatora da Indicação CEE nº 112/2012, com Neide Cruz. Relatora da Deliberação CEE nº 111/2012, com Guiomar Namó de Mello e Eunice Durham.

² Membro do CEE-SP. Relatora da Indicação CEE nº 112/2012, com Rose Neubauer

INTRODUÇÃO

A Formação Docente é considerada um elemento essencial ao processo de desenvolvimento educacional de qualquer País e isso tem feito com que o tema esteja em constante evidência no interior das Políticas Educacionais, de âmbitos Nacional e Estadual. A Formação Inicial de Professores representa uma dimensão crítica dentre as inúmeras dimensões envolvidas no percurso de constituição da qualidade no Ensino Superior - cursos de Formação de Professores - e na Educação Básica.

Inúmeras são as pesquisas nacionais e internacionais que se debruçam sobre as questões relativas à Formação e à Profissionalização Docente, apresentando as variações de princípios orientadores de uma boa Formação de Professor da Educação Básica. Entretanto, é unânime a convicção de que o poder Público, por meio das suas diversas instâncias, tem responsabilidades fundamentais sobre o percurso da Formação e do Desenvolvimento Profissional dos docentes.

Trazendo em seu bojo a responsabilidade de pensar e propor Políticas Públicas para o Sistema de Ensino Paulista, o CEE-SP agrega atribuições e competências vinculadas ao processo de implementação de Políticas Públicas nacionais e estaduais. Nesse sentido, considera importante desempenhar um papel propositivo-indutivo no âmbito das Políticas Educacionais, em complemento à legislação Federal e considerando as especificidades do seu Sistema de Ensino, mais especificamente na Formação Docente.

Recentemente, o Conselho normatizou Diretrizes Curriculares Complementares para os cursos de formação de professores - Pedagogia, Normal Superior e Licenciaturas - das Instituições de Ensino Superior (IES), vinculadas ao Sistema Estadual de Ensino, por meio da Deliberação CEE nº 111/2012 e da Indicação CEE nº 112/2012, ambas alteradas em 2014 pela Deliberação CEE nº 126/2014 e Indicação CEE nº 127/2014. Esses documentos se constituem nas principais referências deste artigo, que tem por finalidade expor as discussões acerca do tema Formação de Professores, especialmente sobre a normatização e a regulamentação dos cursos de Formação de Professores, nas trinta e duas (32) IES Municipais e quatro (04) IES Estadual do Sistema de Ensino do Estado de São Paulo.

A análise das Indicações e das Deliberações produzidas pelo CEE-SP, ao longo dos 50 anos, amparadas e complementares à legislação federal sobre a Formação de Professores, aponta à existência, por inúmeras vezes, de avanços nas proposições deste Órgão Colegiado para além das determinações do Conselho Nacional de Educação (CNE).

1. O QUE INFORMAM AS PESQUISAS SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

As pesquisas sobre Formação de Professores cresceram muito nos últimos anos e o mapeamento da produção acadêmica na área de Educação, na década de 1990, realizado por André (2009), mostra que o volume proporcional de dissertações e teses com foco na Formação de Professores girava em torno de 7%. No início dos anos 2000, esse percentual cresce rapidamente e atinge, em 2007, 22% das produções. A mudança também ocorreu nos objetos de estudo. Nos anos de 1990, a maioria das investigações científicas, dessa subárea, centrava-se nos cursos de Formação Inicial (75%); nos anos de 2000, o foco convergia ao professor, aos saberes, às práticas, às opiniões e às representações, chegando a 53% do total de estudos.

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

No âmbito da formação em serviço, cabe atenção aos professores recém-formados que ingressam nos Sistemas de Ensino. Estes apontam problemas enfrentados no dia a dia, como: o isolamento, a falta de conhecimento e de experiência para lidar com problemas de conduta e aprendizagem dos alunos, e a falta de apoio da direção/coordenação da escola, ambos com peso equivalente ao 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 indicaram os estudos de Mello e Silva (1992), confirmados pela

observação da rotina da escola, o que reforça a importância de uma boa formação de professores nos cursos de graduação.

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

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

As pesquisadoras dão especial atenção ao artigo de Imbernón (2006 apud GATTI, BARRETO e ANDRÉ, 2011), sobre as políticas docentes do contexto europeu, no qual o autor 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 seis aspectos comuns:

[...] 1) a escassez de professores, indicada por vários países como resultado de uma profissão pouco atrativa; essa questão surge com maior gravidade nos Países Baixos, na Bélgica e na Suécia, ainda que esteja presente em outros países europeus, em menor grau; 2) esforços para implementar políticas que contemplem a participação dos professores na sua formulação, que promovam redes de aprendizagem entre eles, que aumentem o gasto público em educação (embora haja uma tendência para diminuí-lo em todos os países), e que seja profundamente revisto o conhecimento acadêmico e prático que os docentes devem possuir para responder aos desafios atuais; 3) formação permanente do professorado, considerando suas necessidades práticas e contextuais, assim como as temáticas atuais; 4) instauração de carreira docente ao longo da vida e verdadeiro processo de avaliação da formação; 5) melhoria dos critérios para seleção do professorado (sobretudo da entrada na universidade); 6) programas sistêmicos de integração de professores principiantes. (p. 16)

Em relação às políticas comuns, em diversos Países, analisadas por Imbernón (2006 apud GATTI, BARRETO e ANDRÉ, 2011), as autoras enfatizam que:

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. Outro ponto de destaque é a necessidade de novo perfil profissional para enfrentar os desafios de ensino e de aprendizagem no momento atual e no futuro. 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. (pp. 16-17)

Vaillant (2006 apud GATTI, BARRETO e ANDRÉ, 2011, p. 19) considera que a Formação Inicial é um aspecto muito importante que deve merecer atenção especial nas políticas docentes porque é o início do Desenvolvimento Profissional e tem papel fundamental na qualidade da prática futura dos professores. Ao examinar as instituições formadoras na América Latina, a autora destaca sua heterogeneidade e diversidade: escolas normais superiores, institutos superiores de educação, instituições provinciais ou municipais, institutos superiores de ensino técnico, universidades, faculdades, considerando que a dispersão das instituições formadoras presente em vários países e a falta de um “locus” específico, organizador, impossibilitam uma formação de qualidade. Destaca, também, que a análise de propostas curriculares dos cursos de Formação Inicial aponta “um déficit de qualidade nos conhecimentos disciplinares ensinados nas instituições de formação docente assim como escassa articulação com o conhecimento pedagógico e a prática docente”.

A pesquisa realizada no Brasil por Gatti e Barreto (2009, p. 121) apresenta resultados semelhantes aos estudos realizados pela Fundação Carlos Chagas sobre os impasses e desafios dos cursos de Formação de Professores no Brasil. As autoras afirmam, a partir da análise das ementas de disciplinas ofertadas nesses cursos, 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”.

Gatti e Barreto (2009) vão além: as ementas, muitas vezes, discorrem sobre o "porquê" ensinar, enquanto que o registro "do quê" e de "como" ensinar é superficial. Mesmo as IES que relacionam o estudo dos conteúdos articulados às metodologias, o fazem de forma ligeira e sem aprofundar. O mesmo ocorre em relação aos estágios, propostos como instrumento de iniciação dos professores na sua prática futura e que têm se caracterizado por propostas superficiais - não informam como são realizados e supervisionados e não se articulam com as disciplinas de fundamentos para embasar a observação crítico-reflexiva do futuro professor.

André (2002) reforça a análise de que a mediação entre a teoria e a prática, nos cursos de formação de professores, não é adequada às propostas das diferentes organizações curriculares e à forma como ocorre nos cursos propriamente ditos. A autora destaca que essa relação teoria e prática está distante do que é recomendado nos documentos legais e teóricos, debilitando a atuação do recém-formado em sala de aula. Gatti e Barreto (2009, p.130) concluem que há um "[...] desequilíbrio na relação teoria-prática, em favor do pretensão tratamento de fundamentos e teorizações [...]" e que a escola é objeto praticamente ausente nas ementas, o que "[...] leva a pensar numa formação de caráter mais abstrato e pouco integrado ao contexto concreto em que o profissional-professor deve atuar [...]".

