

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

PROJETO PEDAGÓGICO INSTITUCIONAL DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM LICENCIATURA DA UFMG

Belo Horizonte, Março de 2026

Documento aprovado em reunião da
Câmara de Graduação do CEPE de
10/03/2026.

Prof. Bruno Otávio Soares Teixeira
Pró-Reitor de Graduação da UFMG
Portaria UFMG 2.367, de 6 de abril de 2022

Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

Pró-Reitoria de Graduação (Prograd)

Reitora

Sandra Regina Goulart de Almeida

Vice-reitor

Alessandro Fernandes Moreira

Pró-reitor de Graduação

Bruno Otávio Soares Teixeira

Pró-reitora Adjunta de Graduação

Maria José Batista Pinto Flores

Grupo de Trabalho responsável por sistematizar e apresentar a proposta de Projeto Pedagógico Institucional dos cursos de Licenciatura da UFMG para análise da Câmara de Graduação do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE)

Elton Martins Pimenta Silvério

Professor de Química e Vice-diretor da Escola Estadual Madre Carmelita e membro do Comitê Gestor da Cátedra Fundep Magda Soares de Educação Básica do IEAT

Cleida Aparecida de Oliveira

Professora do Departamento de Morfologia do Instituto de Ciências Biológicas – ICB e membro do Comitê Gestor da Cátedra Fundep Magda Soares de Educação Básica do IEAT

João Valdir Alves de Souza

Professor do Departamento de Ciências Aplicadas à Educação da Faculdade de Educação – FaE e membro do Colegiado Especial de Licenciatura – Collicen

Maria José Batista Pinto Flores

Professora do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino da Faculdade de Educação – FaE e Pró-reitora Adjunta de Graduação

Tiago Antônio da Silva Jorge

Professor do Departamento de Administração Escolar da Faculdade de Educação e Coordenador do Colegiado Especial de Licenciatura – Collicen

Rita de Cássia Santos Buarque de Gusmão

Professora do Departamento de Artes Cênicas da Escola de Belas Artes – EBA e membro da Comissão para Discussão e Elaboração das Políticas de Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica da UFMG – Comfic

Roberta Guimarães Corrêa

Professora do Departamento de Química do Instituto de Ciências Exatas – ICEx e membro da Comissão para Discussão e Elaboração das Políticas de Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica da UFMG – Comfic

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	6
1.1 Contexto da Construção da Política Institucional.....	6
1.2 A formação de professores no Brasil e seus desafios conjugados aos da educação básica	11
2. FORMAÇÃO DOCENTE NA UFMG E OS DESAFIOS ATUAIS.....	14
2.1 Os Cursos de Licenciatura da UFMG.....	16
3. PRINCÍPIOS GERAIS PARA OS CURSOS DE LICENCIATURA DA UFMG	20
3.1. Conceitos Norteadores	20
3.2 Princípios gerais dos cursos de Licenciatura	21
3.2.1. Formação de professores para atuação ética, com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária.....	21
3.2.2 Fortalecimento e integração das licenciaturas	23
3.2.3. Relação com as escolas de Educação Básica para formação inicial de professores	25
4. PRINCÍPIOS PARA A ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DOS CURSOS DE LICENCIATURA	29
4.1. Os cursos de Licenciatura devem fortalecer uma identidade própria.....	29
4.2. A formação pedagógica nas Licenciaturas deve ser desenvolvida desde o início do curso e com proporção equilibrada com os demais componentes curriculares.....	29
4.3. A formação em área específica do conhecimento deve ser comum aos respectivos bacharelados e deve contemplar o conhecimento didático-pedagógico dos objetos de ensino	30
4.4. As atividades acadêmicas curriculares de estágio e de extensão devem ser distribuídas harmonicamente durante todo curso	31
4.5. Atividades acadêmicas curriculares devem promover a integração entre cursos de Licenciatura e fomentar a interdisciplinaridade	32
4.6. A estrutura curricular dos cursos de Licenciatura deve promover a ampliação e a consolidação da formação para as abordagens dos direitos humanos e da diversidade de forma transversal nas atividades acadêmicas curriculares e estruturas formativas.	33
5. PERFIL GERAL DO EGRESSO DAS LICENCIATURAS	34
6. PERFIL DOS DOCENTES FORMADORES DA UFMG.....	36
7. IMPLEMENTAÇÃO DO PPI DAS LICENCIATURAS NA UFMG	37

1. INTRODUÇÃO

Este documento apresenta o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) dos cursos de graduação em Licenciatura da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), discutindo os princípios norteadores para a formação inicial de professores nos quais se consolida a formação acadêmico-profissional dos futuros docentes da Educação Básica.

A sistematização do texto deste PPI foi realizado por um Grupo de Trabalho (GT) nomeado pela Pró-Reitoria de Graduação (Prograd) por meio da Portaria Nº 11821, de 24 de novembro de 2025, composta pelos professores: Elton Martins Pimenta Silvério (professor de Química e vice-diretor da Escola Estadual Madre Carmelita e membro do Comitê Gestor da Cátedra Fundep Magda Soares de Educação Básica do IEAT); Cleida Aparecida de Oliveira (professora do Departamento de Morfologia do Instituto de Ciências Biológicas – ICB e membro do Comitê Gestor da Cátedra Fundep Magda Soares de Educação Básica do IEAT); João Valdir Alves de Souza (professor do Departamento de Ciências Aplicadas à Educação da Faculdade de Educação – FaE e membro do Colegiado Especial de Licenciatura / Collicen); Maria José Batista Pinto Flores (professora do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino da Faculdade de Educação – FaE e pró-reitora adjunta de graduação); Tiago Antônio da Silva Jorge (professor do Departamento de Administração Escolar da Faculdade de Educação e coordenador do Colegiado Especial de Licenciatura / Collicen); Rita de Cássia Santos Buarque de Gusmão (professora do Departamento de Artes Cênicas da Escola de Belas Artes – EBA e membro da Comissão para Discussão e Elaboração das Políticas de Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica da UFMG / Comfic); Roberta Guimarães Corrêa (professora do Departamento de Química do Instituto de Ciências Exatas – ICEx e membro da Comissão para Discussão e Elaboração das Políticas de Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica da UFMG / Comfic).

1.1 Contexto da Construção da Política Institucional

O presente PPI dos cursos de graduação em Licenciatura da UFMG está em consonância com o seu Projeto de Desenvolvimento Institucional (PDI) para o período 2024-2029. Trata-se de um esforço coletivo da comunidade acadêmica junto à administração central em torno de um anseio histórico dessa Universidade e seu compromisso com a Educação Básica. É incontestável, entre as diversas ações institucionais voltadas para a Educação Básica, a

importância da condução dos vinte cursos de graduação em Licenciatura e o que eles representam para a formação acadêmico-profissional e para a valorização das escolas e dos professores das redes públicas e privadas de ensino.

Considerando os antecedentes históricos e todos os sujeitos envolvidos na construção desses cursos na Universidade até sua configuração atual, a partir de 2018 vem sendo envidados esforços para sistematizar uma política institucional de formação de professores na universidade.

Nesse sentido, a criação da Comissão para Discussão e Elaboração das Políticas de Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica da UFMG (Comfic), em 2019, por meio da Resolução CEPE Nº 05/2019, de 14 de maio de 2019, foi fundamental para levar adiante esse processo de discussão e sistematização, em intenso diálogo com a comunidade acadêmica e com as redes de educação básica.

Esse processo se deu a partir de interações permanentes, com promoção de eventos acadêmicos e reuniões que levaram aos primeiros registros documentais da política. No entanto, o atravessamento da pandemia de Covid-19 demandou atenção às adaptações e manutenção das atividades acadêmicas em condições emergenciais, exigindo prorrogar algumas ações até a conquista de condições propícias para o trabalho efetivo.

Dessa forma, o movimento de sistematização da política foi retomado no pós-pandemia com o retorno pleno às atividades presenciais. A partir de 2022, foram intensificados espaços de debates e discussões, contando com a participação de convidados da comunidade interna e externa, que vêm refletindo intensamente sobre a questão: Qual formação de professores queremos fomentar na UFMG?

Foi fundamental a manutenção de eventos como os seminários de Práticas Docentes Vivenciadas nas Licenciaturas, hoje denominado Seminário das Licenciaturas; os seminários de Programas de Iniciação à Docência, que passaram a integrar o Seminário das Licenciaturas, e os Ciclos de Debates das Licenciaturas.

Desse movimento foi possível consolidar, pela primeira vez, o registro de um capítulo exclusivo sobre formação de professores para a Educação Básica no PDI 2024-2029 da UFMG, destacado na seção Políticas Acadêmicas. Nele, estão explicitados o contexto dos cursos de licenciatura da UFMG, os objetivos, as metas e 19 ações a serem alcançadas ao longo dos cinco anos de vigência.

Concomitante à produção e discussão do PDI, foi dada continuidade aos debates sobre formação de professores. Permeados pela compreensão do contexto da Educação Básica na conjuntura pós-pandemia e a fragilidade posta para a formação de professores nas Diretrizes Curriculares Nacionais de 2019 (Resolução CNE/CP Nº 02/2019, de 20 de dezembro de 2019), os debates fortaleceram o consenso da comunidade sobre a relevância de termos uma política de formação de professores tendo como ponto de partida os cursos de Licenciatura.

Nos ciclos de debates do ano de 2023, foi amplamente disseminada entre a comunidade acadêmica a compreensão de uma proposta de organização curricular e gestão dos cursos de Licenciatura que os unisse em torno da identidade inalienável de cursos que formam professores da Educação Básica.

Nesse sentido, o ano de 2024 recobrou esforços das instâncias de gestão e, em diálogo, a Prograd, a Comfic e o Collicen propuseram a organização do segundo ciclo de debates dos cursos de graduação em Licenciatura. Esse ciclo compreendeu oito debates, sendo três focalizados nos estágios supervisionados com protagonismo dos professores orientadores.¹ Também envolveu dois seminários com estudantes de licenciatura e a comunidade em geral realizados como Atividade Acadêmica Complementar (AAC), no turno noturno.

