



INSTITUTO FEDERAL DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE PERNAMBUCO

*Campus Ipojuca*

Coordenação de Licenciatura em Química

Curso de Licenciatura em Química

DÉBORAH KAROLAYNNE NASCIMENTO DE PAULA SOUZA

**DA LICENCIATURA À PRÁTICA DOCENTE: Contribuições da formação inicial no processo de construção da identidade do professor de Química**

Ipojuca

2025

DÉBORAH KAROLAYNNE NASCIMENTO DE PAULA SOUZA

**DA LICENCIATURA À PRÁTICA DOCENTE: Contribuições da formação inicial no processo de construção da identidade do professor de Química**

Monografia apresentada à Coordenação do Curso em Licenciatura em Química do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco, *campus* Ipojuca, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em Química.

Orientadora: Prof. Ma. Simone de Melo Oliveira

Ipojuca

2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Biblioteca do IFPE – Campus Ipojuca

S729d Souza, Déborah Karolayne Nascimento de Paula

Da Licenciatura à prática docente: Contribuições da formação inicial no processo de construção da identidade do professor de Química/ Déborah Karolayne Nascimento de Paula Souza. -- Ipojuca, 2025.

85f.: il.-

Trabalho de conclusão (Licenciatura em Química) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco. *Campus Ipojuca*, 2025.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Ma. Simone de Melo Oliveira

1. Formação inicial 2. Licenciatura 3. Identidade docente 4. Professor de Química I. Título II. Oliveira, Simone de Melo (orientadora).

CDD 370.71

DÉBORAH KAROLAYNNE NASCIMENTO DE PAULA SOUZA

**DA LICENCIATURA À PRÁTICA DOCENTE: Contribuições da formação inicial no processo de construção da identidade do professor de Química**

Monografia apresentada à Coordenação do Curso em Licenciatura em Química do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco, *campus* Ipojuca, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em Química.

Aprovada em: 02/10/2025.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Profa. Ma. Simone de Melo Oliveira (Presidente-Orientadora)  
Instituto Federal de Pernambuco – *campus* Ipojuca

---

Profº Me. Rafael Alisson Arruda Silva (Avaliador Externo)  
Rede Particular de Ensino

---

Profº Dr Luiz Carlos Araújo dos Anjos (Avaliador Interno)  
Instituto Federal de Pernambuco – *campus* Ipojuca

Ipojuca  
2025

Dedico ao Deus trino, dono de toda a ciência e sabedoria.

## **AGRADECIMENTOS**

Acima de tudo, agradeço ao Deus Altíssimo, por me conceder saúde, força, capacidade e sabedoria para lutar por mais esta etapa da minha existência. Foi n'Ele que encontrei amparo nos momentos difíceis e inspiração para seguir em frente.

Aos meus pais, Ada Paula Souza e José Ferreira Júnior, por me proporcionarem um dos grandes bens desta vida: a educação e os princípios cristãos que norteiam minha caminhada. Onde me concederam não apenas a oportunidade de estudar, porém valores que me sustentam até hoje. Meus pais, a educação que recebi de vocês é feita de exemplo, fé, honestidade e coragem. Obrigada por me sustentar em oração e por ser meu porto seguro em todos os momentos.

Às minhas irmãs, Dâmaris Souza e Darah Souza, amigas queridas e sempre presentes na minha história de vida e de convívio familiar.

Aos meus amados avós, José Ferreira, Luzinete Ferreira e Jacira Nascimento, meus companheiros de todas as horas e intercessores constantes. Obrigada por me dar todo suporte necessário, por me incentivar e ir comigo atrás dos meus sonhos. Essa conquista nossa!

À toda minha família, alicerce seguro da minha existência, deixo o meu mais profundo agradecimento. Cada gesto de carinho, cada palavra de incentivo, cada oração silenciosa foi essencial para que eu permanecesse firme nesta jornada.

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco, IFPE, minha sincera gratidão pela oportunidade de construir esta etapa tão importante da minha vida. A estrutura acolhedora, os servidores, os recursos oferecidos e o ambiente de aprendizado fizeram toda a diferença na minha formação.

À minha orientadora, amiga e inspiração, Prof.<sup>a</sup> Ma. Simone Melo de Oliveira, minha profunda gratidão. Com paciência e sabedoria, segurou em minhas mãos nos momentos mais difíceis, quando eu pensava em desistir. Não apenas me orientou academicamente, mas dividiu comigo o peso dessa jornada, caminhando ao meu lado com empatia e generosidade. Sempre disposta a ajudar, ofereceu não só sua experiência acadêmica, mas também sua sabedoria de vida.

Aos professores do curso de Licenciatura em Química, minha gratidão por cada ensinamento compartilhado. Suas contribuições foram fundamentais não apenas para minha formação acadêmica, mas também para meu crescimento pessoal.

À coordenação do curso, Prof.<sup>a</sup> Dra. Janine dos Santos Ferreira da Silva, expresso minha sincera gratidão pelo comprometimento, orientação e apoio durante minha trajetória acadêmica. Em meio aos desafios enfrentados ao longo do curso, sua postura atenta foi essencial para que esta conquista se tornasse realidade.

Aos servidores do IFPE Campus Ipojuca, em especial às equipes da Biblioteca, Graziella e Thiago, e da Assistência ao Estudante, Gutemberg Nascimento, meu sincero agradecimento pelo apoio, dedicação, eficiência e compromisso com o serviço público, que tanto contribuíram para a construção da minha trajetória.

Aos meus colegas de curso, que lutaram, choraram e sorriram ao meu lado, obrigado por cada fase compartilhada, pelo apoio e pela colaboração. Com vocês, aprendi a valorizar ainda mais os momentos de solidariedade.

A conquista deste trabalho representa mais do que uma realização profissional: é a concretização de um propósito. Vejo na educação uma poderosa ferramenta de ascensão social, transformação e resistência. Tornar-me professora, nesse contexto, é um ato profundamente simbólico, é afirmar o conhecimento como direito e como ponte para novos horizontes. É acreditar que cada sala de aula pode ser um território de mudança, onde vidas são tocadas e futuros ressignificados.

Essa conquista é a materialização de uma trajetória marcada por esforço, renúncias, medo, dúvidas e pressão. Momentos em que pensei em desistir, mas escolhi permanecer, mesmo doendo bastante. Cada página deste trabalho carrega não só conhecimento, mas uma história de superação que poucos viram, mas que eu senti intensamente. Hoje, seguro essa conquista com as mãos, porém o que me trouxe até aqui está gravado no peito. Ninguém pode tirar o que vivi para alcançar esta vitória. Eu venci e “para que todos vejam, e saibam, e considerem, e juntamente entendam que a mão do Senhor fez isto.” (Isaías 41:20)

Por fim, a todos que direta ou indiretamente participaram e cooperaram comigo nessa longa jornada, meu mais sincero obrigada!

*"Se é ensinar, haja dedicação ao ensino."*

*Romanos 12:7*



## RESUMO

Ao longo das últimas décadas a formação docente tem se consolidado como um objeto de estudo em diversas esferas educacionais. Estudos desenvolvidos a partir da década de 1990 tornaram a formação de professores foco de intensos debates. Nessa perspectiva, esse estudo se propôs a analisar as contribuições da formação inicial no processo de construção da identidade do professor de Química. A presente pesquisa apresenta abordagem qualitativa, de caráter exploratório e não-estrutural. Para a coleta de dados foi aplicado um questionário misto (Gil, 2021) *on-line*, por meio da plataforma *Google Forms*. As informações obtidas através do questionário foram interpretadas a partir de categorias de análise definidas *a priori*, considerando a correspondência entre os objetivos do estudo e as questões aplicadas aos participantes, licenciandos em Química. A análise dos dados foi fundamentada na análise de conteúdo proposta por Bardin (2016), igualmente, a organização das respostas e sua análise considerou as categorias previamente elencadas: Concepções dos licenciandos sobre identidade docente; Influência do professor formador; Contribuições do processo formativo ofertado pelo curso investigado; e Conhecimento sobre o Plano Pedagógico de Curso. Os apontamentos deste estudo revelaram que reconhecer e valorizar essas vivências é essencial para o pensar sobre uma formação de professores mais conscientes, comprometidos e preparados para os desafios inerentes ao processo ensino-aprendizagem da Química.

Palavras-chave: Formação inicial. Licenciatura. Identidade docente. Professor de Química.

## **ABSTRACT**

Over the past few decades, teacher training has become a consolidated subject of study in various educational spheres. Studies developed since the 1990s have made teacher training the focus of intense debate. From this perspective, this study aimed to analyze the contributions of initial teacher training to the process of constructing the identity of Chemistry teachers. This research adopts a qualitative, exploratory, and non-structural approach. Data collection involved the use of a mixed-method questionnaire (Gil, 2021) online, using the Google Forms platform. The information obtained through the questionnaire was interpreted based on a priori analytical categories, considering the correspondence between the study objectives and the questions posed to the participants, undergraduate Chemistry students. Data analysis was based on the content analysis proposed by Bardin (2016). Response organization and analysis considered the previously listed categories: Undergraduate Teachers' Conceptions of Teacher Identity; Influence of the Teacher Trainer; Contributions of the Training Process Offered by the Investigated Program; and Knowledge of the Course Pedagogical Plan. The findings of this study revealed that recognizing and valuing these experiences is essential for developing teachers who are more aware, committed, and prepared for the challenges inherent in the chemistry teaching-learning process.

Keywords: Initial training. Undergraduate degree. Teacher identity. Chemistry teacher.

## LISTA DE FIGURAS

|            |                             |    |
|------------|-----------------------------|----|
| Figura 01: | Triângulo da formação ..... | 23 |
|------------|-----------------------------|----|

## LISTA DE QUADROS

|           |  |    |
|-----------|--|----|
| Quadro 1: | Identificação dos saberes docente segundo Maurice Tardif.....                              | 19 |
| Quadro 2: | Identificação dos saberes docente segundo Selma Garrido Pimenta.....                       | 20 |
| Quadro 3: | Períodos da Formação de Professores no Brasil.....   | 25 |
| Quadro 4: | Síntese das leis, normativas e diretrizes da formação inicial docente (licenciaturas)..... | 32 |
| Quadro 5: | Perfil dos participantes.....  | 42 |
| Quadro 6: | Roteiro das questões aplicadas e sua relação com os objetivos específicos da pesquisa..... | 47 |
| Quadro 7: | Categorias de análise e autores relacionados.....  | 48 |

## LISTA DE GRÁFICOS

|             |  |    |
|-------------|--|----|
| Gráfico 1:  | Experiência com docência.....                                | 46 |
| Gráfico 2:  | Escolha pela docência.....                                   | 50 |
| Gráfico 3:  | Concepções dos licenciandos sobre identidade docente.....    | 51 |
| Gráfico 4:  | Relação entre o conhecimento disciplinar e o pedagógico..... | 52 |
| Gráfico 5:  | Atualização e preparação para exercer a docência.....        | 54 |
| Gráfico 6:  | Atividades de projeto de ensino e eventos acadêmicos.....    | 56 |
| Gráfico 7:  | A importância do professor formador.....                     | 57 |
| Gráfico 8:  | Características essenciais do professor formador.....        | 58 |
| Gráfico 9:  | Processo formativo do curso.....                             | 59 |
| Gráfico 10: | Vivências para a construção da identidade docente.....       | 61 |
| Gráfico 11: | Nível de conhecimento do PPC.....                            | 62 |
| Gráfico 12: | Motivos para consultar o PPC.....                            | 63 |
| Gráfico 13: | Orientações para consultar o PPC.....                        | 64 |

## LISTA DE SIGLAS

|         |   |
|---------|---|
| ABNT    | Associação Brasileira de Normas Técnicas                          |
| BNCC    | Base Nacional Comum Curricular                                    |
| ID      | Identidade Docente  |
| BNC-F   | Base Nacional Comum para a Formação de Professores                |
| CAPES   | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior       |
| CLT     | Consolidação das Leis do Trabalho                                 |
| CNE CP  | Conselho Nacional de Educação - Câmara de Educação Superior       |
| CF 1888 | Constituição da República Federativa do Brasil de 1988            |
| DCNs    | Diretrizes Curriculares Nacionais                                 |
| IFPE    | Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco |
| IES     | Instituições de Ensino Superior                                   |
| LDB     | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional                    |
| MEC     | Ministério da Educação  |
| PDI     | Plano de Desenvolvimento Individual                               |
| PIBID   | Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência          |
| PCC     | Prática como Componente Curricular                                |
| PPC     | Projeto Pedagógico de Curso                                       |
| PPI     | Projeto Pedagógico Institucional                                  |
| TCC     | Trabalho de Conclusão de Curso                                    |
| TCLE    | Termo de Consentimento Livre e Esclarecido                        |

## SUMÁRIO

|  |   |
|--|---|
| 1 INTRODUÇÃO   | 14  |
| 2 OBJETIVOS  | 16  |
| 2.1 Objetivo geral   | 16  |
| 2.2 Objetivos específicos  | 16  |
| 3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA  | 17  |
| 3.1 Processo da construção da identidade docente   | 17  |
| 3.1.1 Saberes docentes   | 19  |
| 3.2 Triângulo da formação: professor, universidade e redes.  | 22  |
| 3.2.1 Formação docente inicial   | 23  |
| 3.2.2 Formação inicial do Professor de Química   | 26  |
| 3.2.3 A Influência das políticas públicas na formação docente: Leis, normativas e diretrizes das licenciaturas | 29  |
| 3.2.4 Professor formador   | 34  |
| 3.3 Plano de Curso: Estrutura e desenvolvimento da formação docente.   | 36  |
| 4 METODOLOGIA  | 40  |
| 4.1 Delineamento da pesquisa   | 40  |
| 4.2 Coleta de dados  | 40  |
| 4.3 Perfil dos participantes da pesquisa   | 41  |
| 4.4 Análise dos dados  | 46  |
| 5 RESULTADOS E ANÁLISES  | 4505.1 Categoria 1: concepções dos licenciandos sobre identidade docente. |
| 5.1.1 Escolha pela docência  | 51  |
| 5.1.2 Formação para exercício da docência  | 54  |
| 5.2 Categoria 2: Influência do professor formador  | 56  |
| 5.3 Categoria 3: Contribuições do processo formativo ofertado pelo curso investigado                           | 59  |
| 5.4 Categoria 4: Conhecimento sobre o Plano Pedagógico do Curso  | 62  |
| 6 CONSIDERAÇÕES  |   |
| 617 REFERÊNCIAS  | 70  |
| APÊNDICE 1   | 74  |

## 1 INTRODUÇÃO

Ao longo das últimas décadas a formação docente vem se consolidado como um campo de estudo nas diversas etapas educacionais. Observando-se que, em tempos não tão distantes, o ofício de ensinar era entendido como algo simples, restringindo a função do professor ao ato de transmitir informações em uma relação rígida e vertical, a que o Paulo Freire denominou de educação bancária (Freire, 1987). Com o passar do tempo, a necessidade de entender a complexidade da profissão docente e a relação entre a formação e o trabalho docente, dialogaram com reflexões históricas acerca do saber docente, que pode ser entendido como uma forma de poder simbólico, trazendo ao contexto da educação diversos debates, sendo um deles a constituição dos modelos de formação (Gatti *et al.*, p. 41, 2019).

Estudos desenvolvidos a partir da década de 1990 colocou a formação de professores como foco de intensos debates. Nóvoa (1992), Pimenta (1997) e Perrenoud (2002) e analisaram em seus estudos as perspectivas: Qual a influência do professor na atualidade? O que se espera do docente? Quais são as características essenciais para o professor? Como se configura sua identidade? Assim, compreende-se que para identificar o papel do professor e entender o processo da construção da sua identidade, é preciso refletir acerca do licenciando que se espera formar, em qual sociedade faz parte e com que escola.

Neste contexto, voltamos nossos olhos para os cursos de licenciatura como espaço de formação inicial docente, pois é durante a licenciatura que o futuro docente entra em contato com saberes que estruturam suas referências profissionais (Tardif, 2000), construindo uma variedade de experiências de aprendizagem, entre as quais se destacam o estudo teórico, em que os docentes apresentam teorias reconhecidas no campo da educação, além de pesquisas contemporâneas voltadas para o contexto escolar e discussões sobre políticas públicas educacionais (Gatti, 2013).

O processo inicial de formação docente não deve ser compreendido como algo natural ou instintivo, mas sim como uma construção que exige compromisso, autenticidade, intencionalidade e respaldo teórico (Nóvoa, 1992). O ato de ensinar entendido como ato profissional, ou seja, como uma profissão, requer formação,



preparo e constante aperfeiçoamento daquele que se propõe a ensinar. Esta compreensão implica em reconhecer que ninguém nasce pronto para ensinar: é necessário formar-se, aprender com a experiência e com os saberes produzidos pela própria prática educativa. Como afirma Freire: “Ninguém começa a ser professor numa certa terça-feira às 4 horas da tarde... Ninguém nasce professor ou marcado para ser professor. A gente se forma como educador permanentemente na prática e na reflexão sobre a prática” (Freire, 1991, p. 58). Desta forma, entende-se que a formação docente demanda um processo contínuo e dinâmico.

Sobre o processo inicial de formação docente no Brasil destacam-se o papel das Instituições de Ensino Superior (IES) na preparação estrutural, na qualificação continuada de docentes para a Educação Básica e na integração entre os espaços acadêmicos e escolas. Essas diferentes abordagens reforçam a relevância de estreitar os vínculos entre a formação teórica e a vivência profissional. Seja na pesquisa, no ensino, na extensão, na gestão, a prática docente instiga questionamentos, suscita debates que visam compreender as suas múltiplas dimensões. Trata-se de um processo contínuo, em constante transformação e nunca concluído, uma vez que, ao longo da carreira, o professor vai constituindo sua identidade docente.

Nessa perspectiva, esse estudo se propôs a analisar as contribuições da formação inicial no processo de construção da identidade do professor de Química.

A motivação para a realização desta pesquisa decorre de experiências acadêmicas, das interações entre colegas de curso e das observações realizadas no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e da monitoria desenvolvida no componente curricular Estágio Supervisionado III. Essas práticas ampliaram a compreensão sobre a formação docente, que envolve não só competências técnicas e pedagógicas, mas também a dimensão social da atuação em sala de aula. Assim, fundamentado em autores como Nóvoa (1992, 2019, 2022), Tardif (2002), Freire (1991, 1997) Pimenta (1997, 2012) Cunha (2007), Mizukami (2006), Perrenoud (2002), o presente estudo destaca a importância da formação inicial para a construção da identidade do professor. Essa investigação busca conhecer a relação entre formação e identidade docente, tendo como pergunta de pesquisa:

Quais são as contribuições da formação inicial no processo de construção da identidade do professor de Química?

