

Licenciaturas em Física no Distrito Federal: análise documental e comparativa dos Projetos Pedagógicos e suas implicações para a identidade docente⁺

Diones Charles Costa de Araújo¹

Doutorando em Educação em Ciências

Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências

Universidade de Brasília

Brasília – DF

Delano Moody Simões da Silva¹

Programa de Pós-Graduação em Educação Em Ciências

Faculdade UnB – Campus Planaltina

Universidade de Brasília

Brasília – DF

Resumo

Este artigo apresenta uma análise documental dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) das licenciaturas em Física no Distrito Federal, abrangendo modalidades presenciais, a distância e reformulações institucionais. O estudo fundamenta-se na concepção de professor como sujeito histórico, social e relacional (Nóvoa, 1992, 1995; Tardif, 2014; Dubar, 2005), articulando formação docente, identidade profissional e políticas educacionais, em diálogo com as Diretrizes Curriculares Nacionais (2015). Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa de natureza documental, desenvolvida por meio da análise de conteúdo (Bardin, 2016). Foram construídos quadros comparativos que evidenciam convergências, divergências e tendências entre os PPCs, considerando carga horária, perfil do egresso, estrutura curricular, práticas formativas e concepções metodológicas. Os resultados indicam que, embora os cursos compartilhem uma base comum, diferenciam-se quanto à valorização da prática pedagógica, à integração de saberes e ao

⁺ Physics Teacher Education Programs in the Federal District: a documentary and comparative analysis of Curriculum Projects and their implications for teacher identity

^{*} Recebido: 27 de agosto de 2025.

Aceito: 9 de março de 2026.

¹ E-mails: diones.araujo@catolica.edu.br; delanom@unb.br

perfil profissional delineado. Ressalta-se, contudo, que parte dos documentos analisados antecede a Resolução CNE/CP nº 2/2019, o que caracteriza a investigação como um recorte temporal e parcial, não permitindo generalizações. Conclui-se que a análise dos PPCs constitui instrumento relevante para compreender os projetos de formação em Física no DF e suas implicações para a constituição da identidade profissional docente.

Palavras-chave: *Formação Inicial Docente; Licenciatura em Física; Projetos Pedagógicos de Curso; Identidade Profissional Docente; Diretrizes Curriculares Nacionais.*

Abstract

This article presents a documentary analysis of the Pedagogical Course Projects (PPCs) of Physics teacher education programs in Brazil's Federal District, encompassing on-campus and distance-learning modalities, as well as institutional curricular revisions. The study is grounded in the conception of the teacher as a historical, social, and relational subject (Nóvoa, 1992, 1995; Tardif, 2014; Dubar, 2005), linking teacher education, professional identity, and educational policies in dialogue with the National Curriculum Guidelines (2015). Methodologically, this is a qualitative documentary study conducted through content analysis (Bardin, 2016). Comparative tables were developed to highlight convergences, divergences, and trends across the PPCs, considering workload, graduate profile, curricular structure, formative practices, and methodological approaches. The results indicate that, although the programs share a common foundation, they differ in the emphasis placed on pedagogical practice, the integration of knowledge, and the professional profile outlined. It is also noted that part of the analyzed documents predates Resolution CNE/CP No. 2/2019, which characterizes the study as a time-bound and partial analysis, thus not allowing for generalizations. The study concludes that analyzing PPCs is a relevant tool for understanding Physics teacher education projects in the Federal District and their implications for the construction of teachers' professional identity.

Keywords: *Initial Teacher Education; Physics Degree Programs; Pedagogical Course Projects; Professional Teaching Identity; National Curriculum Guidelines.*

I. Introdução

A formação de professores no Brasil tem sido objeto de recorrentes debates acadêmicos e políticos. Esses debates decorrem, sobretudo, dos desafios históricos relacionados à valorização docente, à integração entre teoria e prática e à consolidação de uma identidade profissional crítica e reflexiva. Nesse cenário, a docência não pode ser concebida de forma meramente técnica ou instrumental, mas como uma prática social situada, marcada por processos de socialização, saberes múltiplos e interações institucionais. É nesse horizonte que a presente investigação adota a concepção de professor como sujeito histórico, social e relacional, em consonância com os aportes de Nóvoa (1992; 1995), Tardif (2014) e Dubar (2005), que compreendem a docência como construção identitária permeada por condicionantes institucionais, políticos e culturais. Assumir tal perspectiva implica reconhecer que os Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) não apenas organizam trajetórias curriculares, mas também projetam concepções de professor e de profissionalismo docente.

Nesse contexto formativo, as Instituições de Ensino Superior (IES) assumem papel central, uma vez que são responsáveis por preparar os futuros docentes para os desafios contemporâneos da educação. Essa preparação exige uma formação sólida, abrangente e inovadora, que integre conhecimentos científicos, fundamentos pedagógicos e experiências práticas significativas. Pesquisas indicam que programas bem estruturados contribuem para o desenvolvimento de habilidades reflexivas e críticas, fortalecendo a identidade profissional dos professores de Física (Nardi; Cortela, 2015; Pinto; Ribeiro, 2018). Nessa direção, compreende-se que a qualidade da formação inicial docente está intrinsecamente vinculada à articulação entre saberes disciplinares, pedagógicos e experienciais, em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs).

A partir dessa perspectiva, torna-se relevante retomar o percurso histórico do ensino de Física no Brasil, que remonta ao século XIX e ganha institucionalidade em 1837, com a fundação do Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro (Rosa; Rosa, 2005). O primeiro curso de graduação em Física foi criado em 1934 na Universidade de São Paulo (USP), consolidando a formação específica de professores nessa área. Desde então, as licenciaturas em Física passaram por sucessivas reformas curriculares, em sintonia com mudanças nas políticas educacionais e nas demandas sociais (Moreira, 2000; Moreira, 2018; Nardi, 2005).

Ao longo desse percurso histórico, Araujo e Vianna (2010) analisam historicamente a legislação dos cursos de Licenciatura em Física no Brasil, evidenciando a transição de modelos formativos presenciais para configurações que incorporam a modalidade a distância, bem como as tensões normativas que acompanham esse processo. Em complemento a essa análise, Araujo e Vianna (2012), ao ouvirem formadores atuantes nas licenciaturas em Física na modalidade EaD, problematizam os impactos das políticas públicas educacionais sobre a organização dos cursos, revelando desafios institucionais e conceituais associados à implementação dessas diretrizes.

No interior desse processo histórico e normativo, destacam-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei nº 9.394/1996), a Resolução CNE/CES nº 9/2002², a Resolução CNE/CP nº 2/2015³ e, mais recentemente, a Resolução CNE/CP nº 2/2019⁴, que redefiniu os parâmetros para a formação inicial docente no Brasil.

No contexto específico do Distrito Federal (DF, Brasil), esse movimento nacional refletiu-se na criação e diversificação dos cursos de licenciatura em Física, ainda que em escala mais limitada. A Universidade de Brasília (UnB), fundada em 1962, iniciou sua licenciatura em Física na década de 1970, tornando-se pioneira na região (Universidade de Brasília, 2017a; 2017b). Posteriormente, a Universidade Católica de Brasília (UCB) implantou o curso de Ciências com habilitação em Física em 1984, transformado em licenciatura plena em 1997 (Universidade Católica de Brasília, 2010). Mais recentemente, em 2015, o Instituto Federal de Brasília (IFB) inaugurou sua licenciatura em Física (Instituto Federal de Brasília, 2016). Essa expansão diversificou a oferta de cursos, contemplando modalidades presenciais e a distância, ao mesmo tempo em que buscou ampliar o acesso à formação docente na área científica. Todavia, conforme explicitado na seção metodológica, os documentos analisados apresentam delimitações temporais que impõem cautela interpretativa quanto ao diálogo com as diretrizes normativas mais recentes.

Apesar desses avanços institucionais, observa-se que a oferta de licenciaturas em Física no Distrito Federal permanece restrita, atualmente concentrada apenas na UnB e no IFB. Tal configuração tende a limitar o número de professores formados e, conseqüentemente, o atendimento às demandas da Educação Básica local. Ademais, embora existam pesquisas relevantes sobre a formação docente em Física no Brasil, ainda se verifica uma lacuna de estudos voltados especificamente à realidade do DF, tanto no que se refere ao panorama histórico quanto à análise crítica dos Projetos Pedagógicos de Curso.