A partir da questão norteadora “A identidade própria dos cursos de Licenciatura”, o objetivo do ciclo foi construir um diagnóstico e uma proposta institucional para a formação inicial de professores da Educação Básica. Sua organização se deu a partir da apresentação, pelos colegiados, dos então 18 cursos de Licenciatura em funcionamento no ano de 2024. Os colegiados abordaram e discutiram a organização dos cursos, os desafios enfrentados no cotidiano e as perspectivas da formação de professores em cada um deles.

Esses debates foram fundamentais para a consolidação deste PPI, pois forneceram diagnóstico dos cursos de Licenciatura e apontaram princípios fundamentais para reger a política no âmbito acadêmico e curricular dos cursos. Foi explícita a compreensão coletiva da necessidade de fomentar uma formação de professores pautada pela valorização desses sujeitos e sua relevância na construção cotidiana da democracia.

Vale destacar que, em maio de 2024, foram homologadas as novas diretrizes curriculares nacionais para formação de professores da educação básica, por meio da Resolução CNE/CP Nº 04/2024, de 29 de maio de 2024. Necessariamente, o conteúdo dessas diretrizes

¹ Os cinco primeiros debates que consistiram na apresentação dos cursos de licenciatura podem ser acessados no seguinte link: <https://www.ufmg.br/prograd/ducb/midias/galeria-de-videos/>

perpassou os debates no GT desde o início dos trabalhos. No entanto, esses debates foram além da discussão do teor das diretrizes, pois centraram-se na realidade de cada curso e na visão global dos cursos de Licenciatura da UFMG.

Ao mesmo tempo, a UFMG junto às demais instituições de Ensino Superior públicas de Minas Gerais, por meio do Fórum das Instituições Públicas de Ensino Superior de Minas Gerais (Foripes), passou a constituir e liderar a Rede Mineira de Formação de Professores da Educação Básica. Esse movimento interinstitucional contou com a colaboração do professor António Nóvoa, que induziu profundas reflexões para subsidiar as políticas institucionais e interinstitucionais em prol da formação de professores da Educação Básica, norteadas pela noção de “espaços comuns de formação de professores”.

Nóvoa (2023) reafirmou a importância de estabelecer com clareza uma proposta a ser concretizada em cada instituição de ensino superior (IES) considerando equidade, co-construção e diálogos com as escolas e correspondentes secretarias de educação. Foi pontuado por ele a relevância de assumir:

1. o compromisso com as escolas públicas e visibilidade do projeto institucional, sendo fundamentais a mobilização dos reitores e o estabelecimento do projeto como prioridade das IES;
2. a formação de professores como uma missão de toda a universidade e não como algo exclusivo de um setor, departamento ou faculdade, demandando convencimento efetivo;
3. a viabilidade de construção de um espaço comum de formação ligado à escola e aos professores, capaz de criar dinâmicas formativas nas quais haja flexibilidade e protagonismo dos professores e das escolas de Educação Básica.

O trabalho da Rede Mineira de Formação de Professores da Educação Básica tem favorecido um posicionamento público das IES mineiras a favor da Educação Básica com foco na formação de professores, e tem provocado transformações institucionais importantes, além de fortalecer a ação conjunta.

Particularmente, na UFMG, a reunião com as escolas próximas ao Campus Pampulha e a interação e diálogo com a Secretaria Estadual de Educação (SEE-MG) e a Secretaria Municipal de Educação (SMED-BH), concomitante às interações com a comunidade interna têm sido a força motivadora para a construção dessa política institucional. Espera-se a construção de uma política de formação de professores da Educação Básica comprometida com

a valorização da profissão docente e o reconhecimento dos professores como sujeitos primordiais na construção de uma sociedade democrática.

Além disso, a mobilização das pró-reitorias acadêmicas da UFMG, assim como demais instâncias em torno do mapeamento de ações de ensino (graduação e pós-graduação), extensão e pesquisa que fazem interface com educação básica e que focalizam a formação de professores, mostra uma interação e disponibilidade institucional para fortalecer a formação de professores da educação básica.

Em maio de 2024, foi implementada a primeira cátedra de longa duração à qual o professor António Nóvoa foi vinculado, a Cátedra Fundep Magda Soares de Educação Básica do Instituto de Estudos Avançados Transdisciplinares da UFMG (IEAT/UFMG). A Cátedra é fundamental para unir esforços de implementação da política com produção e sistematização de conhecimento transdisciplinar, capaz de provocar rupturas no campo acadêmico e administrativo, a favor do fortalecimento da Educação Básica a partir de novas configurações da formação de professores.

Finalmente, a criação da Diretoria Universidade e Educação Básica (DUEB), vinculada à Prograd, em dezembro de 2024, é outra instância fundamental para a execução das ações necessárias para que a integração entre a UFMG e as escolas de Educação Básica se dê com coerência no plano administrativo e acadêmico, forjando de fato, um projeto político pedagógico.

Desse movimento emergiram os princípios norteadores, manifestados pela comunidade acadêmica nos debates e discussões, assim como foi estimulada a instalação de estrutura organizacional na Universidade para subsidiar a execução da política que esse PPI busca sistematizar.

Há plena compreensão de que a política de formação de professores da Educação Básica transcende este documento, dado o movimento contínuo de sua construção no cotidiano da Universidade. No entanto, esse registro é um passo importante para consolidar a valorização dos cursos de graduação em Licenciatura e guiar um processo de acompanhamento e constância na evolução da formação de professores da Educação Básica na UFMG.

1.2 A formação de professores no Brasil e seus desafios conjugados aos da educação básica

A formação de professores é uma exigência recente na história da educação brasileira e é perpassada pela própria organização da escolarização no nosso País. Inicialmente, as Escolas Normais, construção europeia a partir do século XVIII, constituíram-se como locus de formação profissional para a educação da infância. No Brasil, a primeira foi fundada em 1835, em Niterói/RJ. Quando a escolarização começou a ser ampliada para além da infância, e a denominação começou a variar entre primeiro e segundo graus ou entre primário e secundário ou, ainda, entre primário, secundário e colegial, teve início a formação em Licenciatura, em meados do século XX, como um complemento à formação em Bacharelado.

Foi somente a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 20 de dezembro de 1996, que começou a se construir o conceito de Educação Básica, dividida em três etapas (infantil, fundamental e médio), e a se exigir uma formação em Licenciatura plena, com cursos que deveriam ter projeto pedagógico específico, percurso próprio, terminalidade e titulação definida. A Licenciatura é, pois, um curso de nível superior, de graduação plena, voltado para formar professores para a Educação Básica. De construção tensa na história recente, esses cursos de Licenciatura revelam os intensos debates sobre formação, e um entendimento cada vez mais crescente de que, se o domínio dos conteúdos de ensino é condição fundamental para a docência, eles não são suficientes para quem vai ensinar.

Esse debate acadêmico sobre a formação para a docência é bastante recente, no Brasil e no mundo, e uma das suas características mais importantes é a discussão conjunta entre formação de professores e condição docente. No último meio século, observa-se uma extraordinária mudança na natureza do campo de pesquisa sobre formação docente nos Estados Unidos e em vários outros países do mundo, inclusive no Brasil. A partir do último quartel do século XX, começou a ocorrer não apenas um crescimento quantitativo dos trabalhos acadêmicos sobre formação de professores, mas também uma mudança de foco nas pesquisas a respeito dessa temática, trazendo professores da Educação Básica para o centro das investigações. Além das condições objetivas do trabalho, observa-se um crescente interesse pela questão da subjetividade na formação docente, da precarização do trabalho e da complexificação dele como decorrência de um mundo cada vez mais subvertido pelo ritmo frenético das mudanças em todas as esferas da vida social.

Acrescentam-se ainda, os complexos e expressivos desafios da Educação Básica no Brasil. Esses desafios são proporcionais ao contexto de um País de dimensões continentais e com desigualdades regionais marcantes em âmbitos diversos, tornando imperativo que gestores

de todas as instâncias governamentais, instituições de ensino, educadores e a comunidade se articulem na busca por caminhos para superar as dificuldades e atingir patamares de maior qualidade na educação.

Dados oficiais indicam que, embora o País apresente avanços importantes, ainda persistem desafios nevrálgicos na Educação Básica, dentre os quais estão:

- infraestrutura inadequada em escolas, incluindo déficit de conectividade e recursos tecnológicos, comprometendo a educação para as tecnologias e a cidadania digital;
- dificuldades no acesso, permanência e conclusão dos alunos, sendo as taxas de reprovação e repetência ainda ascendentes;
- baixo aprendizado;
- dificuldades em combater a evasão escolar.

Nesse contexto, falar em educação de qualidade e com vistas a superar assimetrias e promover inclusão implica necessariamente abordar a valorização docente, o que envolve remuneração adequada, estruturação de planos de carreira, infraestrutura e condições gerais de trabalho apropriadas, além de garantia de formação inicial e continuada adequadas. Com base no Relatório do 5º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação, PNE 2014-2024, e sua atualização conforme o Painel de Monitoramento do PNE (Inep, 2024), são diversos os desafios concernentes à formação e valorização dos profissionais da Educação Básica, dentre esses destacam-se:

- persistência de professores sem formação superior ou cuja formação superior não está adequada à área de conhecimento que lecionam;
- baixo percentual de professores com pós-graduação *stricto sensu* (3,3% de mestrado e 1,0% de doutorado) ou que realizaram cursos de formação continuada;
- redução crescente nos índices de docentes efetivos na rede pública de Educação Básica (no Brasil, em 2012 eram 73,6% de efetivos, atingindo 60,3% em 2024; em Minas Gerais, segundo o Censo Escolar de 2024, os efetivos não passavam de 20% do quadro);
- remuneração média dos profissionais do magistério da rede pública menor (13,9%), comparada à dos demais profissionais com escolaridade equivalente;

- investimento público em educação estagnado em patamares de cerca de 5% do Produto Interno Bruto do país (PIB), enquanto a meta era atingir 10% do PIB;
- aumento significativo de vagas em cursos de formação inicial na modalidade a distância (EaD), especialmente em instituições privadas, sendo muitos desses cursos de qualidade questionável.

