

FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO SISTEMA DE ENSINO DE SÃO PAULO

TEACHER EDUCATION IN THE TEACHING SYSTEM OF SÃO PAULO

Rose NEUBAUER¹

Resumo: A Formação Docente, considerada crucial ao processo de desenvolvimento educacional e de melhoria da qualidade de ensino de qualquer país, é analisada com base em levantamento de pesquisas nacionais e internacionais sobre o assunto, bem como em deliberações e indicações do CEE/SP que tratam do tema nos últimos 50 anos e na recente Resolução resultante desses estudos. As investigações revelam, de modo geral, que os problemas comuns aos professores recém-formados, em especial nos países onde não existem políticas para a iniciação docente são: conhecimento e experiência insuficientes 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 dos alunos com maiores dificuldades, ao sentimento de isolamento e a pouca valorização social da carreira, provoca altos índices de abandono dos ingressantes. Nessa perspectiva, os estudos sobre a Profissão e a Formação relacionam pontos comuns a serem enfrentados: 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; e conhecimento sobre gestão do ensino, possibilitando que as disciplinas teóricas e de Fundamentos da Educação embasem a observação crítico reflexiva do futuro professor. A Deliberação CEE/SP nº 111/2012, que normatizou as Diretrizes Curriculares Complementares para os Cursos de Licenciatura, dos estabelecimentos de Ensino Superior vinculados ao Sistema Educacional Paulista, teve como objetivo priorizar e propor conhecimentos que potencializem as competências necessárias à prática da Docência e à gestão do Ensino.

¹ Rose Neubauer, 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.

Palavras-chave: Formação de professores. Ensino superior. Licenciaturas.

Abstract: The Teacher Education, which is considered crucial to the process of educational development and improvement of the quality of education in any country, is analyzed based on national and international research on the subject, as well as on the deliberations and indication of CEE/SP providing for the subject matter for the last 50 years and the recent Resolution resulting from such studies. Research generally reveals that the problems common to newly trained teachers, especially in countries where there are no policies for teacher initiation, are: lack of knowledge and of experience in the student development and learning; lack of support from the management team; difficulties in teaching and dealing with the day-to-day life in the classroom. This reality, jointly with the attribution of classes of students with greater difficulties, the feeling of isolation and the low social value of the career, causes high rates of abandonment of the entrants. In this perspective, the studies about the profession and the formation link common points to be faced with: revision of the academic and practical contents that the teachers need to dominate to have effective performance in the classroom; more rigorous selection criteria, including admission to training courses; articulated and properly supervised internship programs; and knowledge about teaching management, enabling that the theoretical and the fundamental of education disciplines support the reflexive critical observation of the future teacher. The Resolution CEE/SP No. 111/2012, which normalized the Supplementary Curricular Guidelines for the Graduation Course, and the higher education institutions linked to the Paulista Educational System (Sistema Educacional Paulista), has had the objective of prioritizing and proposing knowledge that enhances the necessary competences for the practice of teaching and educational management.

Keywords: Teacher training. Higher education. Graduation Course.

A Formação Docente é considerada crucial ao processo de desenvolvimento educacional e de melhoria da qualidade de ensino de qualquer país, o que coloca esse tema na pauta das discussões nacionais e

em constante evidência no interior das Políticas Educacionais, de âmbitos Nacional e Estadual.

O objetivo deste artigo é apresentar discussões sobre os conhecimentos que potencializassem as competências necessárias à prática da Docência e à gestão do Ensino. Ele tem como base a palestra proferida² na abertura do I Encontro de Educação Fundação Educacional Araçatuba. A formação de professores é analisada a partir de levantamento de pesquisas nacionais e internacionais sobre a Formação Docente, bem como em deliberações e indicações do CEE/SP que tratam do tema nos últimos 50 anos³ e da recente Resolução do CNE sobre o tema.

Pesquisas sobre formação de professores

Inúmeras são as pesquisas nacionais e internacionais que se debruçam sobre Formação e Profissionalização Docente e apresentam as variações de princípios orientadores de uma boa formação.

Vale ressaltar que as pesquisas sobre formação de professores cresceram muito nos últimos anos. Mapeamento realizado por André (2009) mostra o crescimento do volume de dissertações e teses que girava em torno de 7% em 1990 e no início dos anos 2000 e, rapidamente, atinge 22% das produções em 2007. Além disso, ocorreu mudança também nos objetos de estudo. Nos anos de 1990, a maioria das investigações centrava-se nos cursos de Formação Inicial (75%); nos anos 2000, o foco convergia para o professor: seus saberes; práticas; opiniões e representações, chegando a 53% do total dos estudos.