Nesse campo investigativo, estudos recentes têm se dedicado a mapear e analisar a produção acadêmica sobre os currículos das licenciaturas em Física no Brasil, evidenciando avanços importantes na compreensão das estruturas formativas, das concepções pedagógicas e das diretrizes que orientam a formação inicial docente. Conceição, Sitko e Vizzotto (2022) destacam que, embora haja um crescimento significativo de pesquisas voltadas à análise curricular e aos Projetos Pedagógicos de Curso, persistem lacunas relacionadas a abordagens comparativas, recortes regionais específicos e articulações mais sistemáticas com a dimensão da identidade profissional docente. Essas lacunas reforçam a pertinência de investigações que

² Resolução CNE/CES nº 9, de 11 de março de 2002, estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Bacharelado e Licenciatura em Física (Brasil, 2002).

³ Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, define 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 (Brasil, 2015).

⁴ Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) (Brasil, 2019).

tomem os PPCs como objeto empírico privilegiado, analisando-os de forma situada e relacional, como proposto no presente estudo ao focalizar as licenciaturas em Física no Distrito Federal.

Em escala nacional, análises recentes sobre a oferta e a organização das licenciaturas em Física revelam um cenário marcado por assimetrias regionais, fragilidades institucionais e desafios relacionados à permanência e à consolidação dos cursos. Vizzotto (2021), a partir da análise dos microdados do Censo da Educação Superior, evidencia desigualdades na distribuição das licenciaturas em Física pelo território brasileiro, bem como taxas significativas de evasão e descontinuidade de cursos, fatores que impactam diretamente a formação inicial e a constituição da identidade profissional docente. Esse panorama nacional reforça a relevância de investigações situadas, capazes de compreender como políticas educacionais, escolhas institucionais e contextos locais se articulam na configuração dos Projetos Pedagógicos de Curso e nas trajetórias formativas dos futuros professores.

À luz desse conjunto de elementos, emerge o seguinte problema de pesquisa: *quais convergências, divergências e tendências podem ser identificadas nos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) das licenciaturas em Física do Distrito Federal, considerando modalidades presenciais e a distância, e de que forma tais diferenças impactam a formação e a identidade docente?*

Para responder a essa questão, o objetivo geral deste artigo consiste em analisar comparativamente os PPCs das licenciaturas em Física presentes em Instituições de Ensino Superior no Distrito Federal, com ênfase nas concepções de formação docente e identidade profissional. Desdobram-se desse objetivo cinco metas específicas: i) identificar e comparar a carga horária total e sua distribuição (disciplinas obrigatórias, práticas, estágio supervisionado e atividades complementares); ii) examinar os perfis de egresso previstos em cada curso e sua relação com as DCNs; iii) analisar a estrutura curricular em termos de núcleos formativos, integração entre teoria e prática e presença das disciplinas pedagógicas; iv) compreender as concepções metodológicas de ensino, aprendizagem e avaliação presentes nos documentos; e v) discutir, à luz dos referenciais teóricos de Antônio Nóvoa, Maurice Tardif e Claude Dubar, em que medida os PPCs favorecem (ou limitam) a constituição de uma identidade docente crítica e reflexiva.

Nessa direção analítica, a análise dos Projetos Pedagógicos de Curso configura-se como estratégia fundamental para compreender como diferentes instituições estruturam e orientam a formação de professores de Física frente às demandas legais e pedagógicas impostas pelas recentes reformas curriculares. Ao sistematizar e comparar esses documentos, evidenciam-se não apenas aproximações e divergências curriculares, mas também refletir sobre os limites e potencialidades de cada proposta na constituição de uma identidade docente crítica, reflexiva e socialmente comprometida. Dessa forma, este estudo contribui para o debate acadêmico sobre a formação inicial de professores, ao oferecer subsídios analíticos para a compreensão das licenciaturas em Física no Distrito Federal.

II. Fundamentação Teórica

A formação de professores constitui-se como um processo complexo, que ultrapassa a simples transmissão de conteúdos e envolve dimensões pessoais, profissionais e institucionais. Nesse sentido, Nóvoa (1992) defende que a formação docente deve ser entendida como espaço de construção da identidade profissional, articulando experiência, reflexão crítica e compromisso ético. O autor reforça que a docência é uma prática social situada, na qual a profissionalidade se constrói na intersecção entre trajetórias pessoais e contextos institucionais (Nóvoa, 1995). Imbernón (2011), por sua vez, critica a concepção tecnicista da formação, argumentando que ela deve promover autonomia, capacidade reflexiva e inserção crítica na realidade escolar.

Avançando nesse debate, Tardif (2014) sistematiza os saberes docentes em quatro grandes categorias – saberes da formação profissional, saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes experienciais – ressaltando que esses conhecimentos são adquiridos em espaços diversos e interagem constantemente na prática cotidiana. Essa multiplicidade de saberes, entretanto, só se materializa de modo pleno a partir do processo de socialização profissional, concebido por Dubar (2005) como a interiorização progressiva de valores e práticas próprios da profissão. Perrenoud (2001) acrescenta que o desenvolvimento docente requer competências que ultrapassam o domínio de conteúdos, exigindo também habilidades de adaptação, gestão da sala de aula e reflexão crítica sobre a prática, em consonância com a perspectiva de Schön (1992) acerca da “reflexão-na-ação”.

A partir dessa articulação entre saberes e socialização, emerge o debate sobre identidade profissional docente. Dubar (2005) define identidade como resultado de negociações permanentes entre dimensões pessoais e coletivas, continuamente reconfigurada ao longo da trajetória profissional. De modo convergente, Nóvoa (1992) compreende a identidade docente como síntese provisória, construída a partir da história de vida, dos saberes pedagógicos e da inserção institucional. Dessa forma, a identidade não pode ser compreendida como entidade estática, mas como processo em constante transformação, marcado por tensões entre expectativas pessoais, demandas institucionais e políticas educacionais.

A discussão sobre identidade remete também ao debate acerca da profissionalização e do profissionalismo docente. Freidson (2019; 2001) argumenta que a profissionalização se relaciona ao monopólio de saberes especializados, à autonomia do exercício da função e ao reconhecimento social. No entanto, a docência historicamente enfrenta dificuldades para consolidar-se como profissão plenamente reconhecida, em razão da heterogeneidade de formação, das condições de trabalho e da recorrente desvalorização social. Nesse cenário, a noção de profissionalismo passa a ser associada ao engajamento ético e ao compromisso com a qualidade do ensino, ainda que muitas vezes dissociada das condições estruturais necessárias ao exercício pleno da profissão.

Quando se trata especificamente da formação de professores de Física, as discussões ganham contornos ainda mais particulares. Nardi (2005) enfatiza que a licenciatura em Física

deve integrar uma sólida base de conteúdos específicos a práticas pedagógicas inovadoras, capazes de aproximar os estudantes do pensamento científico. Para Moreira (2000; 2018), a superação da fragmentação entre conteúdo e didática constitui desafio central, sendo indispensável a articulação entre teoria e prática ao longo de toda a formação. Nesse sentido, Angotti (2006) chama atenção para os desafios históricos da formação do físico-educador, destacando a persistente dissociação entre a formação científica e a formação pedagógica, bem como a dificuldade de consolidar uma identidade docente que articule domínio conceitual, compromisso educacional e reflexão crítica sobre a prática. Rosa e Rosa (2005), por sua vez, recordam que o ensino de Física no Brasil consolidou-se como disciplina escolar no século XIX, tendo passado por sucessivas reformas que moldaram os cursos de licenciatura e refletiram mudanças nas políticas educacionais e nas demandas sociais.

Nesse contexto, as Diretrizes Curriculares Nacionais assumem papel central, sobretudo com a Resolução CNE/CP nº 2/2015 e a Resolução CNE/CP nº 2/2019, que redefiniram princípios e parâmetros para a formação inicial docente no Brasil. Essas normativas reforçam a necessidade de articulação entre teoria e prática, da valorização da prática como componente curricular e do vínculo entre formação inicial e realidade escolar. Ao mesmo tempo, estudos como o de Souza (2009) propõem indicadores de qualidade que podem servir como referenciais analíticos para examinar a estrutura e a coerência dos Projetos Pedagógicos de Curso.