O trabalho está organizado na seguinte ordem: Introdução, objetivos, fundamentação teórica, metodologia, resultados e análises, e considerações finais, refletindo sobre sugestões para possíveis pesquisas futuras.

## **2 OBJETIVOS**

### **2.1 Objetivo geral**

Analisar as contribuições da formação inicial no processo de construção da identidade do professor de Química.

### **2.2 Objetivos específicos**

- Investigar as concepções dos licenciandos sobre identidade docente.
- Compreender a influência do professor formador na construção da identidade docente.
- Relacionar as contribuições do processo formativo ofertado pelo curso investigado, a partir do entendimento dos licenciandos.
- Verificar o nível de conhecimento dos licenciandos sobre o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) do curso pesquisado.

### **3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

#### **3.1 Processo da construção da identidade docente**

A construção da identidade é resultado de um processo contínuo de formação do “eu”, construído ao longo da vida por meio das experiências, vivências e relações que o indivíduo estabelece com o mundo ao seu redor (Erikson, 1976). A identidade é um reflexo dinâmico de quem somos, do que vivemos e de como nos posicionamos no mundo.

O processo de construção da identidade é marcado pela complexidade em que possui um significado mútuo (Guimarães, 2004), construído pela interpretação das subjetividades individuais e coletivas através da compreensão de mundo ao redor, modificando-se constantemente a cada nova vivência.

Acerca dessa complexidade Morin (2015, p.13-14) descreve que a identidade é um tecido composto por elementos distintos, conectados de forma inseparável; relacionando o paradoxo entre o singular e o plural. Em um segundo momento, a complexidade configura-se como a teia de acontecimentos, comportamentos, relações e influências que formam o nosso mundo perceptível. Ou seja, o conceito de complexo vai além de um movimento segmentado e restrito, expressa a ideia de um processo com inúmeras formas de pensar, principalmente sobre a sua pluralidade.

Nessa perspectiva, o sociólogo Claude Dubar (1997), conhecido por suas pesquisas e publicações sobre identidade, socialização e trajetórias individuais, descreve que a identidade não é obtida ao nascer, mas construída ao longo da infância e modelada durante a trajetória de vida. Para esse autor, o ser humano não se desenvolve individualmente, esse processo é um conjunto de preceitos de si e dos outros; seguindo suas ações e suas características. A construção da identidade é a soma de repetidas interações sociais.

Do mesmo modo, Pimenta (1999, p. 19) discorre que uma identidade profissional se constrói a partir da significação social, moldada pela forma como a profissão é percebida e valorizada pela sociedade, bem como experiências individuais de cada profissional. É durante a atuação profissional que seus princípios e bases se

confrontam, tornando-se instáveis, fortalecendo as ações em suas condutas e em seu modo de ser.

A partir disso, analisar a identidade docente, doravante (ID) implica considerar a formação inicial a partir de diversos aspectos.

Garcia, Hypolito e Vieira (2005) relacionam identidade docente

[...] ao conjunto das representações colocadas em circulação pelos discursos relativos aos modos de ser e agir dos professores e professoras no exercício de suas funções em instituições educacionais, mais ou menos complexas e burocráticas (2005, p. 48).

Enfatizando essa ideia Pimenta (1997, p. 78) reflete que a formação docente e o processo de construção da identidade profissional configuram-se como um procedimento conectado, que ocorre por meio de uma análise reflexiva e crítica das práticas educacionais, integrada à contínua construção da identidade pessoal do educador. A autora discorre que a identidade docente

[...] se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. [...] constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor. Assim como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos. (Pimenta, 1997, p.76).

Corroborando com essa ideia, Nóvoa (2019) afirma que o processo para se tornar professor requer uma análise da subjetividade individual, mas é igualmente essencial considerar os aspectos coletivos da profissão. Isso porque, a identidade docente não pode se desenvolver plenamente sem a interação e o apoio entre docentes.

Desta maneira, compreende-se que a construção e o aprimoramento da identidade docente são embasados através dos saberes docentes, e que tanto esses conhecimentos, quanto a valorização dessa identidade compõem as concepções do ser professor e sua profissionalidade (Cunha, 2007).

Relacionar a identidade do docente aos saberes é essencial para o aprimoramento profissional do educador. Não se tratando apenas de acumular saberes, mas de como esse saber se entrelaça com a ID. Para a construção dessa

junção, a formação inicial constitui uma das principais fontes para o desenvolvimento dos saberes docentes, juntamente com a experiência no exercício da profissão e a trajetória pessoal (Tardif, 2002).

### 3.1.1 Saberes docentes

Os saberes docentes são construções múltiplas compostas por diferentes fontes e experiências que se acumulam ao longo da vida profissional do professor. Esses saberes são variados, flexíveis estão em constante transformação, o que demonstra a complexidade da atuação no magistério (Tardif, 2002). O autor organiza esses conhecimentos em quatro grupos:

**Quadro 1: Identificação dos saberes docente segundo Maurice Tardif (2002)**

| Saber                            | Fonte de construção                                    | Descrição   |
|----------------------------------|--|---|
| Saberes da formação profissional | Formação inicial e processos de capacitação continuada | Compreendem os conhecimentos teóricos e pedagógicos adquiridos em cursos e formações. |
| Saberes Disciplinares            | Conteúdo específico das áreas de ensino.               | Referem-se ao domínio dos conteúdos e fundamentos científicos da disciplina ensinada. |
| Saberes Curriculares             | Organização do ensino escolar                          | Conhecimento sobre conteúdos escolares, objetivos de ensino, avaliação.               |
| Saberes Experienciais            | Prática docente cotidiana                              | Aprendizados construídos no exercício diário da profissão, com base na vivência.      |

Fonte: A Autora (2025) a partir de Tardif (2002).

Já Pimenta (2012) categoriza os saberes docentes em: saberes da experiência, saberes do conhecimento e saberes pedagógicos.

**Quadro 2: Identificação dos saberes da docência docente segundo Selma Garrido Pimenta (2012)**

| Saber                  | Fonte de construção   |
|------------------------|---|
| Saberes da experiência | Processo construído a partir da vivência. Os professores produzem em seu cotidiano, em um processo de reflexão sobre a prática. Construídos até mesmo antes de ingressar na formação inicial. |
| Saber do conhecimento  | Análise, compreensão e domínio dos conteúdos científicos das disciplinas.   |
| Saberes pedagógicos    | Métodos de ensino, saber ensinar.   |

Fonte: A Autora (2025) a partir de Pimenta (2012, p. 21-31).

Ao observarmos os conceitos acerca dos saberes docentes relacionados nos quadros 1 e 2, nota-se que os saberes mencionados por Tardif (2002) apresentam similaridade com os saberes descritos por Pimenta (2012). Dentre essas similaridades citamos o saber formação profissional e o saber pedagógico, uma vez que ambos dizem respeito aos conhecimentos adquiridos por meio da formação acadêmica e dos fundamentos teóricos da prática docente. Ambos se referem aos conhecimentos adquiridos na formação inicial e continuada do docente.

Outrossim, os saberes disciplinares e os saberes curriculares destacados por Tardif (2002) guardam semelhança com os saberes do conhecimento indicados por Pimenta (2012), pois envolvem o domínio dos conteúdos científicos das disciplinas, bem como das diretrizes e estruturas curriculares.

Já os saberes experienciais de Tardif (2002) se aproximam significativamente dos saberes da experiência discutidos por Pimenta (2012), na medida em que são constituídos a partir da vivência prática do professor em sala de aula, das interações cotidianas com os alunos e da realidade escolar. Sobre a construção dos saberes docente na formação inicial, Pimenta (1997) discorre que:

As consequências para a formação dos professores são que a formação inicial só pode se dar a partir da aquisição da experiência [...] e refletir-se nela. O futuro profissional não pode constituir seu saber-fazer senão a partir de seu próprio fazer. Não é senão sobre essa base que o saber, enquanto elaboração teórica, se constitui.

Frequentando os cursos de formação, os futuros professores poderão adquirir saberes sobre a educação e sobre a pedagogia, mas não estarão aptos a falar em saberes pedagógicos (Pimenta, 1997, p. 82).

Para a autora, a formação inicial não pode se limitar à construção teórica de conteúdos sobre educação e pedagogia. Embora esses conhecimentos sejam importantes, eles só possuem sentido e se transformam em saber pedagógico a partir da experiência efetiva do ensinar, que permite ao futuro professor desenvolver seu "saber-fazer". Assim, o conhecimento docente não é algo previamente dado, mas construído no exercício da profissão, por meio da ação, da reflexão crítica e da reelaboração constante da prática (Pimenta, 1999). Essa perspectiva reforça a necessidade de integrar, de forma articulada, teoria e prática nos cursos de formação, valorizando espaços como os estágios, projetos integradores e vivências em contextos escolares que possibilitam aos professores em formação construir significados reais para o que aprendem.

Entretanto, para avançar nessa direção, é primordial que os cursos de licenciatura promovam momentos de integração entre teoria e prática, possibilitando ao futuro professor o contato com situações concretas de ensino que contribuam para o desenvolvimento de uma identidade profissional sólida (Pimenta, 1999; Nóvoa, 1992).

Outros autores refletem que as licenciaturas se consolidem como espaços que busquem valorizar a docência como pilar da construção de uma sociedade mais justa e executando o seu papel de produção de conhecimento, promoção da inclusão e fortalecimento da identidade. É necessário superar uma visão tecnicista do processo de formação e da construção da identidade docente, com vistas a uma identidade docente baseada na reflexão crítica, na autonomia e no compromisso ético com a educação pública de qualidade (Nóvoa, 2009).

Embasado no conceito de Nóvoa (2019), no próximo subtópico nos propomos a argumentar que a formação docente seja compreendida a partir da articulação entre três dimensões fundamentais, representadas como os vértices de um triângulo: as universidades, as escolas e a própria profissão docente.

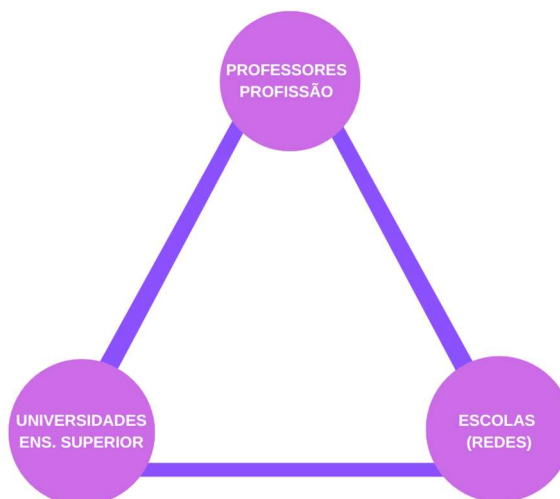
### **3.2 Triângulo da formação: professor, universidade e redes.**

É nesse contexto que Nóvoa (2019) introduz um elemento inovador, ao buscar ir além das tradicionais abordagens que enfatizam a separação entre teoria comumente associada ao espaço universitário, e prática situada no ambiente escolar, redes. Para o autor, do mesmo modo que a renovação da escola exige um ambiente educativo diferente, com variedade de espaços, atividades coletivas e uma relação mais próxima entre estudo, pesquisa e conhecimento, a transformação da formação docente também exige a criação de um novo contexto para a qualificação profissional dos professores (Nóvoa, 2019, p.7).

Ao fazer essa afirmação, Nóvoa (2019) reconhece que os espaços de formação inicial para professores, as licenciaturas, não se enquadram nos modelos de formação de séculos atrás, e que é preciso uma metamorfose educacional, “tendo sempre como orientação que o lugar da formação é o lugar da profissão” (Nóvoa, 2019, p.7). Ou seja, a aprendizagem, o desenvolvimento de habilidades e conhecimentos não devem ocorrer em um “vazio” teórico, mas em um contexto que simule e relacione com as realidades do ambiente de trabalho, as escolas.

Por isso, é essencial entender a importância da tríade: espaços profissional, acadêmico e escolar (figura 1), pois é nessa conexão que estão as potencialidades de transformação da formação docente.



**Figura 1: Triângulo da formação**

Fonte: A Autora (2025) a partir de Nóvoa (2019, p. 7)

A proposta de Nóvoa (2019) nos convida a repensar a formação docente à luz de um modelo mais dinâmico e integrado, que transcende a separação tradicional entre teoria acadêmica e prática escolar. Ao destacar a tríade formada pelos profissionais, espaços de formação e escolar, o autor realça a necessidade de uma metamorfose educacional, e que de fato preparem os futuros professores para os desafios cotidianos da sala de aula.

Essa integração não deve ser vista apenas como uma exigência acadêmica, mas como uma oportunidade de transformação no próprio ambiente educacional, uma vez que a aproximação entre os espaços de formação e de prática pode resultar em uma educação mais contextualizada, humana e inovadora (Nóvoa, 2019).

### **3.2.1 Formação docente inicial**

A formação inicial representa uma etapa fundamental no processo de construção da identidade docente. É nesse período que o licenciando entra em contato com os primeiros estudos teóricos, experiências práticas e vivências institucionais que moldam sua compreensão sobre o “ser professor”. Trata-se de um momento de transição, no qual o sujeito começa a deslocar-se da posição de estudante para assumir gradualmente uma postura profissional (Libâneo; Pimenta,

1999, p.260-262). Todavia, a preocupação com essa etapa formativa tem raízes antigas e se transformou ao longo dos séculos.

No século XVI, a necessidade da formação docente já era prevista a partir do Seminário dos Mestres, onde ocorria a formação de professores, promovido por Jan Amos Comenius, considerado pai da didática moderna. “A proa e a popa da nossa Didática será investigar e descobrir o método segundo o qual os professores ensinem menos e os estudantes aprendam mais [...]” (Comenius, 2001, p. 3).

A partir desse contexto, Comenius estabelece o propósito de sua obra, sua busca por um método que fosse tanto eficaz quanto agradável para o aprendizado o consagrou como o precursor da didática moderna. A vivência do aluno, a relevância da organização e da progressão no currículo e a exigência de um espaço de ensino cuidadosamente estruturado são heranças diretas de sua contribuição. Assim, suas ideias foram essenciais para formatar o sistema educacional que conhecemos atualmente, onde a didática desempenha um papel significativo na formação docente.

Já no período da Revolução Francesa, no final do século XVIII, observa-se um movimento de valorização da instrução pública, evidenciado pela implantação das Escolas Normais, voltadas à formação de professores. Esse ponto de partida representa os princípios iluministas e republicanos que orientavam a Revolução, considerando a educação como um elemento crucial para a formação de cidadãos livres e informados.

A partir desse cenário, o aprendizado passou a ser encarado não apenas como um benefício de alguns, mas como um direito e uma responsabilidade pública. O professor, nesse contexto, tornou-se uma “ponte” de propagação dos princípios da nova sociedade, coordenando para um eixo fundamentado na razão e na equidade.

No Brasil, os olhares para a formação de professores tem origem no período pós-independência, que se estende de 1822 a 1889, com a estruturação dos processos voltados à chamada instrução popular. Em 15 de outubro de 1827 foram instituídas as Escolas de Primeiras Letras, essa legislação estabelece diretrizes para métodos de ensino, conteúdos programáticos e práticas pedagógicas. Essas medidas marcaram no século XIX uma tentativa de ampliar a formação docente (Saviani, 2009).

Ao observar o cenário da transição para a República e o advento das Escolas Normais, nota-se a consolidação da profissionalização docente, movimentos como o Escolanovismo e a Pedagogia Libertadora impulsionaram uma visão mais crítica e autônoma do educador, para além da transmissão de conteúdo.

Destacamos que a pedagogia histórico-crítica não só influencia a ementa curricular, mas impacta a formação do docente, destacando a necessidade de educadores com um olhar crítico e que compreendam a relevância do contexto histórico e social no processo educacional. A história da formação docente nos mostra que, embora a estrutura e o acesso tenham evoluído, a valorização da profissão e sua formação permanecem no centro das discussões para a construção de uma educação mais justa e eficaz.

A partir de então, ao conectar o ofício docente com as mudanças ocorridas na sociedade brasileira ao longo dos últimos dois séculos, podemos identificar diferentes fases na trajetória da preparação dos professores no país:

**Quadro 3: Períodos da Formação de Professores no Brasil**

| Período  | Descrição  | Marcos Principais  |
|--|--|--|
| Ensaio intermitentes de formação docente (1827–1890) | Início das iniciativas de formação com base na Lei das Escolas de Primeiras Letras; capacitação no método do ensino mútuo era responsabilidade do próprio professor. | Lei de 15 de outubro de 1827, modelo incipiente e desarticulado. |
| Expansão das Escolas Normais (1890–1932)             | Adoção e disseminação do modelo das Escolas Normais para formar professores, com maior organização e apoio institucional.  | Reforma da Escola Normal do Estado de São Paulo.                 |

|  |   |   |
|--|---|---|
| Criação dos Institutos de Educação (1932–1939)                                   | Reformas educacionais modernizadoras promovem a criação dos Institutos de Educação como centros de formação docente.  | Reformas de Anísio Teixeira (Distrito Federal, 1932) e Fernando de Azevedo (São Paulo, 1933)      |
| Cursos de Pedagogia e Licenciatura; consolidação das Escolas Normais (1939–1971) | Introdução de cursos superiores para formação de professores e fortalecimento do modelo tradicional das Escolas Normais para o magistério.  | Criação dos cursos de Pedagogia e Licenciatura.   |
| Habilitação Específica de Magistério (1971–1996)                                 | Formação de professores no nível médio, por meio de habilitação específica, conforme a Lei nº 5.692/71.   | Substituição das Escolas Normais; profissionalização no ensino médio                              |
| Institutos Superiores e nova Pedagogia (1996–2006)                               | Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) ou Lei nº 9.394/1996 redefine a formação docente, com a criação de novos espaços institucionais e reformulação do curso de Pedagogia. | Institutos Superiores de Educação; Escolas Normais Superiores; diretrizes curriculares renovadas. |

Fonte: A Autora (2025) a partir de Saviani (2009).