² “A realidade, impasses e políticas que gestam a formação docente no Conselho Estadual de Educação”, proferida em maio de 2016, na abertura do I Encontro de Educação “Desafios da formação docente no contexto do curso de Pedagogia”, promovido pela Faculdade da Fundação Educacional Araçatuba (FAC-FEA), Araçatuba/SP.

³ Para mais detalhes, consultar: NEUBAUER, R.; PISANESCHI, L.; CRUZ, N. O Conselho Estadual de Educação de São Paulo: papeis frente à formação de professores. In: MELLO *et. al.* (org.). **Conselho Estadual – 50 anos de normas e políticas educacionais**. Conselho Estadual de Educação, São Paulo, 2014.

No âmbito da formação em serviço, os trabalhos dão especial atenção aos professores recém-formados que ingressam nos Sistemas de Ensino. Eles apontam problemas relatados pelo professor no seu dia a dia, como: o isolamento; a falta de conhecimento e de experiência para lidar com problemas de conduta e aprendizagem dos alunos; e falta de apoio da direção/coordenação da escola, ambos com peso equivalente ao baixo salário que marca a profissão (ANDRÉ, 2009).

Essa situação torna-se pior quando há ausência de políticas para fortalecer o período inicial de trabalho dos docentes nas escolas, e quando a gestão escolar aloca os professores iniciantes nos piores períodos e classes (MELLO e SILVA, 1992), o que reforça a importância de uma boa formação de professores nos cursos de graduação.

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 europeus⁴. 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

⁴ 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).

maior responsabilidade com maior descentralização da gestão de seu pessoal [...] (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 Estaduais e Municipais, Institutos Superiores de Ensino Técnico, Universidades e Faculdades. Considera que essa dispersão de Instituições formadoras, presente em vários países, resulta na falta de um *locus* específico e organizado, e impossibilita 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 por Gatti e Barreto (2009, p. 121) sobre os impasses e os desafios dos cursos de Formação de Professores no Brasil apresenta resultados semelhantes. A partir da análise das ementas de disciplinas ofertadas nesses cursos, as autoras afirmam 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 exploram pouco seus desdobramentos em termos das práticas educacionais”.

Gatti e Barreto (2009) vão além: constatarem que as ementas, muitas vezes, discorrem sobre o “porquê” ensinar, enquanto que o registro “do quê” e de “como” ensinar é superficial. Mesmo as Instituições de Ensino Superior 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.

Em sua pesquisa, André (2002) reforça a análise de que a mediação entre teoria e 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 pondera que a 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 [...]".

As investigações revelam, de modo geral, que os problemas comuns aos professores recém-formados, em especial nos países onde não existem políticas para a iniciação docente, como é o caso do Brasil, são: conhecimento e experiência insuficientes 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 dos alunos com maiores dificuldades, ao sentimento de isolamento e a pouca valorização social da carreira, provoca altos índices de abandono dos ingressantes.

Nessa perspectiva, os estudos sobre a Profissão e a Formação relacionam pontos comuns a serem enfrentados: 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; e conhecimento sobre gestão do ensino, possibilitando que as disciplinas teóricas e de Fundamentos da Educação embasem a observação crítico reflexiva do futuro professor.

Formação de professores: limites e possibilidades

A análise da legislação, nacional e estadual, revela um quadro complexo de descontinuidade no percurso dos cursos de Formação de Professores - em especial no âmbito da Formação Inicial. Essa descontinuidade das políticas públicas aparece, principalmente, em duas esferas: no âmbito do *locus* da Formação Inicial de Professores e na dimensão da Organização Curricular dos cursos de formação.

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. A existência de um endereço institucional voltado para o preparo profissional dos quadros do Magistério que agregue, em um Projeto Pedagógico consistente e único, 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 *locus* da Formação Inicial de professores observam-se percursos variados e contraditórios (PISANESCHI, 2010).

A análise dos documentos produzidos pelo Conselho Estadual de Educação de São Paulo fornece uma caracterização bastante emblemática dos descaminhos das Políticas de Formação de Professores no Estado. Trata-se de um panorama marcado por um verdadeiro “macunaismo” na Formação de Professores. Os processos de idas e vindas e de rupturas e descontinuidades aparecem de forma extremamente acentuada nas duas 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 (NEUBAUER; PISANESCHI; CRUZ, 2014).