Investigações realizadas em vários países revelam que os problemas comuns aos professores recém-formados, em especial nos locais onde não existem políticas para a iniciação docente, são: conhecimento insuficiente e experiência do desenvolvimento e da 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, provoca altos índices de abandono dos ingressantes.

Artigos e relatórios sobre a Profissão e a Formação, de diferentes países, relacionam pontos comuns a serem enfrentados para atrair, capacitar e conservar bons professores e nortear as políticas de Formação de Professores, tais como: a revisão dos conteúdos acadêmicos e práticos que os docentes precisam dominar para ter desempenho efetivo na sala de aula; os critérios de seleção mais rigorosos, inclusive de ingresso nos cursos de formação; os programas de estágio articulados e devidamente supervisionados; e a gestão do ensino, possibilitando que as

disciplinas teóricas e de Fundamentos da Educação embasem a observação crítico reflexiva do futuro professor.

2. O CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: LIMITES E POSSIBILIDADES

Diante das atribuições que lhe foram historicamente conferidas, o Conselho Estadual de Educação assumiu significativa importância no contexto da organização das Políticas Públicas em Educação em um Estado que, por sua importância socioeconômica, exerce grande influência no ordenamento educacional do País. Por outro lado, o Brasil tem se caracterizado por intensa centralização das decisões político-administrativas, o que permite questionar a atuação dos diferentes órgãos colegiados instituídos nos vários setores da sociedade brasileira.

Nesse cenário, cabe questionar quais as reais possibilidades do CEE desempenhar um papel propositivo-indutivo nas Políticas Públicas em Educação, especificamente em Formação de Professores. O que a documentação revela quanto às particularidades do Estado? Existem, efetivamente, avanços nas proposições do Conselho para além das determinações do CNE? Para responder a essas questões, foram analisadas Indicações, Pareceres, Resoluções e Deliberações do CEE sobre a formação docente, produzidas no período de 50 anos.

A análise documental revela um quadro complexo e emblemático de descontinuidade no percurso dos cursos de Formação de Professores - em especial no âmbito da Formação Inicial. Essa descontinuidade das Políticas Públicas na área, em âmbito nacional, tem resultado em recuos do CEE diante de possibilidades reais de avanço nos processos formativos. Vale notar, ainda, que essa descontinuidade aparece, principalmente, em duas esferas: no âmbito do *locus* da Formação Inicial de Professores e na dimensão da organização curricular dos cursos de formação, 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 e Pedagogia.

Entendemos que as duas dimensões estão intrinsecamente vinculadas, sendo que as formas de organização curricular dependem, em muito, das formas de organização institucional

dos ambientes formativos. Trata-se de uma questão conceitual e eminentemente política. A existência de um endereço institucional voltado para o preparo profissional dos quadros do magistério que agregue, em um projeto pedagógico consistente, as diferentes licenciaturas e o percurso de formação dos professores em exercício, é condição fundamental e antecede qualquer organização curricular. Do ponto de vista do *lôcus* da formação inicial de professores, o Estado de São Paulo apresenta percursos variados e contraditórios.

OS DOCUMENTOS DO CEE-SP NOS ANOS DE 1970³ trazem um teor propositivo e provocativo sobre a reestruturação das licenciaturas, na finalidade de normatização dos cursos nos seguintes aspectos: indicar providências a respeito da Resolução CFE 01 de 07 de janeiro de 1972, que tratava da redução de carga horária e duração mínima de cursos de licenciatura; discutir a organização curricular, a duração e a carga horária mínima nos Institutos Isolados de Ensino Superior, vinculados ao Sistema Paulista; e, estabelecer as normas para tramitação de processos de reestruturação desses cursos.