No contexto das informações dispostas no quadro 3 nota-se que a formação de professores no Brasil passou por diversas modulações ao longo do tempo e que estas modulações sinalizam uma necessidade da formação docente ocupar um lugar de prioridade nas políticas públicas e nos debates educacionais, pois é essencial para garantir uma educação de qualidade. Para Gatti (2010),

É no início do século XX que se dá o aparecimento manifesto da preocupação com a formação de professores para o secundário (correspondendo hoje aos atuais anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio) em cursos regulares e específicos (Gatti, 2010, p. 1356).

Diante desse breve histórico sobre a formação docente no Brasil, evidencia-se a necessidade de uma maior integração entre os aspectos teóricos e práticos. Ressalta-se, ainda, a importância de abordar os conteúdos científicos e pedagógicos, promovendo não apenas a qualificação profissional, mas o fortalecimento da construção da ID.

### **3.2.2 Formação inicial do Professor de Química**

A Química é um componente curricular relacionado aos fenômenos e transformações que ocorrem na natureza. Nesse sentido, o ensino de Química deve ter como objetivo principal a formação de indivíduos mais conscientes e informados sobre a Química no cotidiano e o contexto social inserido (Salesse, 2012).

No entanto, embora essa seja a proposta ideal, o ensino de Química tem enfrentado inúmeros desafios no contexto educacional. A disciplina é frequentemente considerada pelos estudantes como uma das mais complexas e abstratas. De acordo com Vieira, Meirelles e Rodrigo (2011), essa percepção está relacionada a um currículo excessivamente voltado para a quantidade de conteúdos, o que dificulta a compreensão da relação entre os fenômenos visíveis, como reações químicas e mudanças de estado, e os processos que ocorrem em nível invisível, envolvendo partículas como átomos e moléculas.

Muitos dos conceitos químicos trabalhados em sala de aula não fazem sentido para uma parcela significativa dos estudantes. Diversos discentes “na maioria das vezes, não percebem o significado ou a validade do que estudam” (Trevisan; Martins, 2006, p. 2).

Os autores também afirmam que “alguns professores de Química também demonstram dificuldades de relacionar os conteúdos científicos com os eventos da vida cotidiana. Suas práticas, em sua maioria, priorizam a reprodução do conhecimento, a cópia, a memorização, acentuando a dicotomia teoria e prática presente no ensino” (Trevisan; Martins, 2006, p. 2).

Endossando essa ideia, Chassot (1996) descreve o processo de evolução do Ensino de Química no Brasil, enfatizando a necessidade urgente de substituir o modelo de professor transmissor de conteúdo por um educador com perfil formador,

em razão da rápida transformação da educação atual e das mudanças sociais em curso.

O autor argumenta que “precisa-se hoje ensinar mais como usar esse conhecimento, isto é, como torná-lo instrumento para a facilitação de uma mais adequada e, principalmente, mais crítica leitura do mundo” (Chassot, 1996, p. 143).

O domínio do conhecimento químico é essencial para estimular a inovação, desenvolver a alfabetização científica; representando um caminho mais promissor para a resolução de problemas ligados ao desenvolvimento sustentável (Risch, 2010).

O desenvolvimento do ensino de Química demanda que a formação docente promova um processo integrado, com a inovação, postura crítica, reflexiva e dinâmica, atribuindo sentido real à atuação profissional em sala de aula e a educação (Nóvoa, 1992). Quanto a isso e ao Ensino de Química as Diretrizes Curriculares para Cursos de Química, Bacharelado e Licenciatura Plena (2001) preceitua que o licenciado em Química necessite

- Refletir de forma crítica a sua prática em sala de aula, identificando problemas de ensino/aprendizagem.
- Compreender e avaliar criticamente os aspectos sociais, tecnológicos, ambientais, políticos e éticos relacionados às aplicações da Química na sociedade.
- Saber trabalhar em laboratório e saber usar a experimentação em Química como recurso didático.
- Possuir conhecimentos básicos do uso de computadores e sua aplicação em ensino de Química.
- Possuir conhecimento dos procedimentos e normas de segurança no trabalho.
- Conhecer teorias psicopedagógicas que fundamentam o processo de ensino-aprendizagem, bem como os princípios de planejamento educacional.
- Conhecer os fundamentos, a natureza e as principais pesquisas de ensino de Química.
- Conhecer e vivenciar projetos e propostas curriculares de ensino de Química.
- Ter atitude favorável à incorporação, na sua prática, dos resultados da pesquisa educacional em ensino de Química, visando solucionar os problemas relacionados ao ensino/aprendizagem (Brasil, 2001, p.7).

A organização dos cursos de licenciatura em Química deve promover um espaço para discutir temas relacionados à investigação e à análise crítica de problemas ou situações desafiadoras que os professores enfrentam no cenário escolar. Isso exige uma relação integrada entre ensino, pesquisa e extensão, com a

articulação entre a formação inicial e a formação continuada para o ensino de Química.

Art. 1 . As Diretrizes Curriculares para os cursos de (...) Licenciatura em Química, (...) deverão orientar a formulação do projeto pedagógico do referido curso. Art. 2º O projeto pedagógico de formação profissional a ser formulado pelo curso de Química deverá explicitar: a) o perfil dos formandos nas modalidades bacharelado e licenciatura; b) as competências e habilidades – gerais e específicas a serem desenvolvidas; c) a estrutura do curso; d) os conteúdos básicos e complementares e respectivos núcleos; e) os conteúdos definidos para a Educação Básica, no caso das licenciaturas; f) o formato dos estágios; g) as características das atividades complementares; h) as formas de avaliação (Brasil, 2001, p.9).

Dentro dessa perspectiva, as investigações e as ações de extensão universitária desenvolvidas pelos docentes que lecionam nas disciplinas de Ensino de Química passam a ser temas centrais nas discussões desse ambiente acadêmico.

Para tal, é necessário compreender de que forma os docentes de Química estão sendo formados. A existência de um parecer do Conselho Nacional de Educação que estabelece Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, por meio de cursos de licenciatura (Brasil, 2002), já sinaliza uma tendência à análise e discussão sobre a formação docente. Trata-se de uma oportunidade para refletir sobre a organização dos cursos de Licenciatura e sobre como a formação inicial de muitos professores vem sendo construída.

No próximo subtópico, serão abordadas reflexões e discussões sobre a influência das políticas públicas nos cursos de Licenciatura, discorrendo sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9.394/1996 (LDB), Resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE), Base Nacional Comum para a Formação de Professores (BNC-Formação, 2019) e reforçar que a formação docente deve estar alinhada à BNCC (Base Nacional Comum Curricular, 2018).

### **3.2.3 A Influência das políticas públicas na formação docente: Leis, normativas e diretrizes das licenciaturas**

Ao longo da história várias iniciativas (governamentais e não-governamentais) foram adotadas como meio de atenuar ou solucionar desafios. As políticas públicas

têm como fundamento o interesse coletivo, a atuação participativa da população e decisões elaboradas e voltadas para a sociedade. Seu papel fundamental é garantir o bem comum, promovendo igualdade, desenvolvimento sustentável e qualidade de vida para todos (Saraiva, 2006, p. 28-30).

Ao olhar para as políticas públicas, no campo das Instituições de Ensino Superior (IES), os cursos de licenciatura enfrentam inúmeros desafios para cumprir seu papel social de formar professores comprometidos com a transformação social. Nesse sentido, ao discorrer sobre a licenciatura é preciso repensar nas políticas de formação de professores. Tendo em vista que a

Formação inicial dos professores é crucial, [...]. Não há consistência em uma profissionalização sem a constituição de uma base sólida de conhecimentos aliados a formas de ação. Onde a importância de uma sólida formação inicial, solidez também que necessita de reconhecimento pelo conjunto da sociedade. A representação de valor da profissão docente também está associada ao reconhecimento do valor social atribuído à sua formação. Com as formações oferecidas pelas instituições de ensino superior, como descrito, se está longe da atribuição social de valor para ela. (Gatti, 2013, p. 59-60).

Endossando essa ideia Mercês e Souza (2015) discorrem que:

O papel da formação vai além do ensino de metodologias, pois envolve capacidade de abrir e criar espaços de escuta e reflexão, a fim de que os licenciandos aprendam a lidar com as dificuldades e mudanças pelas quais o aluno, a escola e a sociedade passam (Mercês; Souza, 2015, p. 3).

Esses argumentos destacam a relevância do futuro docente compreender a carreira para a qual está sendo qualificado. Isso porque, em qualquer área de atuação, existem desafios que podem se transformar em barreiras desmotivadoras, caso não haja um vínculo consistente entre o indivíduo e sua futura profissão. Professores bem preparados são fundamentais para promover uma aprendizagem mais justa, inclusiva e alinhada às necessidades da sociedade.

A LDB de 1996 consolidou a exigência de uma formação sistemática, fundamentada na articulação entre conhecimentos científicos, pedagógicos e didáticos. Ao reconhecer a docência como uma profissão que requer sólida base formativa, a LDB vigente contribuiu para elevar a categoria docente, reforçando a



importância das IES na formação inicial e continuada de educadores capazes de compreender e intervir nas múltiplas realidades educacionais (Brasil, 1996).

A profissionalização do professor é um aspecto central para o desenvolvimento de uma educação de excelência. Para que isso ocorra, é preciso compreender que a formação docente deve ser um processo contínuo e integrado, conforme destacado:

O desafio de se implementar uma educação de qualidade não pode ser enfrentado sem que os profissionais da educação tenham uma formação de qualidade, tanto inicial quanto continuada, (...). Isso requer que a formação, inicial e continuada, seja pensada como elementos articulados ou momentos de um processo de construção de uma prática docente qualificada e de afirmação da identidade, da profissionalidade e da profissionalização do professor (Brasil, 2005, p. 20).

A fim de assegurar esse comprometimento com a as políticas públicas de formação de professores, a Lei nº 11.502, 11 de julho de 2007, atribui a responsabilidade na qualificação docente da Educação Básica à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)

O objetivo é assegurar a qualidade da formação dos professores que atuarão ou que já estejam em exercício nas escolas públicas, além de integrar a educação básica e superior visando à qualidade do ensino público. A Política Nacional de Formação de Professores tem como objetivo expandir a oferta e melhorar a qualidade nos cursos de formação dos docentes (Brasil, 2007).

Além disso, a Resolução Conselho Nacional de Educação/CP nº 1/2002, de 18 de fevereiro de 2002, estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a formação de professores da Educação Básica em nível superior, por meio dos cursos de licenciatura. Já resolução do CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015 em seus artigos 9 e 10 endossa que

Art. 9º Os cursos de formação inicial para os profissionais do magistério para a educação básica, em nível superior, compreendem: I - cursos de graduação de licenciatura; II - cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados; III - cursos de segunda licenciatura.

Art. 10º A formação inicial destina-se àqueles que pretendem exercer o magistério da educação básica em suas etapas e modalidades de educação e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos, compreendendo a articulação entre estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica, aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino (Brasil, 2015).

Complementando esse cenário, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores, expressas nas Resoluções CNE/CP nº 2/2015 e nº 2/2019, configuram marcos importantes na organização dos currículos das licenciaturas no Brasil. A Resolução de 2015 enfatiza a necessidade de uma formação docente crítica, que valorize a diversidade sociocultural e assegure a autonomia das IES, promovendo a integração entre a *práxis* como elemento predominante do processo formativo (Brasil, 2015).

Alinhado para discutir sobre a atual organização da formação docente é preciso discorrer sobre os dois documentos, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) e a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação, 2019) uma vez que são documentos norteadores no contexto da educação.

A BNCC (2017) é definida como “um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (Brasil, 2018, p. 7).

Como descrito na Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica (2018):

A BNCC deverá ser, daqui em diante, uma referência para a formação inicial e continuada dos professores. Abre-se assim uma janela de oportunidade para debater alguns dos entraves e dar qualidade à formação do professor brasileiro. (Brasil, 2018, p.7).

A fim de atender essas exigências para a formação de professores previstas na BNCC (2017), o MEC adotou a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. A BNC-Formação (2019) é um documento norteador para aprimoramento de habilidades gerais e específicas como base fundamental para a formação docente, conforme o artigo 4.º: saber, atuação e envolvimento profissional (Brasil, 2019).

O alinhamento entre esses documentos provém de embasamento legal partindo da LDB (1996) uma vez que tem como objetivo a adequação dos currículos para a formação inicial. No 8º parágrafo do artigo 62 da LDB (1996), incluído pela Lei nº 13.415 de 2017, determina que “os currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular” (Brasil, 2017).

Enfatizando isso a BNC-FORMAÇÃO (2019) em seu Art. 2º discorre que:

A formação docente pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC – Educação Básica (...) tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas (Brasil, 2019, p.2).

A BNC-FORMAÇÃO (2019) visa assegurar que os professores sejam formados de modo a apoiar a implementação das competências e habilidades estabelecidas pela BNCC (2017), a realização desse processo depende de uma formação docente de qualidade, que não só compreenda as diretrizes e legislações, todavia que forme o docente preparado para enfrentar os obstáculos e adversidades no âmbito profissional.

Para melhor compreensão das principais leis e normativas que orientam a formação inicial de professores no Brasil, especialmente no que tange aos cursos de licenciatura, apresenta-se a seguir um quadro resumo:

**Quadro 4: Síntese das leis, normativas e diretrizes relacionadas à Licenciatura em Química**

| Leis, normativas, diretrizes                                       | Ano  | Marcos Principais   |
|--|------|---|
| Constituição da República Federativa do Brasil de 1988             | 1988 | Art. 205 a 214: estabelecem os princípios da educação nacional.<br><br>Art. 206, V: determina que o acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo e que a valorização dos profissionais da educação escolar se dá por meio de formação e remuneração adequadas. |
| A Lei de Diretrizes e Bases da Educação ou Lei nº 9.394/1996 (LDB) | 1996 | Estabelece que a formação para atuar na educação básica deve ser em nível superior, em cursos de licenciatura plena (Art. 62).<br><br>Reforça a importância da formação específica e continuada   |

|  |                    |   |
|--|--------------------|---|
| Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Química  | 2001               | Estabelecem princípios, fundamentos e orientações para a organização dos cursos de graduação em Química no Brasil.  |
| Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores (DCNs)<br><br>Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015 | 2015<br>(revogada) | Estabelecem diretrizes amplas para cursos de licenciatura; substituída pela resolução de 2019.  |
| Base Nacional Comum Curricular (BNCC)  | 2017               | Define os conteúdos, competências e habilidades que os alunos da educação básica devem desenvolver. Os cursos de licenciatura devem preparar professores para atuar conforme a BNCC.              |
| DCNs, Resolução CNE/CP nº 2 de 20 de dezembro de 2019  | 2019<br>(vigente)  | Define os princípios, eixos formativos e competências da formação de professores. Institui a BNC-FP. Exige: 800h de prática + 400h de estágio.<br><br>Currículos que relacionam teoria e prática. |

Fonte: A Autora (2025) a partir dos marcos legais acima listados (2025).

As informações apresentadas no quadro 4 nos ajudam a visualizar uma síntese do que preceituam os marcos legais atuais sobre a formação inicial docente no Brasil, especialmente no âmbito das licenciaturas, para garantir a coerência e a qualidade dos cursos voltados à preparação de professores da Educação Básica.

Observa-se que essas normativas delineiam os princípios pedagógicos, a carga horária mínima, a articulação entre teoria e prática e o alinhamento com a BNCC (2017). Nesse contexto, destaca-se a figura do professor formador, pois ele atua como agente articulador entre os referenciais legais e a prática educativa. A partir disso, no próximo subtópico buscamos refletir sobre o papel do professor formador no processo formativo inicial dos futuros docentes.

### 3.2.4 Professor formador

Formar professores no Brasil é um desafio contínuo que requer investimento no aspecto humano e no bem público como uma estratégia capaz de permitir, tanto aos docentes em formação, quanto aos que já atuam, ultrapassar concepções passivas e ingênuas (Nóvoa, 1999). Isso é essencial para enfrentar a contradição entre os discursos científicos, educacionais e a precariedade das práticas pedagógicas.

Considerando os cursos de licenciatura como espaços destinados à formação inicial docente, destaca-se o papel dos professores formadores no processo de profissionalização do futuro professor. Isso envolve orientar uma trajetória de transformação profissional, levando em conta as especificidades de cada área do conhecimento. De modo amplo, isso significa entender a licenciatura como um ambiente de articulação e desenvolvimento de saberes necessários à atuação docente (Araújo, 2019).

Ao analisar o conceito de formador Vaillant (2003) descreve que

O formador de formadores é quem está dedicado à formação de professores e realiza tarefas diversas, não só em formação inicial e permanente de docentes, como em planos de inovação, assessoramento, planejamento e execução de projetos em áreas de educação formal, não formal e informal (Vaillant, 2003, p. 12).

Vaillant (2003) amplifica o entendimento de formador ao incluí-lo em iniciativas de formação inicial, programas inovadores e atividades em ambientes formais e informais, corroborando assim sua responsabilidade na construção de práticas educativas relevantes. A formação de professores, especialmente nos cursos de licenciatura, exige uma atuação articulada e intencional conforme contextualizado pelas autoras. Enfatizando essa ideia Mizukami (2006), define esses professores formadores como:

[....] profissionais envolvidos nos processos formativos de aprendizagem da docência de futuros professores ou daqueles que já estão desenvolvendo atividades docentes: os professores das disciplinas Prática de Ensino e Estágio Supervisionado, os das disciplinas pedagógicas em geral, os das disciplinas específicas de diferentes áreas do conhecimento e os profissionais das escolas que acolhem os futuros professores (Mizukami, 2005-2006).

Essas perspectivas endossam que a formação docente deve engajar uma rede colaborativa interligada aos saberes científicos, pedagógicos e práticos. Na esfera da graduação em Química, isso significa formar profissionais que consigam integrar teoria e prática, *práxis*, estimular uma educação abrangente e atuar de forma crítica e reflexiva diante das exigências atuais da educação no Brasil.

Mizukami (2006) complementa essa perspectiva ao ressaltar a variedade de profissionais que participam da formação de professores, desde aqueles que ensinam disciplinas pedagógicas e específicas até os educadores das instituições colaboradoras. A autora também argumenta que

Concebe-se aqui formação do formador como um processo continuado de autoformação – envolvendo dimensões individuais, coletivas e organizacionais – desenvolvido em contextos e momentos diversificados e em diferentes comunidades de aprendizagem constituídas por outros formadores. (Mizukami, 2005-2006).