O Curso de Pedagogia assumiu, na prática, a tarefa de formar professores, mesmo não sendo essa 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, no âmbito curricular, empobrecida e pulverizada (NEUBAUER; PISANESCHI, 2013).

Como é possível formar num curso de Pedagogia, em 3.200 horas, tanto o professor de Educação Infantil considerando todas as

especificidades da Infância, como o professor dos Anos Iniciais do Fundamental? Com que abrangência e profundidade as diferentes didáticas, os currículos e as avaliações serão abordadas? Além disso, como tratar, com a devida responsabilidade e competência essas questões e, ainda mais, formar com qualidade esse profissional para os demais campos de atuação – supervisão e direção escolar, pedagogia hospitalar e empresarial – que o curso lhe possibilita?

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 moldes antigos. Frente ao quadro tão crítico da formação e os baixos indicadores de desempenho escolar dos alunos da Educação Básica, 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: Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano - 1º ciclo) e Anos Finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano - 2º ciclo). A estrutura curricular foi proposta em quatro blocos de conteúdos: os que complementam a formação obtida no Ensino Médio, os relacionados aos conhecimentos pedagógicos e das disciplinas, os didáticos, e os que visam o aprimoramento cultural.

Essa Deliberação 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.

Em 2009, a Deliberação CEE nº 94/2009, alterada pela Deliberação CEE nº 112/2012, estabeleceu normas complementares para a formação de professores para o trabalho com deficientes, no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo, em nível de especialização. Essa Deliberação propôs regras claras sobre a formação e o perfil desses docentes, cuja formação e

experiência acadêmica e profissional devem ter aderência à disciplina que será lecionada. A carga horária para aprovação obrigatória pelo Conselho Estadual de Educação é diferenciada, no mínimo 600 horas, praticamente o dobro do que exige o Sistema Federal (360 horas). Do total, 500 horas dedicadas para atividades teórico-práticas e 100 horas destinadas ao Estágio Supervisionado.

As pesquisas e a legislação, acima nomeadas, subsidiaram a Deliberação CEE nº 111/2012 que normatizou as Diretrizes Curriculares Complementares para os Cursos de Licenciatura para Educação Básica, dos estabelecimentos de Ensino Superior, vinculados ao Sistema Educacional paulista. O objetivo da Deliberação foi priorizar e propor conhecimentos que potencializassem as competências necessárias à prática da Docência e à gestão do Ensino, conforme apontado nas pesquisas nacionais e internacionais.

De acordo com a Deliberação, os Currículos dos cursos de Formação de Professores devem contemplar conhecimentos/conteúdos de formação científico cultural e pedagógica. Em relação a esta última, os cursos devem incluir conteúdos sobre: Fundamentos da Educação - História, Sociologia e Filosofia da Educação; Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem; Didática; Metodologias do Ensino; Gestão de Sala de Aula; Planejamento Pedagógico. Também devem estar presentes conhecimentos sobre Avaliação do Rendimento Escolar; Indicadores de Rendimento Escolar Nacional e Estadual; Diretrizes Curriculares nacionais e estaduais. Tais conteúdos objetivam orientar as práticas de ensino e a escolha de conteúdos e materiais didático-pedagógicos.

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. Com exceção de Pedagogia, foi estabelecido que todas as demais Licenciaturas devem dedicar 30% da carga horária total de seu Currículo à Formação Didático-Pedagógica, não incluídas nesta carga horária as horas do Estágio Supervisionado/Curricular. Assim, um curso de 3.200 horas deverá dedicar 960 horas à formação Didático-Pedagógica e 400 horas ao Estágio

Supervisionado. Para cursos com mais de 3.200 horas, a formação Didático-Pedagógica poderá limitar-se em 960 horas.

O Estágio Supervisionado em sala de aula (de observação e apoio à docência) e na escola (em gestão do ensino) foi considerado experiência pedagógica essencial na formação do futuro professor e deverá complementar várias atividades enriquecedoras da gestão do ensino. Consequentemente, o Estágio Supervisionado, compreendendo 400 horas de atividades, deve incluir 200 horas em sala de aula da Educação Básica, de apoio à Docência; 100 horas de acompanhamento e observação das atividades de Gestão do Ensino na Escola de Educação Básica (atividades de trabalho pedagógico comum dos professores, conselho de escola ou classe, recuperação paralela, reunião de pais e mestres); e 100 horas de atividades teórico-práticas, orientação de Estágio ou aprofundamento em áreas específicas.