Todos esses dados, constantes no Censo Escolar da Educação Básica do INEP, refletem a desvalorização da carreira docente, que nos últimos anos levou à constatação do preocupante cenário nacional, no qual a proporção de professores temporários em diversos estados da federação ultrapassou a de professores efetivos, especialmente quando se considera a rede estadual de ensino e a educação rural. Essa situação de instabilidade e alta rotatividade docente, além de impactar negativamente o aprendizado dos alunos, contribui também para a escassez de docentes nas escolas brasileiras.

Dados apresentados no Censo da Educação Básica de 2022 e Censo da Educação Superior 2010-2021, confirmam esse cenário de carência de profissionais docentes, ao comparar a demanda docente para a Educação Básica com o quantitativo de concluintes de cursos de Licenciatura. Na base do problema está o envelhecimento dos profissionais docentes em atuação, aliado à somatória de fatores que caracterizam a desvalorização da profissão, como a instabilidade profissional, os baixos salários, excesso de trabalho e as condições laborais precárias, tudo isso levando ao desinteresse dos jovens pela carreira docente. A iminência da escassez docente levou o Ministério da Educação a instituir o Programa Mais Professores para o Brasil, em vigor desde 14 de janeiro de 2025 (Decreto Nº 12.358, de 14 de janeiro de 2025), com a finalidade de promover a valorização e a qualificação do magistério da Educação Básica e incentivar a docência no Brasil.

Pelo exposto, no que tange à formação inicial docente no Brasil, um dos grandes desafios atuais é aumentar a atratividade para os cursos de Licenciatura e estimular a permanência e a conclusão dos cursos, com a devida qualidade da formação, garantindo o quantitativo de docentes qualificados para suprir a demanda nacional. Promover uma profunda articulação entre a dimensão teórica e prática da formação para o enfrentamento das desigualdades, para reconhecimento e valorização da diversidade e para lidar com avanços tecnológicos, representa desafios que se destacam nesse processo.

Constitui desafio adicional, incentivar a iniciação e o investimento na carreira docente, em sintonia com ações concretas para a valorização e reconhecimento da profissão docente em

todos os âmbitos e em todos os níveis de formação, considerando que o sistema educacional brasileiro é contínuo e indissociável.

2. FORMAÇÃO DOCENTE NA UFMG E OS DESAFIOS ATUAIS

A história da formação docente na UFMG remonta ao tempo da antiga Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras que havia sido criada em conformidade com o que preconizava a Faculdade Nacional de Filosofia, em decorrência do Decreto-lei N. 1.190, de 4 de abril de 1939. Essa Faculdade Nacional de Filosofia organizava o seu ensino em quatro seções fundamentais (Filosofia, Ciências, Letras e Pedagogia), em cujo percurso de três anos habilitava-se o bacharel.

Além dessas quatro seções havia, ainda, uma seção especial de Didática, cuja tarefa era preparar candidatos ao magistério do ensino secundário e normal. Essa seção de Didática oferecia seis disciplinas, a saber: Didática geral; Didática especial; Psicologia educacional; Administração escolar; Fundamentos biológicos da educação; Fundamentos sociológicos da educação. Àqueles que, ao completarem o percurso do bacharelado, fizessem também as disciplinas da seção de Didática era conferido o diploma de licenciado. Esse é o formato que deu origem ao que ficou historicamente conhecido como modelo 3+1 de formação de professores.

Essa formação atravessou pelo menos duas décadas aparentemente sem qualquer questionamento. No início da década de 1960, contudo, o então Conselho Federal de Educação (CFE) debateu e aprovou o Parecer N. 292/62, de um de seus conselheiros, que apontou justificativas para a adoção de novas disciplinas associadas à formação pedagógica dos futuros professores. Além da formação teórica, esse Parecer apontava a necessidade de combiná-la com uma formação prática. Nascia aí o estágio supervisionado, sob a denominação de Prática de Ensino.

Ao longo dos anos 1960/70, promoveram-se profundas mudanças na estrutura da organização do ensino escolar no Brasil. A Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, que fixava as Diretrizes e Bases da Educação Nacional dividia a educação escolar em três graus: Educação de Grau Primário; Educação de Grau Médio; Educação de Grau Superior. A formação para a docência no ensino primário era realizada na Escola Normal e a formação de professores para o ensino médio era realizada nas faculdades de Filosofia, Ciências e Letras.

Outra modificação significativa aconteceu na organização do ensino superior. Apesar de uma visão corrente de que foi a Lei 5.540/68, de novembro, que criou os nossos institutos (Instituto de Geociências – IGC; Instituto de Ciências Biológicas – ICB; Instituto de Ciências Exatas – ICEx) e algumas faculdades (Faculdade de Letras – FALE; Faculdade de Educação – FaE), na realidade, estas unidades acadêmicas já haviam sido criadas algum tempo antes, por meio do Decreto nº 62.317, de 28 de fevereiro de 1968, que aprovou o Plano de Reestruturação da UFMG.

No entanto, a Lei Nº 5.540/68 facultou às universidades escolher entre montar cursos internos em cada unidade ou em cooperação entre as unidades. Na UFMG, prevaleceu a opção pelo regime de cooperação entre as unidades, estabelecendo a entrada dos estudantes nos cursos situados em cada unidade acadêmica e a realização da formação pedagógica na Faculdade de Educação. É o que se depreende da Resolução 12/69, da então Coordenação de Ensino e Pesquisa da UFMG, que “Fixa, para os cursos de licenciatura, o conteúdo e duração das disciplinas pedagógicas e baixa normas para sua aplicação.”

Esse é o desenho que perdurou por quatro décadas, até que a nova LDBEN 9.394/96 viesse trazer novos elementos para o debate sobre formação de professores e novas resoluções apontassem outras diretrizes para essa formação. Concomitante à ampliação do conceito de Educação Básica e do direito a ela, essa lei constitui um marco na exigência de titulação em graduação plena para a formação de professores de todas as etapas da Educação Básica, embora ainda admitindo a formação mínima de magistério para a educação infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Foi daí que vieram, cinco anos depois, as Resoluções CNE/CP Nº 01/2002 e 02/2002, uma que estabeleceu as diretrizes para a formação e outra que estabeleceu a duração e a carga horária dos cursos de graduação em Licenciatura. Posteriormente, seguiram: a) a Resolução CNE/CP Nº 01/2006, que estabelece que compete ao curso de Pedagogia habilitar professores para atuar na Educação Infantil e nos anos iniciais do fundamental; b) entre 2004 e 2012, várias resoluções do Conselho Nacional de Educação estabeleceram novas diretrizes para a Educação Básica, para cada uma de suas etapas e modalidades; c) essas novas diretrizes, associadas ao PNE de 2014 (Lei 13.005/2014), levaram ao debate que promulgou a Resolução CNE/CP Nº 02/2015; d) novas diretrizes para formação de professores foram estabelecidas em 2019 (Resolução CNE/CP Nº 02/2019), mas em decorrência de cenário político controverso e do modo como foram encaminhadas as discussões acerca da Base Nacional Comum Curricular e da reforma do Ensino Médio, a resistência nacional à sua implementação deixou os currículos

de formação de professores num limbo, que só foi contornado com a promulgação de nova resolução em 2024 (Resolução CNE/CP Nº 04/2024).

Muito se tem discutido sobre o significado de todas essas diretrizes, uma vez que o debate sobre formação de professores no Brasil cresceu exponencialmente nas últimas décadas. Importante destacar aqui que a UFMG se mobilizou efetivamente desde a LDBEN 9.394/96, inclusive com participação efetiva nas comissões nacionais de proposição das DCNs e, internamente, com mobilizações em sucessivos seminários, debates e buscas por aprimoramento de seus processos de formação.

É no bojo da implementação dessa legislação que a UFMG ampliou a oferta de formação, por meio dos cursos noturnos de Licenciatura em Ciências Biológicas, Física, Geografia, História, Letras, Matemática e Química na década de 1990. E, no início dos anos 2000, deu início, de forma experimental, aos cursos em alternância de Formação Intercultural para Educadores Indígenas (Fiei) e Pedagogia da Terra, hoje, Licenciatura em Educação do Campo (Lecampo). Estes cursos foram institucionalizados pelo Reuni, em 2008.

Atualmente, a formação docente inicial e continuada na UFMG tem lugar em vinte cursos de licenciatura, cinco mestrados profissionais em rede nacional, que compõem os PROEB (ProfLetras; ProfArtes, ProEF, ProfBio e ProfAlfa), além de dois programas de pós-graduação em Educação vinculados à Faculdade de Educação (Promestre e PPGE). Na pós-graduação stricto sensu há ainda diversas iniciativas isoladas que tangenciam a Educação Básica, mas as linhas de pesquisa com foco na Educação Básica ainda são escassas, sendo a ampliação dessas oportunidades de formação continuada um desafio a ser superado.

Ressalta-se, contudo, que, pela primeira vez em sua história, a Universidade se propõe a construir um plano institucional de formação docente. Isso supõe grande esforço de elucidação sobre esse processo histórico e a mobilização de energias, para orientar efetivamente um plano de formação que dê conta dos grandes desafios postos para a educação escolar brasileira hoje e sempre.

2.1 Os Cursos de Licenciatura da UFMG

Atualmente, a UFMG oferece 20 cursos de Licenciatura, sendo 18 em Belo Horizonte e dois em Montes Claros. Esses cursos se organizam em Licenciaturas disciplinares (Artes Visuais; Ciências Biológicas; Ciências Sociais; Educação Física; Dança; Filosofia; Física; Geografia; História; Letras; Letras-Libras; Matemática; Música; Química; Teatro),

Licenciaturas interdisciplinares (Ciências da Natureza e Matemática, articuladas por uma estrutura formativa de tronco comum) ou por alternância (Formação Intercultural para Educadores Indígenas – Fiei e Licenciatura em Educação do Campo – Lecampo) e uma Licenciatura multidisciplinar (Pedagogia).