Assim, a literatura converge para a compreensão de que a formação docente deve ser analisada como processo complexo, relacional e situado, no qual a identidade profissional é continuamente construída. Autores como Nóvoa (1992; 1995), Tardif (2014) e Dubar (2005) destacam a articulação entre saberes, práticas e contextos sociais como elemento central da constituição da docência. Apesar dos avanços teóricos e das contribuições específicas da área de Física, ainda se observam lacunas quanto à análise da realidade local e ao modo como os Projetos Pedagógicos de Curso configuram possibilidades e limites para a constituição de uma identidade crítica, reflexiva e socialmente comprometida. Essa constatação reforça a pertinência da presente investigação, que se propõe a examinar comparativamente os cursos de licenciatura em Física no Distrito Federal.

III. Panorama histórico das licenciaturas em Física no Distrito Federal

A formação de professores de Física constitui elemento central para a consolidação da educação científica e tecnológica no Brasil, não apenas em termos de políticas públicas educacionais, mas sobretudo enquanto espaço de construção da identidade profissional docente, na medida em que articula saberes disciplinares, pedagógicos e experienciais em contextos institucionais específicos (Nóvoa, 1992; Tardif, 2014; Dubar, 2005).

No contexto do Distrito Federal, os cursos de licenciatura em Física assumem papel central na preparação de profissionais capazes de atuar no ensino básico e em outros espaços formativos, garantindo a democratização do conhecimento científico. Atualmente, destacam-se

nesse cenário a Universidade de Brasília (UnB) e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília (IFB), instituições públicas que mantêm cursos ativos de licenciatura em Física. Cabe ainda mencionar a contribuição histórica da Universidade Católica de Brasília (UCB), que, embora não ofereça mais o curso, desempenhou papel relevante na formação de professores ao longo de sua trajetória.

A presente seção apresenta uma síntese histórica e analítica dos cursos de licenciatura em Física ofertados por essas instituições de ensino superior, considerando suas origens, projetos pedagógicos, currículos, objetivos e recursos educacionais. A análise fundamenta-se em dados obtidos nos sítios eletrônicos institucionais e, principalmente, na leitura dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC). Importa destacar, entretanto, que os documentos analisados refletem o contexto normativo vigente à época de sua elaboração, aspecto que deve ser considerado na leitura histórica dos cursos, conforme discutido na metodologia.

III.1 Cursos de Física da Universidade de Brasília (UnB)

Fundada em 1962, a Universidade de Brasília consolidou-se como uma das principais instituições de ensino superior do país, reconhecida por sua excelência acadêmica, produção científica e compromisso com a transformação social (Universidade de Brasília, 2023; 2024). Desde sua criação, a UnB assumiu a responsabilidade de formar professores e pesquisadores em diversas áreas do conhecimento, entre elas a Física, cuja graduação foi instituída em consonância com as demandas científicas e educacionais da época.

A trajetória da licenciatura em Física da UnB inicia-se em 1993, em resposta à necessidade crescente de formação de professores para a educação básica (Universidade de Brasília, 2017a). Atualmente, o Instituto de Física (IF/UnB) oferta três modalidades de graduação: bacharelado em Física (diurno), licenciatura em Física presencial (noturno) e licenciatura em Física a distância (EaD).

O Projeto Pedagógico do curso presencial (Universidade de Brasília, 2017a) foi aprovado em 2017 e contempla a formação de professores com sólida capacitação docente, domínio de aspectos conceituais, históricos e epistemológicos da Física, além de competências pedagógicas que lhes permitam atuar tanto na educação básica quanto em espaços não formais de ensino. O currículo organiza-se em dois grandes eixos: i) núcleo comum, abrangendo conteúdos de Física geral, Matemática, Física clássica e moderna; ii) módulo sequencial, voltado à formação do físico-educador, com ênfase na prática pedagógica e no estágio supervisionado. Além disso, o curso incorpora atividades complementares, seminários, fóruns e ações interdisciplinares que fortalecem a identidade docente e promovem a articulação com a realidade educacional do Distrito Federal.

No que se refere ao curso a distância, sua criação foi impulsionada pela adesão da UnB ao Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), em 2007, sendo regulamentado por PPC específico (Universidade de Brasília, 2017b). O objetivo principal é ampliar o acesso à formação docente em Física, atendendo à demanda social por profissionais qualificados. Assim

como a versão presencial, a licenciatura EaD organiza-se em núcleo comum e módulo de formação pedagógica, articulando ensino, pesquisa e extensão. A utilização de ambientes virtuais, programas de iniciação científica e projetos de extensão garantem a integração de saberes e práticas formativas.

Apesar do reconhecimento de sua qualidade, os cursos de licenciatura em Física da UnB enfrentam desafios persistentes, como a evasão estudantil, a necessidade de atualização curricular frente às mudanças tecnológicas e pedagógicas, e a consolidação de práticas interdisciplinares. Além disso, seus PPCs analisados foram elaborados antes da Resolução CNE/CP nº 2/2019, o que exige reflexão sobre a adequação às normativas atuais, especialmente quanto ao estágio, à prática como componente curricular e ao perfil do egresso.

III.2 Curso de Física do Instituto Federal de Brasília (IFB)

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília (IFB), criado em 2008 pela Lei nº 11.892, integra a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Desde sua origem, a instituição tem como missão promover educação pública, gratuita e de qualidade, articulando ensino, pesquisa e extensão em diferentes níveis de formação (Instituto Federal de Brasília, 2016; 2017; 2024).

O curso de licenciatura em Física foi autorizado pela Resolução nº 034-2013/CS-IFB e iniciou suas atividades em 2015. Seu objetivo central é formar professores aptos a compreender os fenômenos físicos em suas diferentes dimensões - mecânica, óptica, termodinâmica e eletromagnetismo -, articulando conteúdos conceituais e metodológicos à prática pedagógica.

De acordo com seu PPC (Instituto Federal de Brasília, 2016), o currículo organiza-se em três eixos: i) núcleo comum de Física (NCF), com disciplinas de Física geral, Matemática e fundamentos científicos; ii) módulo físico-educador (MFE), abrangendo componentes de educação, estágio supervisionado e atividades complementares; iii) módulo de optativas, que permite a diversificação da formação. Além das disciplinas obrigatórias, o curso prevê atividades de iniciação científica, extensão e práticas educativas em espaços formais e não formais.

O IFB destaca-se por sua ênfase em práticas integradoras, oferecendo laboratórios de ensino, projetos de pesquisa aplicada e oportunidades de extensão que aproximam os licenciandos da realidade educacional da região. Apesar de desafios como a consolidação da identidade institucional e a necessidade de reduzir a evasão, o curso de Física do IFB tem contribuído significativamente para a ampliação da oferta de professores no Distrito Federal, reafirmando o compromisso da instituição com a formação docente de qualidade. Ainda assim, a análise de seu PPC (2016) carece de atualização frente às mudanças introduzidas pela Resolução CNE/CP nº 2/2019, o que pode impactar a adequação de seus componentes curriculares às exigências mais recentes.

III.3 Curso de Física da Universidade de Católica de Brasília (UCB)

A Universidade Católica de Brasília (UCB), criada em 1974 e reconhecida como universidade em 1994, é mantida pela União Brasileira de Educação Católica (UBEC). Ao longo de sua trajetória, destacou-se pela oferta de cursos de graduação e pós-graduação em diversas áreas do conhecimento, com base em princípios comunitários e cristãos (Universidade Católica de Brasília, 2010; 2022; 2024).

No campo da Física, a UCB iniciou sua atuação em 1984, dentro do curso de Ciências, e em 1997 consolidou a licenciatura plena em Física, estruturada para atender à demanda por professores da educação básica. O curso passou por reformulações curriculares, incorporando práticas laboratoriais e metodologias ativas, até sua última atualização em 2016. Entretanto, atualmente a instituição não oferta mais a licenciatura em Física, e não há registro público da última turma formada.

Apesar da descontinuidade, o curso de Física da UCB teve papel relevante na formação de docentes no Distrito Federal, constituindo-se como importante alternativa à oferta pública e contribuindo para a inserção de profissionais qualificados no mercado de trabalho. Entretanto, o PPC analisado corresponde apenas a um extrato de 2010, documento parcial que não reflete integralmente a proposta curricular vigente à época, o que fragiliza a análise comparativa. Essa limitação deve ser explicitada como dado metodológico relevante, a fim de evitar inferências excessivas.