A Indicação CEE nº 154/1972 se constitui num bom exemplo de complementaridade da ação deste Órgão Colegiado, como também, de proposição de encaminhamentos por apresentar um panorama histórico da implementação das licenciaturas curtas no País, enquanto não houvesse o número suficiente de professores com a licenciatura completa. Outros aspectos discutidos são as particularidades do Estado de São Paulo, tanto na esfera do acesso ao Ensino Superior quanto no âmbito da história da Formação de Professores, a redução da carga horária com a manutenção do currículo anterior à legislação Federal⁴ e o conseqüente comprometimento com a qualidade do ensino, conforme evidencia o questionamento abaixo:

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 [...] Não estaremos subestimando as aptidões de nossos futuros professores, acreditando que sejam capazes de tanto em tão pouco tempo? (SÃO PAULO, 1972, apud NEUBAUER *et al.*, 2014, p.82)

³ Indicação CEE 154/1972 de 24/04/72; Indicação CEE 1/74 de 17/01/74; Indicação CEE 23/76 de 26/05/73.

⁴ Parecer 895/71 e Resolução 01/72.

Referente ao processo de expansão do Ensino Superior no Estado, em especial dos cursos de licenciatura - superior a 300% em quatro anos, o documento traz o seguinte questionamento: "Será realmente necessária, para [...] 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". (SÃO PAULO, 1972, apud NEUBAUER *et al.*, 2014, p.82)

A problemática enfrentada em SP, em relação à coexistência de Institutos de Ensino Superior vinculados ao CEE com os Institutos vinculados ao CFE, o documento enfatiza as duas consequências a partir de uma redução da carga horária das licenciaturas acolhida por um desses conjuntos (no caso, por IES Municipal e Estadual) e não pelo outro (no caso, por IES particulares). "[...] Dualidade no processo de formação do professor é a primeira: a carga horária reduzida faz prever também redução qualitativa de seu preparo. [...] a segunda: um possível esvaziamento das instituições mantidas pelos Municípios, que não contam com a atração da gratuidade [...]" (SÃO PAULO, 1972, apud NEUBAUER *et al.*, 2014, pp.82-83)

Diante dos motivos expostos, o CEE faz importantes indicações ao governo do Estado e ao CFE. 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 CNE 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". (SÃO PAULO, 1972, apud NEUBAUER *et al.*, 2014, p.83)

Ao governo Estadual, o Conselho 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. (SÃO PAULO, 1972, apud NEUBAUER *et al.*, 2014, p.83)

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 nº 1/74, são retomados os princípios defendidos na Indicação CEE nº 154/1972, explicitando o caráter de continuidade e terminalidade dos cursos de licenciatura curta, devido à existência de realidades distintas entre o cenário nacional e o ensino do Estado de São Paulo. O posicionamento do CEE impediu a redução da carga horária dos cursos de licenciatura de SP e apresentou descontentamento com as orientações federais sobre a condução das IES sob sua responsabilidade. A postura do CEE é propositiva e provocadora ao defender a necessidade e a condição do Estado 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”. (SÃO PAULO, 1974, apud NEUBAUER *et al.*, 2014, p.83)

Na Indicação CEE nº 23/76 são retomados os princípios de reestruturação dos cursos de licenciatura e reafirmadas as particularidades do Estado de São Paulo e a necessidade que tem de exigir das IES 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”. (SÃO PAULO, 1976, apud NEUBAUER *et al.*, 2014, p.84). Neste documento, o CEE propôs, novamente, ações complementares à legislação federal como: “os mínimos de carga horária estabelecidos ampliam a legislação federal; não recomendados, no Estado de São Paulo, estudos adicionais para as licenciaturas, considerando que a proliferação dos cursos de complementação trazem prejuízos à qualidade das licenciaturas.