Esses cursos são ofertados nos turnos matutino, vespertino, diurno e noturno, sendo que aqueles ofertados no noturno são definidos na entrada como cursos de licenciatura, enquanto alguns dos que são ofertados nos demais turnos se inscrevem naquilo que é denominado Área Básica de Ingresso (ABI) nos termos da Portaria Normativa MEC Nº 21/2017, de 21 de dezembro de 2017. Neste caso, a oferta de vagas é compartilhada para os cursos de bacharelado ou licenciatura, de modo que a escolha pelo curso ocorre em um período determinado em seus Projetos Pedagógicos (PPC).

Os cursos com ingresso organizado sob a forma de ABI necessitam de um PPC específico para a Licenciatura, com estabelecimento de Núcleo Docente Estruturante próprio que avalie e acompanhe os percursos dentro do curso de Licenciatura, assim como a terminalidade e efeitos da titulação para os egressos. Em decorrência das DCNs 04/2024 e das discussões internas, observa-se mobilidade da comunidade a favor da superação dessa situação por meio das reformas curriculares que vêm sendo protocoladas.

As características da oferta dos cursos de licenciaturas na UFMG são as seguintes:

Quadro 1: Cursos de licenciatura da UFMG, turno e número anual de vagas

	Cidade de oferta	Curso de Licenciatura	Turno(s)	Opção de ingresso	Vagas 1o sem.	Vagas 2o sem	Vagas anuais
1	Belo Horizonte	Artes Visuais*	Diurno	ABI em Artes Visuais (Bacharelado e Licenciatura)(Diurno)	20	20	40
2	Belo Horizonte	Ciências Biológicas*	Diurno	ABI em Ciências Biológicas (Bacharelado e Licenciatura)(Diurno)	25	25	50
			Noturno	Ciências Biológicas (Licenciatura)(Noturno)	50	50	100
3	Belo Horizonte	Ciências Sociais*	Matutino	ABI em Ciências Sociais (Bacharelado e Licenciatura)(Matutino)	20	20	40
4	Belo Horizonte	Dança	Noturno	Dança (Licenciatura)(Noturno)	20	0	20
5	Belo Horizonte	Educação Física	Diurno	Educação Física (Licenciatura)(Diurno)	30	30	60
6	Belo Horizonte	Filosofia*	Diurno	ABI em Filosofia (Bacharelado e Licenciatura)(Diurno)	22	0	22
7	Belo Horizonte	Física*	Vespertino	ABI em Física (Bacharelado e Licenciatura)(Vespertino)	20	20	40
			Noturno	Física (Licenciatura)(Noturno)	40	0	40

8	Belo Horizonte	Geografia*	Matutino	ABI em Geografia (Bacharelado e Licenciatura)(Matutino)	20	0	20
			Noturno	Geografia (Licenciatura)(Noturno)	0	80	80
9	Belo Horizonte	História*	Vespertino	ABI em História (Bacharelado e Licenciatura)(Vespertino)	22	0	22
			Noturno	História (Licenciatura)(Noturno)	0	44	44
10	Belo Horizonte	Letras	Diurno	Letras (Licenciatura)(Diurno)	50	50	100
			Noturno	Letras (Licenciatura)(Noturno)	90	70	160
11	Belo Horizonte	Letras-Libras	Noturno	Letras-Libras (Licenciatura)(Noturno)	0	30	30
12	Belo Horizonte	Matemática*	Diurno	ABI em Matemática (Bacharelado e Licenciatura)(Diurno)	20	20	40
			Noturno	Matemática (Licenciatura)(Noturno)	40	0	40
13	Belo Horizonte	Música	Noturno	Música (Licenciatura)(Noturno)	30	0	30
14	Belo Horizonte	Pedagogia	Diurno	Pedagogia (Licenciatura)(Diurno)	0	66	66
			Noturno	Pedagogia (Licenciatura)(Noturno)	66	0	66
15	Belo Horizonte	Química* ²	Diurno	ABI em Química (Bacharelado e Licenciatura)(Diurno)	25	0	25
			Noturno	Química (Licenciatura)(Noturno)	0	40	40
16	Belo Horizonte	Teatro	Matutino	Teatro (Licenciatura)(Matutino)	0	20	20
17	Belo Horizonte	Educação do Campo*** ³	Alternância	Educação do Campo (Licenciatura)(Diurno)	0	35	35
18	Belo Horizonte	Formação Intercultural para Educadores***	Alternância	Formação Intercultural para Educadores Indigenas (Licenciatura)(Diurno)	0	35	35
19	Montes Claros	Ciências da Natureza** ⁴	Noturno	ABI em Ciências da Natureza e Matemática (Licenciaturas)(Noturno)	30	0	30
20	Montes Claros	Matemática**	Noturno		30	0	30
					670	655	1325

Fonte: <https://www.ufmg.br/prograd/vagas/>.

Como se observa nas anotações que acompanham o Quadro 1, são bastante variadas as ofertas e características das estruturas curriculares dos cursos de Licenciatura da UFMG. Os cursos do Instituto de Ciências Agrárias (ICA), são realizados no campus avançado em Montes

² * Cursos com entrada em Área Básica de Ingresso (ABI), nos quais os estudantes escolhem o curso bacharelado ou licenciatura ao final de um determinado período, com variações entre os diferentes cursos.

³ ***Os cursos ofertados em Alternância realizam atividades formativas no “tempo escola”, no campus Pampulha, e no “tempo comunidade”, locais de residência e/ou encontro dos estudantes.

⁴ ** Os cursos de Licenciatura em Ciências da Natureza e Matemática do Instituto de Ciências Agrárias (ICA – Montes Claros) estão estruturados com base em uma estrutura formativa de tronco comum até o 3º período.

Claros e se organizam com base em uma estrutura formativa de tronco comum compartilhado entre Matemática e Ciências da Natureza, e esse último com habilitações em Ciências Biológicas, Física e Química. Os dois cursos têm uma estrutura formativa de tronco comum na qual os ingressantes compartilham uma base comum, fazendo a escolha para um ou outro curso (e, a depender da escolha, da habilitação) ao final do 3º período.

Os cursos de Pedagogia, Fiei e Lecampo são de inteira responsabilidade da FaE. O curso de Pedagogia habilita para a docência na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Os cursos Fiei e Lecampo habilitam por área de conhecimento (Matemática; Ciências da Vida e da Natureza; Línguas, Artes e Literatura; Ciências Sociais e Humanidades). Todos os outros cursos, aqui identificados como Licenciaturas disciplinares, são realizados de forma compartilhada entre a FaE e cada um dos cursos onde ingressam os estudantes. Esses cursos habilitam para a docência nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

Ainda que estejamos cientes de que a formação inicial não basta para garantir tudo o que é demandado de professores em sala de aula, o que nos leva a ter sempre em mente a necessidade de formação continuada, e que o desenvolvimento profissional docente é uma demanda constante, não resta dúvida de que uma consistente base comum de formação para a docência deve estar no horizonte de todos que trabalham no campo da educação escolar. É dessa complexidade que a formação para a docência não pode abrir mão.

Diante disso, identificamos os seguintes desafios para a UFMG:

- fortalecer a identidade dos cursos de Licenciatura;
- estimular a articulação de atividades de ensino, pesquisa e extensão;
- monitorar os índices de reprovação, retenção e evasão para criação de programas de permanência;
- monitorar a inserção dos egressos na Educação Básica;
- estimular inovações didático-metodológicas nos processos de ensino e de aprendizagem;
- estabelecer indicadores de qualidade comuns entre os cursos de licenciatura;
- aprimorar a interação entre a Universidade, as escolas e as redes de Educação Básica para qualificar as ações de imersão e inserção profissional;

- atualizar permanentemente os PPC em função de autoavaliação e de normativas internas e externas;
- integrar a graduação e a pós-graduação na formação inicial e continuada de professores.

3. PRINCÍPIOS GERAIS PARA OS CURSOS DE LICENCIATURA DA UFMG

3.1. Conceitos Norteadores

A docência se constituiu quando o ofício de ensinar começou a se transformar em uma atividade-fim, isto é, quando ele passou a se orientar para uma finalidade explícita e específica, se descolando de práticas rotineiras da vida cotidiana. É, pois, à sombra da escola que vamos encontrar a constituição do ensino como ofício específico e da docência como uma profissão. E é, também, em resposta à ampliação da oferta escolar que vamos encontrar um esforço de regulamentação do ofício, mediante a concessão de uma credencial a quem vai exercê-lo.

A herança do modelo escolar europeu, perpetuado na forma escolar predominante em nosso País, permanece sendo alvo de críticas e denúncias pela sua insistência na reprodução das desigualdades sociais e padronização cultural. Ao mesmo tempo, é reconhecida a distância significativa entre a realidade brasileira e de outros países no que diz respeito à presença de instituições escolares e do acesso da população na garantia da educação escolar para todos.

Nessa contradição, a compreensão da história da escola e correspondentes tensões e disputas sobre sua finalidade social em nossa sociedade convoca visão crítica e alargada sobre ela. Na legislação sobre educação escolar, a escola constitui uma instituição própria para efetivação do direito à educação atribuído formalmente. Desta forma, é fundamental conceber a escola como espaço sócio-histórico e cultural que carrega consigo a missão de promover formação humana pela apropriação de conhecimentos socialmente relevantes. Implica em situá-la em uma sociedade marcada pela diversidade e pela desigualdade, sendo, imprescindível o compromisso com uma educação crítica e transformadora.

Se é na escola que se configura o ofício da docência, faz-se necessário compreender esse ofício também na perspectiva histórica e defender uma concepção de docência à altura dos tempos atuais. Originária de *docere*, a palavra docência se refere à ação de ensinar, instruir, mostrar, indicar, exercer o magistério. Já a palavra professor emerge no vocabulário latino no século XV. Ela se refere à profissão daquele cujo ofício é professar uma crença, um conhecimento sobre algum assunto sobre o qual deve se constituir como autoridade. O professor

é, portanto, o docente, aquele que realiza o ofício de ensinar. Contudo, não se trata de um ensino qualquer ou feito de qualquer modo, mas de um ensino intencional, politicamente orientado, metódico, sistemático, organizado, pensado e realizado com objetivo de atingir finalidades para além do imediatamente vivido. Historicamente, tratava-se do ofício realizado pelo *magister* cuja credencial para ensinar era conferida pela instituição religiosa. Posteriormente, refere-se ao ofício realizado pelo professor que, sob o domínio crescente do Estado Nacional moderno (séculos XVII e XVIII), passa a ser submetido a um processo rigoroso de formação e a receber do Estado as credenciais para o exercício desse ofício. Por extensão, torna-se uma profissão e, com o tempo, o exercício de ensinar passa a ser submetido a processo crescente de profissionalização.