Mais recentemente, o Conselho Nacional de Educação homologou a Resolução CNE 02/2015, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em nível superior (Cursos de Licenciatura, Cursos de Formação Pedagógica para graduados e Cursos de segunda Licenciatura) e para a formação continuada. Essa Resolução estendeu para 3200 horas a carga horária de todas as Licenciaturas. Além disso, determinou também que a formação pedagógica não poderá ser menor do que 20% desse total, ou seja, no mínimo 640 horas, excluídas desse total as 400 horas do Estágio Supervisionado; 400 horas de prática como componente curricular e 200 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes, relacionadas a seminários e estudos curriculares, projetos de iniciação científica, iniciação à Docência, residência docente, monitoria e extensão, entre outros.

Em relação aos conteúdos a serem dominados pelo futuro professor, há uma evidente preocupação com aqueles ligados à formação Didático-Pedagógica. Desse modo a Resolução do Conselho Nacional reafirmou que além dos conteúdos específicos da área em que atuará – a serem relacionados na BNCC - Base Nacional Curricular Comum para a Educação Básica, o futuro docente deverá ter conhecimentos e formação

sobre os Fundamentos da Educação, Psicologia, Didática, Metodologia de Ensino, Gestão e Planejamento Escolar, Avaliação, Currículo e Indicadores Educacionais. Tais Diretrizes Curriculares vieram ao encontro e reforçaram as Deliberações propostas pelo CEE-SP, nos últimos anos, sobre formação de professores para as Instituições educacionais do seu sistema de ensino.

Algumas considerações finais

O Conselho Estadual de Educação de São Paulo, criado em 1933⁵ e reorganizado em 1963, agrega atribuições e competências vinculadas tanto ao processo de implementação de políticas públicas nacionais como de normatização e complementariedade dessas políticas para a educação paulista. Diante de um cenário historicamente marcado pela presença de um estado nacional fortemente centralizador questionamos, desde o início da nossa análise, quais seriam, de fato, as possibilidades do CEE/SP, enquanto órgão da sociedade civil, de desempenhar um papel propositivo-indutivo no âmbito das políticas de formação docente.

Em conclusão, é possível afirmar que as evidências encontradas na legislação emanada nas várias indicações e deliberações mostram que as normas do CEE, no decorrer de sua existência, têm se pautado por pesquisas e estudos educacionais nacionais e internacionais e se constituído em alternativas efetivas e concretas às Políticas Nacionais de Formação Docente, adequadas inclusive às especificidades e necessidades educacionais do Estado de São Paulo. Ou seja, este Colegiado tem exercido um papel propositivo e indutivo às instâncias Federal e Estadual sobre a temática em questão.

⁵ Decreto 5884 de 21/04/1933. Em 1963 a Lei 7490 extinguiu o Conselho de Educação de 1933, o Conselho Estadual do Ensino Superior e a Comissão Estadual de Ensino, criando o atual Conselho Estadual de Educação de São Paulo (CEE-SP). A Lei 10.125 de 04/06/1968, que institui o novo Código de Educação de São Paulo ampliou as atividades normativas do CEE. Em 1971 (Lei 10.143/71), o Conselho passou por nova reorganização. Suas atribuições e competências foram definidas tendo como base o princípio de que o ensino (público e privado) tem uma natureza pública.

Referências

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

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.

BRASÍLIA. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE nº 02/2015**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do Magistério da Educação Básica. In: Diário Oficial da União, Brasília, 25 jun.2015, Seção I, p.13.

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

GATTI, B. A.; BARRETTO, 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. Ano X, n.50/51. abr./set.1992.

NEUBAUER, R.; PISANESCHI, L.S. Os CEFAMs e os Institutos Superiores: experiências paulistas. In: MELLO (org). **Formação de Professores-Anais do I Seminário Paulista de Formação de Professores da Educação Básica**. SP, CEE-SP/ SESI, 2013.

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.

PISANESCHI, L. S.C. **Formação inicial de professores: da Escola Normal ao Instituto Superior de Educação**. São Paulo: Livronovo, 2010.

SÃO PAULO (Estado). Conselho Estadual de Educação. **Deliberação CEE nº 112/2012 / Indicação CEE nº 113/2012**. 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, pp. 25-26.

SÃO PAULO (Estado). Conselho Estadual de Educação. **Deliberação CEE nº 111/2012 / Indicação CEE nº 112/2012**. 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 / Indicação CEE nº 127/2014**. Altera dispositivos da Deliberação 111/2012. In: Diário Oficial do Estado de São Paulo, SP, 14 jun. 2014, Seção I, pp. 21-23.