Na esfera da Habilitação Específica para o Magistério, o documento que merece destaque é a Deliberação CEE nº 20/74, ao reconhecer 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, o CEE deliberou que:

A duração do curso de Magistério no Estado não poderia ser inferior a quatro anos; A formação de professores para o Magistério, a partir do 5º ano do primeiro grau, seria feita em nível superior, afastando-se da determinação Federal que, permitia aos docentes lecionar na 5ª e 6ª séries do ensino de primeiro grau, caso sua habilitação tivesse duração de quatro anos, ou de três mediante estudos adicionais de um ano. (SÃO PAULO, 1974, apud NEUBAUER *et al.*, 2014, p.81)

3. OS ANOS 1980 E A REVISÃO DA HABILITAÇÃO ESPECÍFICA PARA O MAGISTÉRIO (HEM)

A Deliberação CEE nº 24/86 (Indicação CEE 11/86) suspendeu os efeitos de disposições normativas anteriores da HEM que possibilitavam as distorções ocasionadas pela possibilidade de formação em dois anos de estudo, ou menos. Este documento teceu críticas à inadequação das especializações por séries e determinou quatro 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, por meio da Deliberação CEE nº 30/87 (Indicação CEE 15/87) é proposta nova revisão da HEM com alterações significativas na organização curricular do curso. No entanto, questionou-se a preponderância da parte comum nos conteúdos dos dois primeiros anos e propôs o equilíbrio entre a parte comum e a diversificada. Das 3200h, 1440h deveriam ser destinadas para a base comum e 1760h 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 acrescidos aos mínimos profissionalizantes conteúdos e metodologias de Língua Portuguesa, Estudos Sociais, Matemática e Ciências. Uma 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.

4. ANOS 1990 E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NOS MARCOS DA LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL (LDBEN)

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 do CEE-SP merecem destaque nesse período: Indicação CEE nº 1/97 (Parecer CEE nº 556/98); Deliberação CEE nº 4/97; Indicação CEE nº 3/97; e Indicação CEE nº 23/2002.

A Indicação CEE nº 1/97 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. A Deliberação CEE nº 4/97 e a Indicação CEE nº 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.

A Indicação CEE nº 23/2002 acerca dos cursos de formação dos especialistas de Educação, 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. Bem como 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 Conselho 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 aprovados

pelo Conselho, que se valeu de sua competência legal para normatizar a validade dos certificados para o exercício de cargos e funções na rede de Educação Básica.

Por meio da Deliberação CEE nº 26/2002 (Indicação CEE nº 25/2002), o CEE disciplinou os cursos de especialização previstos no artigo 24 da LDBEN com um diferencial importante: a exigência de 800h de CH mínima, sendo 200 horas destinadas ao estágio na parte específica do curso e 600h para as atividades acadêmicas presenciais. O Conselho, por meio da Deliberação CEE nº 53/2005, ampliaria a CH mínima para 1000h, mantendo 200h para Estágio Supervisionado. Em 2006, o CEE/SP estabeleceu as normas (Deliberação 60/06 e Indicação 61/06) para criação dos cursos de graduação e licenciatura de Pedagogia, além de adequar os cursos - já existentes - de Normal Superior e Pedagogia, às novas Diretrizes Curriculares Nacionais expressas na Resolução CNE/CP 01/2006. Nesse momento, o Conselho mostrou-se tímido e abriu mão de adequar os cursos de Pedagogia às particularidades existentes no Estado. A enorme abrangência e as lacunas da Resolução CNE/CP 01/2006 foram ratificadas pela Deliberação CEE nº 60/06 e comprometeram as Políticas de Formação Docente, tanto no ponto de vista Institucional quanto Curricular.

No âmbito Curricular foi observada a pulverização da Formação Docente. Como formar, em 3200h, o professor de Educação Infantil considerando todas as especificidades da infância? E o professor dos anos iniciais do Fundamental? 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, essas questões para a Formação Profissional Docente e, ainda, formar com qualidade para os demais campos de atuação?