Considerando o percurso histórico do direito à educação no Brasil e todo o efeito sobre a condição dos professores, é fundamental a defesa desta profissão numa perspectiva crítico-democrática, assentada numa concepção que reconheça e valorize os saberes específicos que possuem e que contribuem para a transformação social. Tanto na dimensão material quanto na simbólica, essa profissão precisa ser entendida em relação intrínseca com a relevância que possui na construção da educação pública.

Trata-se de uma longa história, muitos embates e forte disputa no campo cultural na definição dos rumos que se pretende imprimir à educação que é, sobretudo, promessa. A luta pela educação como direito, no contexto do Estado republicano moderno, somente se justifica se ela for pública, gratuita, laica, assentada no conhecimento científico e socialmente relevante e bem referenciada, como já vem sendo apontada como lema da UFMG desde há muito tempo.

3.2 Princípios gerais dos cursos de Licenciatura

3.2.1. Formação de professores para atuação ética, com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária

A formação de professores ocupa, historicamente, um lugar estratégico nas instituições de ensino superior (IES) comprometidas com o fortalecimento da educação pública, democrática e socialmente referenciada. Entretanto, no contexto contemporâneo – marcado por tensões éticas, desigualdades sociais e crescente complexificação da vida escolar – torna-se imprescindível que essa formação seja concebida não apenas como um processo de aquisição de conhecimentos pedagógicos e didáticos, mas como um percurso formativo profundamente ancorado na ética profissional.

A docência é uma profissão que se realiza continuamente diante de dilemas, conflitos e decisões que mobilizam valores, princípios e posicionamentos éticos. Ensinar não é apenas transmitir conteúdos; é intervir em realidades diversas, lidar com sujeitos singulares, enfrentar desigualdades, acolher diferenças e construir, coletivamente, condições de convivência e aprendizagem. Assim, a ética não é uma dimensão periférica ou opcional da formação docente: ela constitui o núcleo que dá sentido e orientação ao trabalho educativo.

A ética profissional docente implica em desenvolver a capacidade de análise crítica, discernimento moral e responsabilidade diante das situações concretas que emergem no cotidiano escolar. Pressupõe reconhecer o estudante como sujeito de direitos, compreender a escola como espaço de formação integral e assumir a educação como prática social voltada para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Nessa perspectiva, a formação ética envolve tanto a dimensão individual – reflexão sobre as próprias crenças, atitudes e posicionamentos – quanto a dimensão coletiva – participação ativa na construção de ambientes escolares democráticos, solidários e inclusivos.

Embora o Brasil não disponha de um código de ética docente nacional, a profissão possui uma deontologia própria, historicamente constituída na interseção entre saberes pedagógicos, responsabilidades sociais e lutas políticas por reconhecimento e valorização profissional. Essa deontologia expressa-se em princípios que orientam o exercício da docência e que devem ser fortalecidos e explicitados nos documentos institucionais da UFMG.

Entre esses princípios, destacam-se: o compromisso com o desenvolvimento integral dos estudantes; o respeito à diversidade; a defesa da educação pública e dos direitos educacionais; a participação democrática na vida escolar; e a responsabilidade na produção, circulação e mediação do conhecimento. A formação ética docente, ao dialogar com essa deontologia, contribui para consolidar uma identidade profissional comprometida com a transformação social.

Diante dessa compreensão, a formação ética pode ser abordada a partir de quatro dimensões interdependentes, essenciais à constituição da profissionalidade docente:

- a. Dimensão epistemológica: envolve a reflexão sobre os fundamentos do conhecimento, a natureza dos saberes escolares e o papel crítico do professor na seleção, organização e mediação de conteúdos. A ética se manifesta aqui no compromisso com a verdade, com a qualidade do ensino e com a justiça cognitiva, especialmente no que se refere ao acesso equitativo ao conhecimento.

- b. Dimensão metodológica: diz respeito às escolhas pedagógicas e aos caminhos didáticos que orientam o ensino. Envolve planejar de modo responsável, considerar a diversidade da turma, adotar estratégias inclusivas e promover ambientes de aprendizagem que respeitem ritmos, interesses e singularidades dos estudantes.
- c. Dimensão relacional: refere-se ao modo como o professor interage com estudantes, colegas e demais profissionais da escola. A ética que se manifesta no respeito, na empatia, na escuta sensível e na capacidade de promover relações horizontais e democráticas.
- d. Dimensão institucional e política: inclui a participação nos coletivos escolares, a atuação em conselhos e instâncias colegiadas, a defesa de políticas públicas de educação e o envolvimento em lutas históricas da categoria. A ética é também compromisso com a coletividade e com a melhoria das condições de trabalho e aprendizagem.

A formação ética docente não pode ser neutra em sociedades marcadas por desigualdades estruturais, raciais, de gênero, territoriais, econômicas. A ética educacional exige posicionamento ativo em defesa da equidade. O compromisso com a justiça social requer que o professor reconheça a escola como espaço privilegiado de democratização de oportunidades e de combate às exclusões históricas.

3.2.2 Fortalecimento e integração das licenciaturas

O processo de formação de professores da Educação Básica, que é função precípua dos cursos de Licenciatura, implica no reconhecimento que a formação docente exige articulação entre três dimensões estruturantes que compõem a trajetória no espaço formativo: (1) a composição de uma identidade profissional docente; (2) o desenvolvimento de práticas colaborativas e o trabalho com o outro, sejam os alunos, sejam os parceiros de trabalho no ambiente da escola; (3) e o entendimento da ética das relações e responsabilidade educativa com o ambiente e com o outro. Essas dimensões são indissociáveis e constituem o núcleo da profissionalização docente, demandando políticas que consolidem sua vivência na formação inicial de professores.

Cabe à Universidade estimular e auxiliar a sistematização dessas práticas, que são colaborativas por essência nos professores em formação, possibilitando reflexões referenciadas, no sentido de fortalecer as perspectivas de compreensão destas camadas de formação e de atuação profissional.

Para alcançar esta sistematização de práticas formativas nos profissionais do ensino e aprendizagem, os PPC devem prever mecanismos internos e externos que sustentem percursos formativos contínuos. Do ponto de vista de mecanismos internos, os cursos de Licenciatura devem proporcionar aos profissionais em formação reflexões sobre trajetórias profissionais, engajamento político e compromisso com a formação continuada, auxiliando a analisar criticamente seu papel individual na qualidade do trabalho e sua função social em relação à sociedade na qual está inserido. Além disso, é necessário que cada curso mantenha diálogo permanente com egressos, escolas parceiras, legislações específicas e transformações culturais do campo educacional.

A construção de habilidades colaborativas se fortalece por meio de estágios, extensão e atividades integradoras em escolas de Educação Básica, por estarem vinculadas ao processo relacional indispensável ao bom desempenho no contexto do ensino e aprendizagem. Os PPC dos cursos de Licenciatura devem contemplar ações institucionais, na universidade e da universidade com a escola de Educação Básica, de modo a assegurar experiências reais de convivência profissional, envolvendo múltiplos atores e promovendo o entendimento da escola como instituição complexa, reconhecendo a necessidade de trabalho em rede e o desenvolvimento das ações nos tempos que os processos de ensino e aprendizagem necessitam. A composição da identidade profissional colabora para o desenvolvimento destas habilidades, mas precisa ser complementada com a interação com professores de outros campos de conhecimento, com a formação de gestores escolares e com os grupos profissionais que se encontram no âmbito da escola como instituição.

Na UFMG, será necessário que eventos reflexivos e de experimentação conjunta sejam realizados com constância e continuidade, para que seja fortalecida a prática de observação e compreensão do trabalho em rede próprio à escola. No PPC de cada curso de Licenciatura, faz-se necessário inserir atividades acadêmicas curriculares que contemplem a convivência com a escola como um contexto múltiplo, com pessoas exercendo funções diversificadas e com diversas formações, o que leva os profissionais de ensino e aprendizagem em formação a reconhecerem a comunidade escolar, para além da sala de aula.

Os PPC dos cursos de Licenciatura devem considerar indicadores identitários de professores, gestores, demais profissionais que atuam na escola e familiares, para auxiliar na elaboração de representações socioculturais dos papéis que cada um tem a desenvolver. A ética constitui, simultaneamente, princípio de autorregulação do exercício docente e de regulação das relações da escola com o mundo que a atravessa. Ao reconhecer o caráter multifacetado e

processual do ensino e da aprendizagem, ela contribui para o fortalecimento da profissionalidade docente, favorecendo a permanente reconstrução da identidade profissional e das formas de interação com os contextos sociais e culturais nos quais a escola se insere.

Cabe à UFMG construir condições institucionais permanentes de integração – fóruns, acompanhamento curricular, apoio estruturado às licenciaturas, eventos interdisciplinares e consolidação de espaços comuns. A integração deve constar como elemento estruturante dos PPC e não como ações pontuais e isoladas.

3.2.3. Relação com as escolas de Educação Básica para formação inicial de professores

Um dos princípios fundamentais da política de formação inicial de professores da UFMG é a relação orgânica com as escolas de Educação Básica. Essa relação deve ser estabelecida não apenas como uma parceria ou integração, mas com a criação efetiva de espaços comuns que transversalizem as atividades curriculares dos cursos de Licenciatura desde o início da formação de professores.

Nesse contexto, compreender a Educação Básica como um campo de ensino, pesquisa e extensão é essencial, pois esse espaço representa a possibilidade de construção de uma sociedade justa e igualitária. É no campo da formação de professores que se estabelece a responsabilidade pública da Universidade com a escola e os professores. Tal imperativo pressupõe assumir a defesa das escolas e de seus professores, reforçar a dimensão pública da educação, assim como valorizar a profissão docente em qualquer circunstância. Essa defesa passa por transformar a relação existente no campo de formação e implica assumir ações efetivas de deslocamentos físicos, epistêmicos e profissionais entre universidade e escola, na direção de afirmar uma concepção de escola como espaço de formação de futuros professores e de legitimidade dos professores da Educação Básica como formadores.

