



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Campus de Bauru
Faculdade de Ciências
Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência

KAUÊ HENRIQUE TAMAROZZI

A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E SEU PROCESSO DE CURRICULARIZAÇÃO
EM UM CURSO DE FÍSICA DE UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA:
À LUZ DO DISCURSO DO SUJEITO COLETIVO

BAURU

2025

KAUÊ HENRIQUE TAMAROZZI

**A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E SEU PROCESSO DE CURRICULARIZAÇÃO
EM UM CURSO DE FÍSICA DE UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA:
À LUZ DO DISCURSO DO SUJEITO COLETIVO**

Dissertação apresentada à Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP, Câmpus de Bauru – Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação para a Ciência, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Isabel Cristina de Castro Kondarzewski.

BAURU

2025

Tamarozzi, Kauê Henrique.

A extensão universitária e seu processo de
curricularização em um curso de física de uma
universidade pública: à luz do discurso do sujeito
coletivo / Kauê Henrique Tamarozzi. – Bauru, 2025
169 f.

Dissertação (Mestrado)-Universidade Estadual
Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências, Bauru
Orientadora: Isabel Cristina de Castro Kondarzewski

1. Currículo. 2. Formação inicial de professores.
3. Extensão universitária. 4. curricularização. 5.
Física. I. Universidade Estadual Paulista. Faculdade
de Ciências. II. Título.

ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE KAUÊ HENRIQUE TAMAROZZI, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PARA A CIÊNCIA, DA FACULDADE DE CIÊNCIAS - CÂMPUS DE BAURU.

Aos 03 dias do mês de fevereiro do ano de 2025, às 10h, por meio de Videoconferência, realizou-se a defesa de DISSERTAÇÃO DE MESTRADO de KAUÊ HENRIQUE TAMAROZZI, intitulada **A extensão universitária e seu processo de curricularização em um curso de física de uma universidade pública: à luz do discurso do sujeito coletivo..** A Comissão Examinadora foi constituída pelos seguintes membros: Profa. Dra. ISABEL CRISTINA DE CASTRO KONDARZEWSKI (Orientador(a) - Participação Virtual) do(a) Departamento de Física / Faculdade de Engenharia e Ciências - Unesp / Guaratinguetá, Prof. Dr. EVANDRO TORTORA (Participação Virtual) do(a) Coordenação de Curso da Licenciatura em Pedagogia / Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – IFSP, Profa. Dra. ALICE ASSIS (Participação Virtual) do(a) Departamento de Física / Faculdade de Engenharia e Ciências - Unesp Guaratinguetá. Após a exposição pelo mestrando e arguição pelos membros da Comissão Examinadora que participaram do ato, de forma presencial e/ou virtual, o discente recebeu o conceito final APROVADO.

Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelo(a) Presidente(a) da Comissão Examinadora.

Documento assinado digitalmente
 **ISABEL CRISTINA DE CASTRO KONDARZEWSKI**
Data: 03/02/2025 12:24:10-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Profa. Dra. ISABEL CRISTINA DE CASTRO KONDARZEWSKI

Dedico este trabalho aos meus avós paternos (*in
memoriam*) e à minha avó materna.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a todos os meus familiares que me apoiaram ao longo de todo o processo para a obtenção do título de mestre. Em especial, aos meus pais e à minha avó materna, que estiveram ao meu lado de todas as maneiras possíveis durante minha formação. Também expresso minha gratidão, *in memoriam*, aos meus avós paternos, que sempre me incentivaram a seguir a docência.

Agradeço à minha orientadora, professora doutora Isabel Cristina de Castro Kondarzewski, por toda a orientação, por ter aceitado me acompanhar mesmo com o tempo reduzido para a conclusão do mestrado e por compartilhar comigo seu valioso conhecimento como pesquisadora e professora.

Minha gratidão também à professora doutora Beatriz Salemme Correa Cortela, por toda a orientação, por ter me acolhido como orientando e pelo suporte contínuo antes e depois da troca de orientação, além de compartilhar seu precioso conhecimento como professora e pesquisadora.

Agradeço à minha namorada por todo apoio, motivação e por não permitir que eu desistisse nos momentos de frustração e na correria do dia a dia. Amo você!

Aos meus amigos da pós-graduação, sou imensamente grato por todas as dicas, desabafos, incentivos e por todo o apoio recebido. Vocês foram fundamentais nessa caminhada.

Por fim, agradeço a todas as pessoas que, de alguma forma, me ajudaram e apoiaram durante este percurso. Cada um de vocês teve um papel essencial na conquista deste título.

“O paraíso é um conto de fadas para pessoas com medo do escuro.”
(Stephen Hawking)

RESUMO

Esta pesquisa investiga as representações sociais de docentes sobre o processo de curricularização da extensão universitária no curso de Licenciatura em Física da Universidade Estadual Paulista (UNESP), campus de Bauru, analisando suas implicações para a formação inicial de professores. A reforma curricular em questão é orientada pela Resolução CNE/CES nº 7/2018 e pela Resolução UNESP nº 41/2021, que estabelecem a obrigatoriedade da inserção de atividades extensionistas na matriz curricular, compondo pelo menos 10% da carga horária dos cursos de graduação. Para compreender os impactos dessa mudança, foi conduzido um estudo de caso longitudinal, fundamentado na metodologia do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC). Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com docentes que atuaram no primeiro ano de implementação do novo currículo, possibilitando a identificação de percepções, desafios e expectativas relacionados à curricularização da extensão. Os resultados revelam percepções diversas entre os docentes. De um lado, muitos reconhecem o potencial transformador da curricularização, destacando seu papel na integração entre ensino, pesquisa e extensão e na aproximação dos estudantes com a realidade social. Esse processo é visto como uma oportunidade para fortalecer o caráter prático da formação inicial e incentivar uma postura mais crítica e reflexiva dos futuros professores. Por outro lado, a pesquisa evidenciou desafios estruturais, como a sobrecarga de trabalho docente, a falta de recursos institucionais para apoiar as atividades extensionistas e a dificuldade de alinhar as diretrizes nacionais às especificidades locais. Além disso, emergiram tensões relacionadas ao equilíbrio entre teoria e prática e à adequação das disciplinas à nova estrutura curricular. Ao trazer uma análise detalhada sobre a implementação da curricularização da extensão no ensino superior, esta pesquisa contribui para o debate acadêmico ao fornecer subsídios teóricos e empíricos para gestores, formuladores de políticas educacionais e pesquisadores da área. Os achados reforçam a importância de estratégias institucionais que garantam a viabilidade da curricularização, bem como a necessidade de futuras investigações que explorem sua aplicação em diferentes contextos e incluam a perspectiva dos estudantes.

Palavras-chave: currículo; formação inicial de professores; extensão universitária; curricularização; física

ABSTRACT

This research investigates the social representations of faculty members regarding the process of integrating university extension into the curriculum of the Physics Teacher Education program at the São Paulo State University (UNESP), Bauru campus, analyzing its implications for initial teacher training. The curricular reform in question is guided by Resolution CNE/CES No. 7/2018 and Resolution UNESP No. 41/2021, which mandate the incorporation of extension activities into the curriculum, comprising at least 10% of the total credit hours of undergraduate programs. To understand the impacts of this change, a longitudinal case study was conducted, based on the Collective Subject Discourse (CSD) methodology. Semi-structured interviews were carried out with faculty members who taught during the first year of the new curriculum's implementation, allowing for the identification of perceptions, challenges, and expectations related to the integration of extension activities. The results reveal diverse perspectives among faculty members. On one hand, many recognize the transformative potential of curricularization, emphasizing its role in integrating teaching, research, and extension while fostering students' engagement with real-world social contexts. This process is seen as an opportunity to strengthen the practical dimension of teacher training and encourage a more critical and reflective stance among future educators. On the other hand, the study highlighted structural challenges, such as increased faculty workload, insufficient institutional resources to support extension activities, and difficulties in aligning national guidelines with local specificities. Additionally, tensions emerged regarding the balance between theory and practice and the adequacy of courses to the new curricular structure. By providing a detailed analysis of the implementation of university extension curricularization in higher education, this research contributes to the academic debate by offering theoretical and empirical insights for administrators, policymakers, and researchers in the field. The findings reinforce the importance of institutional strategies that ensure the feasibility of this curricular reform, as well as the need for future studies that explore its application in different contexts and incorporate students' perspectives.

Keywords: curriculum; teacher education; university extension; curricularization; physics

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Esquematização do desenvolvimento curricular.....	62
Figura 2 - Eixos norteadores da matriz curricular 1606.	70
Figura 3 - Eixos norteadores da matriz curricular 1605.	71
Figura 4 - Matriz curricular 1606.	72
Figura 5 - Matriz curricular 1605.	74
Figura 6 - Perfil socioeconômico dos Ingressantes do curso de Graduação (2006 - 2015.2) ..	79
Figura 7 - Comparação das DCN de 2015, 2019 e os projetos para DCN de 2024	97

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Revistas escolhidas para o levantamento.	30
Quadro 2 - Descritores utilizados	31
Quadro 3 - Quantificação dos artigos encontrados nas revistas selecionadas de acordo com cada grupo de descritores.....	31
Quadro 4 - Síntese dos textos analisados e suas principais críticas em relação as DCN e/ou a extensão universitária.	53
Quadro 5 - Informativo sobre a titulação e graduação do corpo docente.....	77
Quadro 6 - Siglas definida para os(as) agentes.....	78
Quadro 7 - Disciplinas ministradas no primeiro termo de 2023 do currículo 1606 e informações sobre os docentes responsáveis.....	92
Quadro 8 - Disciplinas ministradas no segundo termo de 2023 do currículo 1606 e informações sobre os docentes responsáveis.....	92
Quadro 9 - Disciplinas ministradas no terceiro termo de 2024 do currículo 1606 e informações sobre os docentes responsáveis.....	93
Quadro 10 - Disciplinas, termos e quantidade de docentes	95
Quadro 11 - Os agentes e seus respectivos capitais definidos pelo pesquisador.....	102
Quadro 12 - Parâmetros para cálculo da Intensidade	103
Quadro 13 - Parâmetros para cálculo da Amplitude.....	103
Quadro 14 - Apresentação das ECh selecionadas pelo pesquisador a partir dos discursos brutos de cada participante da questão dois.....	106
Quadro 15 - Apresentação das IC e a quantificação dos participantes que compartilham a mesma IC	113
Quadro 16 - Apresentação das categorias elaboradas pelo pesquisador com base nas IC	114
Quadro 17 - Apresentação das ECh selecionadas pelo pesquisador a partir dos discursos brutos de cada participante da questão três	120
Quadro 18 - Apresentação das IC e a quantificação dos participantes que compartilham a mesma IC	128
Quadro 19 - Apresentação das categorias elaboradas pelo pesquisador com base nas IC	129
Quadro 20 - Perguntas	159

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS|

AAP – Avaliação Diagnóstica de Entrada
ABdC – Associação Brasileira de Currículo
ABRAPEC – Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências
AC – Ancoragens
ADE – Avaliação Diagnóstica de Entrada
ANA – Avaliação Nacional da Alfabetização
ANDE – Associação Nacional de Educação
ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPAE – Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BM – Banco Mundial
BNC – Base Nacional Comum
BNCC – Base Nacional Comum Curricular
BNCFP – Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFAMS – Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CENAFOR – Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para Formação Profissional
CFE – Conselho Federal de Educação
CNE – Conselho Nacional de Educação
CONAE – Conferência Nacional de Educação
CONED – Congresso Nacional de Educação
CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação
DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica
DFM – Departamento de Física e Meteorologia
DM – Departamento de Matemática
DQ – Departamento de Química
DOAJ – Directory of Open Access Journals
DSC – Discurso do Sujeito Coletivo
ECh – Expressões-Chave
EE – Escola Estadual
EJA – Educação de Jovens e Adultos
EMEI – Escola Municipal de Educação Infantil
EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental
ENADE – Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
ESP – Escola sem Partido
FEB – Fundação Educacional de Bauru
FMI – Fundo Monetário Internacional
FORPROEX – Pró-reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras
IC – Ideias Centrais
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IFSP – Instituto Federal de São Paulo
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MAPPA – Material de Apoio ao Planejamento e Práticas do Aprofundamento
MBNC – Movimento Todos pela Base Nacional Comum
MEC – Ministério da Educação
NEM – Novo Ensino Médio
OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OMC – Organização Mundial do Comércio
PDI – Planos de Desenvolvimento Institucionais
PEC – Proposta de Emenda Constitucional
PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PISA – Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PNAES – Plano Nacional de Assistência Estudantil
PNE – Plano Nacional de Educação
PNLD – Programa Nacional do Livro Didático
POSMAT – Pós-graduação em Ciência e Tecnologia de Materiais
PPC – Projetos Pedagógicos dos Cursos
PPI – Projetos Políticos Institucionais
PPP – Projeto Político Pedagógico
PROIES - Programa de Estímulo à Reestruturação e ao Fortalecimento das Instituições de Ensino Superior
PROUNI – Programa Universidade para Todos
REUNI – Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
RP – Residência Pedagógica
RS – Representações Sociais
SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica
SARESP – Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar de São Paulo
SISU – Sistema de Seleção Unificada
SPC – Serviço de Proteção ao Crédito
TCC – Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFABC – Universidade Federal do ABC
UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNE – União Nacional dos Estudantes
UNESP – Universidade Estadual Paulista
UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNIFESP – Universidade Federal de São Paulo

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	16
2. A CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA.....	21
2.1. Aspectos históricos da extensão universitária.....	21
2.2. A creditação curricular da extensão universitária e as normativas da UNESP que regem a extensão universitária.....	24
3. O QUE DIZ A LITERATURA SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES.....	29
3.1. O que diz a literatura sobre as DCN para formação inicial de professores e a Extensão Universitária.....	32
4. CURRÍCULO ESCOLAR.....	56
4.1 Concepção sobre currículo.....	56
4.2 Definição de currículo.....	60
4.3. A matriz curricular 1606 do curso de Licenciatura em Física da UNESP/Bauru.....	68
5. DESCRIÇÃO DO MÉTODO.....	75
5.1. Um estudo de caso	75
5.1.1. Caracterizando o curso, o perfil docente e o perfil discente	76
5.2. Referencial para análise de dados	81
5.2.1 As Representações Sociais de Moscovic	81
5.2.2. Conceito de Campo na perspectiva bourdiana.....	84
5.2.3. O discurso do sujeito coletivo (DSC) de Lefèvre e Lefèvre	86
5.3. Participantes	92
5.4. Instrumentos para constituição dos dados: entrevista.....	94
6. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	97
6.1. Análise da primeira questão e a construção do DSC	104
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	135
REFERÊNCIAS	138

BREVE APRESENTAÇÃO DO PESQUISADOR

O pesquisador nasceu e cresceu em Bauru, São Paulo, Brasil, onde reside há 21 anos, exceto por um período de dois anos em Birigui, São Paulo, em decorrência da graduação em Física. Proveniente de uma família sem acesso ao ensino superior, seus pais sempre incentivaram sua formação acadêmica. Foi um dos primeiros membros da família a ingressar em uma universidade pública e em um programa de mestrado. Sua mãe atua na área econômica do SPC Bauru, enquanto seu pai trabalha como mecânico de automóveis, profissão que exerceu devido a imposições familiares. Posteriormente, seu pai retomou os estudos por meio da Educação de Jovens e Adultos, o que influenciou o interesse do pesquisador por essa modalidade de ensino, refletindo-se na escolha do tema de seu Trabalho de Conclusão de Curso.

A trajetória acadêmica teve início na rede pública de ensino, frequentando a EMEI Francisco Gabriele Neto na educação infantil, a EMEF Claudete da Silva Vecchi no ensino fundamental I, e a EE Prof. José Viranda e EE Prof.^a Mercedes Paz Bueno no ensino fundamental II. O ensino médio foi cursado na EE PEI Prof. José Aparecido Guedes de Azevedo e na EE Prof. Plínio Ferraz, ambas em Bauru. Em 2018, participou do Cursinho Gratuito Pré-vestibular Primeiro de Maio. Em 2019, ingressou no curso de Licenciatura em Física no Instituto Federal de São Paulo (IFSP) – Campus Birigui, onde concluiu sua graduação em 2022. No mesmo ano, foi aprovado no processo seletivo para o mestrado acadêmico no Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus Bauru.

O interesse pela pesquisa surgiu no ensino médio, a partir da participação em atividades experimentais nos laboratórios de Física, Química, Biologia e Matemática, sob a orientação docente. Durante a graduação, desenvolveu iniciações científicas voltadas para a Física e o Ensino de Física, além de participar de projetos de extensão, organização de eventos acadêmicos e apresentação de trabalhos em congressos. Atualmente, sua pesquisa está centrada em currículo e formação inicial de professores, com perspectivas de continuidade na área durante o doutorado, incluindo maior enfoque na Física.

1. INTRODUÇÃO

Segundo Gadotti (2017), a universidade brasileira foi criada tardiamente, apenas na primeira metade do século XX, e começou a assumir seu compromisso social a partir das décadas de 1950 e 1960. Esse despertar foi influenciado pelos movimentos sociais, com destaque para a atuação da União Nacional dos Estudantes por meio do projeto Volante, que promoveu uma mobilização nacional com caravanas. Nesse contexto, destacam-se as contribuições de Paulo Freire, que fundou o Serviço de Extensão Cultural na Universidade do Recife, além da atuação de iniciativas como o Movimento de Cultura Popular, o Movimento de Educação de Base e o Centro Popular de Cultura.

A criação do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras, atualmente denominado Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições de Educação Superior Públicas Brasileiras (FORPROEX), em novembro de 1987, representou um marco importante para os avanços subsequentes na extensão universitária. O FORPROEX definiu a extensão como um processo educativo, cultural e científico que integra ensino e pesquisa de forma indissociável, promovendo uma relação transformadora entre a universidade e a sociedade. Nessa perspectiva, a extensão foi concebida como uma via de mão dupla, na qual o saber acadêmico e o saber popular se complementam e se reencontram (Gadotti, 2017).

A Constituição de 1988 estabeleceu o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão no Artigo 207, enquanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), promulgada em 1996, definiu a extensão universitária como uma das finalidades da universidade, conforme o Artigo 43. A extensão universitária tem sido gradualmente transformada em um instrumento de mudança social e de renovação da própria universidade, acompanhando a luta por direitos e a defesa da democracia. Contudo, na prática, coexistem duas abordagens distintas: uma de caráter mais assistencialista e outra não assistencialista, também descritas como práticas extensionistas e não extensionistas (Gadotti, 2017). Segundo o autor supracitado, a primeira abordagem entende:

A Extensão Universitária como a transmissão vertical do conhecimento, um serviço assistencial, desconhecendo a cultura e o saber popular. Basicamente essa concepção sustenta que aqueles que têm, estendem àqueles que não têm. Essa visão assistencialista traz, pois, uma direção unilateral, ou seja, é uma espécie de rua de mão única: só vai da universidade para a sociedade. A mão inversa não é considerada. É interpretada como não existente. Logo, não se leva em conta o que vem da sociedade para a universidade, seja em termos da sociedade sustentando o ensino superior, seja em termos do próprio saber que a universidade elabora. (Gadotti, 2017, p. 2).

Com relação à segunda abordagem, o autor mencionado:

[...] entende a extensão como comunicação de saberes. É uma visão não assistencialista, não extensionista de Extensão Universitária. A proposta de Paulo Freire de substituição do conceito de extensão pelo de comunicação vai nesta linha. Ela se fundamenta numa teoria do conhecimento, respondendo à pergunta: como se aprende, como se produz conhecimento. Uma teoria do conhecimento fundamentada numa antropologia que considera todo ser humano como um ser inacabado, incompleto e inconcluso, que não sabe tudo, mas, também, que não ignora tudo (Gadotti, 2017, p. 2).

Segundo Gadotti (2017), a proposta de integrar a extensão universitária aos currículos acadêmicos não é recente. Ela foi introduzida inicialmente no Plano Nacional de Educação PNE 2001-2010, por meio das metas 21 e 23, que estabeleceram a obrigatoriedade de que 10% dos créditos curriculares dos cursos de graduação fossem cumpridos em atividades extensionistas. Essa exigência foi retomada no PNE 2014-2023, na estratégia 7 da meta 12, que determinou a destinação de, no mínimo, 10% dos créditos curriculares da graduação a programas e projetos de extensão universitária, com prioridade para ações em áreas de alta relevância social. Nota-se um progresso significativo na concepção da extensão universitária entre os dois planos, sendo que o PNE de 2014 adota uma abordagem mais inclusiva e voltada à emancipação, ao enfatizar a importância de atender às demandas sociais prioritárias.

Para Gadotti (2017), a concepção da extensão universitária como um espaço de disputa e transformação das práticas acadêmicas tem avançado significativamente, refletindo-se, nas últimas décadas, na criação de instituições como a Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), a Universidade Federal da Integração Luso-Afro-Brasileira (UNILAB), a Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) e a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), entre outras. O debate que precedeu a formulação do atual Plano Nacional de Educação (PNE), especialmente durante as Conferências Nacionais de Educação realizadas em 2010 e 2014, trouxe uma perspectiva renovada para a extensão universitária. Esse debate reforçou práticas mais emancipadoras, superando a visão tradicional focada apenas na difusão de conhecimento acadêmico e promovendo uma maior inserção nas realidades sociais e políticas do Brasil.

Atualmente, a extensão universitária vem sendo considerada como uma resposta à crise enfrentada pelas universidades (Righetti, 2017). Ela é vista como uma oportunidade para iniciar um processo de transformação institucional, rompendo com o modelo centrado exclusivamente no ensino e na pesquisa. Por meio de um novo paradigma para a extensão universitária, a universidade pode adquirir um sentido mais amplo e alinhado às demandas sociais. Além disso, a implementação da curricularização da extensão, conforme previsto no PNE, tem

impulsionado reflexões e práticas voltadas para uma visão mais emancipadora da extensão universitária (Gadotti, 2017). Para o autor

Os desafios atuais, no cumprimento do PNE, situam-se no campo da superação de uma visão academicista da universidade, para que ela consiga sair de seus muros, integrando, interdisciplinarmente, os saberes das comunidades [...] A curricularização da extensão faz parte, de um lado, da indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão na universidade, e, de outro, da necessária conexão da universidade com a sociedade, realçando o papel social da universidade, bem como a relevância social do ensino e da pesquisa. (Gadotti, 2017, p. 1)

De acordo com Paula (2013), das três dimensões que compõem a universidade, a extensão foi a última a surgir. Por sua natureza interdisciplinar, sua realização muitas vezes fora das salas de aula e laboratórios, e seu foco em atender demandas de um público amplo e heterogêneo, as atividades de extensão ainda enfrentam dificuldades para serem plenamente compreendidas e incorporadas pelas instituições universitárias.

Para o autor supracitado (2013), às dificuldades conceituais e práticas para compreender e implementar adequadamente a extensão universitária decorrem, em grande medida, da complexidade das questões que ela aborda. Essas questões envolvem implicações político-sociais e demandam uma postura intelectual aberta à interdisciplinaridade e à transdisciplinaridade, valorizando o diálogo e o respeito à alteridade. De maneira simplificada, a extensão universitária atua como um chamado constante para que a universidade aprofunde seu papel enquanto instituição comprometida com a transformação social. Ela busca aproximar a produção e a transmissão de conhecimento de seus reais destinatários, enfrentando as barreiras e desigualdades que tornam a apropriação do saber, das ciências e das tecnologias assimétrica e excludente.

O princípio da integralidade é essencial na extensão universitária, pois conecta as três funções fundamentais da universidade (ensino, pesquisa e extensão) para promover uma educação integral. O currículo, mais do que um conjunto de disciplinas, reflete um projeto político-pedagógico integrado. Nesse contexto, um dos grandes desafios da curricularização da extensão é superar a fragmentação em pequenos projetos isolados, avançando para uma prática mais ampla e integradora (Gadotti, 2017).

Diante do exposto, a pesquisa visa responder ao seguinte problema: **Quais são as representações sociais de docentes em exercício sobre o processo de curricularização da extensão universitária no curso de Licenciatura em Física da UNESP/Bauru?**

O objetivo principal desse estudo é investigar as representações sociais de docentes que ministraram aulas no primeiro ano do curso de Licenciatura em Física da UNESP/Bauru em

relação ao currículo vigente, abrangendo a curricularização das atividades extensionistas devido à Resolução CNE/CES nº 7, de 18 de dezembro de 2018 e a Resolução UNESP nº 41, de 31 de agosto de 2021.

A fim de alcançar o objetivo principal, esta pesquisa tem por objetivos específicos:

1. Analisar as principais modificações da Resolução CNE/CES nº 7, de 18 de dezembro de 2018, e a Resolução UNESP nº 41, de 31 de agosto de 2021, que tratam sobre a curricularização da extensão.
2. Verificar as representações sociais dos(as) docentes em exercício em relação à curricularização da extensão universitária.

Visando responder ao problema da pesquisa, o presente trabalho foi dividido em seis capítulos.

O primeiro capítulo apresenta a discussão sobre a Resolução CNE/CES nº 7, de 18 de dezembro de 2018, e a Resolução UNESP nº 41, de 31 de agosto de 2021, bem como as metas do Plano Nacional de Educação que permeiam essas resoluções.

O segundo capítulo consiste em um levantamento bibliográfico sistemático que foi realizado com base em artigos publicados em revistas *Qualis A*, os quais abordam a análise das legislações discutidas no capítulo I. O objetivo é levantar as críticas, comparações e possíveis elogios da literatura em relação à credibilidade curricular da extensão (Resolução CNE/CES nº 7, de 18 de dezembro de 2018). A estrutura do levantamento foi baseada na dissertação de Tavano (2023) e no trabalho de Gil (2022).

O terceiro capítulo apresenta a definição e concepção sobre currículo e suas fases de desenvolvimento, de acordo com Sacristán (2013, 2020), Sacristán e Gómez (2007), e Paraiso (2023), tendo como referência o trabalho de Guarnieri (2022).

O quarto capítulo consiste no referencial teórico-metodológico para a análise de dados, baseado no Discurso do Sujeito Coletivo (DSC) de Lefèvre e Lefèvre. Também são discutidas as Representações Sociais (RS) de Moscovici e o Conceito de Campo de Bourdieu. A constituição dos dados foi realizada por meio de uma entrevista semiestruturada. Além disso, é apresentada a caracterização do caso, com uma breve descrição da história do curso de Física, bem como o perfil docente e discente, com base nos trabalhos de mestrado e doutorado de Cortela (2004; 2011), no trabalho de doutorado de Kussuda (2017), nos trabalhos de mestrado de Tavano (2023) e Lima (2023), além dos documentos oficiais disponíveis no site da instituição. Para a definição do estudo de caso, foram utilizados os critérios apresentados por Gil (2022).

O quinto capítulo apresenta a discussão acerca dos dados obtidos por meio das entrevistas, com o objetivo de identificar as RS, as Ideias Centrais (IC) e as Expressões-Chave (ECh) de cada depoimento, visando responder ao problema de pesquisa.

O sexto e último capítulo consiste nas considerações finais da pesquisa, onde serão apresentadas as modificações no Projeto Político do curso e realizada uma avaliação da reformulação, analisando as modificações e sua repercussão no curso, sob a perspectiva dos docentes.

Ao final, são apresentadas as referências utilizadas, o anexo do parecer do comitê de ética, o anexo contendo as perguntas utilizadas na entrevista e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

2. A CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

A construção do conhecimento não pode ficar isolada na universidade, senão deve ir ao encontro com possíveis soluções das reais necessidades que afligem a sociedade (efetividade na solução de problemas sociais) (Mello; Petrillo; Almeida Neto, 2022, p. 23).

Neste capítulo, são apresentadas discussões acerca da creditação curricular da extensão (Resolução CNE/CES 7/2018) que estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regulamenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE 2014- 2024 e dá outras providências e da Resolução UNESP nº 41, de 31 de agosto de 2021 que dispõe sobre a Curricularização da Extensão Universitária nos Cursos de Graduação da Unesp, entre outras resoluções da universidade em questão.

2.1. Aspectos históricos da extensão universitária

Segundo Paula (2013), entre as três dimensões que constituem a universidade, a extensão foi a última a ser desenvolvida. Essa posição, somada à sua natureza interdisciplinar, à realização em contextos que frequentemente extrapolam as salas de aula e os laboratórios, e ao foco no atendimento de demandas de um público diversificado, pode explicar por que as atividades de extensão ainda não são plenamente compreendidas e assimiladas pelas universidades. Para o autor supracitado :

[...] as dificuldades conceituais e práticas, da justa compreensão e implementação da extensão universitária decorrem, em grande parte, do fato de a extensão se colocar questões complexas, seja por suas implicações político-sociais, seja por exigir postura intelectual aberta à inter e à transdisciplinaridade, que valorize o diálogo e a alteridade. Para dizer de forma simples, a extensão universitária é o que permanente e sistematicamente convoca a universidade para o aprofundamento de seu papel como instituição comprometida com a transformação social, que aproxima a produção e a transmissão de conhecimento de seus efetivos destinatários, cuidando de corrigir, nesse processo, as interdições e bloqueios, que fazem com que seja assimétrica e desigual a apropriação social do conhecimento, das ciências, das tecnológicas (Paula, 2013, 6).

Embora a extensão universitária possa parecer recente, suas primeiras manifestações ocorreram na Inglaterra, na segunda metade do século XIX. De lá, expandiu-se para países como Bélgica e Alemanha, alcançando rapidamente o restante da Europa. Nos Estados Unidos, a criação da *American Society for the Extension of University Teaching* impulsionou essas atividades, destacando-se a Universidade de Chicago, em 1892, e a experiência marcante da Universidade de Wisconsin, em 1903 (Paula, 2013).

Segundo Carbonari e Pereira (2010), no Brasil, as iniciativas pioneiras de extensão aconteceram entre 1911 e 1917, na Universidade Livre de São Paulo. Essas ações incluíam

palestras e eventos abertos à população, abordando uma variedade de temas. No entanto, os conteúdos tratados nessas atividades não estavam diretamente voltados para os desafios sociais e econômicos enfrentados pela sociedade naquele período. Segundo as autoras mencionadas anteriormente:

O “Estatuto da Universidade Brasileira” (Decreto Federal nº 19851 de 11 de abril de 1931), delineou como atividade de extensão não só a realização de cursos e conferências objetivando a difusão de conhecimentos “úteis à vida individual e coletiva”, mas também a “apresentação de soluções para os compromissos sociais e a propagação de idéias e princípios de interesse nacional” (Carbonari; Pereira, 2010, p. 23).

Segundo Mello, Petrillo e Almeida Neto (2022), a extensão universitária consistia, então, apenas em cursos e serviços que atuavam como atividades complementares ao ensino e à pesquisa. Não se possuía a noção da inseparabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

A década de 1980 foi marcada pelo renascimento dos movimentos sociais. Nesse contexto, as Instituições de Ensino Superior buscaram estabelecer um diálogo democrático com a comunidade para definir a melhor forma de executar as atividades extensionistas, especialmente no que diz respeito aos direitos humanos. Nesse período, ainda prevalecia a dualidade entre emancipação e assistencialismo. O conceito de extensão universitária está, assim, vinculado ao compromisso da universidade com a sociedade, representando uma espécie de função social da instituição de ensino (Mello; Petrillo; Almeida Neto, 2022).

É fundamental ressaltar desde o início a inseparabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, motivo pelo qual as ações extensionistas devem ser planejadas como parte integrante do projeto pedagógico dos cursos de graduação, promovendo a integração e flexibilização de suas estruturas curriculares. A extensão, portanto, não é uma dimensão isolada, mas uma atividade acadêmica que incorpora e potencializa o “saber fazer” (aprender na prática). A ideia de competência pode ser entendida como a articulação multifacetada de conhecimentos, habilidades e atitudes (tomada de decisões) para atuar de forma adequada e eficaz em uma determinada situação-problema da realidade vivida (Mello; Petrillo; Almeida Neto, 2022).

Nos dias 4 e 5 de novembro de 1987, aconteceu na Universidade de Brasília, localizada no Distrito Federal, o I Encontro de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (FORPROEX). O evento contou com a participação de representantes de 33 universidades públicas, representadas por seus pró-reitores ou por pessoas em cargos equivalentes nas respectivas instituições (Mello; Petrillo; Almeida Neto, 2022). Nesse encontro, é definido um dos primeiros conceitos para extensão:

A extensão universitária é o processo educativo, cultural e científico que articula o ensino e a pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre a universidade e a sociedade. A extensão é uma via de mão-dupla, com trânsito assegurado à comunidade acadêmica, que encontrará, na sociedade, a oportunidade da elaboração da práxis de um conhecimento acadêmico. No retorno à universidade, docentes e discentes trarão um aprendizado que, submetido à reflexão teórica, será acrescido àquele conhecimento. Este fluxo, que estabelece a troca de saberes sistematizados/acadêmicos e popular, terá como consequência: a produção de conhecimento resultante do confronto com a realidade brasileira e regional; e a democratização do conhecimento acadêmico e a participação efetiva da comunidade na atuação da universidade. Além de instrumentalizadora deste processo dialético de teoria/prática, a extensão é um trabalho interdisciplinar que favorece a visão integrada do social (FORPROEX, 1987 *apud* Mello; Petrillo; Almeida Neto, 2022, p. 9).

Para Mello, Petrillo e Almeida Neto (2022), a extensão universitária deve estar integrada e conectada ao ensino e à pesquisa. É por meio das atividades extensionistas que o estudante experimenta, junto à comunidade, a aplicação prática do conhecimento acadêmico. Como mencionado anteriormente, a extensão universitária representa a dimensão social da instituição de ensino, funcionando como uma espécie de "elo social" que a vincula de forma concreta à comunidade.

O conceito de extensão volta a ser alvo de debates em meados de 2009, novamente no FORPROEX, sendo apresentado o seguinte conceito para extensão por FORPROEX (2009; 2010 *apud* Mello; Petrillo; Almeida Neto, 2022, p. 10) nas reuniões XXVII e XXVIII: “A Extensão Universitária, sob o princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, é um processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político que promove a interação transformadora entre Universidade e outros setores da sociedade”

Assim, a extensão universitária adquire uma base constitucional devido à sua inseparabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Além disso, ela possui uma característica interdisciplinar, com enfoque educativo, cultural, científico e político, buscando gerar uma transformação concreta em diversos setores da sociedade (Mello; Petrillo; Almeida Neto, 2022).

A trajetória da extensão universitária no Brasil pode ser dividida, em uma visão histórica e abrangente, em três grandes fases. A primeira, anterior a 1964, foi marcada pela campanha em defesa da Escola Pública e pela conexão com o movimento das Reformas de Base, inspirada pela obra e prática de Paulo Freire. A segunda etapa, de 1964 a 1985, foi influenciada pelas demandas emergentes dos movimentos sociais urbanos. Por fim, a terceira fase, no período pós-ditadura, destacou-se pelo surgimento de três novos e importantes conjuntos de demandas: as relacionadas ao fortalecimento dos movimentos sociais urbanos e rurais; aquelas que refletem a emergência de novos atores sociais e direitos, ampliando o conceito de cidadania; e as

demandas do setor produtivo, principalmente nos campos da tecnologia e da prestação de serviços (Paula, 2013).

Segundo Carbonari e Pereira (2010), historicamente, cada instituição desenvolveu a extensão conforme sua própria compreensão. Enquanto as universidades públicas deram prioridade à pesquisa, tratando a extensão como um complemento de outras atividades, as instituições privadas utilizaram a extensão como meio de alcançar sustentabilidade financeira, principalmente por meio de serviços remunerados. Em ambos os casos, públicas e privadas, a extensão foi organizada em setores específicos, como Pró-Reitorias de Extensão ou de Assuntos Comunitários. Nota-se que a implementação da extensão foi influenciada pela orientação normativa das políticas de ensino superior, e não pela plena maturidade institucional em relação ao cumprimento de suas responsabilidades sociais. Há consenso entre as instituições sobre o significado de ensino e pesquisa, mas a mesma clareza não se aplica ao conceito de extensão.

A seguir, apresentamos as diretrizes envolvidas no processo de curricularização, bem como a resolução específica da universidade estudada.

2.2. A creditação curricular da extensão universitária e as normativas da UNESP que regem a extensão universitária.

A definição da ideia de extensão universitária, na atualidade, tem ganhado maior destaque devido à iniciativa de integrá-la como uma parte essencial dos programas de graduação, por meio do processo de curricularização da extensão (creditação curricular). Nesse contexto, sua importância não se limita apenas ao processo extensionista, mas também se estende aos desafios que permeiam as dimensões de ensino e pesquisa. Essa proposta está intrinsecamente ligada a uma nova abordagem das práticas de formação universitária em um sentido mais amplo, redefinindo a concepção de Educação. Pereira e Vitorini (2019).

As Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira (Resolução CNE/CES nº 7, DE 18 DE DEZEMBRO DE 2018) orientam as ações acadêmicas de extensão dos cursos de graduação, estruturando-as como componentes curriculares integrados. Essas atividades consideram aspectos ligados à formação dos discentes, conforme definido nos Planos de Desenvolvimento Institucional (PDI) e nos Projetos Político-Institucionais (PPI) das instituições de ensino, respeitando o perfil do egresso estabelecido nos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) e outros documentos reguladores pertinentes (Brasil, 2018a). A definição apresentada no art. 3º dessa resolução é:

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 pesquisa (Brasil, 2018a, art. 3, p. 1-2).

Ainda de acordo com a resolução mencionada anteriormente, é considerado extensão universitária:

Art. 7º 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, nos termos desta Resolução, e conforme normas institucionais próprias.

Art. 8º As atividades extensionistas, segundo sua caracterização nos projetos políticos pedagógicos dos cursos, se inserem nas seguintes modalidades:

I - programas;

II - projetos;

III - cursos e oficinas;

IV - eventos;

V - prestação de serviços (Brasil, 2018, art. 7 e 8, p. 2).

Em relação aos demais documentos norteadores, no caso da UNESP, destacam-se três resoluções importantes: a Resolução UNESP nº 41, de 31 de agosto de 2021, que define diretrizes para a implementação da Curricularização da Extensão Universitária nos cursos de graduação; a Resolução UNESP nº 75, de 18 de novembro de 2020, que regulamenta o Regimento Geral da Extensão Universitária e Cultura na instituição; e a Resolução UNESP nº 73, de 4 de outubro de 2017, que estabelece normas para a concessão de Bolsas de Extensão Universitária. Esta última, coordenada pela Pró-Reitoria de Extensão Universitária (PROEX), é destinada a estudantes de graduação da UNESP que participam de atividades extensionistas na universidade.

De acordo com a Resolução UNESP nº 41, a Curricularização da Extensão Universitária refere-se à incorporação de ações extensionistas na estrutura curricular dos cursos de Graduação, configurando-se como um elemento acadêmico que reúne atividades formativas integrando ensino, pesquisa e extensão. Essas atividades têm caráter dialógico, interdisciplinar e interprofissional, promovendo tanto a criação quanto o compartilhamento de saberes científicos e tecnológicos, além de proporcionar uma vivência concreta do estudante na sociedade (UNESP, 2021).

Segundo a UNESP (2020), os principais objetivos da Extensão Universitária envolvem a promoção de uma relação transformadora entre a universidade e a sociedade, incentivando o diálogo e a troca de saberes. Além disso, buscam contribuir para a formação de profissionais éticos e preparados para enfrentar os desafios sociais, favorecendo um aprendizado conjunto.

Outro propósito é o desenvolvimento, organização, crítica, proteção, integração e divulgação de conhecimentos, assegurando que as atividades extensionistas sejam um canal constante de interação com a comunidade. Por fim, destaca-se a ampliação do conceito de ensino, permitindo que o aprendizado ocorra em variados contextos e momentos, tanto no ambiente acadêmico quanto fora dele. Esses objetivos reafirmam a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, visando atender às demandas concretas da sociedade.

Segundo a Resolução 7 do CNE/CES de 2018: “As atividades de extensão devem compor, no mínimo, 10% (dez por cento) do total da carga horária curricular estudantil dos cursos de graduação, as quais deverão fazer parte da matriz curricular dos cursos.” (Brasil, 2018a, cap. I, art. 4). E ainda, de acordo com Brasil (1988, cap. III, art. 207), “As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.” Esse princípio foi recordado durante a elaboração do PNE (2001-2010). Nesse contexto, o PNE contemplou a implementação do Programa de Avanço da Extensão Universitária em todas as Instituições Federais de Ensino Superior, visando garantir que 10% do crédito total exigido para a graduação no ensino superior no país fossem dedicados à participação dos estudantes em atividades de extensão (Pereira; Vitorini, 2019).

Assim, torna-se indispensável uma reestruturação da grade curricular que contemple a integração inseparável entre ensino, pesquisa e extensão. A formação do estudante não deve se limitar exclusivamente à relação ensino-pesquisa. O discente assume um papel central no processo de ensino-aprendizagem, atuando como um sujeito crítico e engajado. Com a inclusão da extensão no currículo, o percurso acadêmico adquire maior maleabilidade, promovendo transformações na sociedade ao redor da instituição de ensino por meio de iniciativas extensionistas (Mello; Petrillo; Almeida Neto, 2022).

Além da base legal que defende a inseparabilidade, a integração curricular possui outros princípios igualmente essenciais para a formação dos estudantes, a construção do saber e o benefício à comunidade, tais como a Interdisciplinaridade: capacidade de articular diferentes áreas de conhecimento em conjunto com desafios reais da sociedade. Nesse contexto, o ensino de graduação se amplia, indo além da mera transmissão de técnicas e conhecimentos teóricos, encorajando a aplicação transformadora na comunidade (Pereira; Vitorini, 2019).

Apesar do progresso no entendimento legal e conceitual, a inclusão obrigatória da extensão nos programas de estudo tem enfrentado resistência por parte da comunidade universitária, motivada por várias razões, geralmente relacionadas à sua imposição funcional, limitações financeiras e seu uso político em contextos históricos específicos, entre outras

questões (Saldan; Santos, 2019; Ferreira, 2022; Sousa *et al.*, 2024). O primeiro aspecto diz respeito à rigidez normativa e à suposta aplicação universal sem distinção. A implementação de iniciativas de extensão deve passar por uma ampla discussão na comunidade acadêmica brasileira, englobando todos os setores e unidades, além da sociedade que se planeja envolver nas questões institucionais universitárias. Em contrapartida, a definição atual e os objetivos da integração da extensão no currículo foram formulados principalmente por iniciativa do CNE e dos fóruns dos Pró-Reitores das IES (Neves Júnior; Maissiat, 2021).

Outro elemento de oposição, tanto no passado quanto no presente, está relacionado à alegada aplicação universal da norma, que estabelece a obrigação de dedicar no mínimo 10% da carga horária a atividades de extensão nos planos de estudo dos cursos de graduação. Essa exigência não considera: 1. A natureza curricular e a diversidade de interação social dos cursos de graduação; 2. A disposição também variada e condicionada dos estudantes para participarem de atividades desse tipo, que requerem horários flexíveis; e 3. As flutuações financeiras resultantes das políticas governamentais aplicadas nas instituições de ensino superior públicas. Em resumo, certos cursos têm uma inclinação maior para a extensão, compreendida aqui como o engajamento direto com a sociedade civil no processo educacional (ensino) e na geração de conhecimento (pesquisa) (Neves Júnior; Maissiat, 2021).

Por último, outro argumento de resistência à implementação dos 10% de atividades de extensão nos planos de estudo é o possível uso político para impor uma transformação vertical nas instituições de ensino superior. Para certas visões políticas nacionais, mais ou menos inclinadas ao liberalismo, a prioridade é um Ensino Superior restritivo e privatizado. Nessas circunstâncias, as instituições de ensino superior públicas, apesar de suas contribuições para a sociedade, são vistas como despesas excessivas. Tanto na proposta de integrar a extensão nos currículos do início dos anos 2000 quanto na versão atual, uma opção considerada pelas autoridades governamentais é que a extensão se torne um meio de financiar, total ou parcialmente, as instituições de ensino superior, alinhando-se com a perspectiva comercial, de prestação de serviços e de inovação tecnológica da Extensão Universitária. Nessa ótica, fica evidente a intenção de subordinar o conhecimento gerado no sistema de Ensino Superior aos interesses do mercado, e não da sociedade. Por essas razões, a obrigatoriedade da extensão nos currículos é associada a programas políticos mais abrangentes, que visam a compressão e a desvalorização das instituições de ensino superior públicas (Neves Júnior; Maissiat, 2021).

Por outro lado, ao considerar uma perspectiva favorável à incorporação da extensão no currículo, é crucial considerar o contexto político atual do Ensino Superior no Brasil. Dado que as instituições de ensino superior públicas estão sendo alvo de intensas críticas à sua natureza

e enfrentam cortes financeiros injustificados, a valorização da extensão deve ser vista como uma ação fundamental e benéfica, especialmente por promover a integração com a sociedade. Recentemente, houve uma mobilização política na gestão das instituições de ensino superior, em fóruns de reitores e pró-reitores, bem como em discussões promovidas pela comunidade universitária nacional, indicando uma renovada importância atribuída à extensão (Neves Júnior; Maissiat, 2021).

3. O QUE DIZ A LITERATURA SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

Neste capítulo, é apresentado um levantamento sistemático da literatura sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais de 2015 (DCN/15) e 2019 (DCN/19), bem como as Diretrizes para Extensão na Educação Superior Brasileira (creditação curricular da extensão). Além disso, são discutidas as percepções de autores em relação a cada DCN. Assim como realizado por Tavano (2023), a seleção dos artigos foi baseada no tema, considerando as palavras do título, resumo e palavras-chave. Segundo Gil (2019), uma etapa fundamental no planejamento de pesquisas acadêmicas é a revisão da literatura, caracterizada como um levantamento do que foi previamente publicado sobre o tema de pesquisa. A revisão da literatura envolve consulta a diversas fontes, incluindo livros, periódicos científicos, anais de conferências, teses e dissertações. Além disso, de acordo com Marcos-Pablos e García-Peñalvo (2018, p. 5552, tradução nossa):

[...] as RSL são uma abordagem sistemática para a pesquisa e avaliação da literatura disponível em um determinado tópico, fornecendo uma base sólida do estado da arte e uma visão geral dos pontos fortes e fracos atuais do campo de interesse.

Em relação à citação anterior, onde os autores utilizam o termo "estado da arte", cabe aqui apresentar uma definição do termo e sua diferença em relação ao "estado do conhecimento" que foi utilizado neste capítulo. Romanowski e Ens (2006) apontam que a pesquisa denominada “estado da arte” tem como objetivo realizar uma análise abrangente e profunda do conhecimento em uma área específica, visando identificar e resumir as principais tendências, lacunas, avanços e desafios presentes na literatura acadêmica. Estes estudos possibilitam mapear e organizar o que já foi produzido em um domínio específico do conhecimento, oferecendo uma visão ampla e atualizada sobre o tema em questão.

Por outro lado, ainda em concordância com Romanowski e Ens (2006), o termo “estado do conhecimento” refere-se a uma investigação mais restrita, abordando apenas uma porção das publicações sobre um tema específico, não sendo tão abrangente quanto o “estado da arte”. Enquanto o “estado da arte” busca uma visão global e profunda do conhecimento existente em uma área, o “estado do conhecimento” foca em uma parte específica desse conhecimento, podendo ser considerado uma análise mais pontual e limitada. Assim, a diferença essencial entre o “estado da arte” e o “estado do conhecimento” reside na amplitude e no escopo da pesquisa: o primeiro procura uma visão global e atualizada do conhecimento em uma área, enquanto o segundo se limita a uma parte específica desse conhecimento. Ambos os tipos de

estudo são cruciais para o progresso da pesquisa e da produção acadêmica, cada um com suas peculiaridades e contribuições para o campo do conhecimento em questão.

Segundo Gil (2022), o levantamento bibliográfico é composto por fases que incluem a seleção do tema, a definição das fontes de pesquisa, a leitura do material, entre outros aspectos. Assim, foi realizado um estudo em bases indexadoras Portal de Periódicos CAPES, SciELO e o *Directory of Open Access Journals* (DOAJ), com o intuito de definir os periódicos a serem consultados. Somente revistas com *Qualis A* foram consideradas, sendo a avaliação consultada diretamente na Plataforma Sucupira (quadriênio 2017 – 2020). Foram selecionadas revistas científicas *Qualis A1, A2 e A3* (Quadro 1). O período corresponde aos últimos nove anos (2015 – 2023), e apenas artigos em Língua Portuguesa foram considerados, dado que a temática abordada é uma realidade brasileira. Ademais, somente artigos que criticavam, defendiam ou comparavam as DCN de 2015 e 2019 foram analisados, pois o intento é sintetizar a visão da literatura sobre as DCN. No caso da creditação curricular da extensão, foram levados em consideração artigos que descreviam os processos de implementação, críticas e defesas em relação à diretriz.

Quadro 1 - Revistas escolhidas para o levantamento.

Revistas	Qualis
Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências	A1
Caderno Brasileiro de Ensino de Física	A1
Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação	A1
Revista e-Curriculum	A2
Debates em Educação	A2
Práxis Educacional	A2
Revista Brasileira de Extensão Universitária	A3
Revista Online de Política e Gestão Educacional	A3

Fonte: Autoria própria (2023).

Os descritores utilizados para pesquisa nas fontes selecionadas foram organizados no Quadro 2, após alguns testes no levantamento preliminar. Vale ressaltar que o descritor "Diretrizes Curriculares Nacionais" foi comum para as buscas referentes às DCN de 2015 e 2019, sendo separado manualmente pelo pesquisador os artigos referentes a cada DCN. Após a busca, os artigos foram inicialmente quantificados em números, bem como a quantidade de citações (com base nos dados do *ResearchGate* e/ou *Google Scholar*, quando disponível) e downloads (com base nos dados fornecidos na página de apresentação da revista, quando disponível). Posteriormente, foram discutidos visando sistematizar o que a literatura pesquisada aponta sobre para cada uma das diretrizes de formação inicial de professores.

Quadro 2 - Descritores utilizados

Descritores		
DCN de 2015	DCN de 2019	Creditação da extensão
“Diretrizes Curriculares Nacionais”		“Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira” OR “Creditação da Extensão” OR “Curricularização da Extensão”
“DCN de 2015” OR “DCN/2015” OR “DCN/15”	BNC OR BNCFP OR “DCN de 2019” OR DCN/2019” OR “DCN/19” OR BNC - Formação OR BNC - Professores	

Fonte: Autoria própria (2023).

Segundo Gil (2022), a fim de evitar um grande número de resultados com as palavras-chave escolhidas, é recomendável empregar os operadores booleanos (**AND**, **OR** e **AND NOT**). São utilizadas para especificar como deve ser realizada a combinação entre os termos ou expressões em uma busca. O operador **AND** (ou &&) indica uma interseção, recuperando artigos cujos títulos ou temas contenham todas as palavras ou termos da pesquisa. Já o operador **OR** (ou ||) recupera artigos que contenham qualquer um dos termos pesquisados, tanto isoladamente quanto em conjunto. O operador **AND NOT** funciona como uma subtração, recuperando artigos relacionados a um conjunto, mas não ao outro. As aspas duplas (“”) são empregadas para pesquisar termos compostos de maneira exata.

O Quadro 3 indica a quantidade de artigos encontrados nas revistas conforme cada grupo de descritores.

Quadro 3 - Quantificação dos artigos encontrados nas revistas selecionadas de acordo com cada grupo de descritores.

Revistas	Descritores		
	"Diretrizes Curriculares Nacionais" OR “DCN de 2015” OR “DCN/2015” OR “DCN/15”	"Diretrizes Curriculares Nacionais” OR BNC OR BNCFP OR DCN de 2019 OR BNC-Formação OR BNC-Professores	Creditação da Extensão OR Curricularização da Extensão OR Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira
Rev. Brasil. de Pesq. em Edu. em Ciências.	-	3	-
Cad. Brasil. de Ens. de Física	1	2	-
Rev. Ibero-Americana de Estudos em Educação	2	3	-

Revista e-Curriculum	2	3	1
Debates em Educação	1	4	-
Práxis Educacional	1	7	1
Rev. Brasil. de Extensão Universitária	-	-	4
Rev. Online de Política e Gestão Educacional	-	3	-
Total	7	25	6

Fonte: Autoria própria (2023).

No que diz respeito às teses e dissertações que tratam da formação de professores, serão apresentadas e discutidas também sínteses de pesquisas realizadas no curso de formação inicial de professores de Física aqui estudado, em outros momentos e com base em legislações diversas (Cortela, 2004 e 2011; Camargo, 2007; Kussuda, 2017; Lima, 2021; Scalvi, 2023).

Ainda que o foco do trabalho esteja direcionado na extensão universitária, o referencial teórico que aborda a BNC-Formação foi mantido, uma vez que trata-se de uma pesquisa cujo recorte está na formação docente e, assim, a literatura sobre os trabalhos e a visão acadêmica acerca da temática é diferencial importante de ser destacado.

3.1. O que diz a literatura sobre as DCN para formação inicial de professores e a Extensão Universitária

Após a quantificação dos artigos, realizou-se a leitura integral dos mesmos, com o objetivo de apresentar os argumentos relacionados à Base Nacional Comum para a Formação de Professores (BNC-Formação) e à DCN/15, bem como oferecer uma breve síntese das ideias dos autores. Ao final do capítulo, é apresentado o Quadro 5, que sintetiza os principais argumentos dos autores em relação às DCN de 2015 e 2019, a respectiva revista e o número de citações do artigo.

No artigo de Selles e Oliveira (2022), intitulado "Ameaças à Disciplina Escolar Biologia no 'Novo' Ensino Médio (NEM): Atravessamentos Entre BNCC e BNC-Formação", os autores exploraram os objetivos da disciplina escolar Biologia e como esses objetivos têm passado por mudanças no Brasil desde 1996 até o atual decênio. Para atingir esse propósito, os autores utilizaram, como fonte empírica, documentos de políticas curriculares gerados após a promulgação da LDBEN/1996, durante o período de redemocratização da sociedade brasileira após o término da ditadura militar (1964 até meados de 1982). O texto destaca a inquietação

diante da diminuição da autonomia dos professores e das instituições educacionais na determinação de seus currículos e abordagens pedagógicas, assim como a preocupação com a diminuição da capacidade crítica e reflexiva dos estudantes. Adicionalmente, enfatiza a necessidade de examinar e questionar as atuais políticas (BNCC e a Reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/17)) curriculares, visando assegurar uma educação de excelência e voltada para a formação completa dos estudantes.

Rodrigues, Pereira e Mohr (2020), em seu artigo intitulado "O Documento 'Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica' (BNCFP): Dez Razões para Temer e Contestar a BNCFP", apresentaram e examinaram o documento (proposta para a BNC-Formação) enviado pelo Ministério da Educação (MEC) ao Conselho Nacional de Educação (CNE) em dezembro de 2018. Inicialmente, forneceram uma descrição do contexto de elaboração, as regulamentações exigidas, a autoria, a organização e o teor da BNC-Formação. Em seguida, apresentaram dez motivos contrários às DCN/2019, sendo estes:

1. Falta de interação com a comunidade acadêmica e a sociedade civil;
2. Carência de bases teóricas e metodológicas sólidas;
3. Excesso de ênfase em competências técnicas em detrimento de uma formação crítica e reflexiva;
4. Desconsideração da diversidade cultural e regional do país;
5. Diminuição da carga horária de disciplinas essenciais para a formação de professores;
6. Desvalorização da pesquisa e da produção de conhecimento científico;
7. Inadequação da BNC-Formação às exigências e desafios da educação contemporânea;
8. Falta de clareza e coesão na estrutura e organização da BNC-Formação;
9. Possibilidade de retrocesso em relação a conquistas históricas da educação brasileira;
10. Risco de precarização da formação de professores e agravamento das disparidades educacionais.

Quanto à necessidade de reavaliar as políticas educacionais, vários autores têm se dedicado a isso (Ferreira; Cortela, 2023; Lima, 2021; Scalvi 2023).

Rodrigues, Pereira e Mohr (2021), em seu artigo intitulado "Recentes Imposições à Formação de Professores e seus Falsos Pretextos: as BNC Formação Inicial e Continuada para Controle e Padronização da Docência", revisaram e atualizaram um artigo anteriormente publicado: "O Documento 'Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica' (BNCFP): Dez Razões para Temer e Contestar a BNCFP", com o objetivo de continuar a discussão entre pesquisadores e educadores na área de Educação em Ciências. O foco está nas políticas públicas curriculares (BNC-Formação e a BNC-Formação continuada)

mais recentes destinadas à formação de professores, formuladas e aprovadas sem uma interação efetiva com as comunidades escolares e de pesquisa. Segundo as autoras, uma das críticas à BNC-Formação é que ela consiste em uma lista de competências copiadas daqueles presentes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), sendo listada como um mero anexo a uma resolução aprovada sem qualquer diálogo com especialistas e pesquisadores do campo da educação. Conforme os autores supracitados:

Diante da centralidade da BNCC nas reformas educacionais, resta claro que a intenção colocada nas recentes políticas curriculares é uma padronização curricular a partir daquela base que se estende da educação básica à pós-graduação, via BNC-Formação e BNC-Formação Continuada (Rodrigues; Pereira; Mohr, 2021, p. 32).

Outra crítica apresentada pelas autoras à BNC-Formação consiste no argumento de que ela representa uma imposição curricular que, supostamente, assegura o aprendizado dos alunos, fator esse, sozinho, considerado improvável. Além disso, elas fazem um comparativo entre as competências gerais presentes na BNCC e na BNC-Formação, indicando suas semelhanças.

No artigo de Deconto, Cavalcanti e Ostermann (2016), intitulado "Incoerências e contradições das políticas públicas para a formação docente no cenário atual de reformulação das diretrizes curriculares nacionais", os autores buscaram analisar as DCN de 2015 e as DCN para o curso de Física (Parecer CNE/CES 1.304 e o Parecer CNE/CES 220/2012), com base em reflexões críticas sobre os documentos que permeavam a formação de professores de Física em 2016. De acordo com os autores, os textos delineiam abordagens divergentes em relação à formação, uma vez que a visão sobre a preparação do professor de Física preconizada pelos Pareceres mencionados anteriormente para os cursos de Física não está em sintonia com aquela concebida nas DCN (Parecer CNE/CP 9/2001 e a Resolução CNE/CES 09/2002) para a Formação de Professores da Educação Básica. Os autores também comentaram que as disparidades entre esses textos já apontam para a fragilidade da legislação na busca por aprimorar a formação de professores de Física. Adicionalmente, a literatura indica que as Licenciaturas mantêm um modelo formativo docente muito próximo ao momento de sua criação, o conhecido modelo "3+1", fundamentado no que a literatura chama de racionalidade técnica, o que tem suscitado críticas. De acordo com Lima (2021, p. 36), na racionalidade técnica, "[...] o professor é tido como um agente executor de tarefas ou ideias elaboradas por outra categoria profissional que desconhece a realidade escolar."

Em sua tese de doutorado, Cortela (2011) destacou a tentativa de superar a racionalidade técnica "3+1". Apesar desses esforços, observou-se que os docentes formadores ainda incorporam em suas práticas aspectos que inclinam para a racionalidade técnica. Em outras

palavras, o perfil do discente permanece ambíguo na modalidade dupla, visando à formação tanto do pesquisador quanto do professor em Física. Conforme citado por Lima (2021), que teve como objeto de estudo o mesmo curso investigado por Cortela (2011), com o intuito de ampliar a oferta de vagas, várias universidades passaram a incluir nos processos seletivos a opção de ingresso único para duas modalidades de formação: bacharelado e licenciatura. Com a inclusão do bacharelado em Física Computacional, o novo currículo oferece três tipos de habilitações, contribuindo para a formação de professores com abordagem mista, conforme apontado também por Cortela (2011) e Scalvi (2023).

No artigo de Deconto e Ostermann (2021), intitulado "Treinar professores para aplicar a BNCC: as novas diretrizes e seu projeto mercadológico para a formação docente", os autores apresentaram uma discussão sobre as DCN/19 e a BNC-Formação por meio de uma revisão de literatura. Eles analisaram e questionaram as orientações e o padrão de formação implícitos por meio de oito pontos estruturantes, possibilitando a compreensão dos princípios que as sustentam, o ambiente em que foram produzidas, as narrativas elaboradas para fundamentar o novo plano educacional, a concepção de competências, a sintonia com a educação básica e a perspectiva em relação à prática e à valorização do professor.

Nesse cenário, ainda de acordo com os autores supracitados, a pesquisa evidenciou as discussões centrais sobre o assunto e destacou importantes retrocessos que têm efeitos prejudiciais na formação de professores. Os autores destacaram que nosso compromisso ético e político, como educadores e pesquisadores: “Frente a esse cenário de tamanho retrocesso, defendemos que nossa tarefa ética e política, como professores e pesquisadores, é lutar pela revogação dessas diretrizes” (Deconto; Ostermann, 2021, p. 1757). As análises indicaram um notável retrocesso no que diz respeito à valorização docente nas diretrizes de 2019, comparadas às de 2015, uma vez que a valorização do professor deixou de ser um eixo estruturante, conforme era nas diretrizes anteriormente revogadas. E ainda, a concepção de ‘prática’ adotada neste documento difere substancialmente dos consensos estabelecidos na área educacional nos últimos anos, conforme expressos nas diretrizes de 2015. Em outras palavras, afasta-se da premissa da inseparabilidade entre teoria e prática.

De acordo com Deconto e Ostermann (2021), as recentes DCN para a formação de professores reafirmam os princípios pragmáticos e neoliberais ligados às competências, uma abordagem que tem sido alvo de críticas por diversos estudiosos. Para os autores supracitados, estas orientações de 2019 carecem de uma perspectiva crítica e emancipatória em relação à preparação docente, o que pode resultar em um modelo formativo tecnicista e descontextualizado. Adicionalmente, consideram também as diretrizes de 2019 não levam em

conta as peculiaridades regionais e locais na formação de professores, contribuindo para uma possível padronização e homogeneização do processo formativo em todo o Brasil.

No trabalho de Ostermann e Rezende (2021), intitulado "BNCC, Reforma do Ensino Médio e BNC-Formação: um pacote privatista, utilitarista minimalista que precisa ser revogado", as autoras discutiram assuntos relacionados à importância do ensino como um direito universal e à necessidade premente de rejeitar abordagens privatistas e pragmáticas. Também são exploradas críticas à BNCC e sua fundamentação utilitarista, em conformidade com os padrões das avaliações globais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), como o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA). Outrossim, o artigo examinou a relevância do ensino nas disciplinas de Ciências, Matemática e Tecnologia.

De acordo com as autoras supracitadas, a abordagem neoliberal e a perspectiva crítica apresentam visões contrastantes sobre a Educação, destacando divergências fundamentais em relação ao papel do Estado, à finalidade educacional e à estrutura social. As principais disparidades entre essas duas perspectivas são delineadas da seguinte forma:

Neoliberalismo:

- Enfatiza a competição, eficiência e individualização.
- Defende a diminuição da participação do Estado na educação e o estímulo à privatização e à comercialização do ensino.
- Dá prioridade à preparação dos indivíduos para o mercado de trabalho, visando atender às exigências do setor produtivo.
- Valoriza a avaliação baseada em indicadores de desempenho e responsabilização dos profissionais da educação pelos resultados (Ostermann; Rezende, 2021).

Posição crítica:

- Defende a Educação como um direito universal, garantido pelo Estado, com o objetivo de proporcionar a formação integral dos indivíduos e promover a transformação social.
- Prioriza a valorização da diversidade cultural, a solidariedade entre as pessoas e a promoção de uma sociedade mais justa e igualitária.
- Critica a abordagem pragmática da Educação, que a reduz a uma mera preparação para o mercado de trabalho, defendendo uma abordagem mais humanista e emancipatória.
- Questiona a mercantilização da Educação e sua submissão aos interesses do mercado, buscando preservar sua função social e democrática (Ostermann; Rezende, 2021).

As autoras Melo e Gama (2022), em seu artigo intitulado "Reformas Curriculares No Brasil: limites e possibilidades de um curso de extensão realizado durante a pandemia", descreveram um curso de extensão com o propósito de contribuir para a compreensão das reformas curriculares no Brasil, abordando seus princípios e impactos na formação à luz da Pedagogia Histórico-Crítica. Adicionalmente, o curso buscou promover a reflexão sobre a relevância do entendimento das atuais reformas curriculares no Brasil, orientadas pela BNCC, e ressaltar a necessidade de confrontar a concepção de currículo que as fundamenta com os princípios da Pedagogia Histórico-Crítica.

De acordo com as autoras mencionadas anteriormente, foram realizados quatro encontros, ocorrendo semanalmente às quartas-feiras, no horário das 10h às 12h. Esses encontros abordaram os temas previamente definidos no cronograma do curso:

- Relação entre Currículo, Escola e Sociedade;
- Transformações empresariais na educação;
- Princípios orientadores da BNCC;
- Retrocessos no processo formativo: a BNC-formação.

Melo e Gama (2022), destacaram que a introdução da temática teve início com a análise da crise estrutural do capital e da deterioração das forças produtivas, ressaltando as conexões dessa crise com as políticas que visam esvaziar os currículos de formação e dismantelar o sistema de ensino público. Além disso, o texto abordou as regressões na formação de professores evidentes na BNC-formação e na BNCC. Ao longo do curso de extensão sobre reformas curriculares no Brasil durante a pandemia, foram tiradas as seguintes conclusões pelos cursistas:

- A necessidade de fortalecer o trabalho coletivo e resistir às políticas neoliberais como forma de preservar a saúde mental dos profissionais;
- A importância de questionar as reformas educacionais e curriculares, especialmente em um contexto neoliberal que resultou na perda de direitos, precarização do trabalho e ajustes desfavoráveis;
- A discussão abordou os retrocessos nas atuais políticas curriculares e sublinhou a importância de resistir a esses retrocessos, especialmente no que se refere à reforma dos cursos de licenciatura (Melo; Gama, 2022).

No trabalho de Tozetto e Domingues (2020), intitulado "A formação de professores da educação profissional e tecnológica nas Diretrizes Curriculares publicadas pelo Conselho

Nacional de Educação (2012 – 2018)", o objetivo foi examinar a formação de professores na Educação Profissional e Tecnológica dentro do contexto da legislação educacional. A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, centrada na análise documental, que abrange a legislação educacional e as DCN publicadas pelo CNE no período de 2012 a 2018, bem como dissertações e teses relacionadas ao tema.

Segundo os autores supracitados, os resultados indicaram que a legislação vigente (BNC-Formação) não está alinhada com a literatura educacional em vigor na época do estudo, especialmente no que se refere à formação docente. Um dos principais obstáculos reside na necessidade de superar a ideia de que a capacitação de professores na área deve depender exclusivamente da experiência profissional e do conhecimento prático, desconsiderando a relevância da formação pedagógica específica. Outra questão desafiadora é a busca pela integração entre a formação inicial e a atuação profissional, assegurando que os docentes estejam devidamente preparados para enfrentar as exigências e desafios da Educação Profissional e Tecnológica.

Tozetto e Domingues (2020) concluíram que os professores atuantes na Educação Profissional e Tecnológica reconhecem a falta de conhecimentos pedagógicos essenciais para a condução efetiva de suas práticas de ensino. Além disso, observam o impacto negativo desse déficit em seu desempenho profissional. Destacaram também a inadequação da formação em serviço, sublinhando a necessidade de uma preparação docente abrangente que ultrapasse a mera aprendizagem prática em sala de aula. A pesquisa evidenciou ainda que os conhecimentos adquiridos por meio da experiência profissional e da formação disciplinar não são suficientes para a atuação no magistério nessa área, ressaltando a importância de uma formação docente específica para a Educação Profissional e Tecnológica.

Fichter Filho, Oliveira e Coelho (2021), em seu artigo intitulado "A trajetória das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação docente no Brasil: uma análise dos textos oficiais", analisaram a evolução das DCN no âmbito da formação de professores no Brasil, abrangendo um período compreendido ao longo dos últimos cinco governos federais: Fernando Henrique Cardoso (1995 – 2003), Luís Inácio Lula da Silva (2003 – 2011), Dilma Vana Rousseff (2011 – 2016), Michel Miguel Elias Temer (2016 – 2019) e Jair Messias Bolsonaro (2019 – 2022). Os documentos foram analisados com base em quatro dimensões: motivação e participação; orientações para temporalidade e estrutura dos cursos; profissionalismo docente e valorização profissional. Ao articular os textos oficiais ao longo de quase duas décadas, as análises buscaram reconstituir a trajetória das DCN no campo da formação docente, evidenciando avanços, retrocessos e rupturas.

De acordo com os autores supracitados, as DCN para a formação de professores no Brasil passaram por transformações ao longo dos governos de Fernando Henrique Cardoso, Luís Inácio Lula da Silva, Dilma Rousseff, Michel Temer e Jair Bolsonaro. Durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, as DCN enfatizaram uma formação crítica, integrando a formação inicial e continuada, juntamente com o desenvolvimento profissional. Nos governos de Luís Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff, as DCN evoluíram com foco na valorização do profissionalismo docente e no desenvolvimento dos professores. Fichter Filho, Oliveira e Coelho (2021) apontam que no governo de Michel Temer, após o impeachment de Dilma Rousseff, houve um agravamento na desvalorização do magistério, refletido nas DCN de 2019. Sob o governo de Jair Bolsonaro, as DCN continuaram a ser influenciadas por políticas que afetaram a educação no Brasil, apresentando possíveis mudanças e desafios na formação de professores. Essa evolução das DCN ao longo dos governos demonstra como as políticas educacionais e a formação docente foram moldadas por diferentes contextos políticos e sociais.

Honório *et al.* (2017), no artigo intitulado "As novas diretrizes curriculares nacionais para formação inicial e continuada de professores da educação básica: entre recorrências e novas inquietações", buscaram compreender, analisar e refletir sobre as orientações das novas diretrizes curriculares nacionais para a formação dos profissionais do magistério da educação básica. Assim como examinaram os possíveis impactos resultantes dessas diretrizes na institucionalização e nas práticas curriculares dos cursos de formação de professores. Vale ressaltar que os autores abordaram DCN para formação de Pedagogos (Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, Lei nº 12.056, de 13 de outubro de 2009 e Lei nº 12.014, de 6 de agosto de 2009).

Os autores supracitados apresentaram alguns elogios em relação às DCN/15, sendo estes: a proposição de alterações significativas na estrutura curricular dos cursos de formação de professores, abrangendo tanto a formação inicial quanto a continuada. Entre as principais modificações propostas, destacam-se: a valorização da prática como elemento central da formação; a ênfase na preparação para lidar com a diversidade e a inclusão; a integração entre teoria e prática; a flexibilização na estrutura curricular; o aumento da carga horária de estágio supervisionado; a capacitação para a utilização de tecnologias educacionais; e a formação voltada para a pesquisa e produção de conhecimento.

No artigo publicado por Costa, Mattos e Caetano (2021), com título "Implicações da BNC-Formação para a universidade pública e formação docente", as autoras realizaram uma análise crítica da BNC-Formação e suas implicações para a universidade pública e a formação docente. A metodologia adotada destacou a pesquisa bibliográfica, com ênfase em teóricos que abordam a política curricular e a formação de professores. A análise documental teve como

base o Parecer MEC/CNE nº 2.167/2019 e a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Após a análise, as autoras relataram uma tendência crescente de instrumentalização da formação docente, utilizada com o propósito de atender às demandas da capital. O local de formação deixou de ser exclusivamente a universidade, passando a incluir a escola como um espaço prioritário para as ações de ensino, pesquisa e extensão.

Ainda de acordo com as autoras, a BNC-Formação é o meio para "preparar professores para instruir na BNCC", ou seja, constitui a estratégia para viabilizar o modelo de escola, educação e formação delineado pelo capitalismo moderno. Outrossim, a sugestão de remover a formação de professores do contexto universitário denota um interesse em uma formação mais rápida, desprovida de fundamentação teórica e altamente focada em aspectos instrumentais. Nessa perspectiva, são priorizados conhecimentos teóricos que podem ser integrados a atividades práticas, promovendo a habilidade de reconhecer, estruturar e avaliar os elementos de ensino no contexto da educação básica.

Camelo e Batista Neto (2022), em seu artigo intitulado "Identidade própria de cursos de Licenciatura: um olhar a partir das instruções normativas do CNE (2002-2019)", concentraram-se em investigar a concepção de identidade própria dos cursos de Licenciatura, conforme expresso nas DCN para o magistério na Educação Básica. A estruturação do texto foi embasada na análise das DCN de 2002, 2015 e 2019, uma vez que esses documentos orientam a formação de professores no Brasil. A abordagem metodológica empregada foi a análise documental.

De acordo com as autoras, as Resoluções CNE/CP Nº 1/2002 e CNE/CP Nº 2/2002 introduziram a distinção entre Bacharelado e Licenciatura, estabelecendo a necessidade de cada um desses cursos possuir uma identidade própria. Elas preconizaram uma identidade específica para os cursos de Licenciatura, caracterizada pela autonomia em relação ao Bacharelado e pela integração da formação pedagógica desde o início do curso, fundamentada na inseparabilidade entre teoria e prática e na inter-relação entre ensino e pesquisa. A Resolução CNE/CP Nº 2/2015 avançou na construção da identidade própria das Licenciaturas ao ampliar a formação pedagógica, reforçar a interconexão entre teoria e prática, ensino e pesquisa, e ao fundamentar a prática formativa na educação para os Direitos Humanos. Por outro lado, a Resolução CNE/CP Nº 2/2019 reintroduziu a ideia de competências, revelando traços do paradigma da racionalidade técnica ao reduzir os cursos de formação a processos de treinamento para o desenvolvimento de estratégias profissionais.

No artigo intitulado "Avanços e retrocessos em relação às DCN para formação de professores: Comparação entre a resolução de 2015 e os documentos anteriores", de Metzner e Drigo (2021), os autores tiveram como propósito analisar os avanços e retrocessos das DCN/15

em comparação com documentos anteriores sob a perspectiva de quatro grupos constituídos por profissionais de Educação Física envolvidos nas principais discussões da área. Este estudo adotou uma abordagem qualitativa, caracterizando-se como pesquisa descritiva-analítica. Participaram da pesquisa 20 profissionais de Educação Física.

Os resultados indicaram que, de maneira geral, os participantes percebem que as DCN/15 consolidam e aprofundam alguns aspectos que estavam dispersos ou tratados de forma superficial nas Resoluções anteriores. Além disso, abordaram temas contemporâneos e reafirmaram o propósito dos cursos de licenciatura de formar professores para atuar na Educação Básica. Pensando em recuos ou áreas que necessitam de aprimoramento, o ponto mais frequentemente mencionado pelos profissionais que participaram foi a possibilidade de cursar uma segunda licenciatura e/ou realizar uma complementação pedagógica.

Franco e Mascarenhas (2021), em seu trabalho intitulado "O Esvaziamento da didática e da pedagogia na (nova) BNC de formação inicial de professor da Educação básica", analisaram a recente Resolução CNE 02/2019, que estabelece a BNC-Formação. O texto buscou revelar as intencionalidades político-ideológicas contidas no mencionado documento.

Os resultados indicaram que o conjunto de ideias proposto está fundamentado em uma compreensão meramente tecnicista do exercício docente, ancorado na pedagogia neoliberal que se reflete no âmbito da profissionalização docente, levando a práticas formativas simplificadoras e conduzindo-as a uma concepção instrumental e acrítica da didática, além de representar um retrocesso epistemológico da pedagogia das competências de natureza behaviorista.

Algumas das críticas apresentadas pelas autoras são:

Esvaziamento da preparação docente: A BNC-Formação recebe críticas por fundamentar a preparação docente em princípios da racionalidade técnica, negligenciando o contexto social e histórico. Além disso, reduz a formação do professor a uma abordagem de competências, desprovida de dimensões políticas, sociais, estéticas e interculturais (Franco; Mascarenhas, 2021).

Foco na pedagogia neoliberal: A BNC-Formação é responsabilizada por difundir uma pedagogia neoliberal, fomentando uma formação baseada em uma lógica de competências e na abordagem reguladora de avaliação. Isso conduz a formação a uma simplificação do conhecimento pedagógico e a uma concepção excessivamente pragmática (Franco; Mascarenhas, 2021).

Descaracterização profissional do docente: A BNC-Formação é criticada por promover a perda de identidade do docente, levando os professores a perderem a habilidade de indagar e

explorar sua própria prática, assumindo ações de rigidez cognitiva (Franco; Mascarenhas, 2021).

De acordo com Franco e Mascarenhas (2021, p. 1024):

Sabe-se que professores formados na perspectiva tecnicista e incentivados institucionalmente a serem, nas escolas, reprodutores de orientações técnicas acabam perdendo a capacidade de questionamento, de investigação da própria prática e assumindo posturas de inflexibilidade intelectual. Nesta perspectiva, de tamanha despersonalização docente, os espaços para desenvolvimento profissional parecem ser desnecessários.

Camargo *et al.* (2022), em seu artigo intitulado “Diversidade sociocultural e currículo nas Amazôniaas: Desafios no enfrentamento à monocultura das mentes”, abordaram a multiplicidade sociocultural presente nas diversas Amazôniaas e suas interações com o currículo e a preparação de educadores. Eles exploraram a diversidade socioambiental de maneira qualitativa e bibliográfica, examinando a relevância da diversidade como um direito para todas as comunidades, compreendendo as Amazôniaas em suas diversas manifestações de existência. O objetivo é resistir à uniformização da BNCC e da BNC-Formação. Alguns dos principais desafios enfrentados na resistência à padronização são:

1. Desconsideração do aspecto humano e das práticas agroecológicas e camponesas de produção: As diretrizes curriculares presentes na BNCC e BNC-Formação são criticadas por negligenciar o aspecto humano e as práticas agroecológicas e camponesas de produção. Elas focam predominantemente na preparação dos educandos para trabalhos precários, desconsiderando aspectos essenciais relacionados à humanidade e às práticas sustentáveis.

2. Submissão das culturas, saberes e métodos de produção: Os currículos são acusados de promover a hegemonia e perpetuar novas formas de colonialismo que subjagam os indivíduos amazônicos, suas culturas, saberes e métodos de produção. Essa submissão é destacada como um dos pontos críticos pelos autores supracitados, ressaltando a necessidade de repensar essas diretrizes em relação à diversidade cultural e às práticas sustentáveis na região amazônica.

Bogatschov, Ferreira e Moreira (2022), em sua publicação intitulada "BNC-Formação: políticas para formação de professores no Brasil e a interlocução com as diretrizes da OCDE", examinaram a influência das orientações da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) na formulação da BNC-Formação, com o intuito de destacar as implicações nas políticas de formação de professores no Brasil. Os resultados evidenciaram a conformidade da BNC-Formação com as diretrizes da OCDE, ao promover uma padronização na formação de professores centrada no desenvolvimento de competências intelectuais e

comportamentais. Essa uniformização é apresentada como uma busca pela qualidade educacional, mas, na prática, visa atender às demandas do capitalismo em sua fase globalizada e financeira, impedindo que a educação alcance seu potencial como uma prática social transformadora.

Albuquerque, Dos Santos e Andrade (2023), em seu artigo intitulado "Da visibilidade ao apagamento: implicações da Resolução CNE/CP nº 02/2019 na formação de professores para a Educação de Jovens e Adultos (EJA)", visaram responder à seguinte pergunta motivadora: "qual é o espaço dedicado à formação de professores para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) na Resolução CNE/CP 02/2019?", onde os autores analisaram, compararam, refletiram e problematizaram como a formação de professores para a EJA está delineada nas DCN de 2015 e 2019. Os autores observaram um retrocesso na formação de professores para a EJA com a aprovação apressada da Resolução CNE/CP 02/2019. Essa mudança é caracterizada por uma formação desarticulada, realizada de maneira acelerada, desconectada das formações continuadas e carente de políticas educacionais verdadeiramente formativas, ou seja, humanas, críticas e reflexivas.

Adicionalmente, de acordo com os autores supracitados, a Resolução CNE/CP 02/2019 concentra-se unicamente em uma preparação de educadores focada na expertise prática, em detrimento de uma formação integral, independente, libertadora e crítica, levando em conta o conhecimento intrínseco e o entendimento sobre o propósito e destinatários da ação. Isso implica que a capacitação de professores para a EJA passa a ser percebida como uma simples aplicação de competências e aptidões presentes na BNCC, ao invés de uma formação que englobe as facetas do entendimento, prática e envolvimento profissional.

Os autores Silva e Gomes (2023), em sua publicação intitulada "As Disputas Pela Formação De Professores No Contexto Das Reformas Educacionais (1996-2019)", examinaram algumas DCN por meio de uma revisão da literatura e análise documental da legislação educacional entre 1996 e 2019. As disputas pelo controle dessa formação, originadas por interesses empresariais, têm gerado posicionamentos que se distanciam das posições defendidas pelo movimento de professores, refletindo diretamente nas diretrizes curriculares nacionais para os cursos de formação de educadores, subjugando a prática docente aos interesses do mercado.

Segundo os autores supracitados, as DCN para formação inicial de professores(as) manifestam os interesses do mercado de várias maneiras. Inicialmente, essas diretrizes têm sido alvo de críticas por promoverem uma formação de professores baseada em competências, que são definidas como o cerne da orientação desses programas. Essa focalização em competências

pode indicar uma abordagem mais sintonizada com os interesses do mercado laboral, dando prioridade a habilidades práticas em detrimento de uma formação mais abrangente e crítica.

Santos, Vieira e Silva (2022), em seu artigo intitulado "As políticas curriculares BNCC e BNC - formação no contexto da educação infantil: reflexos para a educação das relações étnico-raciais", abordaram a BNCC e a BNC-Formação no contexto da Educação Infantil, explorando o tema da educação das relações étnico-raciais. Parte-se da premissa de que as políticas educacionais, de maneira geral, têm se configurado como um campo de disputa, no qual o Estado desempenha um papel crucial na regulamentação dos currículos e na formação dos professores.

Os autores apontaram o ressurgimento de concepções curriculares alinhadas à lógica neoliberal, que advoga o direito à Educação como um serviço, à maximização do lucro e à perpetuação das desigualdades, desconsiderando a identidade das crianças provenientes das classes trabalhadoras, a maioria das quais é negra. Segundo essas concepções, a formação de seres humanos dóceis, instrumentalizados e meros aplicadores de técnicas é necessária desde a Educação Infantil.

Santos, Silva, Santos (2023), em sua publicação intitulada "BNCC e BNC-formação: reflexões sobre as competências, habilidades e práticas pedagógicas a partir dos documentos que norteiam a educação básica brasileira", discutiram o processo de formação inicial de professores, que está sendo redesenhado para atender às demandas estabelecidas pela BNCC. Nesse sentido, elas analisaram os fundamentos teórico-metodológicos desses documentos que orientam os currículos da Educação Básica e a formação dos professores, estabelecendo conexões com as práticas pedagógicas para o ensino integral e humano.

Uma das críticas apontadas é que a BNC-formação, assim como a BNCC, pode ser vista como prescritiva, valorizando o currículo prescrito e apresentando estratégias que tentam moldar a didática e prática docente do educador. Além disso, destacou-se que a BNC-formação, além das competências gerais e específicas, evidencia habilidades que deverão ser assimiladas pelos professores durante o seu processo formativo, o que pode ser interpretado como uma forma de conduzir a formação docente para atender aos anseios vinculados ao mercado de trabalho, desconsiderando o pleno desenvolvimento integral do profissional.

Os autores Moraes, Johann e Malanchen (2023), em seu artigo intitulado "Educação Para O Desenvolvimento Econômico: A BNC-Formação Como Controle Dos Processos Formativos De Professores", tiveram como propósito examinar as políticas de formação de professores sob a perspectiva histórico-crítica, fundamentada no princípio da formação humana. A BNC-Formação foi discutida no contexto das convergências e rupturas em relação ao modelo

neoliberal e mercadológico de formação de professores. A criação da BNC-Formação reforça a aliança da formação docente com as demandas atuais do sistema capitalista, destacando o caráter utilitarista, mercadológico e meritocrático da formação de professores, em sintonia com o projeto curricular da educação básica proposto pela BNCC.

Portelinha (2021), em seu artigo intitulado "As DCN/2019 Para a Formação De Professores: Tensões e Perspectivas Para o Curso De Pedagogia", realizou uma análise das DCN para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica – Resolução CNE/CP No 02/2019 e suas implicações no curso de Pedagogia. Enfatizou a desarticulação dos fundamentos da educação e a separação na relação entre teoria e prática, aspectos cruciais para a constituição da formação e do trabalho docente. Os resultados indicaram a retomada do projeto hegemônico em um contexto desafiador e conservador, requerendo um considerável esforço e contraposição por parte das universidades.

Ayres da Silva e Figueirêdo (2019), no artigo intitulado "Educação Superior Brasileira e Reestruturação Produtiva: Reflexos Nas DCN Dos Cursos de Engenharia", buscaram contextualizar a Educação Superior brasileira, permeada por contradições inerentes às transformações provocadas pela reestruturação produtiva. Adicionalmente, buscaram analisar os impactos desse processo nas DCN dos Cursos de Engenharia. A conclusão indicou que a Educação Superior atua como cenário para encobrir a exploração e a subordinação do trabalhador ao novo modelo de produção. Além disso, sugeriu-se que as DCN voltadas à Engenharia contribuem para solidificar a estrutura ideológica do neoliberalismo. Isso ocorreu porque os delineamentos curriculares dessas diretrizes acabam formando laços estreitos com o setor produtivo, corroborando com a formação rápida e segmentada de um trabalhador cada vez mais explorado e capacitado para se ajustar a novas circunstâncias.

Os autores Cardoso, Mendonça e Farias (2021), no artigo intitulado "O 'Ovo Da Serpente' Na Formação Docente: As Diretrizes Paulistas Como Esteio Da Contrarreforma Nacional", analisaram as duas últimas DCN que delineiam a formação inicial para o magistério na Educação Básica. Essas DCN são analisadas no que diz respeito às suas ideias e pressupostos, estabelecendo um diálogo com as diretrizes de São Paulo – a Deliberação CEE/SP nº 111/2012 e suas versões posteriores nº 126/2014, nº 132/2015 e nº 154/2017. A analogia do "ovo da serpente", neste artigo, alude à correspondência entre a norma de São Paulo e as DCN, partindo da visão da primeira como uma tentativa para o desenvolvimento da segunda, no âmbito da política atual de formação de professores. Eles salientaram a incorporação da BNCC como um elemento integrador no processo formativo dos docentes, prescrevendo o currículo escolar. Adicionalmente, destacaram as influências das políticas neoliberais e globalizadas na

formação de professores, bem como ressaltaram as demandas e pressões oriundas de diversos grupos e setores da sociedade que moldam as políticas educacionais no Brasil.

Diniz-Pereira (2021), em seu artigo intitulado "Nova tentativa de padronização dos currículos dos cursos de licenciatura no Brasil: a BNC-formação", teve como finalidade examinar a recente tentativa de padronização dos currículos nos cursos de formação de professores da Educação Básica no Brasil. Esse movimento ocorreu em meio ao cenário político conservador que se estabeleceu no país após o *impeachment* da presidente Dilma em 2016, consolidado pelos resultados das eleições presidenciais de 2018, que levaram a extrema direita de volta ao poder. Em sintonia com a chamada "ideologia de mercado", os governos que se sucederam desde o golpe de 2016 adotaram o discurso de garantir a "coerência" entre as diretrizes curriculares nacionais para a formação docente e a BNCC. Isso representa, sem dúvida, uma retomada da tentativa de homogeneizar as propostas curriculares nos cursos de formação de professores em todo o país. Não resta dúvida de que, de maneira análoga ao que ocorreu no Brasil durante os governos militares ditatoriais (1964-1985), que buscaram controlar as propostas curriculares dos cursos de graduação e, mais especificamente, dos cursos de formação de professores, através dos chamados "currículos mínimos", a BNC-Formação representa uma nova investida na busca por uniformizar os currículos das licenciaturas em território nacional.

Felipe, Cunha e Brito (2021), em sua publicação intitulada "O avanço do projeto neoliberal nas diretrizes para a formação de professores no Brasil", investigaram a reestruturação da formação docente no Brasil com base na BNC-Formação. O estudo comparou o projeto delineado por essa resolução com sua antecessora, a Resolução CNE/CP nº 1/2002, destacando atualizações e continuidades. A conclusão evidenciou que as Diretrizes aprovadas em 2019 reafirmam princípios, fundamentos e procedimentos presentes nas Diretrizes de 2002, intensificando o modelo neoliberal de formação de professores que teve início no governo Fernando Henrique Cardoso, com a amplificação de suas características gerenciais.

Conforme apontado no artigo, o arcabouço teórico-político da Resolução CNE/CP nº 2/2019 permaneceu sem modificações em comparação com a Resolução CNE/CP nº 01/2002. Entretanto, as Diretrizes de 2019 ampliaram o poder de intervenção estatal nas instituições formadoras, assumindo uma abordagem mais prescritiva do que descritiva. Nota-se também que as Diretrizes de 2019 negligenciaram o processo de adaptação dos referenciais australianos à realidade brasileira, uma omissão que poderia ter fomentado um amplo debate nacional. Além disso, as Diretrizes de 2019 adquirem uma natureza mais próxima de um currículo do que de

uma diretriz, ao estabelecer finalidades, orientações, princípios e objetivos que devem ser traduzidos em projetos institucionais específicos em diversos contextos educacionais.

As autoras Simionato e Hobold (2021), em seu artigo intitulado “Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial de professores: padronizar para controlar?”, realizaram uma análise crítica sobre a padronização da formação inicial de professores, imposta pela BNC-Formação. Essa abordagem formativa foi apresentada como uma "grade" que coloca ênfase na dimensão técnica da formação, com competências e habilidades predefinidas, deslocando o sujeito e a subjetividade docente do centro do processo formativo. Adicionalmente, estabeleceu padrões que podem ser utilizados em avaliações docentes de larga escala, assemelhando-se a uma auditoria. Diante dessa intencionalidade formativa, delineou-se uma cultura de heterogestão, caracterizada pela padronização, controle e avaliação. Esse cenário configurou-se como terreno propício para a implementação de uma ideologia baseada no livre mercado competitivo, que perpetua e intensifica a exploração do trabalhador.

Taffarel, Carvalho e Luz (2021), em sua publicação “Crise conjuntural e estrutural do capitalismo: luta pela base nacional comum na formação de professores ANFOPE”, argumentaram que a formação inicial e continuada de professores mantém vínculos e interações com a crise estrutural do capitalismo e a especificidade da crise conjuntural no Brasil. No âmbito da política educacional, observou-se o avanço da precarização do trabalho e da formação de professores. Este texto destacou algumas mediações presentes na disputa pelos rumos do projeto de formação de professores e defende a proposição crítica e superadora apresentada pela ANFOPE. A crise estrutural do capitalismo também originou disparidades regionais na formação de professores, com efeitos diversos em distintas áreas do país. Por exemplo, embora a região Nordeste do Brasil apresente o maior contingente de cursos de formação de professores, a maior parte deles é fornecida por instituições privadas, muitos na modalidade de Educação a Distância. Essa discrepância regional pode ser reflexo das desigualdades estruturais do país, impactando tanto a qualidade quanto o acesso à formação docente.

Os autores Lavoura, Alves e Junior (2020), em sua publicação cujo título é “Política De Formação De Professores E A Destruição Das Forças Produtivas: BNC-Formação Em Debate”, através de uma discussão teórica, realizaram uma análise dos fundamentos teórico-filosóficos e pedagógicos da atual BNC-Formação. Defende-se que essas diretrizes curriculares estão sintonizadas com uma política educacional mais abrangente, caracterizada pelo empobrecimento e esvaziamento dos currículos e do processo de formação humana. Isso decorre das decisões políticas tomadas no Brasil, inseridas no contexto do desenvolvimento do capitalismo dependente, sujeito à influência do ideário neoliberal, às transformações na

estrutura produtiva e à financeirização do capital em sua fase imperialista. Em outras palavras, os princípios teórico-filosóficos e pedagógicos da BNC-Formação são interpretados como sendo ideológicos e alienantes, buscando manipular as consciências e subjetividades dos indivíduos, em vez de promover uma formação sólida e crítica.

As autoras Alves e Duarte (2022), em seu artigo intitulado "Efeitos da BNC-Formação no curso de Pedagogia: em defesa da gestão escolar e das infâncias", discorreram sobre aspectos da BNC-Formação no contexto do curso de Pedagogia. Elas apontaram a necessidade de defender a continuidade do curso de formação inicial voltado para a preparação de pedagogos, conduzido em instituições de ensino superior. A conclusão sustentou a importância de manter o caráter abrangente da formação dos pedagogos, sem dissociar a concepção de docência integral e articulada, conforme preconizado pelas Resoluções CNE/CP nº 01/2006 e nº 02/2015. A BNC-Formação tem sido alvo de críticas devido à percepção de que enfraquece, fragmenta e restringe a atuação do pedagogo na Educação Básica. Adicionalmente, a BNC-Formação influencia a reorganização das disciplinas e conteúdos ao longo do curso, introduzindo novas abordagens para a formação de professores, incluindo a dicotomia entre teoria e prática, e a padronização das atividades docentes.

Nogueira e Borges (2021), em seu artigo intitulado "A BNC-Formação e a Formação Continuada de Professores", analisaram as recentes políticas de formação de professores, com destaque para as DCN recém-implementadas para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, que instituem a BNC-Formação. Diante desse cenário, o objetivo era promover uma reflexão sobre a nova BNC-Formação e seus possíveis impactos na formação continuada de professores. As autoras, em suas análises, evidenciaram que a formação continuada de professores da Educação Básica tem sido impactada negativamente pela nova resolução, representando retrocessos nos aspectos teórico-científicos e práticos da formação, ao mesmo tempo que favorece os pressupostos do mercado educacional. A resolução recente causou um impacto negativo na formação continuada dos professores, eliminando diretrizes relacionadas à formação em serviço e à valorização dos profissionais do magistério. Isso resultou em retrocessos nos aspectos teórico-científicos e práticos da formação. Além disso, a BNC-Formação tem sido alvo de críticas por descaracterizar a tradicional formação docente, assumindo, em vez disso, o papel de preparar os professores para atender às demandas do mercado educacional.

Costola e Borghi (2018), no artigo intitulado "Os Reformadores Empresariais e as Políticas Educacionais: Análise do Movimento Todos Pela Base Nacional Comum", apontaram que o movimento empresarial no Brasil exerce uma influência significativa na formulação e

implementação de políticas públicas, com destaque para as políticas educacionais curriculares. Este estudo visou analisar essa influência, concentrando-se nas ações do "Movimento Todos pela Base Nacional Comum" (MBNC) no processo de elaboração da BNCC. As autoras buscaram identificar os discursos presentes nos documentos produzidos por esse grupo, bem como mapear os agentes envolvidos e as instituições, sejam públicas ou privadas, que representam. Os resultados evidenciaram que os reformadores empresariais, ao defenderem a ideia de estreitamento curricular, na realidade buscaram oportunidades em diversos campos de atuação proporcionados pela implementação da BNCC. O MBNC propõe a instituição de programas de formação continuada direcionados aos professores, com o objetivo de capacitá-los para atuar em conformidade com a BNCC e promover a troca de experiências e conhecimentos entre os docentes. Além disso, o movimento sugere a elaboração de materiais didáticos e recursos pedagógicos alinhados às diretrizes curriculares propostas, visando facilitar a prática dos professores em sala de aula.

3.2. O que diz a literatura sobre a creditação curricular da extensão universitária

Neves Júnior e Maissiat (2021), em seu artigo intitulado “Alternativas para Creditação Curricular da Extensão: definições conceituais e análise normativa”, apresentaram uma reflexão sobre a definição conceitual-normativa da dimensão de extensão no Ensino Superior; em seguida, analisaram a implementação da creditação da extensão nas Instituições de Ensino Superior do país. No que diz respeito ao primeiro objetivo, a concepção atual da extensão é ampla, polissêmica e, na medida do possível, neutra, permitindo sua aplicação na rede de Ensino Superior por meio de interpretações diversas sobre sua natureza. Quanto ao segundo propósito, observa-se, entre os modelos de curricularização examinados, que alguns buscam seguir uma abordagem mais transformadora e alinhada com as propostas de curricularização da extensão, enquanto outros simplesmente se ajustam à pressão por mudança de acordo com suas próprias condições.

De acordo com os autores mencionados anteriormente, a concepção contemporânea de extensão no Ensino Superior caracteriza a extensão como uma atividade integrada à matriz curricular e à estrutura da pesquisa. Ela se configura como um processo interdisciplinar de natureza política, educacional, cultural, científica e tecnológica, promovendo uma interação transformadora entre as instituições de ensino superior e os demais setores da sociedade. Essa interação ocorre por meio da produção e aplicação do conhecimento, em constante articulação com as atividades de ensino e pesquisa.

Miguel (2023), em seu artigo intitulado “A curricularização da extensão universitária no contexto da função social da universidade”, propõe uma discussão sobre o papel da Curricularização da Extensão Universitária como um processo voltado para a transformação das formas de compreender e projetar ações no âmbito do fazer acadêmico-científico. Isso envolve ampliar a reflexão sobre a elaboração e disseminação do conhecimento científico e tecnológico, levando em consideração suas implicações nas relações sociais. O estudo destacou a importância do reconhecimento efetivo do princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão universitária. Essas atividades, gerenciadas de forma mediada, desempenham um papel crucial na reconfiguração de paradigmas curriculares, frequentemente moldados por uma perspectiva de adaptação ao mercado de trabalho, sem negligenciar o apelo social e político inerente a essa abordagem. Os resultados da pesquisa apontaram que uma instituição social como a universidade, além de construir e disseminar conhecimentos, influencia o sistema de relações sociais, contribuindo para a transformação das perspectivas sobre ver, compreender e conceber visões de mundo, promovendo novas formas de engajamento político. Dentro deste contexto sociocultural, a universidade precisa implementar práticas que busquem o reconhecimento público de sua legitimidade e atribuições, essenciais para fundamentar o processo de curricularização da extensão universitária.

Os autores Benetti, Sousa e Souza (2015), em sua publicação intitulada “Creditação da extensão universitária nos cursos de graduação: relato de experiência”, abordaram a experiência da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) no processo de integração das ações de extensão na estrutura curricular dos cursos de graduação, alinhando-se à proposta do PNE. Ao apresentar uma proposta de ajuste curricular, foram destacados os principais desafios e oportunidades associados à participação dos estudantes em atividades de extensão, visando atingir 10% da carga horária total do curso de graduação. A incorporação das atividades de extensão na estrutura curricular dos cursos de graduação na UFRJ foi realizada por meio de um processo que envolveu diversas etapas e a colaboração de diferentes setores da universidade. Inicialmente, foram promovidas reuniões de sensibilização e mobilização com os coordenadores de graduação e de extensão. Posteriormente, todas as unidades responderam a um questionário eletrônico. Além disso, foi realizado um levantamento na Pró-Reitoria de Graduação para identificar as disciplinas obrigatórias, eletivas ou requisitos curriculares suplementares já existentes.

No artigo intitulado “Práxis e Curricularização da Extensão Universitária na Educação Física,” Nozaki, Hunger e Ferreira (2022) conduziram uma análise da construção da práxis nos projetos de extensão universitária de um curso de Educação Física, refletindo sobre esses

elementos formativos para a curricularização. As autoras identificaram a construção da práxis nas aprendizagens associadas a: desenvolver a prática pedagógica; estabelecer conexões entre teoria e prática; lidar com diversos públicos; adquirir segurança; articular o ensino, a pesquisa e a extensão; produzir, refletir e analisar criticamente o conhecimento. Entretanto, elas destacaram desafios para a curricularização da extensão universitária, como superar a dicotomia entre teoria e prática na Educação Física, efetivar a articulação entre ensino, pesquisa e extensão no ensino superior, construir currículos com espaços e dinâmicas que propiciem uma ação integral e integradora na formação dos graduandos em Educação Física, aprimorar as condições materiais, estruturais e de financiamento nas universidades, oferecer formação contínua aos docentes e reorganizar o trabalho do professor universitário no acompanhamento individual/coletivo dos graduandos nesse processo de curricularização.

Basso *et al.* (2023), no artigo intitulado “Curricularização da Extensão: Propostas de Universidades Federais Paulistas”, realizaram uma análise das propostas de curricularização da extensão universitária na Universidade Federal do ABC (UFABC) e na Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). Para tal, a pesquisa foi conduzida nos Projetos Pedagógicos Institucionais (PPI), nos Planos de Desenvolvimento Institucionais (PDI) e em documentos institucionais autônomos elaborados com o propósito de normatizar a curricularização. A análise identificou semelhanças no direcionamento da extensão como um componente curricular inseparável do contexto universitário. No entanto, ambas as propostas ainda apresentam certa hesitação em relação à dimensão pedagógica dos objetivos da extensão, concentrando-se, predominantemente, em documentos que abordam o aspecto técnico da implementação da curricularização.

Koglin e Koglin (2019), no artigo intitulado “A Relevância da Extensão nas Instituições de Ensino Superior Brasileiras e a Mudança do Reconhecimento para o Descaso”, abordaram a trajetória da Extensão Universitária ao longo de diferentes períodos, desde o ajuste econômico e a reforma do Estado na década de 1990 até o cenário de investimentos em políticas públicas sociais a partir de 2003, culminando na atual fase de políticas de austeridade. Os autores promoveram uma reflexão teórica sobre a importância da Extensão Universitária no contexto das instituições de ensino superior do Brasil, evidenciando o processo de reconhecimento por meio de políticas como o Programa Nacional de Extensão Universitária. Historicamente, as instituições de ensino superior no Brasil têm direcionado recursos prioritariamente para o aprimoramento do ensino, infraestrutura e pesquisa, deixando a Extensão Universitária com um orçamento significativamente inferior ao necessário para o pleno desenvolvimento de suas atividades. Nesse contexto, torna-se essencial estabelecer uma política de financiamento

específica para a área de Extensão, uma questão constantemente discutida nos encontros de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras.

O Quadro 4 demonstra a síntese de todos os autores analisados e seus principais argumentos em relação às DCN e/ou a extensão universitária. Vale ressaltar que o tópico “número de citações” faz referência à quantidade de vezes que o artigo foi citado, conforme explicado anteriormente.

Quadro 4 - Síntese dos textos analisados e suas principais críticas em relação as DCN e/ou a extensão universitária.

Revista	Autor(es/as)	Argumentos apresentados	Número de citações
Rev. Brasil. de Pesq. em Edu. em Ciências.	Selles e Oliveira (2022)	Treinamento de professores para aplicar a BNCC; Influência neoliberal na elaboração das políticas curriculares; Perda da autonomia dos professores e da universidade	3
	Rodrigues, Pereira e Mohr (2020)	Contribuição do neoliberalismo para precarização da Educação; Desvalorização da pesquisa e da produção de conhecimento científico; Ênfase excessiva em habilidades técnicas em detrimento de uma formação crítica e reflexiva.	12
	Rodrigues, Pereira e Mohr (2021)	Padronização curricular; Mudança rápida em relação a DCN antiga; Desprofissionalização do magistério; uma prescrição curricular que supostamente garantiria a aprendizagem dos estudantes, sendo isso um absurdo	72
Cad. Brasil. de Ens. de Física	Deconto, Cavalcanti e Ostermann (2016)	Fragilidade conceitual da legislação; Retrocesso a racionalidade técnica; Divergência entre as DCN	11
	Deconto e Ostermann (2021)	Divergência ao consenso da área educacional; foge do princípio da indissociabilidade entre a teoria e a prática; Princípios pragmáticos e neoliberais associados a ideia de competências; Retrocesso na valorização docente; Formação tecnicista	13
	Ostermann e Rezende (2021)	Neoliberalismo crescente na Educação; Revogar políticas privatistas e utilitaristas	17
Rev. Ibero-Americana de Estudos em Educação	Melo e Gama (2022)	Reformas empresariais na Educação; Demandas do mercado; pautada na ideia de competências e habilidades	-
	Tozetto e Domingues (2020)	DCN desatualizadas em relação a literatura atual; busca pela integração entre a formação inicial e a atuação profissional.	3
	Fichter Filho, Oliveira e Coelho (2021)	Ziguezague no tempo mínimo de conclusão; Facilitação da formação acelerada; Desvalorização e enfraquecimento do prestígio profissional do magistério	19
	Honório, Lopes, Leal, Honório e Santos (2017)	Valorização da prática; Preparação para lidar com a inclusão e diversidade; Melhor preparação para utilizar as tecnologias educacionais	37
	Costa, Mattos e Caetano (2021)	Formação docente mais sintonizada com as exigências do mercado e menos centrada em elementos teóricos e humanos	36

Revista e-Curriculum	Camelo e Batista Neto (2022)	Na DCN de 2019, o perfil de formação volta a se basear na racionalidade técnica e na noção de competências, sendo um retrocesso em relação às diretrizes anteriores no que diz respeito a identidade do curso de Licenciatura	1
	Metzner e Drigo (2021)	Apresenta críticas a possibilidade da formação acelerada que surge nas DCN/15; Aborda de maneira mais aprofundada aspectos diversos em relação às DCN de 2002; apresenta críticas a possibilidade de complementação pedagógica; As DCN/15 reafirmam o propósito do curso de licenciatura, ou seja, dão identidade ao curso	-
	Franco e Mascarenhas (2021)	Resolução baseada na racionalidade técnica; perda da identidade docente; lógica neoliberal ao implementar um currículo puramente baseado em competências e habilidades voltadas ao mercado.	8
	Camargo, Hage, Gomes e Figueiredo (2022)	Visão colonialista dos educandos; interfere na construção de uma sociedade democrática; Desvalorização de culturas	3
	Bogatschov, Ferreira e Moreira (2022)	Convergência com a ideia de competências e habilidades para preparação mercadológica; Preocupação com eficácia e competitividade internacional	1
	Neves Júnior e Maissiat (2021)	Definição do conceito de extensão no ensino superior; apresentam os modelos de integralização da extensão	1
Debates em Educação	Albuquerque, Dos Santos e Andrade (2023)	As DCN de 2019 promovem uma formação agilizada e focada nos saberes mercadológicos, enquanto as DCN de 2015 enfatizam a formação sociocultural	-
	Silva e Gomes (2023)	Subordinação da docência aos interesses do mercado ao priorizarem a noção de competências e habilidades	-
	Santos, Vieira e Silva (2022)	Falta da participação da sociedade civil na elaboração das DCN; Falta de clareza e objetividade; lógica neoliberal	4
	Santos, Silva, Santos (2023)	Destaca o currículo prescrito e ignora as demais fases do currículo, tratando o professor como mero aplicador do currículo; Anseios do mercado	-
	Morais, Johann e Malanchen (2023)	Caráter utilitarista, mercadológico e meritocrático da formação de professores; A criação da BNC-Formação reforça a aliança da formação docente com as demandas atuais do sistema capitalista,	-
Práxis Educacional	Portelinha (2021)	As novas diretrizes para a formação de professores retomam a concepção de competência e habilidades vinculadas às aprendizagens essenciais dos estudantes da Educação Básica.	9

	Ayres da Silva e Figueirêdo (2019)	A ênfase na formação profissional como uma das principais metas da Educação Superior tem levado ao descuido de outras dimensões igualmente importantes; A Educação Superior tem sido utilizada como um disfarce para ocultar a exploração e a subordinação dos trabalhadores ao novo sistema de produção.	-
	Cardoso, Mendonça e Farias (2021)	Pressões neoliberais e globalizadas na formação de professores; Uniformização e prescritividade na formação docente	4
	Diniz-Pereira (2021)	Uma crítica fundamental recai sobre a iniciativa de padronização dos currículos nos cursos de formação de professores, pois essa abordagem pode resultar na redução da diversidade e autonomia das instituições de ensino superior na formulação de seus planos curriculares.	28
	Felipe, Cunha e Brito (2021)	As Diretrizes de 2019 mantêm o projeto neoliberal de formação de professores e aumentam a intervenção do Estado na educação, o que pode ter consequências importantes na formação e atuação dos professores no Brasil.	5
	Simionato e Hobold (2021)	A formatação padronizada da formação docente pode impactar a subjetividade e a identidade profissional do professor de diversas formas; A cultura de performatividade nas diretrizes pode levar à precarização do trabalho docente, expropriando os saberes e a capacidade de engajamento dos professores em lutas sociais por uma educação de qualidade para todos.	16
	Taffarel, Carvalho e Luz (2021)	A precarização das condições laborais se revela por meio do excesso de responsabilidades, pela escassez de recursos e infraestrutura apropriados, e pela instabilidade no emprego, fatores que podem impactar adversamente o bem-estar e o desempenho dos profissionais da educação.	5
	Lavoura, Alves e Junior (2020)	A BNC-Formação é considerada uma proposta formativa que limita ainda mais a possibilidade de uma formação sólida e consistente no campo da educação, onde os fundamentos e teorias pedagógicas bem desenvolvidas deveriam ocupar um papel central na formação dos professores.	24
	Miguel (2023)	A curricularização da extensão universitária promove a construção e socialização do conhecimento científico e tecnológico ao ampliar a reflexão sobre esse processo no contexto das relações sociais.	2
Rev. Brasil. de Extensão Universitária	Benetti, Sousa e Souza (2015)	A integração das atividades de extensão na grade curricular dos cursos de graduação na UFRJ resultou de uma cooperação entre vários setores da universidade, abrangendo sensibilização, mobilização, coleta de informações e esforços conjuntos.	46
	Nozaki, Hunger e Ferreira (2022)	Reconhecer a prática na Educação Física como mais abrangente do que a mera execução de habilidades técnicas e capacidades físicas, ultrapassando a dicotomia entre teoria e prática.	2

		Integrar de forma efetiva os eixos formativos de ensino, pesquisa e extensão no ensino superior, consolidando sua articulação.	
	Basso, Lemos, Pimenta, Bezerra, De Azevedo e Galiza (2023)	As propostas de curricularização da extensão ressaltam a necessidade de uma transformação na prática de ensino, reavaliando a abordagem pedagógica e integrando as atividades de extensão para enriquecer a formação dos estudantes; enfatizam a valorização do protagonismo discente, colocando os estudantes como protagonistas do processo de aprendizado e incentivando sua participação ativa em atividades que contribuam para sua formação integral.	-
	Koglin e Koglin (2019)	A atual política de austeridade repercute diretamente na implementação de projetos de Extensão Universitária, dificultando a realização de ações e iniciativas voltadas para atender às demandas sociais e promover o desenvolvimento do país.	30
Rev. Online de Política e Gestão Educacional	Alves e Duarte (2022)	A BNC-Formação é interpretada como uma política que concentra o conteúdo, desviando o foco de questões pedagógicas ligadas à gestão, orientação e supervisão, as quais estariam sob ameaça devido às novas diretrizes.	-
	Nogueira e Borges (2021)	A adoção da BNC-Formação pode acarretar retrocessos nos princípios do mercado educacional, incluindo a descaracterização da tradicional formação docente, a exclusão de diretrizes voltadas à formação continuada e ao reconhecimento dos profissionais do magistério, e a distinção entre teoria e prática no contexto da formação continuada.	25
	Costola e Borghi (2018)	Essas sugestões expressam a perspectiva do movimento empresarial sobre a relevância da capacitação de professores para a efetivação da BNCC e para a instauração de um sistema educacional mais alinhado com as exigências do mercado. Contudo, é crucial enfatizar que a formação docente precisa ser concebida de maneira crítica e reflexiva, visando assegurar a autonomia e a diversidade curricular das escolas, além de promover uma formação mais abrangente e crítica para os estudantes.	17

Fonte: Autoria própria (2023).

4. CURRÍCULO ESCOLAR

Neste capítulo, apresenta-se a concepção do currículo, explicando as etapas de seu desenvolvimento com base em autores como Sacristán (2013; 2020) e Guarnieri (2022). Além disso, discorre-se sobre o currículo por competências de acordo com Sacristán *et al.* (2011) e Perrenoud (2013). No que diz respeito ao contexto histórico do currículo, é feita uma breve abordagem sobre seu surgimento com base na obra "Currículos: Teorias e Políticas" de Paraíso (2023).

O currículo – entendido como o conjunto de aprendizagens oportunizadas no ambiente escolar – é o **coração da escola**. É ele que faz a escola pulsar, sonhar, desejar, planejar, discutir, disputar, lutar, fazer alianças, decidir, conquistar, ensinar, possibilitar o aprender. Ele é determinante para a escola se movimentar, acontecer, existir, e é fundamental para a sociedade que deseja construir. Não há escola sem currículo. É muito difícil construir uma sociedade desejada sem um currículo adequado para essa construção. Por isso, podemos dizer que um currículo é também um projeto de sociedade (Paraíso, 2023, p. 7, grifo nosso).

4.1 Concepção sobre currículo

Segundo Paraíso (2023), vários séculos antes de a expressão "currículo" ser incorporada ao âmbito pedagógico no século XVII, ela já se manifestava como uma prática de seleção de conhecimentos em diversas instituições de ensino. Essa seleção tinha como objetivo cultivar o intelecto ou preparar para enfrentar os desafios específicos de cada época.

Ainda conforme Paraíso (2023), é amplamente reconhecido que na primeira universidade registrada na história, a Universidade Antiga de Taxila, localizada na região do Punjab (atual Paquistão) durante o período de 700 a.C. até 500 d.C., renomados mestres ministram aproximadamente 68 disciplinas aos estudantes. Essa informação nos permite afirmar que muitos séculos antes de a palavra "currículo" ser adotada no contexto educacional, já existia a primeira compilação conhecida de matérias ou disciplinas organizadas para fins de ensino. Na prática, um currículo já existia, mesmo que a terminologia correspondente não fosse utilizada.

No que se refere a outras universidades e escolas:

O mesmo pode ser dito de outras universidades e inúmeras escolas que existiram em vários lugares e em diferentes tempos, antes mesmo da própria ideia de universidade ou escola ser formulada. Diferentes espaços organizaram saberes para formar as pessoas de sua época. Em todas essas experiências educacionais já existia um conjunto sistemático de saberes ensinados em um determinado espaço e tempo para estudantes, sem que fosse usada a palavra currículo (Paraíso, 2023, p. 23).

Ainda segundo Paraíso (2023), na época da Antiguidade, havia uma distinta enumeração de sete áreas de estudo, subdividida por sua vez em duas listas consideradas apropriadas para serem ensinadas aos homens livres. Uma delas estava relacionada à expressão verbal, enquanto a outra se dedicava à Ciência dos números e medidas.

Essa enumeração compreende o *Trivium*, composto por três disciplinas - gramática, retórica e lógica - e o *Quadrivium*, composto por outras quatro disciplinas - Aritmética, Geometria, Música e Astronomia. Conforme a autora supracitada (Paraíso, 2023, p. 23-24):

Essa lista foi introduzida na educação no século V pelo escritor de língua latina da Antiguidade Marciano Capela – que viveu na província de África romana –, em sua famosa obra *De nuptiis Mercurii et Philologiae* (Sobre o casamento da Filologia e Mercúrio), às vezes chamada também de *De Septem Disciplinis* (Sobre as Sete Disciplinas). Esse sistema das sete artes liberais ganhou prestígio e constituiu a base do conhecimento e do ensino em escolas e universidades em várias partes do mundo.

Conforme Paraíso (2023), nas universidades da era medieval, a convicção predominante era de que, após o processo de alfabetização, seria imperativo possuir o conhecimento prévio das sete disciplinas, resumidas no *Trivium* e *Quadrivium*. Somente a partir desse ponto fazia sentido buscar um novo conhecimento técnico. Mesmo que esse conhecimento estivesse relacionado a áreas consideradas extremamente importantes, como Medicina, Engenharia ou Arquitetura, ele só poderia ser adquirido após a maestria no *Trivium* e no *Quadrivium*. Esses eram os fundamentos - assim como o latim era visto como a língua - indispensáveis para que alguém transcendesse a ignorância e pudesse se tornar uma pessoa de conhecimento respeitável.

Ainda segundo a autora mencionada anteriormente (Paraíso, 2023, p. 24), "[...] somente muito mais tarde, quando a palavra 'currículo' passou a ser usada no campo pedagógico, no século XVII, foi que passamos a chamar esse sistema constituído pelo *Trivium* e *Quadrivium* de currículo clássico ou currículo clássico humanista".

De forma análoga, no Brasil, esse currículo clássico humanista, ou ao menos uma parte dele, também serviu como base para o ensino durante o período do Brasil Colônia, que abrange os anos de 1530 a 1822. Ao longo dos três séculos de colonização portuguesa, a instrução foi conduzida principalmente pelos jesuítas (Paraíso, 2023).

Apesar de ser extremamente limitada a alguns filhos de colonos e indígenas aldeados, a orientação educacional estava ancorada nos princípios da Educação liberal da Idade Média. Nesse contexto, no Brasil, existia uma clara segregação educacional: as lições para os indígenas ocorriam em escolas improvisadas, construídas pelos próprios indígenas, e concentravam-se no ensino de leitura e escrita em língua portuguesa, além da catequese. Por outro lado, as aulas

destinadas aos filhos dos colonos homens eram ministradas em colégios mais estruturados, com investimento da Coroa portuguesa. As mulheres, por sua vez, não tinham acesso às aulas, sendo educadas para a vida doméstica e religiosa. Além disso, de acordo com a autora supracitada (Paraíso, 2023, p. 25-26):

Contudo, a maior parte da educação nesse período no Brasil centrou-se basicamente no ensino de disciplinas associadas ao *Trivium*: gramática, retórica e lógica, o que implicou uma ênfase profundamente literária e estilizada dos poucos que tinham acesso à educação. Os missionários jesuítas, que faziam parte da Ordem fundada por Inácio de Loyola e que atuaram na conversão dos povos nativos do Brasil e em outros países da América, eram herdeiros da escolástica tardia – que juntava filosofia e teologia, razão e fé no ensino. Esse fato acabou se refletindo na cultura dos colonos brasileiros.

De acordo com Paraíso (2023), essa situação transformou-se com a expulsão dos jesuítas. O Marquês de Pombal, então primeiro-ministro de Portugal e influenciado pelos princípios iluministas, liderou uma reestruturação do sistema educacional brasileiro. Em 1722, por meio da denominada Reforma Pombalina, foram dados os primeiros passos do Brasil em direção à implementação de um sistema de ensino público, no qual a dimensão religiosa foi excluída. Essa iniciativa visava incorporar matérias mais práticas no cotidiano escolar, embora ainda não se mencionasse explicitamente o termo currículo. Segundo Paraíso (2023, p. 26):

Ela só passou a ser usada no século XVII, na Europa, quando reformadores protestantes adquiriram poder em países daquele continente. A palavra foi registrada pela primeira vez no *Oxford English Dictionary*, significando um curso inteiro seguido pelos estudantes.

Segundo a origem etimológica, o termo currículo é derivado da palavra latina *curriculum*, cuja raiz é a mesma de *cursus* e *currere*. Na antiga Roma, fazia-se referência ao *cursus honorum*, que era a soma das "honras" conquistadas pelo cidadão ao desempenhar cargos eletivos e judiciais sucessivos, desde o posto de vereador até o cargo de cônsul. (Sacristán, 2013). Conforme destacado por Paraíso (2023), os documentos mais antigos relacionados ao currículo no contexto educacional indicam que sua introdução estava associada à concepção de ordem, prescrição, organização e sequenciamento. Foi empregado com o propósito de disciplinar, organizar e estruturar o ensino para um controle social específico.

Conforme Paraíso (2023), no Brasil, o primeiro currículo nacional oficial foi concebido em 1855, época em que o termo já era amplamente utilizado no contexto educacional, inclusive no país. Validado pelo imperador Pedro II, esse programa delineava as disciplinas a serem ministradas no nível elementar, equivalente ao que hoje é denominado Ensino Fundamental I, e no então chamado nível superior, correspondente ao que atualmente denomina-se Ensino

Fundamental II e ensino médio. O Colégio Pedro II, situado no Rio de Janeiro, destacou-se como a primeira escola básica a elaborar um currículo no Brasil.

Nesse período, o Colégio Pedro II – sediado no Rio de Janeiro desde sua criação até a atualidade – era referência para o desenvolvimento desse primeiro currículo oficial brasileiro. Esse colégio, que até hoje leva o nome do imperador Pedro II, foi a primeira escola básica nacional, com um curso de 7 a 8 anos para aqueles e aquelas que já dominavam as chamadas “primeiras letras”. Era nele que se fazia a aplicação do currículo oficial, e deveria servir de modelo para as outras escolas do país Paraíso (2023, p. 29).

Conforme Saviani (2021), ao invés de um projeto amplo e detalhado, a Câmara dos Deputados optou por um modesto plano restrito à escola primária, resultando na Lei de 15 de outubro de 1827, que exigia a implementação de "Escolas de Primeiras Letras". O texto dessa legislação se desdobra em 17 dispositivos. Destacam-se, além do primeiro artigo que determina a criação das Escolas de Primeiras Letras "em todas as cidades, vilas, lugares mais populosos", os artigos 4º e 5º, que abordam a obrigatoriedade da adoção do método e da forma de organização preconizados pelo "ensino mútuo", e o artigo 6º, que estabelece o conteúdo que os professores devem ministrar. Ainda em consonância com o autor supracitado (2021, p. 126):

Essa primeira lei de educação do Brasil independente não deixava de estar em sintonia com o espírito da época. Tratava ela de difundir as luzes garantindo, em todos os povoados, o acesso aos rudimentos do saber que a modernidade considerava indispensáveis para afastar a ignorância. O modesto documento legal aprovado pelo Parlamento brasileiro contemplava os elementos que vieram a ser consagrados como o conteúdo curricular fundamental da escola primária: leitura, escrita, gramática da língua nacional, as quatro operações de aritmética, noções de geometria, ainda que tenham ficado de fora as noções elementares de ciências naturais e das ciências da sociedade (história e geografia).

Conforme apontado por Paraíso (2023), nos primeiros decênios do século XX, essa organização passou por escassas transformações com o advento da República. As Leis Orgânicas do Ensino nas décadas de 1940 (Decreto-Lei n.º 4244, de 9 de abril de 1942, e Decreto-Lei n.º 8530, de 2 de janeiro de 1946) estipularam as disciplinas obrigatórias para todos os níveis e modalidades da Educação básica. Para o ginásio, equiparado ao Ensino Fundamental II, foram relacionadas 13 disciplinas. Esse número se elevava para 16 disciplinas no então ensino colegial, atualmente denominado Ensino Médio. As matérias compulsórias definidas pelas Normas Fundamentais do Ensino permaneceram em vigor até a aprovação da primeira Lei geral da Educação no Brasil – a Lei de Diretrizes e Bases da Educação n.º 4024/1961.

Os primeiros significados atribuídos ao termo currículo no âmbito pedagógico – delimitar, estabelecer normas e distinguir entre aqueles que concluíram um percurso e os que não o fizeram – também são empregados no primeiro plano curricular nacional formulado no

Brasil. Na situação brasileira, "currículo" representava uma relação de disciplinas a serem abordadas nos distintos níveis de ensino. A ênfase estava claramente centrada no conhecimento destinado àqueles que "percorriam o percurso" ou aos poucos que tinham acesso à Educação escolar (Paraíso, 2023).

4.2 Definição de currículo

O conceito de currículo, desde sua origem, abrange a expressão e a proposta de organização dos diversos segmentos e fragmentos de conteúdo que o constituem. Funciona como uma espécie de estrutura ou partitura que conecta os episódios isolados das ações, evitando que fiquem desordenados, separados ou simplesmente colocados lado a lado, o que resultaria em uma aprendizagem fragmentada (Sacristán, 2013).

Inicialmente, o termo currículo pode ser definido de acordo com o Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa como “Programação de um curso”. Conjunto de matérias incluídas em um curso de uma escola, de uma faculdade etc.” (Michaelis, 2023). Aprofundando essa definição, toma-se como base o entendimento de Sacristán:

Em sua origem, o currículo significava o território demarcado e regado do conhecimento correspondente aos conteúdos que professores e centros de educação deveriam cobrir; ou seja, o plano de estudos proposto e imposto pela escola aos professores (para que o ensinassem) e aos estudantes (para que o aprendessem). De tudo aquilo que sabemos e que, em tese, pode ser ensinado ou aprendido, o **currículo a ensinar** é uma seleção organizada dos conteúdos a aprender, os quais, por sua vez, regularão a prática didática que se desenvolve durante a escolaridade. Sacristán (2013, p. 17).

O currículo é constituído por matérias ou componentes curriculares que se relacionam com o que o estudante aprendeu durante seus estudos em uma instituição de ensino. No entanto, esta não é apenas uma definição teórica ou mesmo um problema burocrático. O currículo também funciona como um guia para o trabalho docente, embora não seja um documento neutro. Sua elaboração envolve diferentes sujeitos lidando com necessidades e sendo influenciados por suas ideias de vida, trabalho e sociedade (Guarnieri, 2022). De acordo com Sacristán (2013, p. 17):

O currículo desempenha uma função dupla – organizadora e ao mesmo tempo unificadora – do ensinar e do aprender, por um lado, e, por outro, cria um paradoxo, devido ao fato de que nele se reforçam as fronteiras (e muralhas) que delimitam seus componentes, como, por exemplo, a separação entre as matérias ou disciplinas que o compõem.

O currículo está intrinsecamente ligado à implementação prática que transforma a escola em um sistema social específico. É por meio do currículo que a escola adquire conteúdo,

cumprindo sua missão, a qual é expressa por práticas quase universais em todos os sistemas educacionais. Contudo, devido a influências históricas e às particularidades de cada contexto, essas práticas se manifestam em rituais, mecanismos, entre outros elementos, que adquirem características específicas em cada sistema educacional (Sacristán, 2020).

A missão do currículo, de acordo com Tavano e Almeida (2018), é a responsabilidade de articular o conhecimento, os valores e os elementos representativos da Educação, estabelecendo orientações para as interações e negociações tanto na sala de aula quanto na escola. Além disso, ele está imerso em dinâmicas de poder, disseminando perspectivas sociais específicas e influenciando na formação de identidades individuais e coletivas. Adicionalmente, o currículo constitui um campo de conflitos que reflete interesses em disputa, conflitos simbólicos e culturais, necessidades de validação e controle, e objetivos de dominação associados a questões de classe, raça e gênero. Em consonância com Paraíso (2023, p. 10):

Curriculo é também documento disputado que sintetiza jogos políticos de poder e alianças provisórias sobre o que ensinar. É aquilo que as professoras fazem no cotidiano de sua sala de aula no encontro com estudantes e suas culturas. É um texto étnico e racial que pode colonizar ou efetivar estratégias de descolonização. É uma linguagem que produz sujeitos, constrói identidades ou produz subjetividades. É uma prática que pode reforçar relações de gênero ou implementar estratégias para desfazer essas relações e desarranjar divisões e normatizações que hierarquizam e produzem desigualdades. É artefato cultural que silencia ou que, mesmo sem silenciar totalmente, nega determinadas culturas – ao abordá-las superficialmente, esporadicamente e ao focar seus aspectos menos importantes –, do mesmo modo que reforça, ensina e valoriza outras. Paraíso (2023, p. 10).

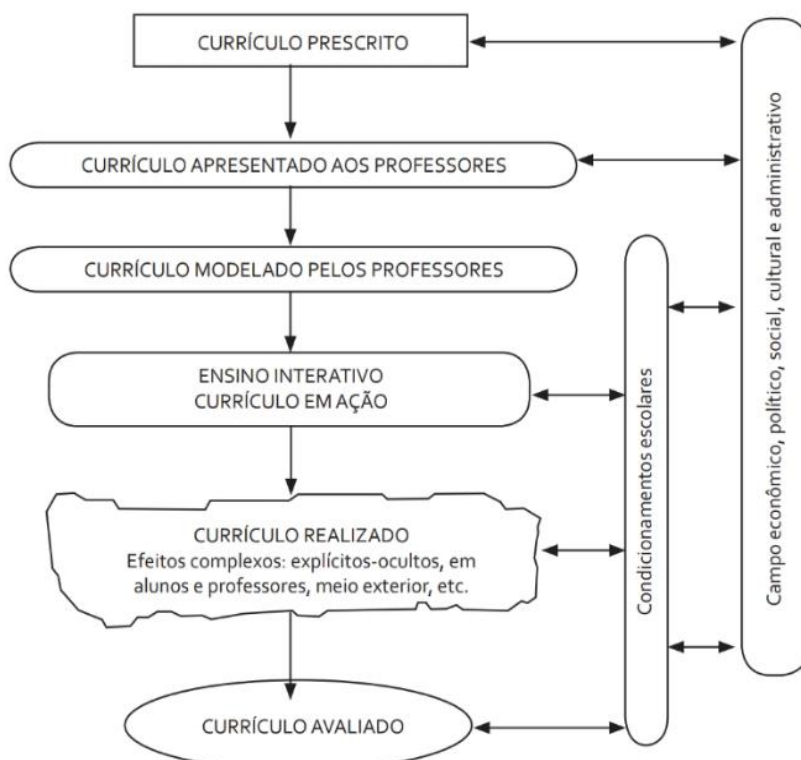
Existem diversas definições sobre currículo de distintos autores. O currículo formal/oficial/prescrito passa por transformações quando é implementado, tornando-se o currículo na ação/real, como defendido por Sacristán (2020) e Paraíso (2023). Além disso, existe o currículo oculto, composto principalmente por valores e atitudes que permeiam as práticas pedagógicas e nem sempre foram previamente planejados (Silva¹, 1999 *apud* Guarnieri, 2022, p. 31).

Segundo Paraíso (2023), o currículo oculto é experimentado na escola de maneira não planejada e não antecipada, compreendendo todas as aprendizagens adquiridas no ambiente escolar que influenciam, de maneira não explícita, as aprendizagens sociais significativas. Refere-se a conhecimentos, padrões, condutas, posturas e princípios transmitidos de forma não declarada nas atividades escolares, embora não sejam explicitamente abordados por professores ou alunos, nem intencionalmente buscados por eles.

¹ SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

Sacristán (2020) em seu livro “O Currículo: Uma Reflexão sobre a Prática” discorre sobre a construção do currículo e a divide em seis fases: currículo prescrito, currículo apresentado aos professores, currículo moldado pelos professores, currículo em ação, currículo realizado e currículo avaliado. Segundo Sacristán (2020, p. 102), “[...] compreender conexões entre tais níveis e que tornam manifesto como, previamente e em paralelo ao que denominamos prática pedagógica, existem essas outras práticas.”. A Figura 1 mostra um esquema da sequência do desenvolvimento curricular de acordo com o autor mencionado anteriormente.

Figura 1 - Esquemática do desenvolvimento curricular



Fonte: Sacristán (2020, p. 103)

O **currículo prescrito**, também conhecido como formal ou oficial, conforme definição de Sacristán e Gómez (2007, p. 138), é caracterizado como "o currículo como compêndio de conteúdos ordenados nas disposições administrativas – os documentos curriculares (na Espanha, os chamados mínimos curriculares e mais recentemente o Plano Curricular Base). É o currículo prescrito e regulado."

Segundo Paraíso (2023), o currículo oficial é sempre um documento formalizado, podendo ser construído de maneira democrática, com a participação da comunidade escolar, ou elaborado em ambientes fechados, por especialistas escolhidos por grupos detentores de poder. Além disso, é com base no currículo oficial que várias outras políticas educacionais são delineadas, impactando o ensino, como a avaliação oficial de estudantes e instituições, o

Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), a formação inicial e em serviço de professores, entre outros aspectos.

Em todos os sistemas educacionais, devido às regulamentações inerentes às quais estão sujeitos e considerando sua importância social, há algum tipo de direcionamento ou orientação em relação ao conteúdo, especialmente no que diz respeito à escolaridade obrigatória. Esses aspectos atuam como referência na organização do currículo, servindo como ponto de partida para a criação de materiais, controle do sistema, entre outros (Sacristán, 2020).

Na nossa realidade, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) desempenha o papel de documento orientador para os currículos da Educação Básica, abrangendo o Ensino Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Isso inclui o Currículo Estadual Paulista, que se baseia nas diretrizes estabelecidas pela BNCC para organizar os conteúdos e objetivos educacionais em todas as etapas de ensino, conforme apontado por Castadelli (2020, p. 169): “[...] nesse documento, estão estabelecidas as bases mínimas que todo currículo deve garantir. No caso de instituições de ensino superior, as bases são orientadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais.”

Segundo Paraíso (2023), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) substituiu os Parâmetros Curriculares Nacionais, que desempenharam o papel de currículo oficial no Brasil de 1997 a 2017. Apesar de a BNCC ser o atual documento oficial em nível nacional, existem outros documentos oficiais em estados e municípios diversos. Isso ocorre como parte da iniciativa de refletir as diversidades presentes nas várias regiões do Brasil nos documentos oficiais, conforme estipulado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996.

Conforme Sacristán e Gómez (2007, p. 138), “Os livros-texto, os guias didáticos ou materiais diversos que o elaboram ou planejam. É o currículo criado para ser consumido pelos professores/as e alunos/as.”. Isso é conhecido como **currículo apresentado aos professores**. Segundo Paraíso (2023), frequentemente, especialmente em redes de instituições de ensino particulares, o currículo fornecido aos educadores é convertido em apostilas ou, em alguns casos, até mesmo em livros didáticos, assegurando que os professores abordem efetivamente os conteúdos e as atividades estipulados pela escola ou rede. Vale ressaltar que todo currículo oficial também é um currículo apresentado aos professores; no entanto, nem todo currículo fornecido aos professores é oficial.

Existem diversos meios, elaborados por diferentes entidades, que geralmente interpretam e traduzem o significado e os conteúdos do currículo prescrito para os professores. No entanto, essas orientações costumam ser muito genéricas e, portanto, insuficientes para guiar efetivamente a atividade educativa em sala de aula. Além disso, o nível de formação dos

professores e as condições de trabalho dificultam a tarefa de configurar a prática educativa com base no currículo prescrito (Sacristán, 2020).

Em relação às entidades, no cenário brasileiro, o processo de elaboração e manipulação do currículo é moldado por organizações como o Ministério da Educação (MEC), as Secretarias de Educação estaduais e municipais, as instituições de ensino superior, os grupos de pesquisa e os movimentos sociais. Essas entidades frequentemente possuem interesses e perspectivas divergentes, o que pode resultar em disputas e conflitos na definição do currículo. Além disso, a atuação de organizações internacionais, a exemplo da UNESCO, também exerce influência na elaboração de políticas educacionais e na configuração do currículo (Tavano; Almeida, 2018).

Adequando essa ideia de currículo à realidade de São Paulo, destacam-se os materiais distribuídos aos alunos e professores, como o Currículo em Ação, São Paulo faz escola, o Aprender Sempre e o Material de Apoio ao Planejamento e Práticas do Aprofundamento (MAPPA) do Novo Ensino Médio. De acordo com o autor supramencionado:

O professor, quando planeja sua prática, por condicionamentos pessoais e de formação, assim como pelas limitações dentro das quais trabalha, não pode partir em todos os momentos da consideração de todos esses princípios e saberes dispersos que derivam de variados âmbitos de criação cultural e de pesquisa, elaborando ele mesmo o currículo desde zero. De algum modo, acode a “pré-elaborações” que “pré-planejam” sua atuação. Sacristán (2020, p. 148)

Além do material apostilado distribuído, também ocorre a distribuição de livros didáticos pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD). O seu propósito consiste em avaliar e disponibilizar de maneira sistemática, regular e gratuita, obras didáticas, pedagógicas e literárias, bem como outros materiais de apoio à prática educativa (Brasil, 2018c).

O **currículo moldado pelos professores** pode ser definido como “As programações ou planos que as escolas fazem. O currículo no contexto de práticas organizativas.” (Sacristán; Gómez, 2007, p. 138). E ainda de acordo com os autores supracitados (2007, p. 140): “[...] o currículo é moldado pelos professores/as em seus planos e em sua prática metodológica [...]”.

O papel do professor é fundamental na implementação e interpretação dos conteúdos e significados do currículo, sendo um agente ativo e decisivo. A partir de sua cultura profissional, o professor molda qualquer proposta que lhe é apresentada, seja por meio de prescrições administrativas ou do currículo elaborado em materiais, guias, livros-texto, entre outros recursos (Sacristán, 2020).

O currículo deve estar nas mãos dos professores para ser moldado. É como uma massa de barro que precisa adotar uma forma ou outra segundo o contexto, especialmente na atualidade, quando a maioria dos conteúdos, constantemente atualizados, está na internet e o monopólio do conhecimento já não está nas mãos das escolas, mas é compartilhado por atores múltiplos, alguns mais motivados do que os próprios professores das escolas. Muñoz (2013, p. 496).

O currículo exerce influência sobre várias instâncias reguladoras, incluindo editoras, ao definir os conteúdos a serem ensinados na perspectiva de uma base nacional comum. No entanto, mesmo que tenha o papel de normatização, o currículo não garante a uniformidade das práticas de ensino em todas as salas de aula do país. Nessas situações, entra em jogo o currículo realizado/modelado pelos professores em suas práticas diárias, que será avaliado tanto interna como externamente (Cardoso, 2020).

Segundo Guarnieri (2022, p. 45), essa etapa do desenvolvimento é um “momento de autonomia do professor, em que este irá fazer escolhas sobre o que e como trabalhar.” Tanto o trabalho individual dos professores quanto a atuação em grupo na organização do ensino são possíveis. A forma como o trabalho docente é socialmente organizado terá implicações significativas para a prática educacional (Sacristán, 2020).

Após as escolhas feitas pelo professor, é hora de colocar o currículo em prática. Sendo essa a próxima etapa, o **currículo em ação**, que segundo Sacristán (2020), é o currículo na prática, orientada pelos conhecimentos teóricos e práticos do professor, que as propostas curriculares se materializam nas tarefas acadêmicas. São essas tarefas, como elementos fundamentais, que sustentam a ação pedagógica e nos permitem compreender o verdadeiro significado das propostas curriculares. De acordo com Sacristán e Gómez (2007, p. 138):

O conjunto de tarefas de aprendizagem que os alunos/as realizam, das quais extraem a experiência educativa real, que podem ser analisadas nos cadernos e na interação da aula e que são, em parte, reguladas pelos planos ou programações dos professores/as – é o chamado currículo em ação. Este nível de análise ou concepção, junto com a concepção seguinte, é o conteúdo real da prática educativa, porque é onde o saber e a cultura adquirem sentido na interação e no trabalho cotidianos.

Conforme Paraíso (2023), o currículo em ação é composto por todas as variedades de aprendizagens que os(as) alunos(as) adquirem como resultado de sua escolarização. Reflete o impacto de vivenciar uma experiência em um contexto, como o escolar, que viabiliza a interação com específicos conhecimentos, princípios, saberes, interações, condutas e vivências.

Nesse contexto, a perspectiva do professor e suas ideologias desempenham um papel fundamental, pois influenciam diretamente no que será efetivamente desenvolvido em sala de aula, o que pode impactar positiva ou negativamente a formação dos estudantes. No entanto, é importante ressaltar que essas escolhas não são arbitrárias: devem ser feitas de maneira

coerente, embasadas em teorias, estudos e conhecimento da realidade dos estudantes (Guarnieri, 2022). Além disso, o currículo também é ideológico, de acordo com Moreira (2017), sendo tido como ideológico por refletir as crenças, valores e interesses da sociedade em que se insere. Sua elaboração resulta de escolhas e decisões influenciadas por fatores políticos, econômicos, culturais e sociais que espelham as ideologias predominantes na sociedade. Essas escolhas e decisões manifestam-se na definição do que é considerado essencial para ser ensinado, na forma como os conteúdos são apresentados e na maneira como são avaliados.

Ainda em concordância com Moreira (2017), por exemplo, em uma sociedade capitalista, o currículo pode destacar a importância do individualismo, da competição e do sucesso financeiro. Já em uma sociedade socialista, o currículo pode enfatizar a relevância da cooperação, da igualdade e da justiça social. Além disso, o currículo pode espelhar as ideologias prevalentes em relação a questões como gênero, raça, etnia, religião e orientação sexual.

A penúltima etapa do desenvolvimento curricular é o **currículo realizado** que, de acordo com Guarnieri (2022, p. 43), é o momento “[...] em que se tem a consequência da prática, ou seja, o que podemos considerar como resultado do Currículo na Ação.”. Toma-se a definição de Sacristán (2020, p. 104):

Como consequência da prática se produzem efeitos complexos dos mais diversos tipos: cognitivo, afetivo, social, moral, etc. São efeitos aos quais, algumas vezes, se presta atenção porque são considerados “rendimentos” valiosos e proeminentes do sistema ou dos métodos pedagógicos. Mas, a seu lado, se dão muitos outros efeitos que, por falta de sensibilidade em relação a eles e por dificuldade para apreciá-los (pois muitos deles, além de complexos e indefinidos, são efeitos a médio e longo prazo), ficarão como efeitos ocultos do ensino. As consequências do currículo se refletem em aprendizagens dos alunos, mas também afetam os professores, na forma de socialização profissional, e inclusive se projetam no ambiente social, familiar, etc.

Ainda segundo Sacristán (2013, p. 26), “Pode-se pensar no currículo realizado na prática real, com sujeitos concretos e em um contexto determinado”.

A última etapa do desenvolvimento curricular é o **currículo avaliado**. De acordo com Sacristán (2020), o currículo, compreendido pelos métodos de avaliação, representa, em última análise, o currículo mais apreciado, sendo a manifestação mais recente de seu significado para professores, que destacam uma consideração, e para alunos, que percebem de que maneira são avaliados. Nesse contexto, a ênfase imposta pelos procedimentos de avaliação nos elementos do currículo é mais um aspecto da transformação do currículo ao longo de seu desenvolvimento dentro das condições escolares. Essa adaptação, inicialmente, não deve ser menosprezada, considerando a carga institucional e psicológica que os métodos de avaliação têm nas aulas.

Do ponto de vista interno da escola, o currículo enfatizado é o verdadeiramente escolhido como o conteúdo dos procedimentos de controle. A significância da experiência de aprendizagem para os alunos é transmitida pelo tipo e conteúdo dos controles aos quais está sujeita, seja por procedimentos formais ou informais, externos ou conduzidos pelo próprio professor que avalia um determinado tipo de conteúdo (Sacristán, 2020, p. 104):

O currículo avaliado, enquanto mantenha uma constância em ressaltar determinados componentes sobre outros, acaba impondo critérios para o ensino do professor e para a aprendizagem dos alunos. Através do currículo avaliado se reforça um significado definido na prática do que é realmente. As aprendizagens escolares adquirem, para o aluno, desde os primeiros momentos de sua escolaridade, a peculiaridade de serem atividades e resultados valorizados.

No entanto, é importante ressaltar que a literatura, em sua maioria, considera a avaliação como uma forma de controle, conforme apontado por Saul (2015). A avaliação é percebida como um dispositivo de regulação devido à sua associação com a lógica do controle técnico, manifestada na priorização de resultados padronizados, na utilização da avaliação como instrumento disciplinador e na influência sobre as práticas educativas. Funcionando como um instrumento regulador, ela exerce impacto na estrutura curricular, na formação e regulamentação de professores, na interação entre escola e família e no sistema de avaliação dentro do ambiente escolar.

Pode-se abordar o currículo expresso nos resultados educacionais escolares, que são comprovados e refletidos no desempenho acadêmico, sendo considerados como êxito ou fracasso escolar. Esse é o currículo avaliado, composto pelos conteúdos exigidos pelas práticas de avaliação, representando a dimensão visível (Sacristán, 2013).

No Estado de São Paulo, existem diversas avaliações externas, tais como:

- Prova Paulista;
- Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP);
- Avaliação Diagnóstica de Entrada (ADE);
- Avaliação de Aprendizagem em Processo (AAP);
- Prova Brasil;
- Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB);
- Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA).

Os resultados desses exames, juntamente com outros dados, compõem o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) (Guarnieri, 2022; São Paulo, s.d.). No âmbito do ensino superior, existe o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE).

Portanto, após a definição da concepção do currículo e seu desenvolvimento, o tópico seguinte trata da matriz curricular 1606 do curso em questão.

4.3. A matriz curricular 1606 do curso de Licenciatura em Física da UNESP/Bauru

De acordo com ao Projeto Pedagógico do Curso (PPC) n° 1606 (UNESP, 2023), o atual Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da graduação em Física da UNESP, Campus de Bauru, é resultado da reorganização curricular sobre a matriz curricular n° 1605, especialmente, ao longo do ano de 2021, com a participação de alunos, colaboradores técnicos-administrativos e docentes vinculados ao curso. O plano, formulado após uma avaliação do curso, preserva os elementos essenciais do projeto anterior e introduz mudanças significativas com o objetivo de estar em conformidade com a legislação vigente (BNC-Formação, Curricularização da Extensão e interesses do corpo docente), ampliar as opções de formação para os estudantes e aprimorar as condições para o avanço do processo de ensino e aprendizado. Conforme a instituição supracitada (p. 5):

O curso de Graduação em Física oferece a modalidade Licenciatura desde 1969, a modalidade Bacharelado, com habilitação em Física de Materiais, desde 2012 e a partir de 2023 a modalidade Bacharelado, com habilitação em Física Computacional. A Licenciatura é oferecida exclusivamente no período noturno com carga horária de 3555 horas, e o Bacharelado nos períodos vespertino e noturno, com 2700 horas na habilitação Física de Materiais e 2775 horas na habilitação Física Computacional. Aproximadamente metade da carga horária é constituída de disciplinas comuns às duas modalidades.

Com base nas informações contidas no PPC 1606 (UNESP, 2023), as principais modificações ou elementos do projeto anterior preservados, que serão incorporados no presente PPP, incluem:

- Continuidade das opções de Licenciatura e Bacharelado, com a adição da ênfase em Física Computacional no Bacharelado, juntamente com a ênfase em Física de Materiais;
- Manutenção do conjunto central de disciplinas compartilhadas entre as modalidades de Bacharelado e Licenciatura, assim como entre as duas ênfases do Bacharelado (Física de Materiais e Física Computacional);
- Perseverança dos turnos Noturno para a Licenciatura e Noturno/Vespertino para o Bacharelado, em ambas as ênfases;
- Prolongamento do período de conclusão da Licenciatura para cinco anos, enquanto o Bacharelado mantém o período de quatro anos, incorporando a nova ênfase;
- Reestruturação do primeiro semestre para proporcionar uma recepção mais acolhedora aos novos estudantes, preenchendo lacunas na formação do ensino médio e ampliando

as oportunidades de uma entrada bem-sucedida no curso. Introdução das disciplinas Física Básica, Pré-Cálculo, Fundamentos da Física Experimental, Princípios da Extensão Universitária, Evolução Histórica e Conceitual da Física e Análise Computacional Elementar;

- Fusão das disciplinas teóricas Física I, II, III e IV com as disciplinas experimentais Laboratório de Física I, II, III e IV, criando as disciplinas Física Geral e Experimental I, II, III e IV, com seis créditos cada. Essas disciplinas podem ser ministradas por um único instrutor ou por dois em colaboração. Os planos de ensino foram ajustados para facilitar a integração entre a parte teórica e prática;
- Revisão dos conteúdos das disciplinas básicas para priorizar conceitos fundamentais e evitar sobreposições. Algumas mudanças incluem a transferência dos tópicos de medidas e unidades e vetores de Física I para Física II, a movimentação dos tópicos de rotações para Física II, a exclusão dos temas de gravitação e elasticidade de Física II, e a realocação de alguns conteúdos de Física III para Física IV;
- Integração de todo o conteúdo de Química nas disciplinas Química Geral I e II, com quatro créditos cada, e Laboratório de Química Geral I e II, com dois créditos cada. A ampliação para 12 créditos em conteúdos de Química na Licenciatura justifica-se para oferecer aos licenciados em Física a oportunidade de lecionar disciplinas dessa área na educação básica. A habilitação em Física Computacional incluirá apenas a disciplina Química Geral I;
- Ajuste dos conteúdos das disciplinas Mecânica Quântica I e Eletromagnetismo I, mantendo-as como as únicas disciplinas para o Bacharelado com as duas ênfases (Física de Materiais e Física Computacional), e supressão das disciplinas Mecânica Quântica II e Eletromagnetismo II, adaptando seu conteúdo programático;
- No Bacharelado em Física de Materiais, exclusão das disciplinas Propriedades Ópticas de Materiais e Física do Estado Sólido, tornando opcional as disciplinas Eletrônica e Instrumentação e Laboratório de Eletromagnetismo. A reorganização desses conteúdos resultou nas disciplinas Ciência dos Materiais I e II, Física da Matéria Condensada e Caracterização de Materiais;
- Redução da carga horária do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) do Bacharelado em Física de Materiais de 180 horas para 60 horas, distribuídas em 30 horas em cada um dos últimos termos;

- Adição da disciplina Fundamentos da Extensão Universitária, com 30 horas no primeiro semestre, visando preparar os estudantes para as atividades de extensão ao longo do curso, onde cumprirão horas de extensão por meio de diversas atividades.

De acordo com o PPC 1606 (UNESP, 2023), a configuração acadêmica atual do curso de Física é composta por disciplinas obrigatórias e opcionais, abrangendo áreas de formação geral e específica, organizadas em eixos formativos (Figura 2). Incluídas nessas estruturas estão as atividades de conclusão de curso ou estágio, juntamente com iniciativas de extensão, conforme a natureza de cada modalidade e especialização. Ao considerar todos os elementos curriculares, a carga horária totaliza 3.555 horas para a Licenciatura, 2.775 horas para o Bacharelado em Física de Materiais e 2.775 horas para o Bacharelado em Física Computacional. Os eixos norteadores e a matriz curricular atual (1606) são apresentados na Figura 2.

Cortela (2011) destaca a matriz curricular nº.1605 (2019) (Figura 5) organizada em três eixos: o vermelho aborda a “Formação de conhecimentos básicos da Física e Ciências correlatas e suas ferramentas matemáticas”; o azul foca na “Formação dos Conhecimentos Didático-Pedagógicos do professor de Física – Eixo Integrador do Curso”; e o verde trata de “Ciência, Tecnologia, Sociedade, Ambiente e Desenvolvimento Humano”.

Os eixos somam 3015 horas em créditos e 200 horas em atividades complementares, totalizando 3215 horas para a graduação, conforme a Diretriz (CNE/CP 02/2015), que exige um mínimo de 3200 horas. A estrutura atende também à Deliberação CEE/SP Nº 126/2014, que preconiza que 30% da carga horária seja dedicada às disciplinas didático-pedagógicas. Disciplinas como Metodologias e Práticas de Ensino de Física (I-V) são denominadas integradoras, unindo elementos teóricos e laboratoriais, conforme pesquisas sobre ensino de Física indicam. Por exemplo, Física I, Laboratório de Física I e Metodologia e Prática de Ensino de Física I abordam tópicos de Mecânica, incluindo teoria, experimentação e ensino dessa área específica.

Figura 2 - Eixos norteadores da matriz curricular 1606.

Eixo 1 (E1)	Formação de conhecimentos básicos da Física e Ciências afins e seus instrumentais matemáticos
Eixo 2 (E2)	A Formação dos Conhecimentos Didático-Pedagógicos do professor de Física – Eixo Integrador do Curso
Eixo 3 (E3)	Ciência, Tecnologia, Sociedade, Ambiente e Desenvolvimento Humano.

Fonte: UNESP (2023, p. 31)

Figura 3 - Eixos norteadores da matriz curricular 1605.

Eixo 1 (E1)	Formação de conhecimentos básicos da Física e Ciências afins e seus instrumentais matemáticos
Eixo 2 (E2)	A Formação dos Conhecimentos Didático-Pedagógicos do professor de Física – Eixo Integrador do Curso
Eixo 3 (E3)	Ciência, Tecnologia, Sociedade, Ambiente e Desenvolvimento Humano.

Fonte: UNESP (2019, p. 18-19)

Em relação ao Eixo 1, de acordo com o PPC 1606 (UNESP, 2023), este concentra-se nos tópicos específicos de Física, Química e Matemática, além de temas correlatos essenciais para a formação tanto do profissional em Física quanto do professor da disciplina. A abordagem desses conteúdos parte do princípio de que o futuro educador é um organizador e facilitador de ideias, não sendo a fonte primária de informação para os alunos. A dinamicidade, flexibilidade e adaptação dos conteúdos são priorizadas, considerando as necessidades e interesses institucionais, regionais ou mesmo além, ancoradas em um conjunto fundamental de conhecimentos. A organização dos temas busca estabelecer um equilíbrio entre atividades teóricas e práticas, promovendo, assim, o desenvolvimento crítico-reflexivo dos estudantes.

Sobre o Eixo 2, segundo o PPC 1606 (UNESP, 2023), este visa centralizar os conhecimentos fundamentais para a abordagem pedagógica no contexto do ensino: trata-se dos conhecimentos didático-metodológicos relacionados ao conteúdo específico associados ao exercício docente. Isso envolve a reconfiguração de conhecimentos espontâneos trazidos pelos alunos, tanto em relação aos conteúdos específicos quanto aos aspectos do processo de ensino e aprendizagem. Abrange também a dinâmica professor-aluno, a organização do ambiente educacional, o currículo, a adaptação às diferenças individuais e a avaliação da aprendizagem. Este eixo abraça os conhecimentos essenciais para a tradução didática dos conteúdos específicos.

Em relação ao Eixo 3, ainda de acordo com o PPC 1606 (UNESP, 2023), neste são enfatizados os estudos e as reflexões que visam compreender a interação entre ciência, sociedade e ser humano, abordando aspectos filosóficos, históricos, políticos, econômicos, ambientais, sociológicos e antropológicos relacionados à ciência e às tecnologias. Destaca-se a análise de seus impactos tanto no cenário atual quanto nas perspectivas futuras.

Figura 4 - Matriz curricular 1606.

1º Ano		2º Ano		3º Ano		4º Ano		5º Ano	
1º Termo: 300h	2º Termo: 300h	3º Termo: 330h	4º Termo: 420h	5º Termo: 330h	6º Termo: 180h	7º Termo: 240h	8º Termo: 240h	9º Termo: 315h	10º Termo: 330h
Física Básica - 60h	Física Geral e Experimental I - 90h	Física Geral e Experimental II - 90h	Física Geral e Experimental III - 90h	Física Geral e Experimental IV - 90h	Filosofia da Ciência - 60h	Metodologia e Prática de Ensino de Física V - 60h	Estágio Supervisionado II - 120h	Instrumentação para Ensino de Física II - 60h	Mecânica Clássica - 60h
Pré-Cálculo - 60h	Cálculo Diferencial e Integral I - 60h	Cálculo Diferencial e Integral II - 60h	Cálculo Diferencial e Integral III - 60h	Cálculo Diferencial e Integral IV - 60h	Políticas Educacionais Brasileiras - 60h	Introdução à Pesquisa em Ensino de Física - 60h	Instrumentação para Ensino de Física I - 60h	Trabalho de Conclusão de Curso II - 60h	Trabalho de Conclusão de Curso III - 60h
Química Geral I - 60h	Cálculo Vetorial e Geometria Analítica - 60h	Metodologia e Prática de Ensino de Física I - 60h	Elementos de Álgebra Linear - 60h	Física Matemática I - 60h	Metodologia e Prática de Ensino de Física IV - 60h	Estágio Supervisionado I - 60h	Trabalho de Conclusão de Curso I - 60h	Didática das Ciências - 60h	Estágio Supervisionado IV - 150h
Fundamentos de Física Experimental - 30h	Astronomia: Terra e Universo - 60h	Tecnologia da Comunicação e Informação no Ensino de Física - 60h	Termodinâmica - 60h	História da Ciência - 60h		Psicologia da Educação - 60h		Estágio Supervisionado III - 75h	Libras, Educação Especial e Inclusiva - 60h
Análise Computacional Elementar - 30h	Laboratório de Química I - 30h	Química Geral II - 60h	Ciência, Sociedade, Ambiente e Desenvolvimento Humano - 60h	Metodologia e Prática de Ensino de Física III - 60h				Optativa de Formação Didático-Pedagógica - 60h	
Evolução Histórica e Conceitual da Física - 30h			Metodologia e Prática de Ensino de Física II - 60h						
Fundamentos de Extensão Universitária - 30h			Laboratório de Química II - 30h						

Fonte: Elaborado por Scalvi (2023, p. 90) com base em UNESP (2023)

De acordo com Scalvi (2023), em relação à organização das disciplinas na nova matriz curricular, observa-se uma regressão nas disposições dessas disciplinas, assemelhando-se ao modelo "3+1", podendo ser denominado como "4+1" ou "3+2". Isso ocorreu devido à aprovação da duração mínima de 5 anos exclusivamente para o curso de licenciatura, concentrando a formação didático-pedagógica nos anos finais do curso. Essa organização curricular contribui para a formação mais rápida do físico pesquisador, enquanto a extensão do curso de licenciatura para cinco anos pode desencorajar a conclusão do curso nessa modalidade, dada a necessidade de um ano adicional de graduação.

Conforme Contreras (2012), a ideia central do modelo de racionalidade técnica é a prática profissional que consiste na resolução instrumental de problemas por meio da aplicação de conhecimento teórico e técnico, oriundo da pesquisa científica e disponível antecipadamente. Essa abordagem é instrumental, pois presume a aplicação de técnicas e procedimentos fundamentados pela sua capacidade de atingir os efeitos ou resultados desejados. A visão da racionalidade técnica, como uma abordagem para a prática profissional, destaca sua restrição em lidar com o imprevisível, ou seja, com situações que não podem ser interpretadas como processos decisórios e de ação regulados por um sistema de raciocínio infalível, fundamentado em conjuntos de premissas.

Outro ponto importante, nesta matriz curricular (1606), é a possibilidade de reingresso facilitado, que permite ao aluno cursar, por exemplo, o bacharelado em Física de Materiais ou Física Computacional e, com mais um ano, realizar o curso de Licenciatura, comprometendo assim sua formação como professor de Física. Como apontado por Lima (2021) em sua dissertação, o ambiente de dupla modalidade (agora com mais uma habilitação) de formação, que integra a preparação para o bacharelado e a licenciatura em um mesmo curso, pode impactar a educação do professor de Física de diversas maneiras. A partir da dissertação de Lima (2021), é possível deduzir alguns efeitos desse cenário na formação do professor de Física:

1. Influência do perfil do bacharel sobre o perfil do licenciado: A pesquisa constatou que a situação de dupla modalidade pode contribuir para a formação de profissionais híbridos, com algumas características típicas do professor e outras próximas às de um bacharel. Isso implica que a formação do professor de Física pode ser moldada pela ênfase dada à formação de bacharel em detrimento da preparação específica para a docência, o que pode afetar a construção da identidade profissional do futuro professor (Lima, 2021).

2. Necessidade de flexibilização da estrutura curricular: O estudo indicou a necessidade de adaptar a estrutura curricular para possibilitar a inclusão de espaços que permitam a expressão dos conhecimentos individuais e adquiridos durante a formação escolar anterior no exercício profissional docente dos futuros professores de Física. Isso sugere que o ambiente de dupla modalidade pode requerer ajustes na estrutura curricular para assegurar uma formação mais alinhada com as necessidades específicas do ensino em Física (Lima, 2021).

3. Desafios na articulação entre teoria e prática: A pesquisa buscou compreender a relação entre a teoria e a prática na formação dos licenciandos em Física, considerando a concepção sobre a relação entre a teoria e a prática. O contexto de dupla modalidade pode apresentar desafios adicionais na integração entre a formação teórica e a prática docente, devido à dualidade de objetivos presentes na formação do bacharel e do licenciado (Lima, 2021).

A matriz curricular anterior (n. 1605) está demonstrada na figura abaixo:

Figura 5 - Matriz curricular 1605.

1º Ano		2º Ano		3º Ano		4º Ano	
1º Termo	2º Termo	3º Termo	4º Termo	5º Termo	6º Termo	7º Termo	8º Termo
Física I 90h	Física II 90h	Física III 90h	Física IV 90h	Física Matemática I 60h	Instrum. p/ Ensino Física I 60h	Física Moderna I 60h	Física Moderna II 60h
Lab. Fis. I 30h	Lab. Fis. II 30h	Lab. Fis. III 30h	Lab. Fis. IV 30h	História da Ciência 60h	Mecânica Clássica 60h	Optativa de formação pedagógica 60h	Lab. Fis. Moderna 60h
Cal. Vetorial e Geo. Analítica 60h	Química Geral e Inorgânica 60h	TICS 60h	Astronomia: Terra e Universo 60h	Psicologia da Educação 60h	Filosofia da Ciência 60h	Didática das Ciências 60h	Ciência, Sociedade, Ambiente e Desenvolvimento Humano 60h
Cal. Dif. e Int. I 60h	Cal. Dif. e Int. II 60h	Cal. Dif. e Int. III 60h	Cal. Dif. e Int. IV 60h	Estágio Sup. I 60h	Estágio Sup. II 120h	Estágio Sup. III 75h	Estágio Sup. IV 150h
Met. e Prat. Ens. Física I 60h	Met. e Prat. Ens. Física II 60h	Met. e Prat. Ens. Fis. III 60h	Met. e Prat. Ens. Fis. IV 60h	Met. e Prat. Ens. Fis. V 60h	Organização Escolar 60h	Instrum. p/ Ensino Física II 60h	Libras, Educação Especial e Inclusiva 60h
Atualidades em Física 30h	Lab. Química Geral e Inorgânica 30h	Elementos de Álgebra Linear 60h	Termodinâmica 60h	Introdução à Pesquisa em Ensino de Ciências 60h	TCC I 60h	TCC II 90h	TCC III 60h
330h – 22 créd.	330h - 22 créd.	360h - 24 créd.	360h - 24 créd.	360h - 24 créd.	420h - 28 créd.	405h - 27 créd.	450h - 30 créd.

Fonte: UNESP (2019)

Em relação à matriz curricular anterior (nº 1605), percebe-se uma tendência à racionalidade crítica, uma vez que as disciplinas didático-pedagógicas estão presentes ao longo de todo o curso. No contexto da racionalidade crítica, conforme destacado por Contreras (2012), entende-se que os educadores têm a responsabilidade de questionar os pressupostos que fundamentam os discursos e valores que legitimam as práticas sociais e acadêmicas. Ao empregar o conhecimento crítico que possuem, eles devem buscar a construção de um ensino voltado para a formação de cidadãos críticos e participativos.

As instituições educacionais se convertem em "ambientes públicos democráticos", isto é, em espaços nos quais os estudantes aprendem e trabalham coletivamente por aquelas condições que possibilitam a liberdade individual e a habilitação para a atuação social. E os educadores são vistos como "intelectuais transformadores", pois não se trata apenas de um comprometimento com a transmissão de um conhecimento crítico, mas sim com a própria mudança social, por meio da capacitação para pensar e agir de maneira crítica (Contreras, 2012).

5. DESCRIÇÃO DO MÉTODO

Neste capítulo, são detalhados os caminhos da pesquisa. Primeiramente, apresenta-se uma discussão teórica sobre o referencial metodológico escolhido, o Discurso do Sujeito Coletivo (DSC) (Lefèvre; Lefèvre, 2005), que adota como base aspectos da Teoria das Representações Sociais (Moscovici, 2015) e da Teoria dos Campos de Bourdieu.

5.1. Um estudo de caso

Toma-se a definição de estudo de caso de Lüdke e André (1986, p. 17), que, segundo os autores “[...] é o estudo de um caso, seja ele simples e específico, como o de uma professora competente de uma escola pública, ou complexo e abstrato, como o das classes de alfabetização (CA) ou o do ensino noturno.”. Além disso, o estudo de caso único utilizado nesta pesquisa é considerado intrínseco, conforme mencionado por Gil (2022, p. 110) “O caso intrínseco é selecionado porque o pesquisador pretende conhecê-lo em profundidade, sem qualquer preocupação com o desenvolvimento de qualquer teoria.”

O estudo de caso único, de acordo com Yin (2015) é um estudo de caso realizado em torno de um único caso específico, escolhido devido à sua importância, frequência, peculiaridade, revelação ou duração ao longo do tempo. Segundo o autor supramencionado (2015, p. 54) “O estudo de caso único é um projeto apropriado sob várias circunstâncias, e cinco justificativas para o caso único – isto é, ter um caso crítico, peculiar, comum, revelador ou longitudinal”.

Sobre a modalidade longitudinal do estudo de caso, toma-se a definição de Yin (2015, p. 56) “O estudo de um mesmo caso único em dois ou mais pontos diferentes do tempo. A teoria de interesse provavelmente especificaria como determinadas condições e seus processos subjacentes mudam com o tempo.” Esta pesquisa se enquadra como um estudo de caso único longitudinal, pois aborda aspectos de um mesmo curso de licenciatura em Física, de uma Universidade pública, desde o ano de 2002. Destacam-se a dissertação e a tese de Cortela (2002 e 2011), que se dedicou a analisar o início do processo de reformulação do curso em decorrência das DCN de 2002 e a posterior implementação do PPC dela decorrente, na perspectiva dos docentes formadores; Camargo (2007), se dedicou a subsidiar com leituras e analisar as discussões durante as reuniões de docentes da Comissão encarregada por elaborar um novo PPC, além de levantar as necessidades formativas apresentadas por professores de Física da rede pública; Kussuda (2017), que se dedicou a entender os motivos para a evasão, de acordo com ex-alunos e docentes, desse mesmo curso; Scalvi (2023) analisou as reformulações

curriculares decorrentes da Resolução 02/2019, que trata da formação inicial de professores, e da Resolução 07/2018, que determina a creditação curricular da extensão em cursos de graduação

As origens do estudo de caso remontam aos campos da medicina e da psicanálise. Na literatura médica, um exemplo famoso é o caso de Phineas Gage, um trabalhador australiano que, em 1848, sofreu um acidente com explosivos que resultou na perfuração de seu cérebro por uma barra de metal. Após o acidente, Gage passou por mudanças significativas em seu comportamento, tornando-se extravagante, antissocial, propenso a palavrões, mentiroso e incapaz de manter um emprego por muito tempo. Esse caso tornou-se uma das primeiras evidências científicas que indicaram a relação entre lesões nos lóbulos frontais e alterações na personalidade dos indivíduos. (Damásio², 1996 *apud* Gil, 2021)

Os estudos de caso proporcionam uma abordagem detalhada e contextualizada de uma situação singular da vida real, permitindo uma análise minuciosa e abrangente de informações específicas sobre um caso particular. Essa pesquisa pode se concentrar em um único caso ou abranger uma coleção de casos, identificando aspectos comuns entre eles. Essa abordagem é útil para examinar particularidades individuais, como as dificuldades enfrentadas por alunos específicos, ou para analisar características específicas em um grupo de pessoas (Chizzotti, 2014).

Um estudo de caso sobre uma organização específica, como uma escola ou empresa, possibilita uma análise aprofundada do seu desenvolvimento ao longo do tempo, incluindo o desempenho de setores, a situação de unidades, o estágio de atividades específicas, os processos de comunicação e tomada de decisão, bem como a operação dos diferentes agentes envolvidos (Chizzotti, 2014).

5.1.1. Caracterizando o curso, o perfil docente e o perfil discente

O Departamento de Física da Faculdade de Ciências - UNESP/Campus de Bauru - teve sua criação em 1968, com o propósito de oferecer suporte aos cursos de engenharia mantidos pela Fundação Educacional de Bauru (FEB). No ano seguinte, em 1969, foi implantado o curso de Licenciatura Plena e Específica em Física. Em 1985, a FEB foi transformada em Universidade de Bauru, e em 1988 foi incorporada pela UNESP, o que resultou em uma significativa alteração dos objetivos do Departamento de Física, que passou a enfatizar, também, a pesquisa e o apoio na qualificação de seus docentes (UNESP, 2022).

² DAMÁSIO, Antônio R. **O erro de Descartes**: emoção, razão e cérebro humano. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

O Departamento de Física desempenha um papel fundamental tanto nos programas de pós-graduação quanto no ensino de graduação. No âmbito da pós-graduação, o departamento está envolvido nos Programas de Pós-Graduação em Ciência e Tecnologia de Materiais, Educação para a Ciência e no Programa de Pós-graduação em Docência para Educação Básica. No que diz respeito ao ensino de graduação, o Departamento oferece o Curso de Física, que inclui as modalidades de Licenciatura e Bacharelado com habilitação em Física de Materiais e Física Computacional, proporcionando um total de 60 vagas anuais. Além disso, o Departamento também oferece o Curso de Bacharelado em Meteorologia, com 40 vagas anuais. Além dos cursos mencionados, o Departamento desempenha um papel relevante ao fornecer disciplinas para os Cursos de Engenharia Civil, Mecânica, Elétrica e de Produção, bem como para as Licenciaturas em Química, Matemática e Ciências Biológicas, e também para o Bacharelado em Ciência da Computação. Essa ampla gama de disciplinas oferecidas pelo Departamento mostra o seu compromisso em contribuir para a formação acadêmica em diversas áreas de conhecimento relacionadas à Física (UNESP, 2022).

Atualmente, o Departamento de Física é composto por 28 docentes, sendo oito mulheres e 20 homens. O Quadro 5 a seguir apresenta o cargo, a titulação de cada docente e o tipo de graduação de cada um deles.

Quadro 5 - Informativo sobre a titulação e graduação do corpo docente

Titulação	Graduação
Doutor	Física – Bacharelado e Licenciatura
Doutor	Física – Bacharelado
Doutor	Física – Bacharelado
Livre-Docente ³	Física – Bacharelado
Livre-Docente	Física – Bacharelado
Doutora	Meteorologia – Bacharelado
Doutor	Meteorologia – Bacharelado
Doutora	Física – Bacharelado
Doutor	Física – Licenciatura
Livre-Docente	Física – Licenciatura
Doutor	Física – Licenciatura
Livre-Docente	Física – Bacharelado
Doutor	Meteorologia – Bacharelado
Livre-Docente	Física – Bacharelado
Doutor	Física – Bacharelado
Livre-Docente	Física – Bacharelado

³ Livre-docente é visto como um título na UNESP. Disponível em: <https://www.rosana.unesp.br/#!/administracao/secao-tecnica-de-apoio-academico/espaco-docente/concurso-livre-docente/>. Acesso em: 15 mar. 2025.

Doutora	Física – Licenciatura
Livre-Docente	Engenharia Química – Bacharelado
Doutor	Meteorologia – Bacharelado
Doutora	Meteorologia – Bacharelado
Doutora	Física Médica – Bacharelado
Doutora	Meteorologia – Bacharelado
Doutora	Física – Licenciatura
Doutor	Física – Licenciatura
Livre-Docente	Física Médica – Bacharelado
Doutora	Meteorologia – Bacharelado
Doutor	Ciências com habilitação em Química – Licenciatura
Doutor	Física Biológica – Bacharelado

Fonte: Departamento de Física e Meteorologia (2023)⁴, Plataforma Lattes (2023)⁵ e Portal Docentes UNESP (2023)⁶

A amostra prevista para a pesquisa era de 15 docentes que lecionaram no primeiro, segundo ou terceiro termo do novo currículo. