

Curricularização da Extensão e Diretrizes para Formação de Professores: uma reformulação da Licenciatura em Biologia

Curricularization of Extension and Guidelines for Teacher Training: a reformulation of the Undergraduate Degree in Biology

Curricularización de la Extensión y Directrices para la Formación Docente: una reformulación de la Licenciatura en Biología

Luiz Gustavo Ferreira¹

Resumo: O presente trabalho consiste em um estudo de caso que acompanhou o processo de reformulação da licenciatura em Ciências Biológicas de uma universidade pública do interior paulista, que visou atender tanto as Diretrizes para Formação Inicial de Professores (CNE/CP 02/2019) quanto a Curricularização da Extensão Universitária (CNE/CES 07/2018). Observou-se que ocorreu manutenção do perfil profissional pretendido e da maior parte das disciplinas que compõem a estrutura curricular, tendo sido pretendido, primordialmente, encontrar espaço para a extensão universitária, o que foi realizado por meio de pequenas alterações curriculares, incluindo extinção e fusão de certas disciplinas.

Palavras-chave: Formação Docente. BNCC. Extensão Universitária. Currículo. Reforma Educacional.

Abstract: This paper consists of a case study that followed the process of reformulating the Biology degree program at a public university in the countryside of São Paulo state, aiming to comply with both the Guidelines for Initial Teacher Training (CNE/CP 02/2019) and the Curricularization of University Extension (CNE/CES 07/2018). It was observed that the intended professional profile and most of the subjects that make up the curriculum structure were maintained, with the primary aim being to find space for university extension, which was achieved through minor curricular changes, including the elimination and merger of certain subjects.

Keywords: Teacher Training. BNCC. University Extension. Curriculum. Education Reform.

Resumen: El presente trabajo consiste en un estudio de caso que acompañó el proceso de reformulación de la licenciatura en Ciencias Biológicas de una universidad pública del interior de São Paulo, con el objetivo de cumplir tanto con las Directrices para la Formación Inicial de Profesores (CNE/CP 02/2019) como con la Curricularización de la Extensión Universitaria (CNE/CES 07/2018). Se observó que se mantuvo el perfil profesional deseado y la mayor parte de las disciplinas que componen la estructura curricular, con el objetivo principal de encontrar espacio para la extensión universitaria, lo que se logró mediante pequeños cambios curriculares, incluyendo la eliminación y fusión de ciertas disciplinas.

Palabras clave: Formación Docente. BNCC. Extensión Universitaria. Currículo. Reforma Educativa.

¹ Graduado em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP). Mestrando no Programa de Pós-Graduação Interunidades em Ensino de Ciências da Universidade de São Paulo (PIEC-USP). E-mail: lgferreira@usp.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1232-2106>.



Introdução

Observamos na década passada, no cenário educacional brasileiro, do Ensino Básico ao Superior, transformações determinadas pela aprovação de diversos documentos oficiais, entre eles, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC - Ensino Infantil e Fundamental, aprovada em 2017 e a do Ensino Médio, em 2018); a Base Nacional Comum para Formação de Professores da Educação Básica (BNC-Formação, aprovada em 2019), e a curricularização da extensão nos cursos de graduação (Resolução CNE/CES 07/2018). Diante desse contexto, os Conselhos de Curso de Instituições de Ensino Superior (IES) país afora se organizaram para a elaboração de novos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) capazes de atender às exigências dos documentos oficiais e às demandas e expectativas manifestadas pelas comunidades universitárias envolvidas.

O presente trabalho consiste em um estudo de caso que acompanhou, entre os anos de 2019 e 2022, o processo de reformulação do Projeto Pedagógico de Curso (PPC) do curso de licenciatura em Ciências Biológicas, no câmpus de Bauru da Universidade Estadual Paulista ‘Júlio de Mesquita Filho’ - UNESP. Nesse departamento havia um PPC em vigor desde 2015, posteriormente reformulado para atender as legislações supracitadas (CNE/CP 02/2019 e Resolução CNE/CES 07/2018).

Assim, buscou-se explicitar as principais modificações empreendidas no PPC do curso em questão. Para tal, traçou-se como objetivo geral descrever e analisar o processo de elaboração do PPC implementado a partir de 2023, com vistas a precisar os agentes e os componentes de forças envolvidas, que resultaram na estrutura curricular aprovada, com base no perfil profissional pretendido para o aluno egresso. Especificamente, buscou-se estabelecer comparações entre a estrutura curricular anterior e a reformulada, com o objetivo de inferir se e como as determinações legais foram contempladas no currículo reformulado.

Currículo: do que estamos falando?

Currículo não é apenas de um conceito teórico útil para explicar diversas questões, mas também consiste em uma ferramenta de regulação das práticas pedagógicas (Sacristán, 2010). Comumente entendido como uma relação das disciplinas ou assuntos que compõem um curso, na verdade, entre os especialistas, predomina uma visão mais abrangente, que compreende o currículo como um conjunto de atividades que se cumprem com vistas a um determinado fim. Em outras palavras, ele procura evidenciar “[...] o que se deve fazer para atingir determinado objetivo”, indicando o conteúdo educacional e sua distribuição no tempo e espaço da forma mais coerente (Saviani, 2016, p. 55).

Para Michael Young (2014), o currículo, durante muito tempo, foi concebido de forma restrita ao espaço escolar, ainda que sua lógica também se aplique a outras

instituições educacionais, como faculdades e universidades. Ainda segundo esse autor, tanto no Ensino Básico quanto no Ensino Superior, o currículo é resultado de um processo histórico específico, configurando-se como uma seleção socialmente validada de conhecimentos e como um sistema atravessado por relações sociais e de poder.

Diante da infinidade de conhecimentos disponíveis e passíveis de compor um currículo, Saviani indica que são os objetivos educativos que determinarão quais saberes deverão compor sua organização:

[...] considerando-se os objetivos educacionais como determinantes do currículo, nós partimos da situação educacional e, por critérios dela derivados, determinam-se os conteúdos do trabalho educativo. A partir daí cabe definir, entre os saberes disponíveis socialmente, os conhecimentos que devem integrar os currículos escolares selecionando-se, em consequência, os aspectos considerados relevantes para a educação e estabelecendo a forma e o lugar que vão ocupar nos currículos em geral e, especificamente, nos cursos de formação dos professores (Saviani, 2016, p.20).