Diante dessa compreensão, considera-se necessária uma atuação em convergência a partir dos sujeitos dessas instituições: da parte da Universidade, os professores formadores e estudantes de Licenciatura, gestão dos cursos nas unidades e a administração central; e da parte das escolas, os professores, diretores e coordenação pedagógica, assim como as secretarias de educação.

A mudança se efetivará mediante a estruturação das atividades de formação de professores desde o início da trajetória nos cursos de licenciatura e comprometidas com os seguintes preceitos:

- a. A formação de professores é uma formação profissional, uma formação para o exercício de uma profissão. Para além dos conhecimentos acadêmico-científicos e pedagógico-didáticos, é imprescindível uma vivência da profissão e do seu conhecimento próprio.
- b. A formação de professores necessita de um ambiente profissional no qual os futuros professores possam socializar uns com os outros e com os professores mais experientes, adquirindo progressivamente uma identidade profissional docente.
- c. A formação de professores implica uma parceria, em pé de igualdade, entre os professores universitários e os professores da Educação Básica. Não se trata de recorrer a professores de Educação Básica apenas como tutores e supervisores das práticas, mas antes de lhes reconhecer um *status* de formadores na definição e concretização dos cursos de Licenciatura.
- d. As escolas participantes devem ser consideradas escolas formadoras e em conjunto com a Universidade devem articular para que as instâncias provedoras dotem as escolas de condições materiais, de autonomia e de flexibilidade, a fim de poderem realizar devidamente o seu trabalho. Ao mesmo tempo, é preciso buscar assegurar aos professores de Educação Básica as condições necessárias para que possam cumprir plenamente a sua missão como professores formadores, sobretudo no que diz respeito à jornada de trabalho, sob pena de uma intensificação do trabalho docente.
- e. A formação de professores deve dar centralidade ao conhecimento profissional docente, o que exige um trabalho de pesquisa acadêmica sobre a profissão e a formação, mas também de pesquisas *com* os professores e *dos* professores da Educação Básica.
- f. Os cursos de formação de professores devem adquirir grande prestígio, o que obriga a criar as melhores condições institucionais para a sua frequência (salas, horários, bolsas etc.) e até a realização de gestos simbólicos (cerimônias de acolhimento e de graduação, eventos acadêmicos, atividades nas escolas etc.).
- g. A formação de professores deve estar intimamente conectada com processos de mudança educativa e pedagógica, e as escolas que aceitem participar na formação devem estar abertas a dinâmicas de ensaio e de experimentação.

3.2.3.1 Relação com as escolas de Educação Básica da UFMG

Na UFMG, a Unidade Especial de Educação Básica e Profissional (Ebp) é composta por três escolas: o Centro Pedagógico (CP), o Colégio Técnico (Coltec) e o Teatro Universitário (TU). Essas escolas, além de oferecerem um ensino de qualidade, com compromisso com a

educação pública, plural e inclusiva, também atuam diretamente na tríade universitária – ensino, pesquisa e extensão. Um dos principais compromissos dessas escolas é a formação inicial de professores. Além das condições de trabalho em termos de carga horária e remuneração, os professores destas escolas também participam da gestão da universidade, em diferentes instâncias colegiadas.

A contribuição dessa escola, assim como as demais que compõem a Ebap, em diferentes frentes de trabalho tem se constituído como referência para a produção de reflexões e de saberes, compreendendo os/as estudantes e os professores como sujeitos de sua formação. Em média, tanto o CP quanto o Coltec formam anualmente cerca de 100 estudantes estagiários de diferentes cursos de licenciatura, tanto internos quanto externos à UFMG.

As escolas de Educação Básica da própria UFMG assumem um papel muito importante na formação profissional dos estudantes de Licenciatura da UFMG, assim como nas diferentes redes de ensino, intervindo de maneira efetiva e construtiva e sendo fundamental na Política Institucional de Formação de Professores da UFMG.

3.2.3.2 Relação com as demais escolas de Educação Básica

A integração das escolas e os professores da Educação Básica de maneira horizontalizada nas políticas e práticas de formação de professores estabelecidas na Universidade é fundamental para a consolidação do espaço comum. Para que tal integração possa ser consolidada, é necessário:

- a. garantir a representação de professores da Educação Básica em instâncias da Universidade. Nesse sentido, tanto na Comfic, que integra a DUEB, quanto na Cátedra Fundep Magda Soares de Educação Básica do IEAT/UFMG, há assento reservado para representantes de professores da Educação Básica, os quais têm sido ocupados de maneira ativa e participativa;
- b. recompor a relação com as escolas superando a prevalência histórica de uma relação baseada nas afinidades pessoais. Para tanto, é necessário envidar esforços para uma relação de reconhecimento profissional material e simbólico nas ações compartilhadas com as escolas e professores da Educação Básica, de maneira a reconhecer o *status* de professores e das escolas como formadores de novos professores;

- c. construir protocolos de interação nas atividades de ensino, pesquisa e extensão, com contrapartidas definidas de maneira objetiva para professores da Educação Básica, professores da Universidade e estudantes de Licenciatura, a serem seguidos para o conjunto de instituições escolares da rede à qual pertencem.

Nesse sentido, é necessária a articulação institucional entre a Universidade e as secretarias de educação, assim como os demais órgãos, para sustentar condições de trabalho adequadas a essas interações de maneira a garantir que os professores possam interatuar na formação com reconhecimento formal. A intermediação com as secretarias deve ocorrer de forma concomitante com o envolvimento dos professores das escolas e de professores da Universidade na construção de um planejamento comum na condução das ações de curto, médio e longo prazo.

Por fim, a abrangência dessas ações deve começar com um conjunto de escolas do entorno dos *campi*, envolvendo escolas estaduais e municipais. Também é importante articular um conjunto de escolas de municípios fora da localização dos *campi* para indução de interiorização da extensão, estágios no modelo de internato rural e articulações com demais atividades acadêmicas na configuração de espaços comuns de formação. No conjunto dessas escolas, devem ser observadas as ações de ensino, pesquisa e extensão pré-existentes e envolvê-las na construção do planejamento de transformação das relações, para alcançar convergência na produção do espaço comum de formação e expandir gradualmente essa experiência para as demais escolas das redes.

Nesse contexto de articulação com as escolas de Educação Básica para a formação de futuros professores, cabe destacar o papel desempenhado pelos programas de iniciação à docência, como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid/Capes) e o Programa Imersão Docente (PID/Prograd/CP). No caso do Pibid, um de seus objetivos é incentivar e valorizar o papel formador dos professores das escolas públicas de Educação Básica.

4. PRINCÍPIOS PARA A ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DOS CURSOS DE LICENCIATURA

4.1. Os cursos de Licenciatura devem fortalecer uma identidade própria

Um curso de graduação com identidade própria compreende o conjunto de atividades acadêmicas curriculares e estruturas formativas que apresentam, de forma clara e justificada, o perfil do egresso. Esse perfil deve explicitar as atitudes, habilidades e conhecimentos esperados do profissional, que deve estar em consonância com as diretrizes curriculares nacionais de cada área e com as diretrizes oficiais da UFMG. Além disso, as necessidades locais e regionais, os campos de atuação profissional, as novas demandas apresentadas pelo mundo do trabalho e a formação humanística devem ser explicitados no perfil do egresso.

No caso dos cursos de Licenciatura, a formação de professores da Educação Básica deve nortear a construção dos PPC e das estruturas curriculares. O exercício profissional do magistério na educação escolar básica, em todas as modalidades e etapas, que envolve a docência, gestão educacional e outras atividades de natureza pedagógica, devem nortear o percurso formativo de graduandos nos cursos de Licenciatura. A especificidade e complexidade do trabalho docente e os desafios da educação contemporânea devem ser contempladas na proposição e organização das estruturas formativas e atividades acadêmicas curriculares.

Em síntese, um curso de licenciatura com identidade própria tem como objetivo a formação ética, crítica, reflexiva e investigativa de professores para a Educação Básica comprometidos com a inclusão e a democratização cognitiva e social e com a promoção dos direitos humanos. Para que esse perfil profissional possa ser desenvolvido na graduação, são necessários diversos conhecimentos profissionais, além da construção de uma relação orgânica entre a teoria e a prática.

4.2. A formação pedagógica nas Licenciaturas deve ser desenvolvida desde o início do curso e com proporção equilibrada com os demais componentes curriculares

A formação pedagógica em um curso de Licenciatura compreende um conjunto amplo de conhecimentos e habilidades, especialmente: a) conhecimentos científicos que fundamentam a compreensão histórica, social e política da educação escolar, do fenômeno educativo e da profissão docente; b) sobre legislações, políticas educacionais e suas implicações para a autonomia e o trabalho docente; c) de teorias pedagógicas e de práticas de ensino e de

aprendizagem para diferentes contextos e sujeitos; d) de práticas de ensino inovadoras e da tecnologia educacional, da psicologia do desenvolvimento humano e da aprendizagem; e) da educação inclusiva; f) da Língua Brasileira de Sinais; g) da educação para os direitos humanos, para as relações de gênero, sexualidade e étnico-raciais. Esse conjunto robusto de conhecimentos e habilidades deve compor os currículos dos cursos de forma progressiva e articulada, ao longo de todos os períodos curriculares, desde o início do curso, buscando, sempre que possível, o diálogo e a integração com as demais atividades acadêmicas curriculares.

O destaque à dimensão pedagógica é necessário pois, historicamente, essa dimensão da formação tem sido secundarizada, tanto no que se refere ao limitado espaço ocupado, quanto à sua disposição e articulação nos currículos das Licenciaturas. Em contrapartida, em muitos cursos, a formação em conteúdos específicos das áreas de atuação profissional é privilegiada em decorrência de uma concepção de docência segundo a qual o conhecimento disciplinar é suficiente para o adequado exercício profissional.

Ao reconhecermos a complexidade do trabalho docente e a importância de seu papel social, a ampliação do que o futuro professor da Educação Básica deve saber, fazer e ser, passa pela apropriação de conhecimentos e habilidades da dimensão pedagógica.