Em 2008, por meio da Deliberação nº 78/08, o Conselho fixou normas complementares para a formação dos profissionais docentes em cursos de licenciatura, oferecidos pelos estabelecimentos de ensino superior, vinculados ao Sistema Estadual. A norma também organiza o Ensino Fundamental, dividindo-o em duas etapas: Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º ciclo) e Anos Finais do Ensino Fundamental (2º ciclo) e Ensino Médio. A estrutura curricular é proposta em quatro blocos de conteúdos: os conteúdos que complementam a formação obtida no Ensino Médio; os conteúdos relacionados aos conhecimentos pedagógicos e das disciplinas; os conteúdos didáticos; e, os conteúdos que visam o aprimoramento cultural.

O documento determinou, ainda, que na formação dos docentes para os Anos Finais do Ensino Fundamental (2º ciclo) e Ensino Médio, os cursos deveriam contemplar 25% da carga horária total para o desenvolvimento de conteúdos complementares - ao que dispõe as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica.

A Deliberação CEE nº 94/2009 (decorrente da Indicação CEE nº 94/2009 e alterada pela Deliberação CEE nº 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 nº 78/2008, que especifica as seguintes orientações: “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, ainda, 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 para atividades teórico-práticas e 100h destinadas ao estágio supervisionado.

A recente normatização, no âmbito da Formação Docente, é a Deliberação CEE nº 111/2012, alterada pelas Deliberação CEE nº 126/2014 e Deliberação CEE nº 132/2015, estabelece as Diretrizes Curriculares Complementares à Formação de Professores para Educação Básica nos cursos de Pedagogia, Normal Superior e Licenciaturas, oferecidos por IES, vinculadas ao Sistema Estadual. Esta Deliberação objetivou 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. O Estágio Supervisionado/Curricular na sala de aula, apoio e iniciação à Docência, é considerado experiência pedagógica essencial, bem como o Estágio na Escola, acompanhando as várias atividades que enriquecem a Gestão do Ensino.

A organização da Formação Docente é proposta em dois grupos: Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º); e Anos Finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º)

e Ensino Médio. Os Currículos dos todos os cursos de licenciatura - de Formação de Professores - devem contemplar conhecimentos/conteúdos de Formação Científico Cultural e de Formação Pedagógica (Fundamentos, Psicologia, Didática e Metodologias do Ensino) bem como sobre Avaliação do Rendimento Escolar e Diretrizes Curriculares Nacionais e Estaduais para orientar as Práticas de Ensino. Nesse sentido, define-se que os cursos de Formação de Professores, com duração superior a 3.200h, devem dedicar 30% da carga horária total à Formação Didático-Pedagógica, não contemplando nesta carga horária as horas determinadas ao Estágio Supervisionado/Curricular.

O Estágio Supervisionado/Curricular, que compreende 400 horas de atividades, deve incluir 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.

A análise das normas que o CEE tem proposto, no decorrer de sua história, apresenta alternativas concretas às Políticas Nacionais de Formação Docente e adequadas às especificidades e às necessidades educacionais do Estado. Portanto, este Colegiado tem exercido um papel propositivo e indutivo em relação às instâncias Federal e Estadual. Exemplo desse papel são as várias Deliberações e Indicações exaradas nas cinco décadas de existência, que lhes confere estar cumprindo o 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 melhor para o Sistema de Ensino Paulista e a Deliberação CEE nº 111/2012 foi proposta nessa tradição. Alterações curriculares foram aplicadas, conforme o Art. 12, às turmas ingressantes a partir do segundo semestre de 2013, resguardados os direitos dos alunos das demais turmas, pelas IES, jurisdicionadas ao CEE-SP.

CONSIDERAÇÕES

Investigações realizadas em vários países revelam que os problemas apontados pelos professores recém-formados, em especial nos locais onde não existem políticas voltadas para a iniciação docente, são comuns: pouco conhecimento e experiência sobre aprendizagem e conduta

dos alunos; falta de apoio da equipe gestora; dificuldades em lidar com o cotidiano, e baixos salários. Essa realidade, somada à atribuição de classes de alunos com maiores dificuldades, sentimento de isolamento e pouca valorização social da carreira, provoca altos índices de abandono dos ingressantes.