Na mesma obra, Saviani (2016) indica cinco categorias de saberes que devem integrar o processo de formação docente e, conseqüentemente, estar presentes em sua prática profissional: atitudinal; crítico-contextual; específicos; pedagógicos; e didático-curriculares.

O saber atitudinal faz referência às atitudes e posturas esperadas de um professor, diante de sua responsabilidade enquanto formador de novas gerações. Envolve características como respeito, pontualidade, clareza, disciplina, entre outras, e apesar de serem elementos constituintes da personalidade, também podem e devem ser influenciados por processos deliberados e sistemáticos durante a formação inicial, visando à profissionalização.

O saber crítico-contextual é relativo à capacidade de compreender as condições sócio-históricas, apresentando uma visão abrangente do momento em que vive e dos processos que o fizeram chegar ali, entendendo sua participação no movimento da sociedade e as transformações passadas, presentes e que poderão surgir.

A terceira categoria, dos saberes específicos, refere-se aos conhecimentos que um professor deve dominar, no que tange, de acordo com sua área de atuação, às Ciências Humanas, da Natureza, à Filosofia, à Arte, entre outras.

Os saberes pedagógicos referem-se aos conhecimentos produzidos pelas Ciências da Educação, sintetizados em teorias educacionais. São muito relevantes, posto vigorarem como a base de construção da perspectiva pessoal do educador frente ao fenômeno educacional.

Por fim, os saberes didático-curriculares, que se referem ao saber fazer docente, de modo que nele estão contidos os conhecimentos que facilitarão e mesmo, permitirão a realização de seu trabalho em sala de aula, organizando sua aula e transformando-a em realidade por meio da interação com os integrantes da vida escolar, especialmente estudantes.

Diante do exposto, torna-se nítida a relevância do currículo e, não obstante, o fato de que não há espaço para tudo ou todos em seu interior (e é fundamental que assim seja), de modo que ao longo do processo de construção de qualquer documento dessa natureza, seja obrigatória a seleção e favorecimento de determinados conteúdos, culturas, pontos de vista e metodologias, em detrimento da exclusão e/ou silenciamento de outros. Nesse sentido, é forçoso concordar com Sacristán (2010), ao assinalar que o desenvolvimento de currículos, em qualquer contexto, consiste em uma disputa de forças, ideologias, interesses e motivações de grupos e pessoas distintas. O autor argumenta que:

Em uma sociedade democrática, esse pluralismo e os conflitos inevitáveis devem ser explicitamente abordados. É preciso que as diferenças sejam divulgadas e que estejamos abertos ao diálogo e à participação de todos os agentes e posições em disputa. Em nosso contexto não temos espaços para esses debates e não há discussão de onde poderíamos fazê-lo; não há sensibilidade para reivindicar sua realização. Na melhor das hipóteses, reduz-se aos momentos - no nosso caso - em que se realiza o ritual em que se tornaram as Reformas, que acontecem quase periodicamente (Sacristán, 2010, p. 13, tradução nossa).

Apesar da análise de Sacristán não se referir especificamente ao contexto brasileiro, encontramos paralelo em nosso país quanto às reformas constantes dos sistemas educacionais e reformulação dos currículos. Krasilchik (2000) analisa as diferentes reformas educacionais realizadas na segunda metade do século XX no Brasil, deixando claro que as sucessivas mudanças são influenciadas profundamente pelo contexto nacional e mundial no que tange a fatores econômicos e políticos. Apesar disso, no mesmo trabalho, a autora conclui que para além dos sequenciais surtos reformistas, as realidades escolares em geral “[...] têm mudado muito mais em função da deterioração das condições de trabalho do que por injunções legais” (Krasilchik, 2000, p.87).

Concordando com Nardi e Cortela (2015), que pesquisaram sobre PPC de cursos de licenciatura em Física, pretendemos aqui discutir a formação docente como uma resultante de forças, no sentido físico da palavra, que abrange componentes sociais, políticas e econômicas, tratando-se assim de um processo complexo, desde a promulgação de legislações até a aprovação de um PPC e sua implementação.

O que solicitavam as legislações para formação inicial de professores no contexto da reformulação da licenciatura em Ciências Biológicas da UNESP de Bauru

Compreende-se como fundamental um olhar mais aprofundado das legislações, seus contextos de produção e implementação para a análise dos currículos prescritos, suas intencionalidades e a forma como são interpretados. Isso nos permite compreender as relações de poder que envolvem a elaboração de um projeto pedagógico de curso, não sendo considerados elementos neutros, resultantes apenas da aplicação da legislação.

Resolução CNE/CP 02/2019²

A resolução CNE/CP 02/2019 surge no contexto da implementação da BNCC-Educação Básica com o objetivo de alinhar a formação docente com o documento normativo da Educação Básica em nível infantil, fundamental e médio. Isso ocorreu mesmo sob muitas críticas e a alegação de especialistas de que a resolução anterior (CNE/CP 02/2015) poderia ser compatibilizada à Base, de modo que uma nova resolução seria desnecessária (Gonçalves; Mota; Anadon, 2020).

De fato, o que se observa nas DCN de 2019 é uma profunda consonância em relação à Base, especialmente pelo caráter praticista e a adoção da ideia de competências que permeia ambos os documentos. Convém lembrar que, segundo a BNCC, “[...] competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (Brasil, 2018a, p. 8).

Logo no artigo 2º da resolução de 2019 é apontado que “[...] a formação docente pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes” (Brasil, 2019, p.2).

A supervalorização da prática docente em detrimento da teoria é evidenciada ao longo do documento, especialmente no artigo 7º, que discorre sobre os princípios norteadores que os cursos destinados à formação inicial de professores devem seguir. O referido artigo afirma que o estágio obrigatório, por si só, não é capaz de contemplar os aprendizados a serem desenvolvidos pelos futuros docentes e chega, em seu oitavo inciso, a referir-se a uma “centralidade da prática” (Brasil, 2019, p. 4).