4.3. A formação em área específica do conhecimento deve ser comum aos respectivos bacharelados e deve contemplar o conhecimento didático-pedagógico dos objetos de ensino

A formação em conteúdos específicos das áreas de atuação profissional é imprescindível nos cursos de Licenciatura, pois não é possível elaborar, desenvolver, refletir e revisar práticas e atividades de ensino para a promoção de aprendizagens, sem que professores tenham uma base sólida de conhecimentos e habilidades relacionados às diferentes áreas.

Para as unidades acadêmicas que oferecem Licenciaturas e Bacharelados de uma mesma denominação ou área do conhecimento, é importante que essa base de conhecimento seja comum aos cursos, uma vez que essa base deve ser composta por conhecimentos, práticas, técnicas e processos que caracterizam a área. Também deve contemplar conhecimentos epistemológicos que contribuem para a construção de uma compreensão adequada sobre a natureza da área de conhecimento. A formação específica também deve contemplar os processos históricos e culturais e a relação da área com a sociedade contemporânea.

A formação em área específica também compreende conhecimentos e habilidades que abordam as especificidades do ensino e da aprendizagem dos conteúdos de ensino na Educação Básica, assim como metodologias, abordagens e estratégias que podem nortear o trabalho de professores nos mais diversificados contextos escolares.

4.4. As atividades acadêmicas curriculares de estágio e de extensão devem ser distribuídas harmonicamente durante todo curso

Componentes obrigatórios das matrizes curriculares das Licenciaturas, o estágio curricular supervisionado e as atividades de extensão, que por sua natureza atuam em articulação direta com o *locus* de atuação e da prática profissional, são essenciais para a construção da identidade profissional docente. Para que possam contribuir de forma efetiva para o desenvolvimento profissional de futuros professores, devem ser distribuídos ao longo dos períodos curriculares, desde o início do curso, considerando o aumento progressivo do nível de interação e atuação nas escolas de Educação Básica.

A distribuição harmônica e progressiva do estágio e da extensão e sua articulação com a formação pedagógica e em área específica do conhecimento ao longo de toda a graduação, favorecem a promoção de uma conexão sólida entre as dimensões teórica e prática, além de oportunizar a formação em contexto, integrada a diferentes redes de ensino, escolas, estudantes e professores da Educação Básica. Essa integração interinstitucional, demanda uma efetiva articulação entre a UFMG e as escolas da Educação Básica.

Busca-se com essa organização das atividades acadêmico-curriculares, a superação da visão da escola como lugar de aplicação de conhecimentos e práticas aprendidos na universidade, geralmente realizada nos últimos períodos curriculares. Esse modelo não reconhece a centralidade da escola na formação inicial de professores. A inserção sistemática e a presença constante nas escolas de Educação Básica, trabalhando ao lado de professores que lá atuam, possibilita a aprendizagem de conhecimentos e habilidades que são característicos da profissão e são construídos a partir do trabalho docente.

Importante destacar que estágio e extensão, ainda que possam ser atividades complementares, têm finalidades formativas distintas e não se confundem. Ambos têm importante dimensão formativa, mas se o estágio já vem de experiências de décadas, a formação em extensão, como componente de integralização curricular, é algo recente na nossa legislação. O estágio tem legislação própria e procedimentos bem sedimentados na vida acadêmica, ainda

que haja necessidade de sempre verificar a adequação do número de estudantes por orientador e supervisor, a dificuldade operacional de realização dele no contraturno escolar (para estudantes de Pedagogia noturno, por exemplo) e/ou para habilitação em áreas cuja correspondência em disciplinas nos currículos da rede básica de ensino ou são escassas (quatro cursos que habilitam em artes – Artes Visuais, Dança, Música e Teatro) ou inexistentes (Alemão, Espanhol, Francês, Italiano).

A formação em extensão, por outro lado, passou a ser exigência a partir da Resolução CNE N. 07/2018, que “Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior” e as correspondentes normativas internas à UFMG: Resolução CEPE N. 10/2019, que “Estabelece diretrizes curriculares para a integralização de atividades acadêmicas curriculares de Formação em Extensão Universitária nos cursos de graduação da UFMG”; Resolução CEPE N. 08/2020, que “Regulamenta as atividades de extensão na UFMG”; Resolução CEPE N. 01/2021, que “Regulamenta a apresentação de propostas de atividades de extensão na Universidade Federal de Minas Gerais e a respectiva certificação de participação”, entre outras. Essas resoluções não apenas regulamentam a atividade extensionista, mas trazem as concepções de extensão, as ações qualificadas como extensionistas, sua dimensão formativa etc.

Importante destacar, também, que se o estágio é uma atividade a ser realizada na escola e na sala de aula, a extensão é uma atividade que pode e deve transcender os muros da escola, desde que esteja inscrita num processo de formação tanto dos estudantes da educação básica quanto dos estudantes de licenciatura. Importante trazer ao debate as questões relativas à formação em extensão, que incorporam à dinâmica pedagógica da escola os diversos espaços da cidade com potencial educativo, como por exemplo, os museus, os parques, as praças, os centros culturais etc.

4.5. Atividades acadêmicas curriculares devem promover a integração entre cursos de Licenciatura e fomentar a interdisciplinaridade

Os cursos de Licenciatura devem prever atividades acadêmicas curriculares, ou mesmo estruturas formativas nos termos das Normas Gerais de Graduação da UFMG, que promovam a integração entre si, criando momentos e espaços de colaboração, para a discussão, reflexão e proposição do trabalho e da profissão docente. As propostas de integração podem envolver grupos de cursos de Licenciatura, especialmente as de áreas de conhecimento afins, que, a partir

de atividades acadêmicas curriculares, podem trabalhar e refletir coletivamente sobre temas relacionados à docência, que demandam uma abordagem interdisciplinar.

A abordagem interdisciplinar favorece a mobilização integrada das atividades acadêmicas que compõem os currículos, reconhecendo sua interdependência, especialmente quando essas abordagens levam em consideração a diversidade dos contextos de atuação e a complexidade do trabalho docente. Além disso, atividades acadêmicas que promovem a integração entre cursos de Licenciatura, podem favorecer a colaboração entre os sujeitos, a elaboração de intervenções coletivas e a construção de visões plurais sobre a educação escolar, o ensino, a aprendizagem e a profissão docente.

Para além de articulação entre atividades curriculares pontuais, a integração entre cursos de Licenciatura de áreas afins pode acontecer por meio de uma estrutura formativa de tronco comum, configurando ou não forma única de ingresso (por meio de ABI) nos processos seletivos, como uma possibilidade concreta para construção de cursos interdisciplinares. Tal organização permite uma abordagem que pode promover uma transformação institucional significativa para a afirmação da formação de professores da Educação Básica mais avançada na interdisciplinaridade.

4.6. A estrutura curricular dos cursos de Licenciatura deve promover a ampliação e a consolidação da formação para as abordagens dos direitos humanos e da diversidade de forma transversal nas atividades acadêmicas curriculares e estruturas formativas

A educação em direitos humanos nos PPC, por meio das estruturas formativas e atividades acadêmicas curriculares, constitui um princípio que contribuirá para a formação de profissionais que possam ser agentes da construção de uma sociedade justa, equitativa, democrática e sustentável. Por conta da importância e da abrangência, a educação para os direitos humanos e para a diversidade devem estar presentes ao longo do curso, não apenas como uma atividade acadêmica curricular, mas como temática que permeia toda a estrutura formativa, como princípio orientador do desenvolvimento profissional docente.

Deve nortear a construção de conhecimentos e habilidades que vão guiar a relação com os estudantes da Educação Básica, que devem ser compreendidos como sujeitos de direito, com identidades, experiências e conhecimentos diversificados. Também é fundamental para o reconhecimento e enfrentamento das desigualdades, discriminações e violências no cotidiano

escolar e para a construção de uma prática profissional ética, democrática e comprometida com a justiça e transformação social.

5. PERFIL GERAL DO EGRESSO DAS LICENCIATURAS

Tendo em vista os princípios gerais aqui definidos, os quais consideram os pressupostos que orientam a formação preconizada pela UFMG para todos os cursos de graduação, assim como os marcos normativos, espera-se que os cursos de licenciatura da UFMG proporcionem conhecimentos acadêmico-profissionais que possam conduzir à constituição de perfis de egressos que se caracterizam por:

- a. realizar as suas atividades com ética e compromisso, buscando o aprimoramento contínuo e contribuindo com a formação de uma sociedade justa, equânime, igualitária e democrática;
- b. reconhecer os diferentes contextos sociais, culturais, econômicos e políticos de inserção da escola em que desenvolve as suas atividades, assumindo uma postura crítica e propositiva com vistas à transformação social;
- c. compreender como as ideias filosóficas e os contextos sócio-políticos e históricos influenciam a organização dos sistemas de ensino e as práticas educacionais;
- d. compreender criticamente os marcos normativos que regulamentam a organização da escola de Educação Básica;
- e. reconhecer a diversidade e atuar com respeito às diferenças culturais, étnico-raciais, ambientais, territoriais, de gênero, de faixa etária, de classe social, religiosa, de necessidades especiais, de orientação sexual, entre outras;
- f. possuir sólidos conhecimentos específicos e pedagógicos relacionados à área de atuação na Educação Básica, em cada etapa e modalidade, bem como as abordagens teórico-metodológicas que fundamentam o processo de ensino e de aprendizagem;
- g. compreender a organização e a gestão das instituições de Educação Básica, atuando no planejamento, implementação e avaliação de políticas, projetos e programas educacionais;
- h. conhecer e utilizar diferentes tipos de avaliação educacional, e fazer uso de seus resultados para apoiar o processo de ensino e aprendizagem;
- i. conhecer os processos de aprendizagem e planejar ações de ensino, selecionando e adaptando abordagens de ensino e recursos didáticos adequados às etapas e modalidades de ensino da Educação Básica;