IV. Metodologia da Pesquisa

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa de natureza documental, voltada à análise comparativa dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) das licenciaturas em Física ofertadas no Distrito Federal. Tal escolha justifica-se pela pertinência dos PPCs enquanto documentos normativos e institucionais que expressam concepções formativas, perfis de egresso e estruturas curriculares, possibilitando compreender como cada instituição orienta a formação inicial docente. O recorte empírico abrangeu documentos vigentes ou em circulação entre os anos de 2010 e 2024, período em que se consolidaram importantes diretrizes nacionais para a formação de professores. Cabe destacar, contudo, que parte significativa dos PPCs examinados antecede a Resolução CNE/CP nº 2/2019, configurando a análise como um recorte documental e temporal, cuja natureza parcial impõe cautela interpretativa e impede generalizações para o conjunto das licenciaturas em Física no Brasil.

A pesquisa documental, segundo Gil (2006), aproxima-se da pesquisa bibliográfica, diferenciando-se pela natureza das fontes consultadas, que não passaram por tratamento analítico sistemático prévio. Nesse sentido, os PPCs foram considerados fontes primárias, passíveis de reinterpretação à luz dos objetivos deste trabalho. Lüdke e André (1986) ressaltam que a análise documental permite acessar dados qualitativos de modo complementar a outras

técnicas, revelando aspectos institucionais e pedagógicos que não se evidenciam em levantamentos estatísticos. Ainda conforme Bardin (2016), a análise de conteúdo, entendida aqui em sua dimensão qualitativa, fundamentou a categorização e interpretação dos dados, priorizando o exame crítico das orientações presentes nos documentos.

O *corpus* da pesquisa foi constituído pelos seguintes documentos: (i) PPC do curso de Licenciatura em Física da Universidade de Brasília (UnB), nas modalidades presencial e a distância; (ii) PPC da Licenciatura em Física do Instituto Federal de Brasília (IFB), modalidade presencial; e (iii) extrato do PPC da Licenciatura em Física da Universidade Católica de Brasília (UCB), modalidade presencial, curso atualmente em processo de extinção. Ressalta-se que, no caso da UCB, não foi possível obter a versão integral do documento, sendo utilizado o arquivo disponibilizado pela instituição. Embora essa limitação imponha cautela interpretativa, ela não comprometeu a análise comparativa entre as propostas curriculares. Todavia, assume-se que a utilização de um extrato parcial fragiliza a análise de determinadas dimensões curriculares, devendo esse limite ser explicitamente considerado na interpretação dos resultados.

A coleta dos documentos ocorreu por meio de busca nas páginas oficiais das instituições, complementada, quando necessário, por contato direto com setores acadêmicos e administrativos. Após a obtenção do material, foi realizada uma leitura integral de cada PPC, com o objetivo de identificar, sistematizar e comparar os principais elementos relacionados à formação docente.

Para organizar os dados, as informações foram categorizadas em seis eixos analíticos, definidos com base nas diretrizes nacionais de formação docente e na literatura especializada: (a) estrutura geral dos PPCs; (b) perfil institucional; (c) perfil do curso e do egresso; (d) carga horária, duração e número de vagas; (e) grade curricular, com ênfase na integração entre conteúdos específicos e pedagógicos; e (f) enfoque em pesquisa e produção científica. Além dessas categorias, foram incorporados os indicadores de qualidade propostos por Souza (2009), que abrangem critérios de coerência curricular, integração teoria-prática e valorização da formação pedagógica, permitindo uma análise crítica complementar aos parâmetros oficiais do MEC.

É importante enfatizar que os Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) analisados foram elaborados ou reformulados entre 2010 e 2017, portanto em período anterior à homologação da Resolução CNE/CP nº 2/2019 e a seus desdobramentos normativos mais recentes. Essa delimitação temporal constitui uma limitação metodológica do estudo, impondo cautela interpretativa quanto ao alcance dos resultados e impedindo generalizações para a totalidade dos cursos de licenciatura em Física em vigência após 2019.

Os achados devem, assim, ser compreendidos como representativos de um momento histórico específico da formulação curricular, no qual os cursos do Distrito Federal se estruturavam sob a vigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), das Diretrizes Curriculares para os cursos de Bacharelado e Licenciatura em Física (Resolução CNE/CES nº 9/2002) e da Resolução CNE/CP nº 2/2015. Nessa perspectiva, a

análise permite evidenciar tanto avanços institucionais quanto fragilidades curriculares características do período, situando os PPCs examinados no processo mais amplo de reformulação da formação inicial docente em nível nacional.

Diante desse enquadramento, a análise comparativa buscou evidenciar convergências e divergências entre os cursos de licenciatura em Física do Distrito Federal, examinando em que medida os Projetos Pedagógicos de Curso dialogam com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores da educação básica, particularmente as Resoluções CNE/CP nº 2/2015 e nº 2/2019. Nesse movimento analítico, a identidade docente foi concebida não como categoria isolada, mas como dimensão transversal e relacional, apreendida a partir das descrições do perfil do egresso, dos objetivos formativos e da integração entre teoria e prática presentes nos documentos analisados.

Por fim, reconhece-se como limitação deste estudo a ausência de dados empíricos de campo, tais como entrevistas com coordenadores ou docentes, bem como a indisponibilidade do PPC completo da UCB. Todavia, a opção por uma análise documental comparativa permitiu construir um quadro consistente sobre os cursos analisados, oferecendo subsídios relevantes para refletir sobre a formação inicial de professores de Física no Distrito Federal e sua articulação com as políticas educacionais nacionais.

V. Resultados e Discussão

A análise documental realizada permitiu organizar e comparar os Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) das licenciaturas em Física ofertadas no Distrito Federal, contemplando diferentes dimensões institucionais e curriculares. Os resultados foram sistematizados em quadros comparativos, construídos a partir das categorias definidas na metodologia, possibilitando identificar convergências, divergências e lacunas entre as propostas formativas, bem como o grau de alinhamento às Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a formação inicial docente (Resoluções CNE/CP nº 2/2015 e nº 2/2019).

As análises aqui empreendidas partem da concepção de formação docente como processo identitário, relacional e historicamente situado, em diálogo com Nóvoa (1992; 1995), Tardif (2014) e Dubar (2005). Tal perspectiva compreende a docência não apenas como exercício técnico, mas como prática social mediada por saberes múltiplos – disciplinares, pedagógicos e experienciais – e por processos institucionais e históricos que moldam a identidade profissional. Dessa forma, os currículos são aqui entendidos não apenas como documentos regulatórios, mas como projetos que projetam concepções de professor e de profissão docente.

Quadro 1: Estrutura Geral dos PPCs.

| Instituição | Modalidade | Ano do PPC | Situação do Curso | Documento disponível |
|---|------------|------------|--------------------------------------|--------------------------|
| Universidade de Brasília (UnB) | Presencial | 2017 | Ativo | Completo |
| Universidade de Brasília (UnB) | EaD | 2017 | Ativo | Completo |
| Instituto Federal de Brasília (IFB) | Presencial | 2016 | Ativo | Completo |
| Universidade Católica de Brasília (UCB) | Presencial | 2010 | Extinto (em fase de descontinuidade) | Parcial (extrato do PPC) |

Fonte: elaborado pelos autores.

Conforme evidenciado no Quadro 1, todos os Projetos Pedagógicos de Curso analisados foram elaborados em período anterior à homologação da Resolução CNE/CP nº 2/2019. Embora os PPCs da UnB (2017) e do IFB (2016) apresentem pequenas diferenças quanto ao momento de sua elaboração, ambos se situam no mesmo ciclo normativo. Nesse conjunto, a principal exceção refere-se ao PPC da UCB, elaborado em 2010, cuja defasagem temporal é significativamente mais acentuada em relação aos demais documentos analisados.

Quadro 2: Perfil Institucional.

| Instituição | Natureza | Abrangência | Missão institucional (síntese) |
|-------------|----------------------|-------------------------------------|---|
| UnB | Pública Federal | Ensino, pesquisa e extensão | Formação cidadã e produção de conhecimento científico crítico. |
| IFB | Pública Federal | Educação profissional e tecnológica | Formação integral, articulando ciência, tecnologia e cidadania. |
| UCB | Privada filantrópica | Ensino superior confessional | Formação humana e ética em perspectiva cristã. |

Fonte: elaborado pelos autores.

As diferenças de natureza institucional influenciam a concepção dos cursos conforme apresenta o Quadro 2. Enquanto UnB e IFB assumem missão pública voltada à integração entre ciência, cidadania e inovação, a UCB enfatiza uma perspectiva humanista-cristã, com maior ênfase em valores éticos. Essa distinção, ainda que válida, deve ser problematizada em termos de identidade docente: em que medida tais missões institucionais repercutem nas concepções de formação projetadas nos PPCs?

Quadro 3: Perfil do Curso e do Egresso.

| Instituição | Perfil do Curso | Perfil do Egresso |
|------------------------------|--|--|
| UnB (Presencial e EaD) | Formação ampla, articulando conteúdos específicos de Física, fundamentos pedagógicos e pesquisa em ensino. | Professor crítico-reflexivo, capaz de atuar na Educação Básica e de dialogar com a pesquisa em ensino de Ciências. |
| IFB | Formação integrada entre Física e práticas pedagógicas, com destaque para a dimensão tecnológica. | Docente com domínio conceitual e pedagógico, comprometido com práticas inclusivas e com a inovação educacional. |
| UCB | Formação centrada em conteúdos específicos de Física e disciplinas pedagógicas convencionais. | Professor habilitado para a Educação Básica, com perfil mais técnico e menos problematizador. |

Fonte: elaborado pelos autores.

Verifica-se no Quadro 03 maior aderência da UnB e do IFB às DCNs (2015/2019), ao enfatizarem a formação crítica, reflexiva e integradora. O perfil da UCB, por sua vez, apresenta-se menos alinhado, privilegiando uma concepção mais conteudista e técnica. Essa diferença ilustra a análise de Dubar (2005), segundo a qual a identidade profissional resulta de negociações entre contextos institucionais e trajetórias individuais: currículos menos integrados tendem a projetar identidades docentes mais restritivas.

Quadro 4: Estrutura Curricular e Carga Horária.

| Instituição | Carga horária total | Estágio Supervisionado | Prática como Componente Curricular | Atividades Complementares | Observações |
|---------------------|---------------------|------------------------|------------------------------------|---------------------------|---|
| UnB (Presencial) | 3.200h | 400h | 400h | 200h | Integração teoria-prática destacada. |
| UnB (EaD) | 3.200h | 400h | 400h | 200h | Estrutura equivalente à modalidade presencial. |
| IFB | 3.240h | 400h | 400h | 200h | Ênfase em práticas pedagógicas e extensão. |
| UCB | 2.800h | 300h | 200h | 100h | Menor carga prática e ausência de atualização conforme DCNs/2015. |

Fonte: elaborado pelos autores.

A comparação no Quadro 04 revela convergência entre UnB e IFB, que atendem às exigências das Resoluções CNE/CP nº 2/2015 e nº 2/2019, sobretudo na distribuição de carga horária dedicada à prática como componente curricular e ao estágio supervisionado. O curso da UCB, entretanto, evidencia fragilidades, tanto pelo menor número de horas destinadas à prática quanto pela ausência de atualização curricular.

Para além da carga horária destinada a estágio e prática, observam-se também diferenças na forma como os PPCs organizam tais componentes. Nos cursos da UnB (presencial e EaD), os estágios são distribuídos ao longo do percurso formativo, integrando-se de maneira gradual às disciplinas de didática e metodologia do ensino de Física. O IFB, por sua vez, enfatiza uma organização articulada entre estágio, projetos de extensão e práticas pedagógicas, o que reforça sua identidade institucional voltada à formação tecnológica e inclusiva. Já a UCB adota um modelo mais concentrado, com menor carga horária e pouca integração entre os estágios e as práticas pedagógicas, o que fragiliza a articulação entre teoria e prática e compromete o desenvolvimento progressivo da identidade profissional docente.

Quadro 5: Distribuição de disciplinas por áreas de formação nos cursos de Licenciatura em Física do DF.

| Instituição | Educação e Formação Pedagógica | Cálculo e Matemática | Física Específica | Pesquisa e Metodologia | Inclusão e Diversidade | Total aproximado de disciplinas |
|--------------------------------|--------------------------------|----------------------|-------------------|------------------------|------------------------|---------------------------------|
| UnB Presencial (2017) | 16 | 6 | 24 | 6 | 3 | 55 |
| UnB - EaD (2017) | 15 | 6 | 23 | 6 | 3 | 53 |
| IFB Presencial (2016) | 18 | 7 | 25 | 7 | 4 | 61 |
| UCB Presencial (2010, extinto) | 12 | 8 | 22 | 4 | 2 | 48 |

Fonte: elaborado pelos autores, a partir dos PPCs analisados (UnB presencial e EaD 2017; IFB 2016; UCB 2010).

A análise comparativa presente no Quadro 05 evidencia diferenças significativas na distribuição das disciplinas entre os diversos núcleos formativos. No que se refere ao curso presencial da UnB (2017), identificam-se aproximadamente 16 disciplinas de caráter pedagógico, voltadas à formação docente e à prática de ensino, 6 disciplinas de cálculo e matemática, 24 disciplinas específicas da Física, 6 ligadas à pesquisa e à metodologia científica

e 3 relacionadas à inclusão e à diversidade, totalizando cerca de 55 componentes curriculares. De modo semelhante, na modalidade a distância da UnB (2017), observa-se configuração próxima, com 15 disciplinas pedagógicas, 6 de cálculo e matemática, 23 de Física, 6 de pesquisa e metodologia e 3 de inclusão e diversidade, resultando em um total aproximado de 53 componentes.

Por sua vez, o curso do Instituto Federal de Brasília (IFB, 2016) apresenta o maior número de componentes curriculares distribuídos entre as diferentes áreas de formação, reunindo 18 disciplinas de formação pedagógica, 7 de cálculo e matemática, 25 de Física específica, 7 de pesquisa e metodologia e 4 voltadas à inclusão e diversidade, totalizando aproximadamente 61 componentes curriculares. Essa configuração indica uma maior fragmentação quantitativa da matriz curricular, sem que isso implique, necessariamente, maior diversidade formativa ou integração qualitativa entre os diferentes eixos de formação. Em contraste, o curso da Universidade Católica de Brasília (UCB, 2010, em extinção) revela um conjunto mais restrito, composto por 12 disciplinas pedagógicas, 8 de cálculo e matemática, 22 de Física específica, 4 de pesquisa e metodologia e apenas 2 voltadas à inclusão e diversidade, somando cerca de 48 componentes curriculares, o que evidencia uma estrutura curricular mais enxuta e concentrada, igualmente marcada por limites quanto à articulação entre os diferentes núcleos formativos.

Quadro 6: Distribuição quantitativa de carga horária por áreas de formação nos cursos de Licenciatura em Física.

| Área de Formação | UnB Presencial (Noturno) | UnB EaD (UAB) | IFB Presencial | UCB Presencial | Observações |
|---------------------------------------|--------------------------------|---------------------|-------------------|-------------------|---|
| Educação/Didática/Formação Pedagógica | 660h | 600h | 570h | 600h | Didática, Psicologia da Educação, Organização da Educação Brasileira, Políticas Educacionais. |
| Matemática/Cálculo | 540h | 480h | 450h | 540h | Cálculo I–III, Álgebra Linear, Geometria Analítica, Estatística. |
| Física Clássica | 720h | 640h | 690h | 600h | Mecânica, Eletromagnetismo, Termodinâmica, Óptica. |
| Física Moderna/Contemporânea | 420h | 360h | 300h | 300h | Mecânica Quântica, Relatividade, Física Nuclear. |
| Pesquisa Acadêmica/TCF | 120h | 120h | 120h | 120h | Metodologia da Pesquisa, TCC. |

| | | | | | |
|------------------------------------|---------------|---------------|-----------------|--|--|
| Educação Inclusiva/Dimensão Social | 120h | 120h | 120h | 120h | LIBRAS, Diversidade, Educação Inclusiva, Educação Ambiental. |
| Prática como Componente Curricular | 420h | 460h | 400h | 200h* | UnB Presencial: 420h; UnB EaD: 460h; IFB: 400h; UCB: apenas parcialmente explicitado no PPC (*aprox.). |
| Estágio Supervisionado | 420h | 450h | 400h | 400h | Estágio em Ensino de Física na Educação Básica. |
| Atividades Complementares | 210h | 240h | 200h | 200h | Carga variável conforme regulamento institucional. |
| Carga Horária Total | 3.300h | 3.240h | 3.247,5h | ≈2.805h (ajustada para 3.200h após 2015) | Todas atendem ao mínimo legal (Res. CNE/CP nº 2/2015). |

Fonte: Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura em Física (UnB Presencial, UnB EaD/UAB, IFB e UCB).

A análise do Quadro 6 evidencia que os cursos da UnB (presencial e EaD) e do IFB apresentam maior equilíbrio entre os componentes pedagógicos, específicos e investigativos, ainda que com configurações distintas de organização curricular. Essa configuração contempla de forma mais clara as exigências contemporâneas da formação docente. Além das áreas tradicionais - como Matemática, Física Clássica e Física Moderna -, esses PPCs reservam carga horária significativa para a Prática como Componente Curricular e para o Estágio Supervisionado, sendo a prática distribuída ao longo do curso e articulada, em diferentes graus, tanto a componentes pedagógicos quanto a disciplinas específicas, o que confere caráter transversal à formação. Tal arranjo reforça a articulação entre saberes disciplinares, curriculares, experienciais e profissionais, em consonância com a perspectiva de Tardif (2014), ao defender que a constituição da identidade docente demanda a integração equilibrada de múltiplos saberes.

No plano institucional, observam-se diferenças relevantes na forma como a prática é incorporada aos currículos. No caso do IFB, a Prática como Componente Curricular encontra-se predominantemente vinculada aos componentes da formação pedagógica, ainda que apresente articulações pontuais com a formação específica em Física. Na UnB, por sua vez, a distribuição da prática tende a assumir caráter mais transversal e progressivo ao longo da matriz curricular. Em contrapartida, o curso da UCB, especialmente em sua versão de 2010, revela uma concepção de prática mais concentrada em componentes específicos da formação pedagógica, com menor articulação transversal, característica de modelos curriculares anteriores às diretrizes mais recentes.

Cabe ressaltar que os PPCs analisados foram elaborados em contextos normativos distintos, o que explica, em parte, suas diferenças estruturais. Enquanto o PPC da UCB foi concebido sob a vigência das Diretrizes Curriculares Nacionais de 2002, que privilegiavam os conteúdos específicos, os PPCs da UnB e do IFB já incorporaram as orientações da Resolução CNE/CP nº 2/2015, que estabeleceu a obrigatoriedade mínima de 400 horas de prática pedagógica e 400 horas de estágio supervisionado, bem como a valorização da formação crítica, reflexiva e investigativa. Posteriormente, a Resolução CNE/CP nº 2/2019 aprofundou e detalhou esses princípios, ao explicitar competências profissionais e propor maior integração entre os cursos de licenciatura e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ainda que sua implementação tenha sido marcada por debates e tensionamentos no campo educacional. Nesse contexto, observa-se que os PPCs da UnB e do IFB apresentam maior aderência às diretrizes normativas mais recentes, enquanto o PPC da UCB reflete um modelo formativo associado a marcos legais anteriores, cuja adequação às normativas de 2015 e 2019 demandaria processos de atualização curricular.

V.1 Análise comparativa dos PPCs

A análise comparativa dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) das licenciaturas em Física do Distrito Federal evidencia diferenças significativas na organização curricular, no perfil institucional e nas concepções de docência que orientam a formação. Enquanto a Universidade de Brasília (UnB, presencial e EaD) e o Instituto Federal de Brasília (IFB) estruturam propostas mais equilibradas entre componentes específicos, pedagógicos e investigativos, a Universidade Católica de Brasília (UCB), concebida ainda sob a vigência das Diretrizes Curriculares de 2002, mantém forte centralidade nos saberes disciplinares e menor carga destinada às práticas pedagógicas, aspecto que compromete a integração entre teoria e prática e se agrava pelo processo de descontinuidade do curso.

Essa discrepância pode ser interpretada à luz de Tardif (2014), que sistematiza os saberes docentes em quatro dimensões - disciplinares, curriculares, experienciais e da formação profissional. Nos cursos da UnB e do IFB, essa articulação aparece de forma mais consolidada, favorecendo uma formação crítica e abrangente; já no curso da UCB, a ênfase nos conteúdos disciplinares resulta em um perfil técnico e fragmentado, menos propício ao desenvolvimento de professores reflexivos.

O Gráfico 01 ilustra a distribuição proporcional das diferentes áreas de formação nos cursos analisados, permitindo visualizar a predominância de conteúdos disciplinares na UCB em contraste com o maior equilíbrio entre teoria, prática e pesquisa observado na UnB e no IFB. Esse padrão confirma as tendências já apontadas nos Quadros 5 e 6, reforçando a distância entre os modelos formativos em disputa.

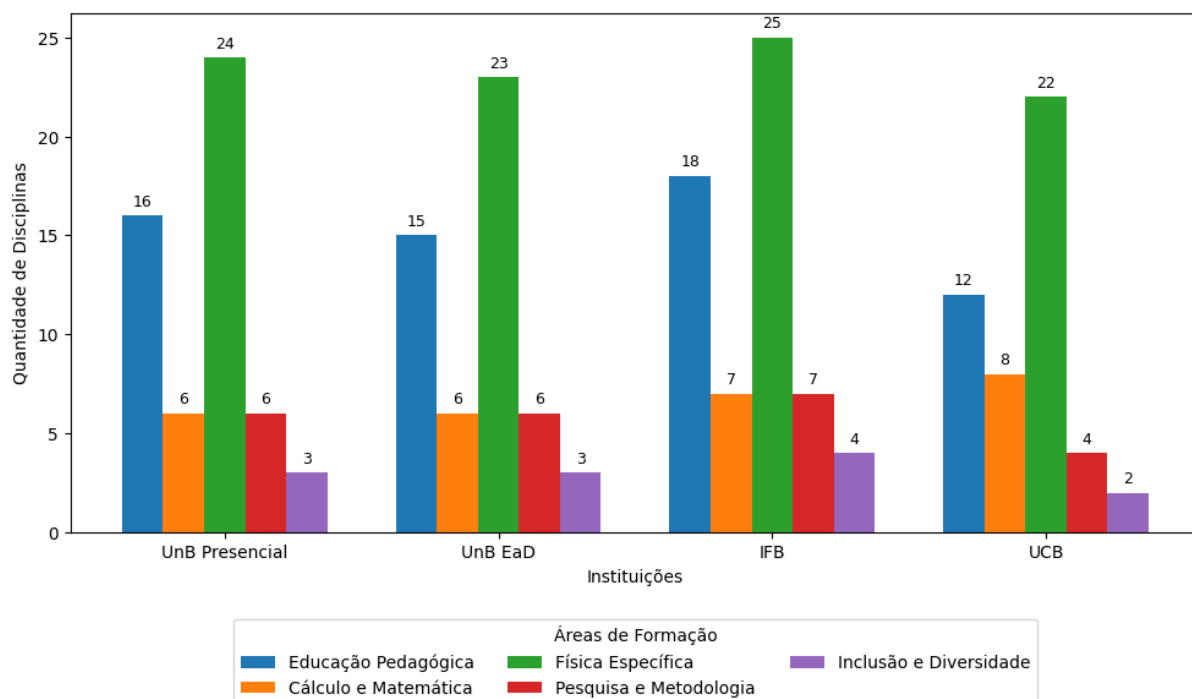


Gráfico 01: Distribuição proporcional das áreas de formação nos cursos de Licenciatura em Física. Fonte: elaborado pelos autores com base nos PPCs.

No plano institucional, UnB e IFB assumem a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, em consonância com a concepção de docência como prática coletiva e socialmente situada, defendida por Nóvoa (1995). A UCB, por sua vez, adota um modelo mais restrito e pouco integrado à pesquisa, limitando a inovação pedagógica e fragilizando a identidade docente de seus egressos. Essa diferença se confirma também na inserção em pesquisa e produção científica, conforme sistematizado a seguir.

Quadro 7: Ênfase em Pesquisa, Produção Científica e Qualidade.

| Instituição | Inserção da pesquisa no curso | Produção científica (estudantes/docentes) | Indicadores MEC |
|-------------|---|--|--|
| UnB | Forte articulação entre ensino e pesquisa; grupos consolidados em ensino de Física. | Publicações em periódicos e eventos da área. | Conceito 5 (ENADE/INEP) |
| IFB | Inserção em iniciação científica e projetos de extensão. | Produções regionais em ensino e divulgação científica. | Conceito 4 (ENADE/INEP) |
| UCB | Pesquisa pouco articulada ao curso; inexistência de grupos consolidados. | Produção pontual e não sistemática. | Curso em extinção (sem avaliação vigente). |

Fonte: elaborado pelos autores.

A análise do Quadro 7 evidencia que a UnB possui forte integração entre ensino, pesquisa e extensão, com grupos consolidados e produção científica expressiva, refletida em seus indicadores de qualidade (conceito 5 no ENADE/INEP). O IFB, embora mais recente, já inclui a iniciação científica e a extensão como dimensões estruturantes, com produções regionais relevantes. Em contrapartida, a UCB revela baixa inserção investigativa e ausência de grupos consolidados, quadro agravado pela descontinuidade do curso. Essa dimensão é central para a identidade docente, pois, como argumenta Nóvoa (1992), professores devem ser concebidos como produtores de saberes, e não apenas como transmissores.

No tocante à identidade profissional projetada, UnB e IFB delineiam perfis críticos, reflexivos e socialmente comprometidos, aproximando-se da concepção de profissionalização como processo de legitimação social (Dubar, 2005). No caso da UCB, o PPC analisado - correspondente a um extrato documental de 2010 - indica a predominância de uma organização curricular centrada nos conteúdos específicos de Física, com menor ênfase nas dimensões pedagógicas e investigativas. Tal configuração sugere uma tendência histórica da proposta formativa da instituição naquele período, mais próxima de um modelo técnico-conteudista, o que pode ter limitado, à época, a construção de uma identidade docente relacional e crítica. Ressalta-se, contudo, que essa interpretação é condicionada pelo caráter parcial e desatualizado do documento disponível.

Quadro 8: Síntese dos achados nos PPCs em diálogo com Nóvoa, Tardif e Dubar.

| Dimensão analisada | Achados nos PPCs (UnB, IFB e UCB) | Diálogo teórico (Nóvoa, Tardif, Dubar) |
|--------------------------------------|--|---|
| Estrutura curricular e carga horária | UnB e IFB apresentam maior equilíbrio entre conteúdos específicos e pedagógicos, com estágios e práticas; UCB privilegia saberes disciplinares, com carga reduzida para prática. | Tardif (2014): predomínio dos saberes disciplinares fragiliza a profissionalização; integração fortalece a articulação entre diferentes saberes docentes. |
| Perfil institucional e do curso | UnB e IFB baseados na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; UCB apresenta perfil restrito, com menor ênfase investigativa. | Nóvoa (1995): docência como prática coletiva e socialmente situada; perfis institucionais mais amplos reforçam a identidade docente. |
| Pesquisa e produção científica | UnB e IFB valorizam iniciação científica e extensão; UCB apresenta fragilidade nessa dimensão. | Nóvoa (1992): professores como intelectuais e produtores de saber; valorização da pesquisa amplia autonomia profissional. |
| Identidade profissional do egresso | UnB e IFB delineiam professores críticos, reflexivos e socialmente comprometidos; UCB apresenta perfil técnico e conteudista. | Dubar (2005): identidade como construção relacional; perfis críticos fortalecem legitimidade social da docência, perfis técnicos a fragilizam. |

| | | |
|--------------------------------|--|---|
| Indicadores de qualidade (MEC) | UnB e IFB com conceitos satisfatórios; UCB em processo de extinção do curso. | Dubar (2005): fragilidade institucional compromete reconhecimento social e identidade docente. |
| Desafios comuns | Necessidade de maior integração entre áreas específicas e pedagógicas, ampliação da inserção escolar e fortalecimento de práticas coletivas. | Nóvoa (1992): formação docente como prática coletiva e colaborativa, ainda carente nos cursos analisados. |

Fonte: elaborada pelos autores.

O Quadro 8 sintetiza os principais achados, confirmando que, enquanto UnB e IFB apresentam maior equilíbrio curricular, valorizam a pesquisa e fortalecem o perfil crítico dos egressos, a UCB evidencia fragilidades estruturais, curriculares e institucionais, com repercussões negativas para a identidade docente.

Por fim, os indicadores de qualidade do MEC corroboram esse contraste: UnB e IFB apresentam conceitos satisfatórios, demonstrando coerência entre projeto pedagógico e desempenho institucional, enquanto a UCB encontra-se em processo de extinção, sem avaliação vigente, o que, à luz de Dubar (2005), sinaliza fragilidade institucional e identitária. Apesar dessas diferenças, identificam-se desafios comuns às três instituições, como ampliar a integração entre áreas específicas e pedagógicas, fortalecer a inserção dos licenciandos em contextos escolares reais e consolidar espaços de prática formativa coletiva. Esses aspectos, discutidos por Nóvoa (1992), revelam que a formação docente ainda carece de maior articulação colaborativa e institucionalizada, condição fundamental para a consolidação de uma identidade profissional sólida e socialmente reconhecida.

V.2 Síntese Interpretativa

A análise comparativa dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) das licenciaturas em Física do Distrito Federal evidencia um cenário tensionado por avanços, limites e desafios que repercutem diretamente na constituição da identidade profissional docente.

No que se refere aos avanços, destacam-se a Universidade de Brasília (UnB) e o Instituto Federal de Brasília (IFB), cujos PPCs apresentam maior equilíbrio entre conteúdos específicos e pedagógicos, assegurando a integração entre teoria e prática e atendendo às exigências das Diretrizes Curriculares Nacionais de 2015 e 2019. Essas instituições também se diferenciam pela valorização da iniciação científica e da extensão, que aproximam os licenciandos da produção de saberes e contribuem para a constituição de uma identidade docente crítica, reflexiva e socialmente comprometida, em consonância com as concepções de Nóvoa (1992; 1995) e Dubar (2005).

Quanto aos limites, observa-se que a Universidade Católica de Brasília (UCB) apresenta fragilidades significativas, tanto pela prevalência dos saberes disciplinares em detrimento dos pedagógicos e experienciais, quanto pela ausência de atualização curricular e de articulação com a pesquisa. Tais características resultam em um modelo mais conteudista e

técnico, pouco favorável à formação de professores críticos e reflexivos, confirmando a análise de Tardif (2014) acerca da fragilidade de propostas formativas centradas exclusivamente nos conteúdos. Além disso, o processo de descontinuidade do curso fragiliza sua legitimidade institucional e compromete a identidade docente projetada aos egressos.

Por fim, no eixo dos desafios, nota-se que mesmo as instituições com maior aderência às DCNs – UnB e IFB – ainda enfrentam obstáculos relacionados à consolidação da prática colaborativa, à integração efetiva entre os núcleos pedagógicos e específicos da Física e à ampliação das experiências formativas em contextos escolares reais. Como enfatiza Nóvoa (1992), a formação docente deve ser concebida como prática coletiva e socialmente situada, o que requer políticas institucionais que superem fragmentações curriculares e favoreçam o desenvolvimento profissional contínuo.

Em síntese, os dados obtidos revelam que os PPCs analisados não apenas estruturam currículos, mas também projetam concepções distintas de docência e de profissão, ora fortalecendo, ora fragilizando a identidade profissional docente. Este quadro reforça a necessidade de compreender a formação inicial de professores de Física como um processo complexo, relacional e historicamente situado, cujos rumos dependem da articulação entre políticas educacionais, escolhas institucionais e práticas pedagógicas concretas.

VI. Considerações Finais

A investigação desenvolvida ao longo deste estudo permitiu analisar, de forma crítica e comparativa, os Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) das licenciaturas em Física ofertadas por Instituições de Ensino Superior localizadas no Distrito Federal, tendo como horizonte compreender em que medida tais documentos expressam e promovem a constituição da identidade profissional docente. A partir da análise de conteúdo de Bardin (2016), articulada aos referenciais de Nóvoa (1992; 1995), Tardif (2014) e Dubar (2005), foi possível identificar que a formação inicial do professor de Física é atravessada por avanços significativos, mas também por fragilidades persistentes que impactam a profissionalização docente e sua legitimação social.

Os resultados revelaram que os cursos da Universidade de Brasília (UnB) e do Instituto Federal de Brasília (IFB) apresentam maior aderência às Diretrizes Curriculares Nacionais de 2015 e 2019, ao promoverem a integração entre teoria e prática, valorizarem a pesquisa e a extensão e projetarem um perfil docente crítico, reflexivo e socialmente comprometido. Esses elementos reforçam a constituição da identidade profissional ao articular os diferentes saberes necessários à docência, conforme a tipologia proposta por Tardif, e ao consolidar a docência como prática coletiva e historicamente situada, em sintonia com Nóvoa. Em contraste, o curso da Universidade Católica de Brasília (UCB) evidenciou limitações estruturais e curriculares, como a baixa carga destinada às práticas pedagógicas e a reduzida valorização da pesquisa, além de apresentar indicadores institucionais fragilizados. À luz de Dubar (2005), tais lacunas

podem ser interpretadas como expressão de fragilidade identitária institucional, que repercute na identidade profissional dos egressos e em sua inserção social como docentes.

Cabe enfatizar, conforme discutido na seção metodológica, que os resultados apresentados decorrem de um recorte documental e temporal específico, o que impõe cautela interpretativa e evita generalizações para a totalidade dos cursos de licenciatura em Física no Brasil. Essa limitação, longe de reduzir a relevância da investigação, reforça seu caráter de contribuição para o entendimento de um período específico de formulação e reformulação curricular.

Apesar dos avanços observados, o estudo demonstra que permanecem desafios comuns às três instituições analisadas. Entre eles, destacam-se: a necessidade de aprofundar a integração entre os núcleos específicos da Física e os componentes pedagógicos; a ampliação da inserção dos licenciandos em contextos escolares reais, de modo a fortalecer o vínculo entre formação acadêmica e prática profissional; e a criação de espaços institucionais de colaboração que consolidem a docência como prática coletiva e reflexiva, conforme defende Nóvoa (1992). Tais elementos reforçam que a identidade docente não se constitui de forma linear ou homogênea, mas resulta de processos históricos, sociais e institucionais em constante disputa.

Do ponto de vista das políticas de formação docente, os dados permitem destacar algumas recomendações. Em primeiro lugar, a plena implementação e atualização dos PPCs em consonância com as DCNs é fundamental para assegurar a integração entre teoria, prática e pesquisa como eixos estruturantes da formação inicial. Em segundo lugar, torna-se imprescindível o fortalecimento de políticas institucionais que promovam a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, criando condições para que o futuro professor de Física se reconheça como sujeito autônomo e produtor de saberes. Em terceiro lugar, recomenda-se a valorização de práticas colaborativas e coletivas de formação, capazes de superar modelos fragmentados e conteudistas que fragilizam a identidade profissional docente.

No campo da pesquisa acadêmica, este estudo abre possibilidades para novas investigações. Destaca-se a pertinência de análises longitudinais que acompanhem as trajetórias de egressos das licenciaturas, a fim de compreender como elementos curriculares e institucionais impactam suas identidades profissionais no exercício da docência. Sugere-se, ainda, a realização de estudos comparativos entre diferentes estados e regiões do Brasil, capazes de evidenciar tensões e especificidades da formação docente em Física. Por fim, pesquisas que articulem a análise documental dos PPCs com narrativas docentes e experiências em sala de aula podem enriquecer a compreensão da identidade profissional como processo dinâmico e relacional.

Em síntese, este estudo contribui para o debate sobre a formação inicial de professores de Física ao demonstrar que a constituição da identidade profissional docente no Distrito Federal encontra-se em processo de construção, permeado por avanços e fragilidades. Enquanto UnB e IFB caminham em direção a propostas formativas mais integradas e alinhadas às demandas contemporâneas da profissão, a UCB revelou um modelo mais restrito, conteudista

e desarticulado. No entanto, em todas as instituições persiste o desafio de consolidar a docência como profissão socialmente reconhecida, dotada de saberes próprios e sustentada por práticas formativas colaborativas e reflexivas. Esse movimento exige o engajamento articulado das universidades, dos órgãos reguladores e da própria categoria docente, de modo a fortalecer tanto a identidade profissional quanto a legitimação social da docência em Física no Brasil contemporâneo.

Referências Bibliográficas

ANGOTTI, J. A. P. Desafios para a formação presencial e a distância do Físico educador. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, v. 28, n. 2, p. 143-150, 2006.

ARAUJO, R. S.; VIANNA, D. M. A história da legislação dos cursos de Licenciatura em Física no Brasil: do colonial presencial ao digital a distância. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, v. 32, n. 4, p. 1-12, 2010.

ARAUJO, R. S.; VIANNA, D. M. Ouvindo os formadores nas Licenciaturas em Física a Distância sobre as políticas públicas educacionais. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, v. 29, n. esp., p. 448-468, 2012.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9394/1996.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada**. Resolução CNE/CP n. 2, de 1º de julho de 2015.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores para a Educação Básica**. Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares para os Cursos de Bacharelado e Licenciatura em Física**. Resolução CNE/CES n. 9, de 29 de março de 2002.

CONCEIÇÃO, A. C. S.; SITKO, C. M.; VIZZOTTO, P. A. Mapeamento das pesquisas brasileiras acerca dos currículos das licenciaturas em Física e a formação inicial do professor. **Revista Insignare Scientia**, v. 5, n. 5, p. 107-124, 2022.

DUBAR, C. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FREIDSON, E. **Renascimento do profissionalismo**: teoria, profecia e política. São Paulo: Edusp, 2019.

FREIDSON, E. **Professionalism**: the third logic. Chicago: University of Chicago Press, 2001.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2006.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA. **Projeto Político-Pedagógico do Curso de Licenciatura em Física**. Brasília: IFB, 2016.

INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA. **Projeto Pedagógico Institucional**. Brasília: IFB, 2017.

INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA. Institucional. Disponível em: <https://www.ifb.edu.br/institucional>. Acesso em: 25 mar. 2024.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MOREIRA, M. A. Ensino de Física no Brasil: retrospectiva e perspectivas. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, v. 22, n. 1, p. 94-99, 2000.

MOREIRA, M. A. Uma análise crítica do ensino de Física. **Estudos Avançados**, v. 32, p. 73-80, 2018.

NARDI, R. Memórias da educação em ciências no Brasil: a pesquisa em ensino de Física. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 10, p. 63-101, 2005.

NARDI, R.; CORTELA, B. S. C. (Orgs.). **Formação inicial de professores de Física em universidades públicas**: estudos realizados a partir de reestruturações curriculares. São Paulo: Livraria da Física, 2015.

NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, A. **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995.

- PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- PINTO, S. M. C.; RIBEIRO, S. F. Pesquisa e inovação responsáveis na formação científica dos estudantes da educação superior. **Revista e-Curriculum**, v. 16, n. 2, p. 420-444, 2018.
- ROSA, C. W.; ROSA, A. B. Ensino de Física: objetivos e imposições no Ensino Médio. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**, v. 4, n. 1, 2005.
- SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 1992.
- SOUZA, C. S. B. N. **Licenciaturas na modalidade a distância e o desafio da qualidade: uma proposta de indicadores para aferir qualidade nos cursos de Física, Química, Biologia e Matemática**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.
- UNIVERSIDADE CATÓLICA DE BRASÍLIA. **Extrato do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Física**. Brasília: UCB, 2010.
- UNIVERSIDADE CATÓLICA DE BRASÍLIA. **Estatuto Geral da UCB**. Brasília: UCB, 2022.
- UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Física**. Brasília: UnB, 2017a.
- UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. **Projeto Político-Pedagógico do Curso de Licenciatura em Física – modalidade a distância**. Brasília: UnB, 2017b.
- UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. **Estatuto e Regimento Geral**. Brasília: UnB, 2023.
- UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. **Institucional: A UnB**. Disponível em: <https://www.unb.br/institucional/a-unb>. Acesso em: 25 mar. 2024.
- VILLANI, A. Reflexões sobre o ensino de Física no Brasil: práticas, conteúdos e pressupostos. **Revista de Ensino de Física**, v. 6, n. 2, p. 76-95, 1984.

VIZZOTTO, P. A. Um panorama sobre as licenciaturas em Física do Brasil: análise descritiva dos Microdados do Censo da Educação Superior do INEP. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, v. 43, e20200376, p. 1-12, 2021.



Direito autoral e licença de uso: Este artigo está licenciado sob uma [Licença Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/).