Em relação à estrutura dos cursos de licenciatura, o documento prevê que tenham uma duração mínima de 3200 horas, divididas em 3 grupos ou eixos. De acordo com o artigo 11:

A referida carga horária dos cursos de licenciatura deve ter a seguinte distribuição:

I - Grupo I: 800 (oitocentas) horas, para a base comum que compreende os conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos e fundamentam a educação e suas articulações com os sistemas, as escolas e as práticas educacionais.

II - Grupo II: 1.600 (mil e seiscentas) horas, para a aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC, e para o domínio pedagógico desses conteúdos.

III - Grupo III: 800 (oitocentas) horas, prática pedagógica, assim distribuídas:

a) 400 (quatrocentas) horas para o estágio supervisionado, em situação real de trabalho em escola, segundo o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da instituição formadora; e

2 Para uma análise comparativa entre as Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de Professores de 2015 e 2019, ver Ferreira; Cortela, 2024.

b) 400 (quatrocentas) horas para a prática dos componentes curriculares dos Grupos I e II, distribuídas ao longo do curso, desde o seu início, segundo o PPC da instituição formadora (Brasil, 2019, p. 6).

Chama a atenção a verticalidade tanto da proposta de Base para a Formação de Professores quanto da resolução, ambas de 2019. De maneira arbitrária, as DCN de 2015, fruto de debate e luta, foram descartadas sem justificativas convincentes e, em pouco tempo, um novo projeto educacional foi imposto. Além das críticas ao processo, outros apontamentos podem ser feitos ao novo documento responsável por definir as diretrizes para a formação de professores da Educação Básica.

A nova Resolução, caracteriza-se por um modo prescritivo acerca de como deve ser a formação inicial de docentes no país. Ao estabelecer a forma como a carga horária deve ser distribuída, não apenas em termos de horas, mas também em conteúdos e anos do currículo, acaba por padronizar e engessar os cursos de formação de professores. A organização descrita em detalhes limita a autonomia das universidades na organização curricular dos cursos (Gonçalves; Mota; Anadon, 2020, p. 368).

Não se pode perder de vista o contexto político de implementação e a visão de Educação que emana tanto da própria resolução quanto da BNCC e/ou dos governos envolvidos em todo o processo. Trata-se de uma ótica neoliberal que pensa a Educação de um ponto de vista empresarial, que se coloca extremamente preocupada com desempenhos em *rankings*, que privilegia o saber fazer (competências e habilidades) e o mundo do trabalho em detrimento da emancipação ou desenvolvimento global, seja do aluno ou do próprio professor, que individualiza e ensina a individualizar e, que fiscaliza e gerencia o trabalho docente de perto (Simionato; Hoboldi, 2021). Pode-se dizer que as diretrizes contidas na Resolução CNE/CP 02/2019 foram encaradas como “[...] um retrocesso, responsável por resgatar discursos como o de competências e serem fruto de uma imposição que os órgãos ligados à formação de professores não puderam vencer.” (Ferreira; Cortela, 2024, p. 17).

Resolução CNE/CP 07/2018

A Resolução CNE/CP 07/2018 apresenta as Diretrizes para a Curricularização da Extensão Universitária (DCEU) e é responsável por promover mudanças na dinâmica das IES no que diz respeito ao tripé ensino-pesquisa-extensão.

O que se propõe nas DCEU é a curricularização como forma de componente curricular para os cursos de graduação, possibilitando inclusive que cursos de pós-graduação também curricularizem a extensão universitária em suas matrizes, de acordo com os documentos oficiais da IES e do curso, como Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e Projeto Pedagógico de Curso (PPC) (Serva, 2020, p. 99).

A resolução orienta que ao menos 10% da estrutura curricular das graduações seja voltada às atividades de extensão, ainda que muitas questões ainda necessitem de melhor sistematização (Albrecht; Bastos, 2020).

Segundo a resolução CNE/CP 07/2018

A Extensão na Educação Superior Brasileira é a atividade que se integra à matriz curricular e à organização da pesquisa, constituindo-se em processo interdisciplinar, político educacional, cultural, científico, tecnológico, que promove a interação transformadora entre as instituições de ensino superior e os outros setores da sociedade, por meio da produção e da aplicação do conhecimento, em articulação permanente com o ensino e a pesquisa (Brasil, 2018b, p.1).

Mais adiante, nos artigos de número 7 e 8, o documento é mais específico ao indicar que “São consideradas atividades de extensão as intervenções que envolvam diretamente as comunidades externas às instituições de ensino superior e que estejam vinculadas à formação do estudante” (Brasil, 2018, p. 2), de modo que tais atividades possam se inserir em modalidades como programas, projetos, cursos, oficinas, eventos e prestação de serviços, que atendam demandas institucionais e, eventualmente, também as de natureza governamental em nível municipal, estadual ou federal.

A criação e a promulgação das diretrizes para a curricularização encontram respaldo legal no princípio constitucional que define a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Sobretudo, desde o Plano Nacional de Educação (PNE) aprovado para o decênio 2001-2010, a curricularização da extensão já era prevista, o que se manteve no atual PNE, de 2014-2024 (Serva, 2020). A meta 12 do plano, que foi prorrogado até o fim de 2025, indica a intenção de “[...] elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% das novas matrículas, no segmento público” (Brasil, 2014, s/n) e, em sua estratégia explícita a pretensão de “[...] assegurar, no mínimo, 10% do total de créditos curriculares exigidos para a graduação em programas e projetos de extensão universitária, orientando sua ação, prioritariamente, para áreas de grande pertinência social” (Brasil, 2014, s. p.).

Pereira e Vitorini (2019) enxergam na curricularização pressupostos importantes para o estudante e a comunidade, tais como a interprofissionalidade, a flexibilidade curricular, o impacto na formação do estudante, a transformação social e a função social da universidade. As autoras resumem a questão, afirmando que:

[...] o desafio proposto para todos os cursos de graduação é o de rever seus Projetos Pedagógicos de Cursos (PPCs), fazendo uma nova leitura para inserir a articulação entre ensino, pesquisa e extensão por meio de componentes curriculares obrigatórios na formação do estudante. Lembrando que essa revisão nos PPCs não deve ser vista como aumento da carga horária do currículo, mas como uma maneira de articular ensino e pesquisa às demandas da comunidade, à formação orientada à interprofissionalidade e à flexibilidade curricular, observando a função social da universidade e a qualidade do ensino ofertado (Pereira; Vitorini, 2019, p.23).

Diante do exposto, percebe-se que embora as reformas educacionais e, conseqüentemente, as mudanças curriculares e de diretrizes para formação docente não sejam raras, no contexto recente temos também incidindo sobre tal contexto a resolução

das DCEU, o que torna as reformulações recentes ainda mais desafiadoras.

Abordagem metodológica

O presente estudo configura uma pesquisa documental, a partir de um estudo de caso, que segundo Gil (1989, p. 78), “[...] é caracterizado pelo estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos, de maneira a permitir conhecimento amplo e detalhado do mesmo”. Para Chizzoti, um estudo de caso objetiva [...] reunir dados relevantes sobre o objeto de estudo visando alcançar um conhecimento mais amplo sobre este objeto” que, de acordo com o autor supracitado, pode ser uma pessoa, um evento, uma atividade ou ainda um conjunto de procedimentos, com vistas a subsidiar decisões, justificar interferências ou esclarecer porque foram tomadas, implementadas e quais foram seus resultados. As fontes foram tratadas por meio de análise documental, relevante por fornecer informações que não passaram pelo olhar subjetivo de um intermediário, diminuindo assim a influência de terceiros (Cellard, 2008).

Para a realização deste trabalho, foram estudados documentos de três naturezas distintas. Documentos oficiais de regulamentação: legislações que regem a formação de professores e a curricularização da extensão, como a Resolução CNE/CP 02/2019 e a Resolução CNE/CES 07/2018, sendo a coleta desses documentos realizada através de portais governamentais, como o Diário Oficial da União. Documentos Institucionais Específicos: a pesquisa se baseou principalmente nos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UNESP de Bauru, tanto a versão anterior (2015) quanto a reformulada (2022), sendo relevante destacar que o PPC de 2015 encontrava-se disponível no sítio da IES no início do desenvolvimento desta pesquisa, mas já não se pode encontrá-lo, ao passo que o PPC, aprovado em 2021 e aqui analisado, foi gentilmente cedido pelo Conselho de Curso, também não estando disponível publicamente. Literatura Científica: foram consultados livros e artigos científicos de fácil acesso em buscadores acadêmicos, que analisam a formação inicial de professores na área de Ciências da Natureza no Brasil, além de trabalhos que discutem a elaboração e implementação de currículos.

Documentos oficiais, artigos e livros clássicos da literatura já se encontravam no escopo da pesquisa, enquanto outros trabalhos que vieram a ser lidos e utilizados foram encontrados através da pesquisa em buscadores acadêmicos por palavras-chave como “Diretrizes Curriculares Nacionais de 2019”, “reformulação DCN” e “curricularização da extensão universitária de 2018”. Os resumos dos artigos foram consultados e aqueles considerados pertinentes à pesquisa aqui descrita foram selecionados para leitura.

A análise dos documentos estudados foi feita com base no Roteiro de Análise Textual construído pelo autor (Quadro 1), voltado ao estudo de caso em questão e baseado na metodologia desenvolvida por Amadeu Bego em sua tese de doutorado (2013). O Roteiro de Análise Textual consiste em um conjunto de elementos passíveis de observação elencados pelo pesquisador para que dialoguem com a pesquisa, de modo a

ajudar o investigador a localizar informações relevantes em meio a um conjunto extenso e amplo de informações variadas (Bego, 2013).

Quadro 1 - Roteiro para análise textual responsável por guiar a presente pesquisa

Roteiro de Análise Textual - PPC Biologia		
Bloco	Item	Questões
1	Legislação, diretrizes e normativas oficiais relativas ao curso de Ciências Biológicas da IES estudada	1.1 Como está constituída a estrutura curricular do curso? 1.2 Quem participou da elaboração do documento? 1.3 O curso contempla as exigências das novas DCN e da Curricularização da Extensão?
2	Formação do licenciado em Biologia	2.1 Qual é o perfil do licenciado almejado? 2.2 Quais as principais diferenças em relação ao PPC anterior?

Fonte: o autor, baseado na metodologia encontrada em Bego (2013).

O roteiro de análise, conforme indicado no quadro 1, traz questões que guiaram a leitura e interpretação dos documentos de interesse do presente trabalho, facilitando a organização e desenvolvimento da pesquisa ao contribuir com a manutenção de um foco analítico em meio à quantidade de informações presentes nas resoluções, projetos pedagógicos e artigos consultados.

O Projeto Pedagógico de Curso reformulado

A estrutura curricular reformulada do curso de licenciatura em Ciências Biológicas da UNESP de Bauru (quadro 2) apresenta uma carga horária total de 3.825 horas (255 créditos), distribuída em: disciplinas obrigatórias (2.850 horas - 190 créditos), sendo disciplinas nucleares essenciais abrangendo temáticas dentro da Biologia (1890 horas - 126 créditos) e disciplinas de formação didática-pedagógica (960 horas - 64 créditos); creditação da extensão universitária (390 horas - 24 créditos); estágio supervisionado (405 horas - 27 créditos); e atividades teórico-práticas de aprofundamento (210 horas - 14 créditos). Assim como na estrutura anterior, não está previsto o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), que é exigido apenas para o curso de bacharelado.

É possível notar que a maior diferença em termos de estrutura curricular diz respeito à diminuição de 480 horas destinadas às disciplinas obrigatórias e inclusão de 390 horas voltadas ao cumprimento de atividades curriculares de extensão universitária, atendendo a resolução nº 7 de dezembro de 2018 do Conselho Nacional de Educação. A IES parece alinhada ao documento, já que segundo a resolução nº 41/2021:

A Curricularização da Extensão Universitária é o processo de inserção de atividades de extensão universitária na matriz curricular dos cursos de Graduação, na forma de componente curricular, compreendido como o conjunto de atividades formativas que articulem ensino, pesquisa e extensão, de natureza dialógica, interdisciplinar e interprofissional, que possibilitem a geração e o compartilhamento de conhecimentos científicos e tecnológicos e a imersão real do graduando na sociedade (UNESP, 2021a).

Em seu artigo 4º, o documento supracitado ainda dispõe de como poderão ser contempladas as Atividades Curriculares de Extensão Universitária, sendo no total três diferentes alternativas, que podem ser combinadas entre si: I - redistribuição da carga horária dos componentes curriculares, para inclusão de Atividades Curriculares de Extensão Universitária na matriz curricular; II - desenvolvimento de Atividades Curriculares de Extensão Universitária em componentes curriculares integrados a programas, projetos, cursos e oficinas, eventos e/ou prestação de serviços; III - desenvolvimento de Atividades Curriculares de Extensão Universitária nas disciplinas participantes de forma integrada ao Projeto Articulado de Extensão Universitária (PAEX)(UNESP, 2021a).

Quadro 2 - Comparativo entre estruturas curriculares anterior e atual

Componentes curriculares da estrutura anterior	Créditos	Horas	Componentes curriculares da estrutura reformulada	Créditos	Horas
Disciplinas obrigatórias	220	3300	Disciplinas obrigatórias	188	2820 ³
Disciplinas optativas		0	Disciplinas optativas		0
Atividades curriculares de Extensão Universitária		0	Atividades curriculares de Extensão Universitária	26	390
Estágio Supervisionado	27	405	Estágio Supervisionado	27	405
Trabalho de Conclusão de Curso		0	Trabalho de Conclusão de Curso		0
Atividades Teórico-práticas de aprofundamento	14	210	Atividades Teórico-práticas de aprofundamento	14	210
TOTAL	261	3915	TOTAL	255	3825

Fonte: o autor, baseado em dados do PPC anterior (UNESP, 2015) e do novo PPC (UNESP, 2022)

No Guia de Curricularização da Extensão Universitária nos Cursos de Graduação da UNESP (UNESP, 2021b) temos as alternativas supracitadas mais bem elaboradas e exemplificadas. Na licenciatura em Biologia, ao que tudo indica, o Conselho de Curso preferiu seguir pela primeira via. Nesse caso, as atividades extensionistas foram inseridas na estrutura curricular como componentes isolados. Para tal, o Guia indica ser necessário, entre outras coisas “[...] analisar a carga horária das disciplinas e, quando possível, reduzir a carga horária, suprimir e/ou fundir disciplinas” e “[...] reduzir a carga horária de Estágio Obrigatório e/ou de Trabalho de Conclusão de Curso, quando possível e desde que se atenda ao mínimo exigido para esses componentes pela legislação vigente” (UNESP, 2021b, p. 20).

Para cumprir a Resolução, o PPC aprovado orienta que a creditação seja cumprida por meio de uma disciplina introdutória, denominada ‘Fundamentos de Extensão Universitária’ (30h), presente no 2º semestre do curso, e de três Projetos Integradores de Extensão Universitária anuais, cada um com carga horária de 120h, inseridos a partir do 2º ano do curso, com eixos temático definido em “Saúde e Meio Ambiente”, “Educação

³ Existem divergências matemáticas no PPC. Textualmente as disciplinas obrigatórias somam 2850 horas, enquanto no quadro presente no documento 2820 horas.

Ambiental” e “Temas Emergentes”. Tais componentes curriculares, indica o PPC (embora sem especificar de que modo), terão carga horária assegurada na grade para organização, orientação, discussão e avaliação das atividades desenvolvidas ao longo dos projetos (UNESP, 2022).

Vale ressaltar que o eixo temático de cada Projeto Integrador foi definido em consonância com os conteúdos abordados nas disciplinas obrigatórias do respectivo ano, visando aplicar os conteúdos abordados nessas disciplinas obrigatórias, bem como articular com outros setores da sociedade (UNESP, 2022, p. s/n).

O PPC indica ainda que os métodos e objetivos de cada projeto integrador devem ser consonantes ao previsto no artigo 6º da Resolução UNESP nº 41, exposto a seguir.

As Atividades Curriculares de Extensão Universitária a serem creditadas, segundo sua caracterização nos Projetos Político-pedagógicos dos cursos de Graduação, inserem-se nas seguintes modalidades:

- I - programas;
- II - projetos;
- III - cursos e oficinas;
- IV - eventos;
- V - prestação de serviços.

§ 1º - As modalidades previstas nos incisos I a V do artigo 6º poderão incluir, além dos programas institucionais, também os de natureza governamental que atendam às políticas municipais, estaduais, distrital e nacional.

§ 2º - A inserção de todas ou de parte das modalidades previstas e o percentual de cada uma no total da carga horária para as Atividades Curriculares de Extensão Universitária deverão ser definidos no Projeto Político-pedagógico e em regulamentos próprios de cada curso ou da Unidade da UNESP.

§ 3º - O PAEX é um tipo especial de projeto que poderá ser realizado nos cursos de Graduação para atuação de turma(s) de estudantes, vinculado à área de formação profissional e envolvendo interdisciplinaridade, equipe de professores de diferentes disciplinas e diversidade de ações, dentre outras características dos projetos de extensão universitária, de acordo com a legislação vigente. (UNESP, 2021a, s/n).

Encerrando o tópico referente às atividades curriculares extensionistas, o PPC aponta que, ao final de cada projeto integrador, será elaborado um relatório, que será enviado à Pró-Reitoria de Extensão e Cultura (PROEC). E que será o Conselho de Curso o responsável pela submissão de propostas anuais de projetos. Cabe ressaltar que o descrito aqui, incluindo as temáticas de cada projeto integrador, cabe também à modalidade do Bacharelado, de modo que a extensão enquanto componente curricular parece ser entendida como integrante do “núcleo comum” do curso.

Em relação às disciplinas ofertadas, algumas foram adequadas (fundidas), uma delas foi criada (além daquelas voltadas à extensão) e outras extintas, sendo a maior parte delas pertencentes ao núcleo comum, ou seja, oferecidas nas duas modalidades, bacharelado e licenciatura. Entre os motivos levantados para tal, estão “[...] demandas levantadas durante discussões da reestruturação curricular e aproveitando a expertise do corpo docente do curso e outros professores da Faculdade de Ciências de Bauru” (UNESP, 2022, s/n). Assim, as disciplinas História e Filosofia das Ciências Biológicas (30h) e

História e Filosofia da Ciência (60h), da estrutura curricular anterior, foram adequadas em História e Filosofia das Ciências Naturais (60h), enquanto Bioquímica Estrutural (30h) e Bioquímica Metabólica (60h) fundiram-se em Bioquímica (60h).

A única disciplina criada, além daquelas relativas à curricularização extensionista, foi a de Biologia Molecular, com carga de 60 horas, enquanto foram extintas Ecologia de Campo (60h), Biogeografia (30h), Etologia (60h) e Fundamentos de Ciências Humanas (30h).

Consideramos problemática a exclusão de disciplinas como “Fundamentos de Ciências Humanas” e a redução de carga horária voltada à aprendizagem de elementos de História e Filosofia da Ciência, apesar da consensualidade da importância de tais conhecimentos para a formação e posterior atividade docente (Gil-Pérez et al., 2001). Admite-se a necessidade de repensar a estrutura curricular, em função de cumprir obrigações relacionadas à extensão universitária, e de fato há também a fusão (Bioquímica) ou exclusão (Etologia, Biogeografia e Ecologia de campo) de conhecimentos específicos de área na figura de disciplinas específicas. No entanto, cabe observar (quadro 3), que a carga de disciplinas específicas excede às exigências legais, ao passo que, apesar de parecer ocorrer o mesmo em relação às disciplinas pedagógicas, pode não ser exatamente o que se mostra a partir de um olhar mais atento, detalhado como segue.

Quadro 3 - Correspondência entre exigências legais e carga proposta no atual PPC

Elemento analisado	Exigido legalmente	PPC atual
Carga horária mínima	3200 horas (CNE/CP 02/2019)	3825 horas
Conhecimentos educacionais	800 horas (CNE/CP 02/2019)	960 horas
Conhecimentos específicos	1600 horas (CNE/CP 02/2019)	1890 horas
Estágio supervisionado	400 horas (CNE/CP 02/2019)	405 horas
Prática como componente curricular	400 horas (CNE/CP 02/2019)	420 horas ⁴
Atividades de extensão	10% da carga horária total (CNE/CP 07/2018)	390 horas (10,1%) ⁵

Fonte: o autor, baseado em UNESP (2022)

Embora o PPC reformulado deixe claro que cumpre (e excede) a carga mínima legalmente destinada a conhecimentos pedagógicos, em nenhum momento se discute a questão da Prática como Componente Curricular (PCC), igualmente exigidas pelas DCN-Formação então em vigor. Na verdade, imagina-se, como indicado a partir da análise da

4 Tal aspecto não é especificado no PPC reformulado. Conclui-se a existência de uma continuidade da estrutura curricular anterior, em que a PCC se encontra diluída ao longo de algumas disciplinas pedagógicas.

5 Ao longo do texto do PPC há divergências numéricas: 360, 385 ou 390 horas.

estrutura curricular anterior (UNESP, 2015), que as PCC serão cumpridas ao longo de sete disciplinas que continuam existindo no novo PPC, a saber: Políticas Públicas em Educação; Didática e Metodologia do Ensino de Ciências Naturais; e cinco disciplinas de Metodologia e Prática de Ensino de Ciências e Biologia vinculadas aos Estágios Supervisionados.

Em tese, cumpre-se a exigência legal de, ao menos, 800 horas de efetivo trabalho acadêmico de disciplinas educacionais, oferecendo-se 960 horas. Cumpre-se também a exigência legal de ao menos 400 horas de PCC, sendo oferecidas 420 horas. No entanto, ao percebermos que as últimas se encontram diluídas dentro das disciplinas educacionais, totalizam-se 960 horas de carga horária, não o mínimo de 1200 horas, considerando-se a soma das duas exigências. Além de um possível descumprimento legal, observa-se, então, um favorecimento às disciplinas de área específica em detrimento às voltadas às humanidades, em especial as educacionais. Ressalta-se, no entanto, que o problema descrito pode tratar-se de uma brecha legal, posto que as DCN-Formação não detalham com clareza como tais elementos devem ser contemplados ao longo dos cursos de licenciatura, apresentando um caráter dúbio em tal aspecto. Compreende-se, com esse estudo de caso, ser preciso acompanhar as proposições e consequentes aprovações, reprovações e implementações das grades alinhadas aos documentos vigentes em outros cursos e IES.

Nos parece que o curso de licenciatura em Biologia aqui analisado consiste em um apêndice do curso de bacharelado, o que é curioso, ao considerarmos que o primeiro é mais recente na UNESP de Bauru. Não há contradição nisso, visto que historicamente os cursos de licenciatura assim são formulados: disciplinas específicas de área que não dialogam com temáticas do campo educacional, voltadas tanto a bacharelados ou licenciandos, e disciplinas voltadas à formação docente de fato. Aranha resume tal cenário, ao apontar que um dos principais problemas na formação de professores no Brasil sempre foi

A concepção predominante nos cursos superiores voltados para a licenciatura onde concebe-se a formação docente como apenas um apêndice dos conteúdos gerais da graduação ou bacharelado. Assim, estabeleceu-se o modelo “3 + 1” onde dedica-se 3/4 da formação para conteúdos específicos da área e um quarto para as chamadas “disciplinas pedagógicas”. Esse modelo tem como pressuposto que o essencial para a formação dos professores é o domínio dos conteúdos específicos da área. A problemática educacional transforma-se apenas num verniz pedagógico, trabalhado insuficientemente nos cursos e muitas vezes pouco compreendido pelos alunos e outros professores das licenciaturas. Na verdade, a formação docente tem especificidades que devem ser contempladas em todas as áreas e conteúdos. Assim, devem ser encarados de forma diferenciada os conteúdos de um curso de química voltado para a formação de bacharéis e outro para a licenciatura. Enfim, formar professores é uma atividade que deve envolver o conjunto dos docentes, das disciplinas e atividades do curso e não apenas das disciplinas pedagógicas (Aranha, 2011, p.57)

É possível imaginar que o cenário anteriormente descrito também tem relação com a composição de forças envolvidas na reformulação do PPC. Embora o documento

não traga de maneira clara quais foram exatamente os docentes envolvidos na reformulação aqui analisada, temos o seguinte panorama de docentes que trabalham com as turmas de Biologia e respectivos departamentos ao qual são vinculados. É importante mencionar neste ponto que a coordenação de curso foi procurada por correio eletrônico sobre esse tema, mas não obtivemos qualquer resposta.

No total, são 20 docentes envolvidos com o curso, distribuídos por sete departamentos: Ciências Biológicas (8 docentes), Educação (5), Física (1), Química (1), Matemática (3), Engenharia de Produção (1) e Ciências Humanas (1). Naturalmente, o departamento com a maior quantidade de envolvidos é o de Ciências Biológicas, todavia, chama a atenção que apenas um quarto (5) dos docentes esteja vinculado ao departamento de Educação, lembrando ainda que dos 5, apenas 1 tenha como primeira formação e principal área de pesquisa o ensino de Biologia. De fato, é preciso levar em consideração a quantidade defasada de docentes de modo geral, fato inclusive destacado no PPC (UNESP, 2022, s/n). Para além dessa importante ressalva, não é razoável a baixa participação de docentes da área da Educação, sobretudo especialistas no ensino de Biologia, na reformulação de um curso de Licenciatura em Ciências Biológicas.

Diante do exposto e lembrando de mudanças de disciplinas buscando adequar a estrutura curricular com a expertise dos professores disponíveis, vemos uma tendência de valorização da área específica.

Analisando os PPC no que diz respeito ao perfil profissional de licenciado, segundo o PPC aprovado

O Licenciado em Ciências Biológicas deverá ser detentor de autonomia intelectual, competente, e comprometido política e pedagogicamente com a melhoria da educação básica. Deve compreender a função social da escola e do professor, a partir das condições sócio-históricas que determinam o trabalho educativo; dominar conhecimentos produzidos pelas Ciências da Educação e da Biologia; compreender os fundamentos filosóficos, históricos, políticos, sociais, psicológicos e pedagógicos da escola e da ação educativa; ter competência para organizar e realizar atividades educacionais; ter comportamentos e atitudes adequadas ao trabalho pedagógico coletivo; articular as dimensões teoria e prática da ação educativa. Ter postura investigativa, questionadora e reflexiva, tendo na sua formação o princípio norteador ação/reflexão/ação, sem perder o sentido de continuidade deste processo. Participar, democraticamente, do planejamento escolar e sua realização. Essa formação, além da base psico-sócio-pedagógica, precisa estar em consonância com as legislações federal e estadual (Resolução CNE/CP 01 e 02/2002, Deliberação CEE 98/2010). Além do perfil especificado pela legislação, cada curso de Ciências Biológicas, em cada uma das unidades universitárias/campus experimental onde é oferecido, deve especificar as características que irá imprimir à formação de seus profissionais. Esta especificação cabe a cada unidade e não está posta a priori. Do mesmo modo, cada unidade deverá trabalhar o conjunto de disciplinas nucleares essenciais de modo a integrá-lo ao Projeto Político-Pedagógico de seus cursos. O conjunto de disciplinas nucleares essenciais e suas complementações devem ser implantados e trabalhados no cotidiano das aulas de modo a formar profissionais que, no geral, tenham o perfil profissional especificado nas Diretrizes Curriculares **Nacionais** e legislação pertinente e, no específico, tenham as características definidas no projeto político-pedagógico do curso em questão (UNESP, 2022,

s/n, grifo do autor).

O trecho destacado em negrito representa a única mudança (no caso um acréscimo) encontrada ao compararmos os perfis almejados pelo PPC anterior (UNESP, 2015) e o novo. Em outras palavras, o perfil almejado não se alterou, embora as Diretrizes Curriculares Nacionais que regulamentam os próprios PPC tenham mudado, intencionando a volta da racionalidade técnica, camuflado em um neobehaviorismo baseado em competências e habilidades prescritas em documentos, que podem não ser as mais adequadas às novas realidades educacionais após cinco anos de duração de um curso.

Considerações finais

Nota-se que ao longo do processo, apesar das alterações legais em termos de diretrizes curriculares e mudança de parte dos envolvidos na elaboração, após anos, desde a aprovação do PPC anterior, o perfil profissional pretendido do licenciado em Biologia continua o mesmo. Não obstante, o PPC atende aos requisitos dispostos nas resoluções mencionadas, tanto no que se refere à carga horária e sua divisão, quanto em relação à creditação das atividades de extensão curricular. Conclui-se, considerando a manutenção do perfil profissional e da maior parte da estrutura curricular que, de fato, a mudança de maior impacto diz respeito ao acréscimo das disciplinas integradas voltadas ao extensionismo, tendo consistido o processo de reformulação do PPC em, primordialmente, encontrar um espaço para tais disciplinas, o que foi realizado por meio de pequenas alterações curriculares como extinção e fusão de certas disciplinas, buscando ainda junto a isso, adequar a proposta curricular em relação ao corpo docente reduzido. O tempo dirá se o possível problema relacionado à Prática como Componente Curricular não caracterizará uma demanda de adequação do PPC em sua próxima reformulação, que possivelmente será promovida em breve, devido à aprovação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (Resolução CNE/CP nº 4/2024), abrindo espaço para novos estudos, visto que as IES deverão se adaptar em um prazo de dois anos, a contar da data de sua publicação.

Referências

- ALBRECHT, Evonir; BASTOS, Antonio Sergio Abrahão Monteiro. Extensão e sociedade: diálogos necessários. **Em Extensão**, Uberlândia, v. 19, n. 1, p. 54-71, jan./jun. 2020. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revextensao/article/view/53428>. Acesso em: 19 abr. 2023.
- ARANHA, Antônia Vitória Soares. Diversidade e formação docente: um desafio para o avanço da Educação. **Formação Docente - Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, Belo Horizonte, v. 03, n. 04, p. 54-61, jan./jul. 2011. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/30>. Acesso em: 19 abr. 2023

BEGO, Amadeu Moura. **Sistemas Apostilados de Ensino e Trabalho Docente**: Estudo de caso com professores de Ciências e gestores de uma Rede Escolar Pública Municipal. 2013. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Unesp, Bauru, 2013.

BRASIL. Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 jun. 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 13 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a base. Brasília: MEC, 2018a. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase>. Acesso em: 13 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CES n.º 7, de 18 de dezembro de 2018. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei n.º 13.005/2014. **Diário Oficial da União**, Brasília, 17 dez. 2018. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=30192&alias=105102-rces007-18&option=com_docman&view=download&utm_. Acesso em: 13 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP n.º 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). **Diário Oficial da União**, Brasília, 15 abr. 2020. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file?utm_. Acesso em: 13 ago. 2025.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean; DESLAURIERS, Jean-Pierre; GROULX, Lionel-H; LAPERRIÈRE, Anne; MAYER, Robert; PIRES, Álvaro. **A pesquisa qualitativa**. Enfoques epistemológicos e metodológicos. Tradução de: NASSER, Ana Cristina. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

FERREIRA, Luiz Gustavo; CORTELA, Beatriz Saleme Correa. Diretrizes para a formação de professores: análise comparativa entre os documentos de 2015 e 2019. **Revista Espaço do Currículo**, v. 17, n. 1, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/67317>. Acesso em: 12 ago. 2025.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 2. ed. Editora Atlas SA, 1989.

GIL-PÉREZ, Daniel; MONTORO, Isabel Fernández; ALÍS, Jaime Carrascosa; CACHAPUZ, Antônio; PRAIA, João. Para uma imagem não deformada do trabalho científico. **Ciência & Educação**, online, v. 7, p. 125-153, 2001. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/ciedu/v07n02/v07n02a01>. Acesso em: 19 abr. 2023.

GONÇALVES, Suzane da Rocha Vieira; MOTA, Maria Renata Alonso; ANADON, Simone Barreto. A Resolução CNE/CP N. 2/2019 e os Retrocessos na Formação de Professores. **Revista Formação em Movimento**, v. 2, n. 4, p. 360-379, 2020. Disponível em: <http://costalima.ufrj.br/index.php/FORMOV/article/view/610/896>. Acesso em: 19 abr. 2023.

KRASILCHIK, Myriam. Reformas e realidade: o caso do ensino das ciências. **São Paulo em perspectiva**, v. 14, p. 85-93, 2000. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-88392000000100010>. Acesso em: 19 abr. 2023.

NARDI, Roberto; CORTELA, Beatriz Saleme Correa. Formação inicial de professores de Física: novas diretrizes, antigas contradições. In: **Formação inicial de professores de física em universidades públicas: estudos realizados a partir de reestruturações curriculares**. São Paulo: Livraria da Física, 2015.

PEREIRA, Noemi Ferreira Felisberto; VITORINI, Rosilene Alves da Silva. Curricularização da extensão: desafio da educação superior. **Interfaces-Revista de Extensão da UFMG**, Belo Horizonte, v. 7, n. 1, p. 01-591, jan./jun. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/revistainterfaces/article/view/19047/16120>. Acesso em: 19 abr. 2023.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Saberes e incertidumbres sobre el currículum**. Madrid: Ediciones Morata, 2010.

SAVIANI, Demerval. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento-revista de Educação**, n. 4, p. 54-84, ago. 2016. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32575/18710>. Acesso em: 19 abr. 2023;

SERVA, Fernanda Mesquita. **Educação Superior no Brasil: um estudo sobre a política de curricularização da extensão universitária**. 2020. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - Unesp, Marília, 2020.

SIMIONATO, Margareth Fadanelli; DE SOUZA HOBOLD, Márcia. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial de professores: padronizar para controlar? **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 46, p. 72-88, 2021. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/apraxis/v17n46/2178-2679-apraxis-17-46-72>. Acesso em: 19 abr. 2023.

UNESP. **Projeto Político-Pedagógico do Curso de Ciências Biológicas** – Faculdade de Ciências, Campus de Bauru. 2015. Não disponível publicamente.

UNESP. Resolução nº 41, de 31 de agosto de 2021. Dispõe sobre a Curricularização da Extensão Universitária nos Cursos de Graduação da Unesp. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo, DOE nº 170, de 1º set. 2021a. Disponível em: <https://www.rosana.unesp.br/Home/administracao/secaotecnicadeapoioacademico/resolucoes-41-2021--curricularizacao-da-extensao-universitaria.pdf>. Acesso em: 13 ago. 2025.

UNESP. **Guia de Curricularização da Extensão Universitária nos Cursos de Graduação da UNESP**. São Paulo: Pró-Reitoria de Extensão Universitária e Cultura; Pró-Reitoria de Graduação. 2021b. Disponível em: https://www2.unesp.br/Home/proex/curricularizacao/guia_curricularizacao.pdf. Acesso em 13. ago. 2025.

UNESP. **Proposta de Projeto Político-Pedagógico do Curso de Ciências Biológicas** – Faculdade de Ciências, Campus de Bauru. 2022. Não disponível publicamente.

- Revista de Iniciação à Docência, v. 10, n. 1, 2025, e17059 -
ISSN 2525-4332 – DOI: 10.22481/rid-uesb.v10i1.17059

YOUNG, Michael. Teoria do currículo: o que é e por que é importante. Tradução de: BECK, Leda. **Cadernos de pesquisa**, v. 44 n. 151 p.190-202 jan./mar. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053142851>. Acesso em: 19 abr. 2023.

Recebido: 27.06.2025

Aprovado: 10.09.2025

Publicado: 16.09.2025