A iniciação na carreira de professor é considerada pela maioria dos estudiosos um período diferenciado no caminho de tornar-se professor e tem caráter determinante para o Desenvolvimento Profissional coerente. Os estudos em diversos países revelam pontos comuns a serem enfrentados para atrair, capacitar e conservar os bons professores, e devem servir de parâmetro ao se pensar em Políticas de Formação: revisão dos conteúdos acadêmico e práticos que os docentes devem dominar para terem um bom desempenho na escola atual; melhoria dos critérios de seleção, inclusive de ingresso nos cursos de Formação; Programas de Iniciação Pedagógica dos professores ingressantes.

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. Trata-se de um panorama marcado por um verdadeiro “macunaísmo” na Formação de Professores. Os processos de idas e vindas e de rupturas e descontinuidades aparecem de forma extremamente acentuada nas últimas décadas: Escolas Normais, Institutos de Educação, CEFAMs, Faculdades de Filosofia; Faculdades de Educação; Licenciaturas Curtas; Licenciaturas Plenas, Institutos Superiores de Educação e cursos de Pedagogia.

O curso de Pedagogia assumiu, na prática, a tarefa de formar professores, mesmo não sendo esta sua vocação inicial e sem uma revisão radical de seu Currículo. Os Institutos Superiores de Educação e o Normal Superior, que acenavam para mudanças nos rumos da Formação Docente, foram sacrificados por uma formação empobrecida e pulverizada. As demais Licenciaturas também tiveram a oportunidade de passar por uma profunda transformação, mas isso não aconteceu. A maioria das IES, especialmente as superiores isoladas, continua formando seus professores nos mesmos moldes.

De maneira geral, o CEE-SP tem proposto, ao longo de sua história, alternativas concretas às Políticas Nacionais de Formação Docente às especificidades e necessidades educacionais do Estado. Entretanto, é preciso reconhecer que elas não têm despertado o

compromisso e a vontade política do Governo Estadual de levá-las adiante e mudar o panorama dessa formação em São Paulo. No entanto, cabe a este Colegiado continuar a exercer seu papel propositivo e indutivo, em relação às instâncias Federal e Estadual, pois, desse modo, cumprirá o papel histórico pelo qual os pioneiros lutaram há mais de 80 anos: o de aproximar Estado e Sociedade Civil na construção de um Projeto de Política Educacional de Qualidade para o Estado de São Paulo.

REFERÊNCIAS

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, pp. 41-56, ago./dez. 2009.

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

GATTI, B. A. (Org); BARRETO, E.S. de S. **Professores do Brasil: impasses e desafios.** Brasília: UNESCO, 2009.

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

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

NEUBAUER, R., PISANESCHI, L.S., CRUZ, N. O Conselho Estadual de Educação de São Paulo: papéis frente à formação de professores. In: MELLO, G. N. (et al.). **Conselho Estadual: 50 anos de normas e políticas educacionais.** SP, CEE-SP: SE, 2014.

SÃO PAULO (Estado). Conselho Estadual de Educação. **Indicação CEE nº 112/2012.** Estabelece normas para a formação de docentes em nível de especialização, para o desenvolvimento de atividades com pessoas com necessidades especiais, no sistema de ensino do Estado. In: Diário Oficial do Estado de São Paulo, SP, 03 mar. 2012(a), Seção I, p. 25 - 26.

SÃO PAULO (Estado). Conselho Estadual de Educação. **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. In: Diário Oficial do Estado de São Paulo, SP, 15 mar. 2012(b), Seção I, p. 44.

SÃO PAULO (Estado). Conselho Estadual de Educação. **Deliberação CEE nº 126/2014**. Altera dispositivos da Deliberação 111/2012. In: Diário Oficial do Estado de São Paulo, SP, 14 jun. 2014(a), Seção I, p. 21 - 23.

SÃO PAULO (Estado). Conselho Estadual de Educação. **Indicação CEE nº 127/2014**. Formação dos Profissionais Docentes – Estabelece Diretrizes Complementares. In: Diário Oficial do Estado de São Paulo, SP, 14 jun. 2014(b), Seção I, p. 21 - 23.