- j. compreender o desenvolvimento físico, socioemocional e intelectual dos estudantes, procurando adotar abordagens, estratégias de ensino e decisões pedagógicas consonantes com esse desenvolvimento;
- k. adotar uma postura investigativa e propositiva em relação aos processos educativos, assim como no que se refere à sua prática profissional;
- l. utilizar instrumentos de pesquisa e evidências científicas para melhorar os processos de ensino e aprendizagem, assim como a extensão;
- m. estimular a colaboração entre a escola, a família e a comunidade do entorno escolar;
- n. adotar estratégias didático-pedagógicas que proporcionem o acesso dos estudantes ao conhecimento, considerando os seus diferentes perfis e as demandas contemporâneas, tais como o enfrentamento da crise climática e o uso das tecnologias digitais de informação e comunicação;
- o. desenvolver o seu trabalho de forma coletiva, colaborativa e de maneira interdisciplinar, exercendo o pensamento crítico, a liderança, a inovação, a criatividade, a autonomia, buscando a resolução de problemas e promovendo uma comunicação efetiva;
- p. propor, elaborar, executar e avaliar atividades e ações pedagógicas, preferencialmente de forma interdisciplinar, comprometido com a inclusão e a democratização cognitiva e social;

Esse perfil visa à formação de um docente que deve possuir um conjunto de saberes que o qualificam para exercer a profissão, quer no âmbito do ensino, da gestão educacional, da coordenação pedagógica e dos processos de produção e difusão do conhecimento. Tais saberes são constituídos por conhecimentos teórico-conceituais (gerais, específicos e pedagógicos) e por habilidades práticas, articulados entre si, que lhe possibilitem propor, desenvolver e avaliar suas ações, de forma intencional e metódica e em cooperação com o coletivo escolar.

Cabe destacar que o perfil docente para atuação com grupos culturais específicos como indígenas, sujeitos do campo, pessoas surdas e outros, que constituem objetos de formação de cursos de Licenciatura da UFMG também deve observar as construções próprias desses grupos e prezar por uma abordagem intercultural.

6. PERFIL DOS DOCENTES FORMADORES DA UFMG

No âmbito dos 20 cursos de licenciatura oferecidos pela UFMG, sendo 18 em Belo Horizonte e dois em Montes Claros, estão distribuídos, atualmente, um conjunto híbrido de docentes, no qual há alguns com formação pedagógica e outros que não desenvolveram esta formação na sua trajetória. A atuação profissional desse grupo se distingue nos núcleos de formação geral, formação específica e estágios. Esta característica proporciona uma diversidade de atitudes metodológicas em relação aos processos de ensino e aprendizagem, e a UFMG ainda não possui dados consolidados sobre a diversidade que compõe a atuação docente da instituição. Essa é uma meta importante a ser alcançada a partir deste PPI dos cursos de Licenciatura: elaborar os dados sobre o perfil de docentes que realizam suas atividades na formação pedagógica inicial. Para este primeiro PPI, optou-se por indicar diretrizes para a atuação docente nas Licenciaturas, de modo a orientar o planejamento dos cursos quanto à composição e recomposição de seu corpo docente.

É desejável que a experiência na Educação Básica seja critério pontuado e valorizado nos concursos para docentes da Educação Superior, considerando que, em sua maioria, atuarão na formação inicial de professores da Educação Básica. Esta experiência pode fortalecer, inclusive, o exercício de supervisão no desenvolvimento dos projetos institucionais de iniciação à docência, posto que estes exigem que esta função seja exercida por docente com formação superior, experiência na Educação Básica e exercício de docência na área equivalente ao projeto específico. Quando as ações de pesquisa e de extensão na Universidade reverberam a preocupação com a qualidade social da Educação Básica, se impulsiona o processo formativo da Licenciatura, efetivamente contribuindo para a formação inicial de professores que sejam capazes, por sua vez, de atuarem no sentido de que as crianças, jovens e adultos se desenvolvam integralmente, se preparem para exercer a cidadania ativa e se qualifiquem para o trabalho digno.

É desejável que os docentes que desenvolvem atividades acadêmicas nas Licenciaturas, se habituem a acompanhar a regulação da educação em nosso País. Isto porque leis, decretos e resoluções não apenas estabelecem as normativas que organizam e proporcionam experiências de ensino e de estágio, mas também de programas como iniciação à docência, imersão pedagógica, escola integrada e que contribuem para processos robustos de formação inicial. É a partir do exercício desse papel de produtores de conhecimentos científicos, tecnológicos e culturais, que docentes universitários se tornam referência na formação de docentes da Educação Básica críticos e éticos, dotados de sólida base científica e comprometidos com a

transformação social necessária para a promoção do desenvolvimento sustentável, com diminuição de desigualdades sociais e com redução das assimetrias regionais.

Propõe-se, como diretriz geral de uma política de formação docente, que os professores universitários mantenham sua formação em *continuum* à sua atuação na atividade docente, e que busquem apoio acadêmico para o desenvolvimento da concepção, do planejamento, da implementação, da avaliação e da reformulação de percursos formativos para discentes, de modo que possam ampliar as estratégias de mediação da aprendizagem e possam colaborar efetivamente para a constituição de uma rede de compartilhamento de saberes e de experiências educacionais. Com essa finalidade, a UFMG mantém a Diretoria de Inovação e Metodologia de Ensino (Giz/Prograd), desde 2010, que realiza laboratório e ações visando promover uma reflexão sobre a práxis pedagógica universitária. Mediante ações formativas e assessoria pedagógica, o Giz auxilia docentes a abordarem temáticas como: planejamento educacional, metodologias e projetos de ensino e de aprendizagem, educação e tecnologia, avaliação, acessibilidade e inclusão. Tratam-se de processos formativos oferecidos com frequência, que visam potencializar a ação docente, favorecer a experimentação didática com planejamento metodológico, a partir de discussões analíticas e com compartilhamento de saberes entre as áreas de conhecimento. É desejável que docentes, especialmente da Licenciatura, estejam dispostos a participar de encontros relacionados aos processos de ensino e aprendizagem, à criação e promoção de experiências educativas contextualizadas e socialmente referenciadas.

7. IMPLEMENTAÇÃO DO PPI DAS LICENCIATURAS NA UFMG

A implementação do PPI das Licenciaturas da UFMG consolida um processo histórico de compromisso da Universidade com a Educação Básica e constitui responsabilidade de todos os sujeitos que atuam na universidade, especialmente, os que atuam diretamente nos cursos de Licenciatura. A consolidação do PPI, norteado pela noção de espaço comum de formação, requer esforços e convergências das instâncias e órgãos de gestão e de ações formativas a favor da integração do conhecimento profissional docente garantindo o *status* das escolas e de seus professores na formação inicial de professores da Educação Básica.

Nesse sentido, a primeira condição é a articulação das instâncias internas da UFMG, que decidem e incidem sobre a realização da formação de professores da Educação Básica, garantindo plano de ação e monitoramento constante a favor da consolidação do PPI.

No contexto da UFMG, o arranjo institucional de gestão dos cursos de graduação em Licenciatura apresenta as seguintes instâncias:

- a. Colegiados dos cursos de graduação;
- b. Núcleo Docente Estruturante (NDE);
- c. Colegiado Especial de Licenciatura (Collicen), sediado na FaE desde 2009;
- d. Comissão para Discussão e Elaboração das Políticas de Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica da UFMG (Comfic), vinculada à Prograd e Proex desde 2019;
- e. Diretoria Universidade e Educação Básica (Dueb), vinculada à Prograd desde 2024;
- f. Cátedra Fundep Magda Soares de Educação Básica do IEAT-UFMG, criada em 2024.

Além disso, a UFMG compõe espaços interinstitucionais de gestão de políticas de formação de professores como:

- g. Rede Mineira de Formação de Professores da Educação Básica, articulando Foripes e SEE-MG;
- h. Centro Interinstitucional de Formação de Professores da Educação Básica (Cifop).

Podemos classificar essas instâncias pela sua atuação em nível macro e nível micro. O nível macro articula política e ações comuns entre os cursos de Licenciatura (Collicen) e entre os cursos de Licenciatura e a comunidade interna e externa (Comfic, Dueb, Cátedra, Cifop, Rede Mineira de Formação de Professores) e no nível micro articula políticas e ações internas de cada curso (Colegiados e NDE).

No nível micro destacamos os modos de gestão próprios de todos os cursos de graduação. No entanto, é necessário que os cursos de Licenciatura, que compartilham ou não entrada comum com cursos de Bacharelado por meio de ABI, tenham um NDE próprio para que possam fazer jus à especificidade do curso a ser garantida no PPC e em atendimento à legislação vigente e à política do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (Sinaes), na avaliação do curso, no perfil e acompanhamento dos egressos.

É importante explicitar a dispersão da localização dos 18 cursos implementados no *Campus Pampulha*, em nove unidades acadêmicas. Em algumas unidades acadêmicas há até três cursos de Licenciatura sendo ofertados, mas com pouca interação entre eles.

É necessário construir uma agenda coletiva entre as instâncias de gestão macro e micro de maneira a superar a dispersão geográfica por meio de um processo contínuo de planejamento e desenvolvimento das condições institucionais de formação de professores da Educação Básica na UFMG.

Embora os estudantes tenham assento como representantes em todas as instâncias de gestão, cabe destacar a relevância de estabelecer mecanismos de participação ativa destes estudantes de Licenciatura na implementação das políticas de formação docente na UFMG, assim como os professores da Educação Básica.

Por fim, é de responsabilidade destas instâncias garantir o desenvolvimento das ações previstas no PDI 2024-2029 da UFMG que dizem respeito à formação de professores como política acadêmica. Cabe também a essas instâncias avaliação e proposição da evolução desta política nos PDIs subsequentes dando subsídios aos colegiados superiores (CEPE e suas correspondentes câmaras, assim como o Conselho Universitário) da administração central para sua aprovação.

Nesse sentido, recomenda-se que o PPI das licenciaturas seja atualizado em acordo com as mudanças propostas no PDI, resguardando a integração e continuidade da política proposta institucionalmente.

Desta forma, a união entre as diferentes instâncias e a atuação coletiva é essencial para consolidar o PPI no cotidiano da formação de professores na UFMG e garantir um espaço comum de formação de professores com condições e legitimidade institucionais.