Segundo Gadotti (2003, p. 17), “ser professor é viver intensamente o seu tempo com consciência e sensibilidade”. O professor está envolvido na criatividade, prática, empatia, dinamização, escuta, ensinar é ser um agente transformador. O ser professor vai além de continuamente procurar avaliar e renovar o fazer docente (Zabala, 1998).

O processo de aprendizagem está envolvido em uma tríade: Professor, estudante e conhecimento. Dentro dessa tríade há duas figuras primordiais para a construção do conhecimento, o professor e o aluno (Libâneo, 2012, p.1). No contexto da formação docente, essa tríade amplia sua dimensão, pois o futuro professor, ao mesmo tempo que é estudante, está em processo de construção que em breve mediará o conhecimento em sala de aula. Isso implica que o formador atue não apenas como mediador, todavia como alguém que promove situações de aprendizagem significativas, críticas e reflexivas, em que o licenciando compreenda sua função dentro da tríade.

Ensinar é compartilhar experiências, é uma aliança da docência com a discência, como relata Freire (1997, p. 25): “Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”. Ao compreender que o professor também aprende no ato de

ensinar, abre espaço para uma prática mais emancipadora. Assim o ensino torna-se um espaço de formação mútua, em que tanto o futuro docente quanto o formador crescem e se ressignificam continuamente.

Nos cursos de licenciatura para garantir o bom desempenho dessa tríade fundamental, composta pelo professor formador, pelo conhecimento e pelo estudante, é imprescindível a existência de um documento norteador. Este documento, é denominado Plano de Curso, serve como um guia detalhado e padronizado. Ele assegura que o docente possa seguir as diretrizes pedagógicas, promovendo a qualidade do ensino.

A partir disso, o próximo subtópico visa discutir sobre o que é um Projeto Pedagógico de Curso (PPC) e de sua organização básica em atenção às normativas legais.

### **3.3 Plano de Curso: Estrutura e desenvolvimento da formação docente.**

Os cursos de licenciatura devem proporcionar aos futuros docentes condições plenas para atuarem, pensamento crítico e postura reflexiva nas instituições educacionais (Brasil, 2002). Também devem colaborar para a formação integral dos estudantes, preparando-os para o exercício consciente da cidadania e para sua participação no mercado de trabalho, com foco na transformação social.

Libâneo (2004, p.151) denomina o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) como um:

[...] documento que detalha objetivos, diretrizes e ações do processo educativo a ser desenvolvido (...). O projeto, portanto, orienta a prática de produzir uma realidade: conhece-se a realidade presente, reflete-se sobre ela e traçam-se as coordenadas para a construção de uma nova realidade, propondo-se as formas mais adequadas de atender as necessidades sociais e individuais dos alunos (Libâneo, 2004, p.151).

Segundo Candau (1997), observa-se uma valorização predominantemente da formação teórica, incentivando o estudo de autores considerados clássicos<sup>1</sup>,

---

<sup>1</sup> Para Borges, "Clássico é aquele livro que uma nação ou grupo de nações, ou o longo tempo, decidiram ler como se em suas páginas tudo fosse deliberado, fatal, profundo como o cosmo e capaz de interpretações sem término" (Borges, 1974 apud Perrone-Moisés, 1998, p. 149).

preocupando-se minimamente em adaptar esse conhecimento à realidade educacional ou oferecer ferramentas que possibilitem uma atuação efetiva na prática pedagógica.

Por outro lado, identificam-se abordagens que enfatizam a dimensão prática do processo formativo, muitas vezes em prejuízo da fundamentação teórica, o que pode levar a uma prática profissional mais técnica e menos reflexiva diante das complexidades do cotidiano escolar.

Para isso, as autoras Candau e Lelis discorrem que essa desarticulação se dá devido a visão dicotômica da relação entre teoria e prática. Nesse sentido, a teoria

“[...] deixa de ser um conjunto de regras, normas e conhecimentos sistematizados a priori, passando a ser formulada a partir das necessidades concretas da realidade educacional” (Candau; Lelis, 1995, p. 59).

Enfatizando essa ideia as DCNs para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da Educação Básica, no Art. 7º da resolução CNE/CP Nº 4, de 29 de maio de 2024, dispõe que

As IES responsáveis pela oferta de cursos e programas de formação inicial em nível superior de profissionais do magistério da educação escolar básica devem assegurar a integração da base comum nacional ao seu PPC, articulado com PPI e com o PDI, de modo a garantir:

I - a coerência curricular, dando significado e relevância aos conhecimentos e vivência da realidade social e cultural, consoantes às exigências da Educação Básica e da Educação Superior para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho;

II - a construção do conhecimento sobre o ensino, a aprendizagem, a avaliação e o conteúdo específico de sua formação, valorizando a pesquisa e a extensão como princípios pedagógicos essenciais ao exercício e aprimoramento dos profissionais do magistério e ao aperfeiçoamento da prática educativa;

III - o acesso às fontes nacionais e internacionais de pesquisa e aos materiais pedagógicos apropriados ao desenvolvimento do currículo, ao tempo de estudo e produção acadêmico-profissional;

IV - processos formativos que visem contribuir para o exercício e o desenvolvimento dos profissionais para o magistério, a partir de uma visão ampla e sistêmica do ensino, da aprendizagem e da avaliação que possibilitem, nos licenciandos, o desenvolvimento de condições para: a) o exercício do pensamento crítico, a resolução de problemas, o desenvolvimento da comunicação efetiva, o trabalho coletivo e



interdisciplinar, a criatividade, a inovação, a liderança e a autonomia. (Brasil, 2024).

Para atingir o objetivo de verificar o nível de conhecimento dos licenciados sobre o plano do curso pesquisado, essa pesquisa teve como referência o plano de um Curso de Licenciatura em Química de uma instituição federal da Região Metropolitana do Recife.

A estrutura curricular desse curso está baseada na Resolução CNE/CP n.º 02/2002 que estabelece:

- Um mínimo de 2.800 horas para integralização dos cursos de Licenciatura de Graduação. Totalizando uma carga horária de 3.290 horas/aulas (h/a), onde 2.379 (h/a) são para conteúdos curriculares de natureza científico-cultural, ou seja, conhecimentos, habilidades e valores que conectam a ciência com a cultura, promovendo uma compreensão mais profunda e contextualizada.
- Além disso, estão garantidas 405 horas para a Prática Profissional.
- O Estágio Supervisionado, por sua vez, soma outras 405 horas, no PPC dessa instituição define o objetivo do Estágio como uma oportunidade para o desenvolvimento da *práxis*.

Como também plano do curso destaca que o Estágio Supervisionado objetiva-se em

um momento privilegiado do exercício da prática docente, o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes articuladas às bases teóricas e práticas necessárias para o desenvolvimento profissional das demandas da sociedade atual, também vivenciadas ao longo do percurso acadêmico. O aluno deverá desenvolver um projeto de estágio, considerando essa atividade como uma atividade didática contínua. Consistirá em atividades de pesquisa-ensino orientadas e supervisionadas pelos docentes responsáveis pelas disciplinas de Estágio Supervisionado. Englobará atividades de observação, análise crítica, intervenção pedagógica e avaliação que permitam a formação e potencialização para o exercício profissional, em contexto que implique processos formais de ensino-aprendizagem. (IFPE, 2013, p. 52-53).

Ao refletir sobre isso, nota-se que o estágio é mais do que uma exigência curricular é uma oportunidade de crescimento profissional e pessoal. É nele que o licenciando observa a realidade concreta da sala de aula, realiza planejamentos para

evitar e lidar possíveis imprevistos, a adaptar estratégias e a reconhecer os múltiplos papéis que o professor exerce na escola e no meio social.

Desta maneira, durante o estágio, os alunos terão também a oportunidade de poder aplicar os conhecimentos adquiridos nas diferentes disciplinas pedagógicas, poderão, ainda, realizar atividades práticas-pedagógicas que tratem de questões da sua realidade escolar, possibilitando refletir sobre o potencial transformador no ensino da Química nas escolas de Ensino Fundamental e Médio com base nas experiências vivenciadas no ambiente profissional e acadêmico (IFPE, 2013, p. 53).

A partir disso ao aplicar os saberes construídos nos diferentes componentes curriculares, ao longo do curso, o estágio desempenha um papel significativo na formação do professor de Química, realizando as práticas pedagógicas que considerem as particularidades dos estudantes, o contexto social da escola e as demandas da atualidade.

Diante a essa exposição, nota-se proposições previstas pelas DCNs (2024), tais como; reconhecimento da realidade escolar, pensamento crítico, desenvolvimento de conhecimentos, habilidade, envolvimento com a práxis e outras.

De acordo com o Parecer CNE/CP nº 9/2001 a Prática como Componente Curricular (PCC) deve ser integrada ao longo de todo o processo de formação, contribuindo para o desenvolvimento da ID. Vinculando-se aos estágios supervisionados, porém não exclusivamente a eles

[...] a prática na matriz curricular dos cursos de formação não pode ficar reduzida a um espaço isolado, que a reduza ao estágio como algo fechado em si mesmo e desarticulado do restante do curso. Isso porque não é possível deixar ao futuro professor a tarefa de integrar e transpor o conhecimento sobre ensino e aprendizagem para o conhecimento na situação de ensino e aprendizagem, sem ter oportunidade de participar de uma reflexão coletiva e sistemática sobre esse processo. (Brasil, 2001, p. 57)

Alinhado a isso, no que se refere às atividades acadêmico-científico-culturais, que são exigências para concluir a carga horária do curso, totalizando 200 horas, o PPC estudado define que esse processo tem como objetivo as experiências e conhecimentos que completam a formação acadêmica. Tendo como objetivo que o estudante amplie seus horizontes ao longo do curso, seja por meio de estágios, projetos de extensão ou atividades de monitoria (Brasil, 2001).

Por outro lado, mesmo as atividades complementares sendo horas obrigatórias a serem desenvolvidas, é possível enxergá-las como possibilidade de espaço formador de futuros docentes. A formação inicial deve envolver múltiplas vivências, convivência com a comunidade acadêmica e participação em atividades extracurriculares são caminhos para gerar experiências significativas. A partir de vivências que estimulem a reflexão, o questionamento e a transformação. Nesse sentido, Paulo Freire (1996) afirma que "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção" (Freire, 1996, p.25).

## **4 METODOLOGIA**

Nesta seção serão apresentadas as principais características metodológicas que fundamentam esta pesquisa.

### **4.1 Delineamento da pesquisa**

A presente pesquisa apresenta abordagem qualitativa, por possibilitar analisar as contribuições da formação inicial no processo de construção da identidade do professor, através de concepções dos licenciandos sobre o tema estudado (Gil, 2002), é exploratória e não-estrutural, pois é “baseada em pequenas amostras que proporcionam percepções e compreensão do contexto do problema” (Malhotra, 2006).

É de caráter exploratório é essencial para o aprofundamento e detalhamento das experiências e percepções. Para a análise dos dados, foi utilizada a análise de conteúdo proposta por Bardin (2016). A proposta dessa autora torna possível identificar padrões e tópicos nas respostas dos participantes, onde esse processo não apenas amplia a investigação, mas também auxilia na compreensão sobre o campo pesquisado (Bardin, 2016).

### **4.2 Coleta de dados**

Para a coleta de dados foi aplicado um questionário misto on-line, por meio da plataforma *Google Forms*. O questionário é um instrumento usado para coletar dados, de forma anônima, onde deve conter de uma carta de apresentação que acompanhe

o questionário informando a natureza da pesquisa, sua relevância, buscando despertar interesse ao entrevistado em responder no tempo estimado (Lakatos; Marconi, 2003).

Foi elaborado e aplicado um questionário piloto (Gil, 2021) a fim de verificar a clareza das perguntas, a consistência das respostas e a adequação do instrumento aos objetivos da pesquisa. Para essa etapa, contou-se com a colaboração de colegas do curso, que contribuíram com a análise do pré-teste. Com base nas sugestões recebidas, realizaram-se os devidos ajustes no questionário, que então foi finalizado e liberado para aplicação.

Visando expandir a aplicabilidade do questionário, foi encaminhado ao público-alvo, por meio do aplicativo *WhatsApp*, um texto contendo as boas-vindas, a apresentação da pesquisadora e a exposição do objetivo geral do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), juntamente com o *link* para acesso ao instrumento de coleta de dados. O conteúdo completo deste material pode ser consultado no Apêndice 1.

Além do convite via *WhatsApp*, a participação na pesquisa foi solicitada por meio de diferentes estratégias, tais como: convite presencial em sala de aula, mediante autorização dos professores, e a abordagem direta de estudantes nos corredores e demais espaços da instituição, nas ocasiões foram feitos convites pessoais e explicações sobre a relevância da pesquisa.

O questionário foi estruturado em cinco seções. Na primeira seção foram apresentadas as informações gerais da pesquisa, acompanhadas de uma carta de apresentação. A segunda seção correspondeu ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), garantindo a anuência dos participantes quanto à participação voluntária. A terceira seção, intitulada Parte I – Perfil do(a) participante, reuniu perguntas destinadas à caracterização do público-alvo. Na quarta seção, foram abordadas questões relacionadas diretamente ao objeto de estudo. Na quinta seção encerrou o questionário com uma mensagem de agradecimento aos participantes.

### 4.3 Perfil dos participantes da pesquisa

O questionário foi aplicado a 28 licenciandos, que estavam matriculados entre o primeiro e o oitavo período do curso no momento da coleta de dados. Visando manter o anonimato, todos os participantes desta pesquisa estão identificados pela letra “D”, seguido pela numeração determinada pela ordem em que enviaram as respostas ao questionário, como D1 a D(...).

A escolha por participantes curso do primeiro ao oitavo período visou analisar a contribuição da formação inicial ao longo do curso, considerando que a identidade docente se constrói antes mesmo dos estágios, por meio de vivências em atividades acadêmicas, como seminários, projetos de extensão, grupos de estudo e demais experiências formativas.

O critério de inclusão na pesquisa foi composto por estudantes regularmente matriculados e frequentes no curso. Não participaram aqueles com matrícula trancada, em regime domiciliar ou em outras condições que inviabilizavam sua participação no estudo.

**Quadro 5: Perfil dos participantes**

| Participante | Faixa etária       | Período atual do curso | Experiência com docência   |
|--------------|--------------------|------------------------|--|
| D1           | Entre 25 e 29 anos | 5°                     | Projetos De Extensão Universitária, Monitoria Acadêmica, Grupo de estudo com colegas do curso. |
| D2           | Entre 30 e 39 anos | 3°                     | Aulas Particulares, Projetos de Extensão Universitária, Atuação em cursinhos                   |
| D3           | Menos de 25 anos   | 3°                     | Projetos de Extensão Universitária, Monitoria Acadêmica  |
| D4           | Menos de 25 anos   | 7°                     | Estágio Curricular, Projetos de Extensão Universitária, Grupo de estudo com colegas do curso.  |

|     |                    |    |  |
|-----|--------------------|----|--|
| D5  | Entre 40 e 49 anos | 3° | Outros - Curso técnico (CEPEP)   |
| D6  | Menos de 25 anos   | 8° | Estágio Curricular, Grupo de estudo com colegas do curso                                     |
| D7  | Menos de 25 anos   | 5° | Estágio Curricular, Projetos de Extensão Universitária, Monitoria Acadêmica                  |
| D8  | Menos de 25 anos   | 7° | Estágio Curricular   |
| D9  | Entre 25 e 29 anos | 1° | Grupo de estudo com colegas do curso   |
| D10 | Menos de 25 anos   | 8° | Estágio Curricular   |
| D11 | Entre 50 e 59 anos | 5° | Contrato CLT Ou Estatutário,<br>Outros: Aulas no Ensino Fundamental II                       |
| D12 | Entre 30 e 39 anos | 3° | Aulas Particulares   |
| D13 | Entre 25 e 29 anos | 7° | Estágio Curricular   |
| D14 | Menos de 25 anos   | 5° | Monitoria Acadêmica, Grupo de estudo com colegas do curso                                    |
| D15 | Menos de 25 anos   | 8° | Estágio Curricular, Projetos de Extensão Universitária                                       |
| D16 | Entre 30 e 39 anos | 8° | Estágio Curricular, Projetos de Extensão Universitária, Grupo de estudo com colegas do curso |
| D17 | Entre 25 e 29 anos | 5° | Estágio Curricular, Estágio Extracurricular, Aulas Particulares                              |
| D18 | Entre 40 e 49 anos | 7° | Estágio Curricular   |

|     |                    |    |  |
|-----|--------------------|----|--|
| D19 | Menos de 25 anos   | 1° | Monitoria Acadêmica, Grupo de estudo com colegas do curso                                    |
| D20 | Entre 25 e 29 anos | 8° | Estágio Curricular, Estágio Extracurricular  |
| D21 | Entre 25 e 29 anos | 8° | Estágio Curricular, Projetos de Extensão Universitária, Grupo de estudo com colegas do curso |
| D22 | Menos de 25 anos   | 3° | Projetos de Extensão Universitária   |
| D23 | Menos de 25 anos   | 5° | Contrato CLT Ou Estatutário  |
| D24 | Entre 25 e 29 anos | 5° | Estágio Curricular, Aulas Particulares   |
| D25 | Entre 25 e 29 anos | 8° | Estágio Curricular, Estágio Extracurricular, Projetos De Extensão Universitária.             |
| D26 | Menos de 25 anos   | 8° | Estágio Curricular, Aulas Particulares, Monitoria Acadêmica                                  |
| D27 | Entre 30 e 39 anos | 8° | Estágio Curricular   |
| D28 | Entre 25 e 29 anos | 8° | Estágio Curricular   |

Fonte: A Autora (2025).

Dos 28 (vinte e oito) discentes que participaram da pesquisa respondendo ao questionário, 21 (vinte e um) possuem menos de 30 anos, dois estão na faixa etária entre 30 e 40 anos e um possui mais de 50 anos. Os participantes que têm mais de 30 anos de idade foram identificados pelos códigos D27, D12 e D18.

Destaca-se que pouco mais de  $\frac{1}{3}$  (um terço) respondentes são do 8° período do curso de licenciatura, totalizando 10 (dez) licenciandos. Destes, todos relataram ter vivenciado experiências docentes por meio do Estágio Curricular, dentre esses 10 (dez), apenas dois relataram experiência com docência em estágio extra curricular. E

07 (sete) desses participantes informaram possuir experiências com docência para além do Estágio Curricular, obrigatório, o que evidencia um envolvimento mais amplo com a prática docente. Entre as atividades mencionadas estão aulas particulares, monitoria acadêmica e participação em projetos de extensão universitária.

Para melhor compreensão dos dados, destacamos que, no período em que ocorreu a pesquisa estavam formalmente inscritos na disciplina de TCC 05 (cinco) estudantes em seu último semestre, dos quais quatro responderam à pesquisa. Os demais participantes que também indicaram estar no 8º período referem-se a discentes que já cursaram oito semestres e, por isso, se autodeclaram como pertencentes a esse período.

No sétimo período, a pesquisa contou com a participação de 04 (quatro) discentes, representando uma fase intermediária da formação acadêmica. Todos os respondentes destacaram ter vivenciado experiências com o estágio curricular. Desses, três mencionaram exclusivamente esse componente como sua principal vivência docente. Apenas 01 (um) estudante relatou experiências além do estágio curricular, incluindo a participação em projetos de extensão e grupos de estudo com colegas de curso, ampliando assim sua prática pedagógica para além do espaço formal de Estágio Curricular, componente obrigatório para conclusão do curso.

Já no quinto período, 07 (sete) estudantes colaboraram com a pesquisa. Desses, 02 (dois) destacaram a experiência em projetos de extensão universitária, mencionando também o compartilhamento de conhecimentos por meio de grupos de estudo com colegas de curso, o que evidencia uma perspectiva de docência no que transcende o âmbito da sala de aula. Outros 03 (três) participantes destacaram vivências através de monitoria acadêmica, enquanto dois relataram contratos em regime CLT (Consolidação das Leis do Trabalho) ou estatutário. Entre os 07 (sete) participantes, 03 (três) mencionaram ter vivenciado o Estágio Curricular, sendo que 01 (um) deles também destacou a experiência com estágio extracurricular.

Quanto ao terceiro período, houve a participação de 05 (cinco) licenciandos, todos mencionaram ter experiência com docência. Dentre esses, 03 (três) participantes destacaram suas vivências em projetos de extensão acadêmica, dois relataram experiências com aulas particulares, 01 (um) atuou em cursinhos e outro mencionou sua participação em monitoria acadêmica. Além disso, 01 (um)



participante desse período destacou a experiência com docência em cursos técnicos, o que foi classificado como uma experiência na opção "outros".

Outro aspecto relevante refere-se ao número reduzido de participantes do período inicial. Conforme apresentado no Quadro 5, apenas 02 (dois) discentes do primeiro período responderam ao questionário. Essa baixa participação pode ser explicada por fatores como o processo de adaptação dos estudantes ao curso e ao ambiente de pesquisa científica, especialmente considerando a construção gradual dos aspectos pedagógicos e científicos ao longo do curso.

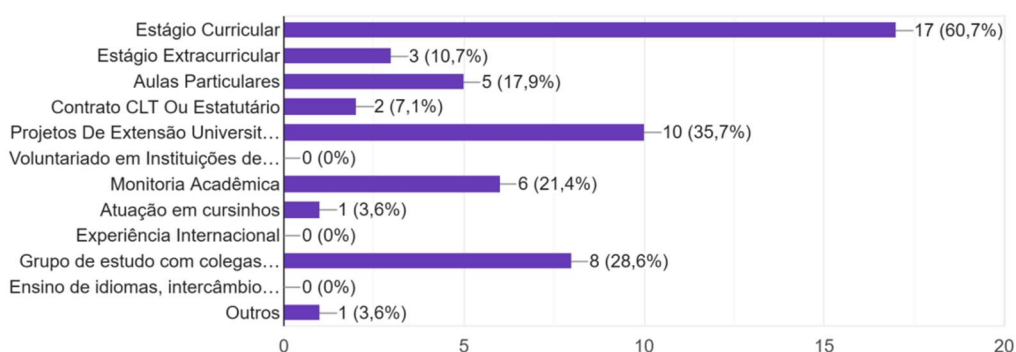
Por outro lado, os 02 (dois) participantes do primeiro período que responderam a pesquisa, apesar de estarem nos primeiros meses do curso, ambos relataram vivências relacionadas à docência. O participante D9 mencionou atuação em grupos de estudo com colegas, enquanto D19 relatou envolvimento com monitoria acadêmica e também com grupos de estudo, demonstrando interesse e engajamento com práticas educativas desde o início da formação.

Outrossim, consideramos como participantes dos períodos iniciais os estudantes matriculados entre o primeiro e o quarto período; a partir do quinto período, os participantes foram classificados como pertencentes aos períodos finais.

### Gráfico 1 : Experiência com docência.

Possui experiência com docência? Marque até 3 opções

28 respostas



Fonte: A Autora (2025).

Uma característica preponderante dos licenciandos é a experiência com docência, presente em todos os participantes. Desses, 28 (vinte e oito) atuam diretamente na área da formação por meio de estágios extracurriculares, contratos,

programas de extensão e monitorias em ambientes educacionais, destacamos também que as opções: experiência internacional; voluntariado em instituições de ensino e ensino de idiomas; intercâmbio educacional não foram mencionados por nenhum participante, conforme dados observados no Gráfico 1.

#### 4.4 Análise dos dados

A análise dos dados foi amparada nos preceitos e procedimentos da análise de conteúdo de Bardin (2016), o autor define esse processo como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando obter, por procedimentos objetivos e sistemáticos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens (Bardin, 2016, p. 48)

Os dados foram interpretados a partir de categorias de análise definidas *a priori*, em atenção à relação dos objetivos específicos da pesquisa e as questões aplicadas aos participantes, conforme observado no Quadro 6, a seguir:

**Quadro 6: Roteiro das questões aplicadas e sua relação com os objetivos específicos da pesquisa**

| Objetivos específicos   | Questões aplicadas aos participantes  |
|---|---|
| Investigar as concepções dos licenciandos sobre identidade docente. | Na sua opinião, o que mais influencia o processo de construção da identidade docente?   |
|   | Quais das características abaixo você associa à identidade docente? Escolha até 03 opções   |
|   | Como você vê a relação entre o seu conhecimento disciplinar e as competências pedagógicas adquiridas na formação inicial, considerando a visão de Pimenta e Lima (2010), que sugerem que a identidade docente é construída a partir da interação entre o conteúdo e a didática? |

|   |   |
|---|---|
|   | Com base nos conhecimentos adquiridos ao longo do curso, você acredita que a identidade docente é algo que se define durante a formação ou se continua a ser moldada ao longo da carreira do professor?   |
| Compreender a influência do professor formador na construção da identidade docente.   | (...) E para você, qual o nível de importância você atribui ao papel do professor formador num curso de Licenciatura?   |
|   | Quais são as principais características que você considera essenciais em um professor formador? (Marque até 3)  |
| Relacionar as contribuições do processo formativo ofertado pelo curso investigado, a partir do entendimento dos licenciandos. | De que maneira o curso de Licenciatura em Química tem influenciado sua visão sobre o papel do professor?  |
|   | O curso de Licenciatura em Química oferece aos alunos a oportunidade de participar de atividades de pesquisa, ensino e extensão, além de eventos acadêmicos. Até que ponto você acredita que essas atividades e eventos influenciam na formação do professor e na construção da identidade? |
|   | Após as experiências teórico-práticas, como você avalia o nível dessas vivências para a construção da identidade docente?   |
|   | Para além do curso, como você se atualiza e se capacita para exercer a docência? Assinale todas que se aplicam:   |
|   | Em sua opinião, o processo formativo do curso tem ajudado a desenvolver as competências necessárias para o (a) professor (a) que você idealiza ser?   |
|   |   |
| Verificar o nível de conhecimento dos licenciandos sobre o plano (PPC) do curso pesquisado.                                   | Quantas vezes você consultou o plano de curso:  |
|   | Quais foram os motivos que o levaram a consultar o plano de curso? Por favor, selecione até 03 (três) opções.   |
|   | Como você avalia o seu nível de conhecimento sobre o plano de curso:  |
|   | Em quais momentos você recebeu orientações para consultar o plano de curso?   |

Fonte: A Autora (2025).

As questões acima relacionadas se referem ao objeto deste estudo e estão em sua completude no questionário aplicado (ver Apêndice 1). Por meio destas questões, abertas e fechadas, encontramos os dados para as análises, os quais estão apresentados no capítulo a seguir.

## 5 RESULTADOS E ANÁLISES

Neste capítulo refletiremos sobre os resultados encontrados, e para uma melhor organização desta reflexão relacionamos no Quadro 7 as categorias e os autores que fundamentaram a análise dos dados.

**Quadro 7: Categorias de análise e autores relacionados**

| <b>Categorias de análise</b>   | <b>Autores relacionados</b>  |
|--|--|
| Concepções dos licenciandos sobre identidade docente                   | Garcia, Hypolito e Vieira (2005)<br>Pimenta (1999)<br>Pimenta (2000)<br>Pimenta e Lima (2012)<br>Tardif (2002)<br>Gatti (2010) |
| A influência do professor formador na construção da identidade docente | Mizukami (2006)<br>Freire (1997)<br>Gadotti (2003)   |
| Contribuições do processo formativo ofertado pelo curso investigado    | Gatti (2009)<br>Gatti (2010)<br>Pimenta e Lima (2010)  |
| Nível de conhecimento sobre o plano de curso investigado (PPC)         | Candau (1997)<br>DCN (2001) - Química  |

|  |  |
|--|--|
|  | DCN (2002)<br>Tardif (2002)<br>Libâneo (2004)<br>Gatti (2013)<br>Plano do curso investigado (2013)<br>DCN (2024) |
|--|--|

Fonte: A Autora (2025).

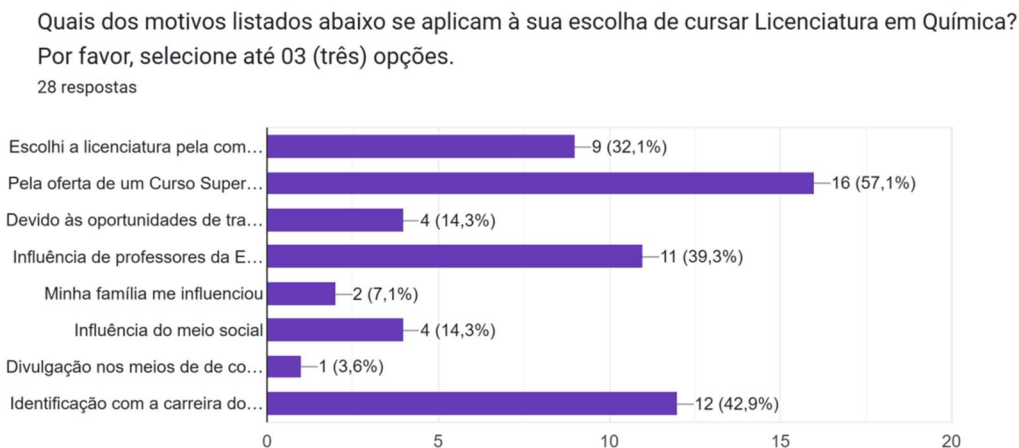
A seguir os resultados e análise dos dados relacionados à categoria 1: Concepções dos licenciandos sobre identidade docente.

### **5.1 Categoria 1: Concepções dos licenciandos sobre identidade docente**

Para uma melhor compreensão sobre a construção da identidade docente, buscamos refletir sobre os motivos que levam os estudantes a optarem por um curso de licenciatura ao ingressarem na universidade. Compreender essa motivação é fundamental para identificar como se forma a ID desde os primeiros semestres da formação acadêmica. Nessa categoria relacionamos três questões. Para tal, perguntou-se aos licenciandos acerca do porquê escolheram o curso investigado (Gráfico 2).

### 5.1.1 Escolha pela docência

**Gráfico 2: Escolha pela docência**



Fonte: A Autora (2025).

Os principais motivos que levaram os estudantes a escolherem o curso de Licenciatura em Química foram a oferta de um Curso Superior na Rede Federal, mencionada por 16 (dezesseis) respondentes, e a identificação com a carreira docente, indicada por 12 (doze) licenciandos, o que revela o interesse para a profissão de professor.

A influência de professores da Educação Básica também teve um peso significativo, sendo citada por 11 (onze) estudantes, mostrando que experiências escolares anteriores impactam na escolha profissional, alinhando-se ao que Pimenta (2012) afirmou acerca dos saberes da experiência, afirmando a construção até mesmo antes de ingressar na formação inicial. Além disso, 09 (nove) participantes relataram que optaram pela licenciatura devido à compatibilidade de horários, o que sugere aspectos relacionados ao fator de vínculo empregatício também influenciam na decisão.

Por outro lado, fatores como influência familiar, social e divulgação nos meios de comunicação foram menos citados, indicando menor impacto dessas dimensões na escolha do curso. Nessa perspectiva alinhado às escolhas profissionais Bock *et al*, (2008) discorrem que

Assim também ocorre com sua escolha profissional. (...) As influências externas (condições objetivas, sua classe social, a influência de pessoas significativas e dos meios de comunicação, a valorização social de algumas ocupações e a desvalorização de outras, as exigências escolares que cada profissão apresenta, as pressões de seu grupo de amigos e de sua família, enfim, todos os fatores externos) (...) tudo o que você já valoriza, já deseja e tudo o que você deseja mas não sabe que deseja (o inconsciente individual) - para, numa grande síntese, resultar na escolha. (Bock *et al*, 2008, p. 321)

Embora esses elementos externos estejam presentes no processo de escolha profissional, seu impacto pode ser direto ou indireto, especialmente quando se trata de profissões sociais. Nesse cenário é fundamental considerar que a decisão de seguir a profissão docente muitas vezes surge como a opção mais viável, influenciada por diversos aspectos que vão desde o ingresso nas IES até as oportunidades no mercado de trabalho.

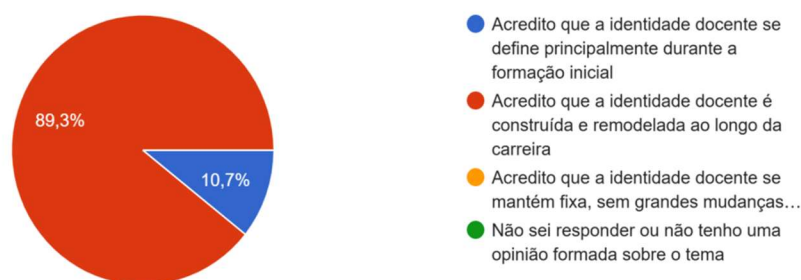
Esses fatores, podem impactar de forma significativa a formação da ID, uma vez que não têm, necessariamente, raízes em uma experiência prévia na prática pedagógica ou em um engajamento com a educação como meio de promover mudanças sociais. Corroborando com isso, Tardif (2014) discorre como o contexto social e econômico influencia tanto a escolha pela carreira de professor quanto a forma como a ID se constrói.

Além disso, com a finalidade de alcançar o objetivo dessa categoria, foi apresentada a seguinte pergunta: "Você acredita que a identidade docente é algo que se define durante a formação ou continua a ser moldada ao longo da carreira do professor?" (Gráfico 3).

### Gráfico 3: Concepções dos licenciandos sobre identidade docente

Com base nos conhecimentos adquiridos ao longo do curso, você acredita que a identidade docente é algo que se define durante a formação o... a ser moldada ao longo da carreira do professor?

28 respostas



Fonte: A Autora (2025).

A partir da representação do gráfico 3, que das 28 (vinte e oito) respostas obtidas, 25 (vinte e cinco) afirmaram que acreditam que a identidade docente é construída e remodelada ao longo da carreira; 03 (três) participantes responderam que acreditam que a identidade docente se define principalmente durante a formação inicial. Os dados representam uma percepção majoritária de que a identidade docente é um processo contínuo e dinâmico moldado pelas experiências vivenciadas ao longo da trajetória profissional (Pimenta, 2012).

Essa perspectiva também está alinhada com os autores Nóvoa (1992), Pimenta (1997) e Tardif (2002), que discorrem que a construção da ID vai além da formação inicial, sendo constantemente transformada por meio da prática docente e das interações com outros profissionais.

No que tange à relação entre o conhecimento disciplinar e as competências pedagógicas desenvolvidas na formação inicial pelos licenciandos, foi investigado:



#### Gráfico 4: Conhecimento disciplinar e o pedagógico

Como você vê a relação entre o seu conhecimento disciplinar e as competências pedagógicas adquiridas na formação inicial, considerando a visão...rtir da interação entre o conteúdo e a didática?  
28 respostas



Fonte: A Autora (2025)..

Os dados do gráfico 4 representam que a maioria dos futuros docentes reconhecem a importância da articulação entre conhecimento disciplinar e competências pedagógicas para a construção de sua identidade profissional. Os 28 (vinte e oito) respondentes apresentaram respostas que evidenciam diferentes compreensões sobre a relação entre o conhecimento disciplinar e as competências pedagógicas na constituição da identidade docente.

Para 19 (dezenove) participantes, o que representa 67,9%, a “interação entre o conhecimento disciplinar e as competências pedagógicas tem sido fundamental para a construção de sua identidade docente”. Isso está alinhado com a visão de Pimenta e Lima (2010), que apontam essa interação como elemento essencial e constitutivo da profissão docente.

Em contrapartida, 03 (três) participantes, 10,7%, consideraram que o conhecimento disciplinar tem sido mais relevante que as competências pedagógicas, enquanto outros 03 (três), 10,7% apontaram maior importância para as competências pedagógicas em relação ao conteúdo disciplinar. Além disso, outros 03 (três) participantes, 10,7%, afirmaram não ter opinião formada sobre o tema.

Destacamos também que nenhum participante desconsiderou a relevância da interação entre conhecimento disciplinar e competências pedagógicas, o que evidencia uma compreensão, ainda que em diferentes níveis, da docência como uma

prática complexa, que exige tanto o domínio do conteúdo quanto a capacidade de ensiná-lo de forma significativa.

Os dados corroboram com os embasamentos de Pimenta e Lima (2010), onde a ID é construída na articulação entre o conhecimento específico e a didática. Pimenta afirma também que não há separação entre o saber e o saber-fazer, e que o exercício docente implica tanto o domínio do conteúdo quanto a capacidade de ensiná-lo de forma reflexiva, crítica e contextualizada (Pimenta, 2012).

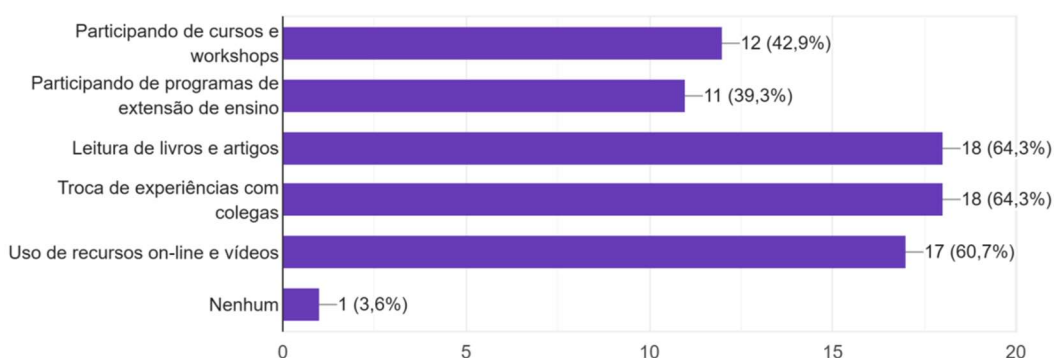
### 5.1.2 Formação para exercício da docência

A fim de compreender melhor as concepções dos licenciandos acerca da construção da ID, investigamos como os discentes estão se preparando para exercer a docência (Gráfico 5).

**Gráfico 5: Atualização e preparação para exercer a docência**

Para além do curso, como você se atualiza para exercer a docência? Assinale todas que se aplicam:

28 respostas



Fonte: A Autora (2025).

No gráfico 5, notamos a representação onde os dados apontam que os estudantes utilizam estratégias autônomas e colaborativas para se capacitarem como futuros docentes. As práticas mais citadas foram a “troca de experiências com colegas” e “leitura de livros e artigos”, ambas 18 (dezoito) respostas, e o uso de recursos *on-line* e vídeos, 17 (dezessete) respostas, indicando uma valorização do

aprendizado teórico, novas tecnologias e do compartilhamento do conhecimento entre os futuros colegas de profissão.

Esses resultados reforçam as perspectivas dos autores Pimenta (1997) e Tardif (2002) sobre os saberes docentes, ao afirmar que o licenciando desenvolve seus saberes a partir das vivências e interações no processo formativo.

Por outro lado, nas opções “participando de cursos e workshops” houve 12 (doze) respostas e “participando de programas de extensão de ensino” 11 (onze) respostas, foram menos mencionadas entre as estratégias de capacitação. Esses números podem indicar limitações relacionadas à oferta, à carga horária ou mesmo à acessibilidade dessas ações dentro ou fora do ambiente de formação.

Um dado que destacamos foi a escolha da opção "Nenhum", assinalada por apenas 01 (hum) participante. Esse resultado revela que a grande maioria dos estudantes busca, de alguma forma, complementar sua formação para além do currículo obrigatório, evidenciando um compromisso com o desenvolvimento profissional contínuo e uma postura ativa diante da construção dos saberes docentes.

Todavia, destaca-se para esse caso em que o participante declarou não realizar nenhuma ação de atualização para exercer a docência. Embora seja uma exceção, essa resposta pode refletir uma desconexão com o processo formativo, desmotivação inicial ou até mesmo a falta de acesso ou conhecimento sobre as possibilidades de formação complementar oferecidas dentro ou fora da universidade.

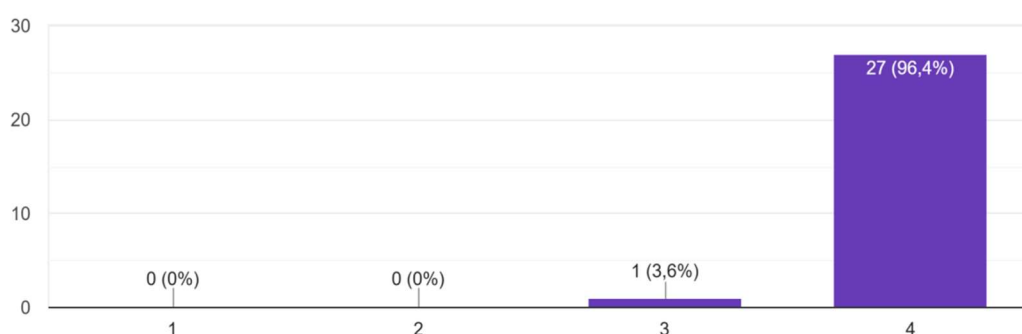
Ao investigar o perfil deste participante, constatou-se que ele se encontra nos períodos iniciais do curso, o que pode justificar, em parte, sua menor inserção nas atividades formativas extracurriculares. Essa informação sugere a importância de ações de acolhimento e orientação pedagógica nos primeiros semestres, com o objetivo de engajar os estudantes desde o início na construção de sua identidade docente e no desenvolvimento de seus saberes profissionais.

Alinhando-se ao que prevê as Diretrizes para a Formação de Professores (Brasil, 2001), que ressalta a importância de atividades autônomas, interdisciplinares e reflexivas na formação docente, os dados analisados revelam que os licenciandos em Química demonstram um compromisso crescente com sua formação para além do currículo formal (Brasil, 2001, p. 66- 67).

Acerca das atividades de projeto de ensino, extensão e eventos acadêmicos perguntamos aos licenciandos sobre a oferta dessas atividades. Através da escala *Likert* os participantes julgaram: (1) Nenhuma importância; (2) Pouca importância, (3) Moderadamente importante; (4) Muito importante, conforme o gráfico a seguir (Gráfico 6).

**Gráfico 6: Atividades de projeto de ensino e eventos acadêmicos**

O curso de Licenciatura em Química oferece aos alunos a oportunidade de participar de atividades de pesquisa, ensino e extensão, além de eventos ...3) Moderadamente importante (4) Muito importante  
28 respostas



Fonte: A Autora (2025).

Através da representação do gráfico 6, inferimos que para a maioria dos licenciandos, essas experiências não são apenas complementares, mas formadoras. 26 (vinte e seis) dos 28 (vinte e oito) participantes consideram atividades como PIBID, PIBEX, monitoria e eventos acadêmicos muito importantes para a formação docente, o que demonstra uma valorização da prática pedagógica, do engajamento com a comunidade e da vivência acadêmica além da sala de aula. Já os que atribuíram “importância moderada”, 02 (dois) participantes, reconhecem o valor dessas experiências.

As vivências práticas são espaços de encontro e “neste lugar de encontro não há ignorantes absolutos nem sábios absolutos: há homens que, em comunhão, buscam saber mais” (Freire, 1987, p. 81). Ou seja, em contato com a realidade acadêmica, participação em eventos e projetos de extensão são elementos essenciais à construção da identidade profissional docente. Nesse processo, a universidade exerce papel fundamental ao oferecer e incentivar essas oportunidades (Brasil, 2001).

## 5.2 Categoria 2: Influência do professor formador

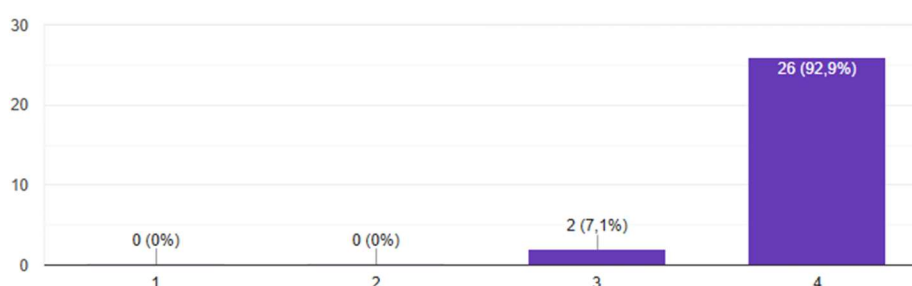
Com o propósito de compreender a influência do professor formador na constituição da identidade docente, para alcançar esse objetivo buscamos investigar qual a importância desse profissional num curso de Licenciatura (Gráfico 7) e quais características são essenciais desses profissionais (Gráfico 8), segundo os participantes da pesquisa.

**Gráfico 7: A importância do professor formador**

Escala:

- (1) Nenhuma importância
- (2) Pouca importância
- (3) Moderadamente importante
- (4) Muito importante

28 respostas



Fonte: A Autora (2025).

As respostas evidenciam que a quase totalidade dos estudantes, 26 (vinte e seis) participantes, consideram o papel do professor formador como muito importante no contexto do curso de licenciatura, enquanto uma pequena parcela, 02 (dois) participantes, atribui a esse papel uma importância moderada. Essa valorização reforça a percepção dos licenciandos sobre a influência do professor formador no processo de aprendizagem, no desenvolvimento profissional e na construção da identidade docente (Vaillant, 2003).

Acerca das contribuições do professor formador na construção da ID investigamos quais aspectos os licenciandos acreditam essenciais para esse profissional (Gráfico 8).

### Gráfico 8: Características essenciais do professor formador



Fonte: A Autora (2025).

No gráfico 8 observamos uma representação sobre o que os estudantes valorizam, nos professores formadores: que sejam inspiradores e com experiência prática. A característica selecionada predominantemente pelos licenciandos é a “habilidade para mediar a aprendizagem”, mencionada por 26 (vinte e seis) dos 28 (vinte e oito) participantes, o que destaca o professor formador como facilitador do processo educativo. Em seguida, aparecem com a mesma relevância o “conhecimento profundo da área” e “o uso de metodologias diversificadas”, ambos com 17 (dezessete) respostas, demonstrando que os estudantes reconhecem a importância de uma base teórica sólida aliada à habilidade de inovar didaticamente (Vaillant, 2003).

Já “capacidade de motivar e inspirar” foi selecionada por 15 (quinze) respondentes, refletindo o valor atribuído à dimensão afetiva e motivacional do ensino.

Por outro lado, “a experiência prática na docência” foi citada por apenas 02 (dois) participantes, o que pode indicar que os estudantes consideram mais relevante a forma como o professor ensina do que sua bagagem prática.

Como também, as características como “disponibilidade para acompanhamento individual” e o “conhecimento da área e capacidade de motivar” receberam apenas 01 (uma) menção cada, mas ainda assim representam dimensões importantes, especialmente, para estudantes que valorizam um acompanhamento mais próximo ou veem o professor formador como referência pessoal e acadêmica.

A partir da análise dos dados da relacionados à categoria influência do professor, infere-se que esse profissional não é apenas um transmissor de conteúdos, mas atua como mediador entre o conhecimento acadêmico e a prática pedagógica, auxiliando o futuro professor a refletir criticamente sobre sua atuação, seus valores e seus desafios. Para Nóvoa (2022), Pimenta (1997) e Mizukami (2005) o professor formador contribui para a construção da identidade docente, especialmente, quando promove espaços de troca de experiências, análise reflexiva e contextualização dos conteúdos.

### **5.3 Categoria 3: Contribuições do processo formativo ofertado pelo curso investigado**

Com a finalidade de relacionar as contribuições do processo formativo ofertado pelo curso investigado, a partir do entendimento dos licenciandos, construímos essa categoria.

### Gráfico 9: Processo formativo do curso

Em sua opinião, o processo formativo do curso tem ajudado a desenvolver as competências necessárias para o (a) professor (a) que você idealiza ser?

28 respostas



Fonte: A autora (2025).

Ao analisarmos a representação dos dados, notou-se que os participantes reconhecem, em sua maioria, que o curso exerce papel relevante na constituição da ID. Contudo, esse reconhecimento se apresenta com graus variados de intensidade, o que evidencia a necessidade de qualificar ainda mais os espaços de reflexão crítica, promovendo integração entre teoria, prática e identidade profissional (Gadotti, 2003, p.3).

Como também 13 participantes indicaram que “o curso oferece oportunidades de reflexão contínua sobre a prática pedagógica”, o que tem sido essencial para minha identidade docente o que tem contribuído de forma efetiva para a construção de sua identidade profissional. Esse dado se articula com Nóvoa (1992) e Pimenta (1997), onde afirmam que o professor não nasce pronto, mas se constrói no exercício da reflexão de sua profissão, mediado pelas experiências formativas.

Outra parcela de 13 (treze) licenciandos reconhecem que “o curso oferece algumas oportunidades de reflexão, mas poderia proporcionar mais momentos para discutir e revisar a prática pedagógica”, para esses participantes o curso tem alguma contribuição, mas consideram que os momentos de reflexão ainda são insuficientes ou pouco aprofundados. Para Mercês e Souza (2015, p.3), o papel da formação inicial não se reduz apenas aos conhecimentos construídos nos componentes curriculares,



mas é uma construção de um alicerce firme em que ações unidas à instituição de ensino para desenvolver a reflexão e escuta.

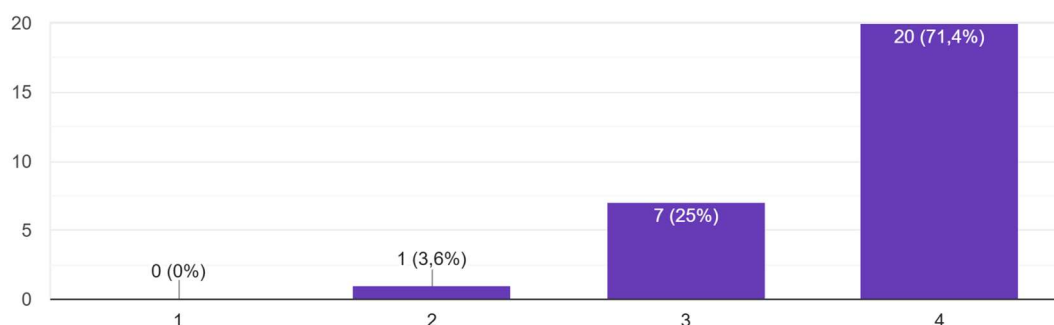
Por outro lado, destacamos a resposta do participante D14 que ao selecionar a opção na questão dessa categoria traz uma crítica mais reflexiva, afirmando que o curso prioriza aspectos técnicos e operacionais, deixando em segundo plano a dimensão crítica e reflexiva da formação docente. Freire (1996) e Candau (1997) corroboram com essa perspectiva ao instruir que a formação docente não pode ser apenas instrumental, mas capaz de proporcionar instrumentos que permitam uma intervenção eficaz na prática pedagógica, pois o professor é também um sujeito político e transformador da realidade.

Destacamos também uma resposta que apresenta um posicionamento distinto, em que o participante D18 afirma que “não percebo como o curso favoreça o desenvolvimento da minha identidade docente, visto que essa é uma questão muito pessoal.” Ao investigar o perfil do participante, constatou-se que se encontra nos períodos finais do curso o que torna seu posicionamento ainda mais significativo, uma vez que, teoricamente, já teria vivenciado a maior parte dos componentes curriculares.

Para compreender a relevância atribuída pelos licenciandos às experiências teórico-práticas na construção de sua ID, foi aplicada uma questão acerca dessas experiências, perguntamos aos participantes qual o nível de contribuição para a construção da identidade docente? Através da escala *Likert* os participantes julgaram: (1) Nenhuma importância; (2) Pouca importância, (3) Moderadamente importante; (4) Muito importante, conforme o gráfico a seguir.

#### **Gráfico 10: Vivências para a construção da identidade docente**

Após as experiências teórico-práticas, como você avalia o nível dessas vivências para a construção da identidade docente? Elas contribuem/contribuí... Moderadamente importante (3) Muito importante (4)  
28 respostas



Fonte: A Autora (2025).

Ao analisar os dados notamos que a maioria expressiva dos participantes, 20 (vinte) consideram as experiências teórico-práticas como “muito importante” para a construção da ID. Além disso, outros sete julgam essas vivências como “moderadamente importante”, demonstrando que 27 (vinte e sete) participantes, cerca de 96,4%, reconhecem a relevância dessas experiências em sua formação. Essa valorização das vivências teórico-práticas encontra respaldo teórico conforme destaca Tardif (2002) e Pimenta (2012), a construção da ID está profundamente relacionada à interligação entre saberes teóricos e práticos.

Apesar da maioria das respostas amplamente positivas, é relevante destacar a existência da resposta do participante D9 que indicou considerar as experiências teórico-práticas como tendo “pouca importância” na formação docente. Ao investigar o perfil do licenciando, constatou-se que se encontra nos períodos iniciais do curso, o que pode ser explicado pelo processo de vivências, que ocorre ao longo da formação.

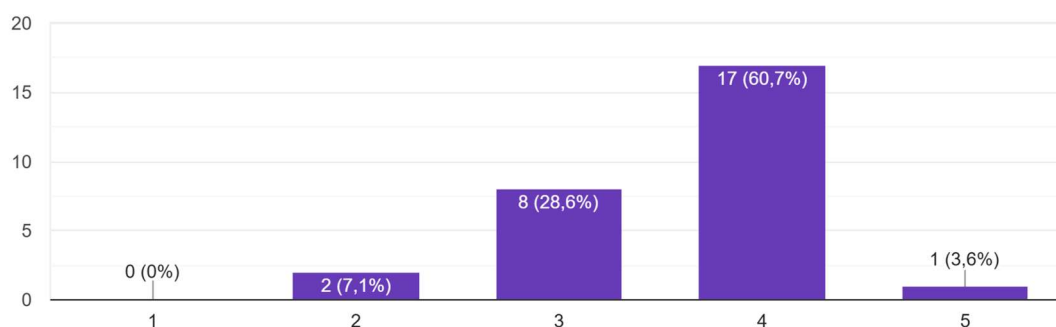
#### 5. 4 Categoria 4: Conhecimento sobre o Plano Pedagógico de Curso, PPC.

Para verificar o nível de conhecimento dos licenciados sobre o Projeto Pedagógico do curso pesquisado, a fim de atingir esse objetivo, perguntamos aos participantes como avaliam o nível de conhecimento sobre o plano de curso, através da escala *likert* (Gráfico 11).

### Gráfico 11 : Nível de conhecimento do PPC.

Como você avalia o seu nível de conhecimento sobre o plano de curso: Onde 1 significa “quase nada” e 5 significa “tenho pleno conhecimento sobre o plano de curso.”

28 respostas



Fonte: A Autora (2025).

A análise das respostas revela que a maioria dos participantes, 17 (dezessete) consideram ter bom conhecimento, nível 4, sobre o plano de curso, o que demonstra que grande parte dos participantes compreendem minimamente os objetivos, conteúdos e estrutura da formação oferecida. Todavia, apenas 01 (um) participante afirmou ter pleno conhecimento do sobre o PPC.

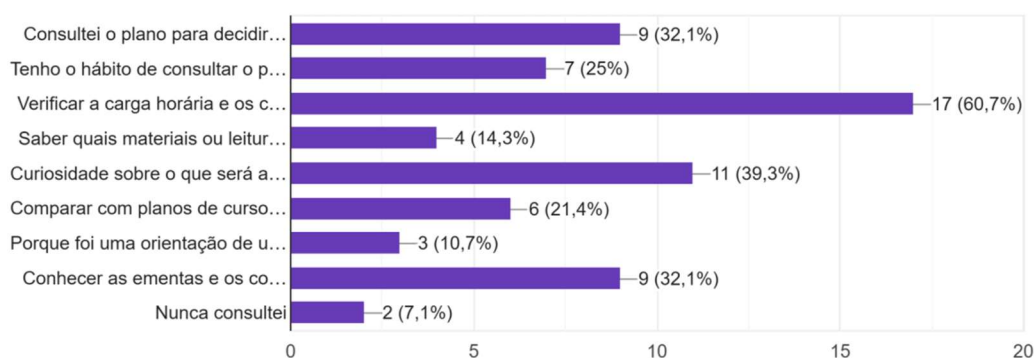
Por outro lado, 08 (oito) participantes responderam com nível três, indicando nível médio de conhecimento. Como também, dois participantes posicionaram-se no item dois, refletindo baixa familiaridade com o PPC.

Visando avaliar o nível de conhecimento dos licenciandos sobre o PPC, investigou-se qual a motivação para consultar o Plano de Curso (Gráfico 12), assim como em quais circunstâncias ou orientações ele foi utilizado (Gráfico 13).

### Gráfico 12: Motivos para consultar o PPC.

Quais foram os motivos que o levaram a consultar o plano de curso? Por favor, selecione até 03 (três) opções.

28 respostas



Fonte: A Autora (2025).

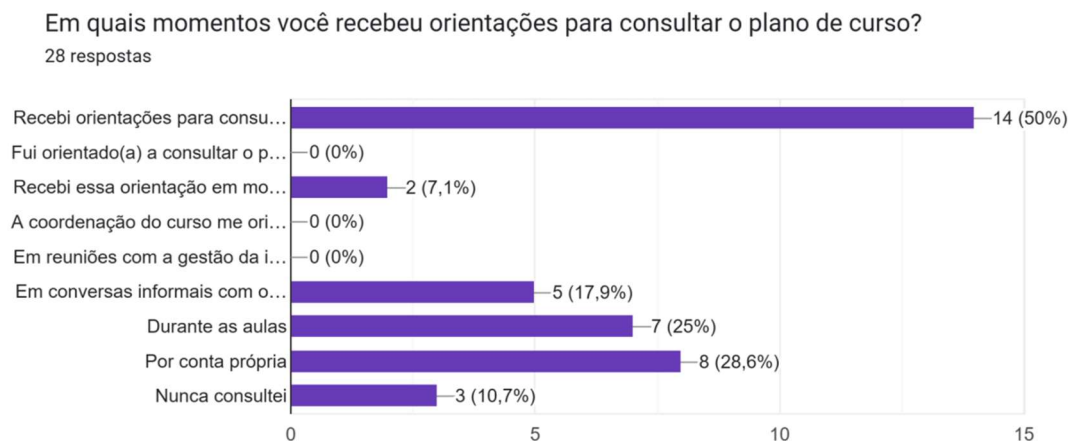
O olhar sobre os motivos que levaram os licenciandos a consultar o PPC, constatamos que a maioria dos estudantes realizou essa ação com o objetivo de verificar as cargas horárias e os conteúdos das disciplinas, totalizando 17 (dezessete) participantes. Ainda em consonância com os conteúdos programáticos, observamos que a segunda justificativa mais recorrente foi a curiosidade em relação aos temas abordados nas disciplinas, sendo essa a escolha de 11 (onze) dos 28 (vinte e oito) estudantes.

Além disso, 09 (nove) participantes relataram que consultaram o PPC para decidir se cursariam ou não determinada disciplina no semestre. Outros 07 (sete) licenciandos afirmaram ter o hábito de consultar o plano de curso sempre que iniciam uma nova disciplina.

Destacamos também que 02 (dois) participantes indicaram nunca ter consultado o PPC. Ao serem questionados sobre o motivo, D10 respondeu que "nunca foi motivado a consultar", enquanto D5 afirmou: "acho que a partir do quarto semestre eu deva me interessar mais. Acredito que no início do curso isso não seja relevante". Ao analisarmos o perfil desses estudantes, verificamos que D10 está nos períodos finais do curso, enquanto D5 encontra-se nos períodos iniciais.

Com o propósito de aprofundar a análise, investigamos também em quais momentos os participantes foram instruídos a consultar o PPC (Gráfico 13).

**Gráfico 13: Orientações para consultar o PPC.**



Fonte: A Autora (2025).

Ao refletirmos sobre a representação gráfica, constatamos que 14 (catorze) participantes afirmaram “recebi orientações para consultar o plano de curso durante as aulas, principalmente no início do curso”, 08 (oito) licenciandos argumentaram realizar a consulta “por conta própria”, outros 07 (sete) informaram que foram orientados “durante as aulas”.

Diante dos dados apresentados, evidencia-se que, embora parte significativa dos licenciandos demonstre conhecimento e contato com o Projeto Pedagógico do Curso, ainda há uma parcela de estudantes que desconhece ou não reconhece a importância desse documento para sua formação. A consulta ao PPC, quando realizada, ocorre majoritariamente por interesse em aspectos práticos, como carga horária e conteúdos das disciplinas, o que revela um uso funcional, mas ainda distante de uma compreensão mais profunda sobre o papel estruturante do PPC no processo formativo.

Esse cenário reforça a afirmação de Libâneo (2004) ao discorrer que o planejamento educacional deve ser compartilhado com os discentes para promover sua autonomia e seu olhar significativo ao processo de aprendizagem.

## 6 CONSIDERAÇÕES

Esta pesquisa teve como objetivo analisar as contribuições da formação inicial no processo de construção da identidade do professor de Química. A partir da análise dos dados obtidos com 28 (vinte e oito) licenciandos de um curso de Licenciatura em Química, foi possível compreender como os participantes vivenciam sua trajetória formativa e como essa vivência impacta diretamente na construção de sua Identidade docente.

Os objetivos foram alcançados, uma vez que foi possível investigar as concepções dos licenciandos sobre identidade docente, compreender a influência do professor formador na construção da identidade docente, verificar o nível de conhecimento dos licenciados sobre o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) pesquisado e relacionar as contribuições do processo formativo ofertado a partir do entendimento dos licenciandos.

Os dados e resultados obtidos por meio do questionário aplicado evidenciam a importância da abordagem da temática da ID na formação inicial. Dentre os participantes, 89,3% afirmaram acreditar que a identidade docente é construída e continuamente remodelada ao longo da carreira, enquanto 10,7% consideram que essa identidade é definida durante a formação inicial. Além disso, na segunda categoria 26 dos 28 participantes consideram o papel do professor formador como muito importante no contexto do curso de Licenciatura.

Também foi possível observar na terceira categoria que desde os períodos iniciais até os finais do curso, os licenciandos já desenvolvem percepções sobre si mesmos enquanto futuros professores. Disciplinas curriculares e atividades complementares, como o PIBID, PIBEX, monitoria, projetos de extensão, mostram-se fundamentais nesse processo de construção da identidade docente. Na quarta categoria, embora muitos licenciandos conheçam o Projeto Pedagógico do Curso, alguns ainda desconhecem sua importância. A consulta ao PPC ocorre principalmente por interesse prático, como carga horária e conteúdos, indicando uma compreensão limitada sobre seu papel no processo formativo.

Ao examinarmos cada resultado, foi possível vislumbrar os caminhos que os licenciandos estão trilhando na construção de sua identidade docente, seja por meio

das formações, das vivências teórico-práticas, das experiências em sala de aula, ou ainda pelas reflexões críticas sobre o papel do professor na contemporaneidade. Esses elementos se entrelaçam e contribuem significativamente para o crescimento profissional e pessoal dos futuros docentes.

Devido à natureza desta pesquisa e às delimitações metodológicas adotadas, não foi possível realizar um aprofundamento mais detalhado sobre a temática da construção da identidade docente. No entanto, considerando os resultados obtidos, este trabalho sugere novas possibilidades para que futuras pesquisas, ou para continuidade, aprofundamento da análise da identidade docente do professor de Química, explorando diferentes contextos formativos, instituições de ensino e modalidades de ensino.

Por fim, a pesquisa conclui que a identidade docente é um processo construído ao longo da trajetória, antes mesmo da formação inicial, moldado por experiências acadêmicas e pela aproximação com o cotidiano escolar. O estudo reforça a importância de que a formação inicial vá além do conteúdo técnico, valorizando a dimensão identitária da profissão interligada com as vivências construídas ao longo do curso relacionadas à teoria e prática.

Enfatizamos que reconhecer e valorizar essas vivências é essencial para a formação de professores mais conscientes, reflexivos, críticos, com capacidade de autonomia, comprometidos e preparados para os desafios da educação.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, O. H. A. Ensino de Didática e o papel dos professores formadores no contexto das práticas pedagógicas: do que estamos falando? **Comunicações**, Piracicaba, v. 26, n. 3, p.79-91, set./dez. 2019. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/337851651\\_Ensino\\_de\\_Didatica\\_e\\_o\\_papel\\_dos\\_professores\\_formadores\\_no\\_contexto\\_das\\_praticas\\_pedagogicas\\_do\\_que\\_estamos\\_falando](https://www.researchgate.net/publication/337851651_Ensino_de_Didatica_e_o_papel_dos_professores_formadores_no_contexto_das_praticas_pedagogicas_do_que_estamos_falando). Acesso em: 28 maio. 2025.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 14724**: trabalhos acadêmicos. Rio de Janeiro: 2011.

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

BOCK, A. M. B.; FURTADO, O.; TEIXEIRA, M. de L. T. **Psicologias**: uma introdução ao estudo de psicologia. 14. ed. São Paulo: Saraiva, 2008.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. LDB: Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: [https://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn1.pdf](https://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf). Acesso em: 14 maio. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 11.494, de 20 de junho de 2007, entre outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, 2017. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm). Acesso em: 14 maio 2025.

BRASIL. **Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007**. Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, de que trata a Lei nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e altera as Leis nos 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/lei/l11502.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11502.htm). Acesso em: 15 maio 2025.

BRASIL, 2015. **Resolução CNE/CP 2/2015, de 1 de julho de 2015**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=21123&Itemid=866](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=21123&Itemid=866). Acesso em: 07 de jul. 2025



BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 14 maio. 2025.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n.º 2/2019, de 20 de dezembro de 2019**. 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). Conselho Nacional de Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=77781%E2%80%9D>. Acesso em: 05 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica em cursos de nível superior**. Brasília, DF: MEC, 2001. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/basica.pdf>. Acesso em: 14 maio. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica**. 2018. Disponível em: [https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=105091-bnc-formacao-de-professores-v0&category\\_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192](https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=105091-bnc-formacao-de-professores-v0&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 28 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CES 1.303, de 7 de dezembro de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Química. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, p. 25, 07 dez. 2001. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/130301Quimica.pdf>. Acesso em: 14 maio 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1/2002, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: 2002. [https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_02.pdf](https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf).

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019**. Brasília: MEC/CNE, 2019. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 14 maio 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024. Brasília: Diário Oficial da União, p. 1-18, 03/jun, 2024. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=258171-rcp004-24&category\\_slug=junho-2024&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=258171-rcp004-24&category_slug=junho-2024&Itemid=30192). Acesso em: 15 jun. 2025.

CANDAU, V.M.F.; LELIS, I.A. A relação teoria-prática na formação do educador. *In*:

CANDAU, V.M.F. (org.) **Rumo a uma nova didática**. Petrópolis: Vozes, 1995.

CANDAU, Vera Maria. Formação Continuada de Professores: tendências atuais. *In*: CANDAU, Vera Maria (org.). **Magistério Construção Cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1997.

CANDAU, V. M. **Magistério: construção cotidiana**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

CHASSOT, A. I. História da educação química brasileira: sobre seu início discutível apenas a partir dos conquistadores. **Episteme: Revista de Filosofia e História das Ciências**, São Paulo, n. 2, 1996.

COMENIUS. **Didáctica Magna**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.

Disponível em:

[https://www2.unifap.br/edfisica/files/2014/12/A\\_didactica\\_magna\\_COMENIUS.pdf](https://www2.unifap.br/edfisica/files/2014/12/A_didactica_magna_COMENIUS.pdf).

Acesso em: 10 abr. 2025.

CUNHA, M. I. da. **O bom professor e sua prática**. 2. ed. São Paulo: Papirus, 1992.

CUNHA, M. I. da. A docência como ação complexa: o papel da didática na formação de professores. *In*: ROMANOWSKI, J. P.; MARTINS, Pura L. O.; JUNQUEIRA, Sérgio R. A. (orgs.). **Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa, didática e ação docente**. Curitiba: Champagnat, 2004. p. 31-42.

CUNHA, M. O lugar da formação do professor universitário: A condição profissional em questão. *In*: CUNHA, M. (org.). **Reflexões e Práticas em Pedagogia Universitária**. Campinas: Papirus, 2007.

DE FARIAS, I. M. S. O discurso curricular da proposta para BNC da formação de professores da educação básica. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 13, n. 25, p. 155–168, 2019. DOI: 10.22420/rde.v13i25.961. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/961>. Acesso em: 19 maio. 2025.

DUBAR, C. **A Socialização: Construção das Identidades Sociais e Profissionais**. Porto: Porto Editora, 1997.

ERIKSON, E. **Identidade, juventude e crise**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 36. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo : Paz e Terra, 1997.

FREIRES, K. C. P. **Reinventando a escola**: repensando modelos e práticas educacionais diante das transformações sociais e tecnológicas contemporâneas. [S. l.: s. n.], 2023.

GADOTTI, M. **Educação e poder**: introdução à pedagogia do conflito. São Paulo: Cortez, 2003.

GARCIA, M., M.; HYPOLITO, Á. M.; VIEIRA, J. S. As identidades docentes como fabricação da docência. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 45-56, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/h98PzLy4947pWTcYgFpNL7P/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 maio. 2025.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, nº 113, p. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/R5VNX8SpKjNmKPxxp4QMt9M/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 maio. 2025.

GATTI, B. A. **Educação, escola e formação de professores**: políticas e impasses. **Educar em Revista**, [S. l.], v. 29, n. 50, p. p. 51–67, 2013. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/34740>. Acesso em: 1 jun. 2025.

GATTI, B. A. *et al.* **Professores do Brasil**: novos cenários de formação. Brasília: Unesco. 2019. Disponível em: [https://www.fcc.org.br/wp-content/uploads/2019/05/Livro\\_ProfessoresDoBrasil.pdf](https://www.fcc.org.br/wp-content/uploads/2019/05/Livro_ProfessoresDoBrasil.pdf). Acesso em: 1 jun. 2025.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: políticas e programas. **Revista Paradigma**, v. 42, n. Extra 2: Políticas, Programas e Práticas, maio de 2021. Disponível em: <https://revistaparadigma.com.br/index.php/paradigma/article/view/1044>. Acesso em: 23 jun. 2025.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2021.

GUIMARÃES, V. S. **Formação de professores**: saberes, identidade e profissão. Campinas: Papirus, 2004.

IFPE. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Química**. 2013. Disponível em: <https://portal.ifpe.edu.br/wp-content/uploads/repositoriolegado/ipojuca/documentos/plano-de-curso-licenciatura-em-quimica.pdf>. Acesso em: 09 maio 2025.

LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. **Educação & Sociedade**, v. 20, n. 68, p. 239-277,

1999 Tradução. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s0101-73301999000300013>. Acesso em: 28 ago. 2025.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e Gestão Escolar Teoria e Prática**. Goiânia: Alternativa, 5.ed. 2004.

LIBÂNEO, J. C. **O Campo Teórico-Investigativo e Profissional da Didática e a Formação de professores. Didática e formação de professores: perspectivas e inovações**. Goiânia: CEPED: PUC, 2012.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MERCÊS, J. G. das; SOUZA, A. A importância e os prazeres da experimentação em sala de aula: um relato de estágio em docência. *In*: ENCONTRO REGIONAL DE ENSINO DE BIOLOGIA – NORDESTE, 2015. **Anais [...]** eletrônicos Campinas: GALOÁ, 2015. Disponível em: <https://proceedings.science/erebio-ne/trabalhos/a-importancia-e-os-prazeres-da-experimentacao-em-sala-de-aula-um-relato-de-estag?lang=pt-br>. Acesso em: 06 jun. 2025.

MALHOTRA, N. K. **Pesquisa de marketing: uma orientação aplicada**. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2006.

MIZUKAMI, M. da G. N. Aprendizagem da docência: professores formadores. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v. 1, n.1, dez./jul. 2005-2006. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/3106/2046>. Acesso em: 1 jun. 2025.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. 5.ed. Porto Alegre : Sulina, 2015. Tradução Eliane Lisboa.

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

NÓVOA, A. **Professores**: Imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

NÓVOA, A. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educação & Realidade**, [S. l.], v. 44, n. 3, 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/84910>. Acesso em: 9 jul. 2025.

NÓVOA, A. **Escolas e professores proteger, transformar, valorizar**. Salvador: SEC/IAT, 2022.

PERRENOUD, P. *et al.* **As Competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PERRONE-MOISÉS, L. **Altas literaturas**. São Paulo: Companhia das Letras, .1998.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: Saberes da docência e identidade do professor. **Revista da Faculdade de Educação**. São Paulo, v. 22, n. 2, p. 72- 89, 1997. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rfe/v22n2/v22n2a04.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2025

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In*: PIMENTA (org.) **Saberes pedagógicos atividade e docente**. S. Paulo, Cortez, 1999. p.15-34. Disponível em: <https://pedagogiaseberi.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/06/pimentasaberes-pedagc3b3gicos-e-atividade-docente-identidaed-e-saberes.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2025.

PIMENTA, S. G. **O estágio na Formação de professores**: unidade teoria e prática? 11. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, S. G. e ANASTASIOU, L. M. G. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PIMENTA, S. G.; ALMEIDA, M. I. de. **Estágios supervisionados na formação docente**: educação básica e educação de jovens e adultos. São Paulo: Cortez, 2014.

PIMENTA, S. G. **Estágio e docência**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

RISCH, B. Teaching chemistry in Germany. *In*: RISCH, B. (org.). **Teaching chemistry around the world**. Berlin: Waxmann Verlag GMBH, 2010. v. 1, p. 267–279.

SALESSE, T. M. A. **A experimentação no ensino de química**: importância das aulas práticas no processo de ensino aprendizagem. 2012. Monografia (Especialização em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR. Medianeira, PR. 2012. Disponível em: [http://repositorio.roca.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/4724/1/MD\\_EDUMTE\\_II\\_2012\\_21.pdf](http://repositorio.roca.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/4724/1/MD_EDUMTE_II_2012_21.pdf). Acesso em: 29 jul. 2025.

SARAIVA, E. Introdução à Teoria Política Pública. *In* SARAIVA, E.; FERNANDES, E. (org.). **Políticas Públicas**. Brasília, DF: ENAP, 2006. v. 1. Disponível em: [https://repositorio.enap.gov.br/bitstream/1/1254/1/cppv1\\_0101\\_saravia.pdf](https://repositorio.enap.gov.br/bitstream/1/1254/1/cppv1_0101_saravia.pdf). Acesso em: 18 ago. 2025.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, [s. l.], v. 14, p. 143-155, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/45rkkPghMMjMv3DBX3mTBHm/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso em: 09 abr. 2025

SIMIONATO, M. F.; HOBOLD, M. de S. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial de professores: padronizar para controlar? **Práxis Educativa**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 46, jul./set. 2021. Epub 24 dez. 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8917>.

SILVA, W. R. da. **A prática de ensino na formação docente: conversando com os/as discentes-professores(as)**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife. Disponível em: [https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/4659/1/arquivo5731\\_1.pdf](https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/4659/1/arquivo5731_1.pdf). Acesso em: 02 abr. 2025.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Rev. Bras. Educ.**, n.13, pp.05-24. 2000. ISSN 1413-2478. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n13/n13a02.pdf>. Acesso em: 1 jun. 2025.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TREVISAN, T. S.; MARTINS, P. L. O. A prática pedagógica do professor de química: possibilidades e limites. **UNirevista**, v. 1, n. 2, abr. 2006. Disponível em: <https://www.yumpu.com/pt/document/read/13056020/a-pratica-pedagogica-do-professor-dequimica-possibilidades-e-limites>. Acesso em: 24 jul. 2025.

VAILLANT, D. Formação de Formadores: estado da prática. Rio de Janeiro: PREAL - Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe, 2003. Disponível em: <https://www.thedialogue.org/wp-content/uploads/2015/10/Portuguese15.pdf>. Acesso em: 09 abr. 2025

VIEIRA, G. M.; VIEIRA, V. M. de O. Formação de professores no ensino superior: a profissionalização docente por meio da pedagogia universitária. **Revista Leia Escola**, Campina Grande, v. 23, n. 2, p. 55–67, 2023. DOI: 10.5281/zenodo.10443747. Disponível em: <https://revistas.editora.ufcg.edu.br/index.php/leia/article/view/2135>. Acesso em: 1 jun. 2025.

VIEIRA, E.; MEIRELLES, R. M. S; RODRIGUES, D. C. G. A. O uso de tecnologias no ensino de química: a experiência do laboratório virtual química fácil. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 8., 2011. **Atas [...]**.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

## APÊNDICE 1

### Questionário aplicado aos participantes

TCC - DÉBORAH SOUZA

IFPE - *Campus* Ipojuca

Coordenação de Licenciatura em Química

Trabalho de Conclusão de Curso - TCC

Prezado (a) participante, o presente questionário é parte do conjunto de instrumentos para coleta de dados da pesquisa do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) da licencianda Déborah Karolayne Nascimento de Paula Souza, sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Ma. Simone Melo, e se propõe a analisar as contribuições da formação inicial no processo de construção da identidade do professor.

Os dados obtidos nesta entrevista são sigilosos e subjetivos, mantendo-se a confidencialidade sobre o/a participante da pesquisa, em atenção à sua natureza empírica e sua importância acadêmica no processo de reflexão sobre a formação do licenciando em Química do IFPE - *Campus* Ipojuca. O tempo estimado para preenchimento do questionário é de, aproximadamente, 15 minutos. Certos de vossa anuência em participar deste estudo, antecipamos os nossos agradecimentos à sua colaboração.

Este formulário compõe-se de três partes, apresentadas na sequência:

1. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE);
2. Perfil do (a) participante;
3. Perguntas sobre o objeto de estudo.

Em caso de dúvidas ou demais perguntas sobre a pesquisa, entre em contato com o pesquisador responsável: Déborah Karolayne Nascimento de Paula Souza

E-mail: [deborah84745848@gmail.com](mailto:deborah84745848@gmail.com) / [dknps@discente.ifpe.edu.br](mailto:dknps@discente.ifpe.edu.br)

Prof.<sup>a</sup> Ma. Simone de Melo Oliveira

E-mail: [simonemelo@ipojuca.ifpe.edu.br](mailto:simonemelo@ipojuca.ifpe.edu.br)

Agradecemos a sua participação.

Seção 2 de 5

## **Termo de Consentimento**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE (PARA MAIORES DE 18 ANOS OU EMANCIPADOS - Resoluções nº466/2012 e nº510/2016)**

Gostaríamos de convidá-lo(a) para participar como voluntário(a) da pesquisa DA LICENCIATURA À PRÁTICA DOCENTE: contribuições da formação inicial no processo de construção da identidade do professor.

O estudo está sob responsabilidade da pesquisadora Déborah Karolayne Nascimento de Paula Souza. Contato por e-mail ou telefone.

E-mail: [deborah84745848@gmail.com](mailto:deborah84745848@gmail.com) / [dknps@discente.ifpe.edu.br](mailto:dknps@discente.ifpe.edu.br)

Telefones: (81) 99352-8321 (WHATSAPP) / (81) 99466-2359

A pesquisa encontra-se sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Ma. Simone de Melo Oliveira

E-mail: [simonemelo@ipojuca.ifpe.edu.br](mailto:simonemelo@ipojuca.ifpe.edu.br)

## **INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA**

O objetivo do estudo será analisar as contribuições da formação inicial no processo de construção da identidade do professor.

A sua participação neste estudo será por meio do preenchimento deste questionário eletrônico (on-line). O tempo estimado será de aproximadamente 15 minutos.

Todas as informações desta pesquisa serão confidenciais e com fins acadêmicos, divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos participantes voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre a sua participação. Os dados coletados nesta pesquisa por meio de questionário on-line, estarão a sua disposição ao longo do estudo. As informações coletadas serão armazenadas em pastas no Google Drive, sob a responsabilidade do pesquisador pelo período mínimo de 5 anos.

Salientamos que você tem o direito de não aceitar participar ou retirar sua permissão, a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo ou penalização. Também destacamos que não haverá cobrança ou remuneração de qualquer natureza por participar desta pesquisa, devido a aceitação ser voluntária, mas fica também garantida a indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, conforme decisão judicial ou extrajudicial.



Por meio do link  
<https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfQ0vZPLs5q1M5pge6R0WF8bGTGSRIvHDaBEdbv7Zd5AY2ZXw/viewform?usp=sharing&ouid=108444710977672006250>  
no Google Drive, o TCLE assinado pelo pesquisador ficará acessível na via dos participantes da pesquisa, podendo ser feito o download do arquivo.

Em caso de dúvidas relacionadas aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos do IFPE no endereço: Av. Prof. Luís Freire, 500 - Cidade Universitária, Recife - PE. CEP: 50740- 545. Telefone: (81) 2125-1691. E-mail: [propesq@reitoria.ifpe.edu.br](mailto:propesq@reitoria.ifpe.edu.br).

Déborah Karolayne Nascimento de Paula Souza.  
(Pesquisadora responsável)

## **CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO VOLUNTÁRIO(A)**

Ao clicar “Concordo” na pergunta a seguir, você confirmará a sua anuência em participar da pesquisa nos termos deste TCLE. Após a leitura deste documento e depois de ter tido a oportunidade de conversar com os pesquisadores responsáveis para esclarecer todas as minhas dúvidas, acredito estar suficientemente informado(a), ficando claro que minha participação é voluntária e que posso retirar este consentimento a qualquer momento sem penalidades. Estou ciente também dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos aos quais serei submetido e da garantia de confidencialidade e esclarecimentos sempre que desejar.

Diante do exposto, expresso minha concordância de espontânea vontade em participar deste estudo.

Depois de ter tomado conhecimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), você concorda em participar voluntariamente desta pesquisa?

- ☐ Concordo
- ☐ Não gostaria de participar (caso marque esta opção, você já poderá fechar a página da internet)

Seção 3 de 5

### **Parte I - Perfil do (a) Participante**

Por favor, informar seu codinome (Por gentileza, crie um nome no qual gostaria de ser chamado(a)).

---

Faixa etária, entre:

- ☐ Menos de 25 anos
- ☐ Entre 25 e 29 anos
- ☐ Entre 30 e 39 anos
- ☐ Entre 40 e 49 anos
- ☐ Entre 50 e 59 anos
- ☐ 60 anos ou mais

Há quanto tempo você concluiu o Ensino Médio?

- ☐ Entre 1 ano a 3 anos
- ☐ Entre 3 ou 6 anos
- ☐ Entre 7 ou 9 anos
- ☐ Entre 10 a 15 anos
- ☐ Mais 15 anos

Qual tipo de Modalidade de Ensino Médio você realizou?

- ☐ Regular
- ☐ Regular Integral
- ☐ EJA
- ☐ Integrado ao Técnico
- ☐ Curso Técnico Subsequente

Atualmente exerce alguma função remunerada? \*

- ☐ Sim
- ☐ Não

Se a resposta foi "SIM" na questão anterior, em quais turnos/horários trabalho?

- ☐ Manhã
- ☐ Tarde
- ☐ Noite

Em qual período do curso você está atualmente?

- ☐ 1°
- ☐ 3°
- ☐ 5°
- ☐ 7°
- ☐ 8°

Possui experiência com docência? Marque até 3 opções

- ☐ Estágio Curricular
- ☐ Estágio Extracurricular
- ☐ Aulas Particulares

- Contrato CLT Ou Estatutário
- Projetos De Extensão Universitária
- Voluntariado em Instituições de Ensino
- Monitoria Acadêmica
- Atuação em cursinhos
- Experiência Internacional
- Grupo de estudo com colegas do curso
- Ensino de idiomas, intercâmbio educacional
- Outros

Caso tenha selecionado a opção "Outros", por gentileza, especifique quais.

---

#### Seção 4 de 5

#### Parte II - Perguntas sobre o objeto de estudo

- Quais dos motivos listados abaixo se aplicam à sua escolha de cursar Licenciatura em Química? Por favor, selecione até 03 (três) opções.
- Escolhi a licenciatura pela compatibilidade de horários
- Pela oferta de um Curso Superior na Rede Federal
- Devido às oportunidades de trabalho serem maiores
- Influência de professores da Educação Básica
- Minha família me influenciou
- Influência do meio social
- Divulgação nos meios de comunicação
- Identificação com a carreira docente
- Outro: \_\_\_\_\_

O curso de Licenciatura em Química oferece aos alunos a oportunidade de participar de atividades de pesquisa, ensino e extensão, além de eventos acadêmicos. Até que ponto você acredita que essas atividades e eventos influenciam na formação do professor e na construção da identidade?

Atividades:

PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência)

PIBEX (Programa Institucional de Bolsas de Extensão)

Monitoria (Atividades de monitoria acadêmica)

Eventos Acadêmicos:

Encontro de Licenciatura em Química  
 Semana Nacional de Ciência e Tecnologia  
 Outros eventos acadêmicos.

Escala:

- (1) Nenhuma importância
- (2) Pouca importância
- (3) Moderadamente importante
- (4) Muito importante

|   |   |   |   |
|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 |
| ☆ | ☆ | ☆ | ☆ |

Para além do curso, como você se atualiza para exercer a docência? Assinale todas que se aplicam:

- ☐ Participando de cursos e workshops
- ☐ Participando de programas de extensão de ensino
- ☐ Leitura de livros e artigos
- ☐ Troca de experiências com colegas
- ☐ Uso de recursos on-line e vídeos
- ☐ Outro: \_\_\_\_\_

Durante a sua trajetória escolar e/ou acadêmica você foi influenciado positivamente por algum professor em relação a sua escolha pela Licenciatura?

- ☐ Na maioria das vezes
- ☐ Algumas vezes
- ☐ Nunca
- ☐ Não me lembro

Para Mizukami (2005,) entende-se como professor formador os "[.] envolvidos nos processos formativos de aprendizagem da docência de futuros professores ou daqueles que já estão desenvolvendo atividades docentes: os professores das disciplinas práticas de ensino e estágio supervisionado, os das disciplinas pedagógicas em geral, os das disciplinas específicas de diferentes áreas do conhecimento e os profissionais que acolhem os futuros professores." E para você, qual o nível de importância você atribui ao papel do professor formador num curso de Licenciatura?

Escala:

- (1) Nenhuma importância
- (2) Pouca importância

(3) Moderadamente importante

(4) Muito importante

|   |   |   |   |
|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 |
| ☆ | ☆ | ☆ | ☆ |

Quais são as principais características que você considera essenciais em um professor formador? Por favor, selecione até 03 (três) opções.

- Conhecimento profundo da área
- Habilidade para mediar a aprendizagem
- Capacidade de motivar e inspirar
- Experiência prática na docência
- Disponibilidade para acompanhamento individual
- Uso de metodologias diversificadas
- Outro: \_\_\_\_\_

Em sua opinião, o processo formativo do curso tem ajudado a desenvolver as competências necessárias para o (a) professor (a) que você idealiza ser?

- Sim, o curso oferece oportunidades de reflexão contínua sobre a prática pedagógica, o que tem sido essencial para minha identidade docente.
- O curso oferece algumas oportunidades de reflexão, mas poderia proporcionar mais momentos para discutir e revisar a prática pedagógica.
- O curso foca mais na formação técnica e menos na reflexão crítica sobre o papel do professor, o que me impede dificulta/interfere no desenvolvimento da identidade docente.
- Não percebo como o curso favoreça o desenvolvimento da minha identidade docente, visto que essa é uma questão muito pessoal.

Em sua opinião, o que mais influencia o processo de construção da identidade docente?

- A prática pedagógica tem maior influência no processo de construção da identidade docente
- A formação acadêmica tem maior influência na construção da identidade docente
- As experiências pessoais têm maior influência na construção da identidade docente
- A interação entre prática, formação e experiências pessoais é equilibrada e igualmente importante
- Não sei responder ou não tenho uma opinião formada sobre o tema

Como você vê a relação entre o seu conhecimento disciplinar e as competências pedagógicas adquiridas na formação inicial, considerando a visão de Pimenta e Lima (2010), que sugerem que a identidade docente é construída a partir da interação entre o conteúdo e a didática?

- A interação entre meu conhecimento disciplinar e as competências pedagógicas tem sido fundamental para a construção de minha identidade docente
- O conhecimento disciplinar tem sido mais relevante que as competências pedagógicas na construção da minha identidade docente
- As competências pedagógicas têm sido mais relevantes que o conhecimento disciplinar na construção da minha identidade docente
- Não percebo a interação entre conhecimento disciplinar e competências pedagógicas como relevante para minha identidade docente
- Não sei responder ou não tenho uma opinião formada sobre o tema

Com base nos conhecimentos adquiridos ao longo do curso, você acredita que a identidade docente é algo que se define durante a formação ou se continua a ser moldada ao longo da carreira do professor?

- Acredito que a identidade docente se define principalmente durante a formação inicial
- Acredito que a identidade docente é construída e remodelada ao longo da carreira
- Acredito que a identidade docente se mantém fixa, sem grandes mudanças ao longo do tempo
- Não sei responder ou não tenho uma opinião formada sobre o tema

Como você avalia o seu nível de conhecimento sobre o plano de curso:

Onde 1 significa "quase nada" e 5 significa "tenho pleno conhecimento sobre o plano de curso"

- |                       |                       |                       |                       |                       |
|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 1                     | 2                     | 3                     | 4                     | 5                     |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

Quantas vezes você consultou o plano de curso:

- Apenas uma vez
- Entre duas e cinco vezes
- Mais de cinco vezes

- Nunca consultei

Quais foram os motivos que o levaram a consultar o plano de curso? Por favor, selecione até 03 (três) opções.

- Consulte o plano para decidir se faria ou não a disciplina no semestre.
- Tenho o hábito de consultar o plano de curso sempre que inicio uma nova disciplina.
- Verificar a carga horária e os conteúdos programáticos.
- Saber quais materiais ou leituras seriam exigidos.
- Curiosidade sobre o que será abordado nas disciplinas.
- Comparar com planos de cursos de outros semestres ou instituições.
- Porque foi uma orientação de um(a) professor(a) ou da coordenação.
- Conhecer as ementas e os componentes curriculares
- Nunca consultei

Caso tenha respondido "nunca consultei", por favor, justifique sua resposta.

---

Em quais momentos você recebeu orientações para consultar o plano de curso?

- Recebi orientações para consultar o plano de curso durante as aulas, principalmente no início do curso.
- Fui orientado(a) a consultar o plano devido a realização das avaliações internas, como as da CPA.
- Recebi essa orientação em momentos relacionados a avaliações externas, como o ENADE ou visitas do MEC.
- A coordenação do curso me orientou a revisar o plano de curso em reuniões específicas.
- Em reuniões com a gestão da instituição, foi reforçada a importância de consultar o plano.
- Em conversas informais com outros estudantes, fui incentivado(a) a olhar o plano para entender melhor as disciplinas.
- Durante as aulas
- Por conta própria
- Nunca consultei
- Outros: \_\_\_\_\_

Seção 5 de 5

Obrigada por sua participação!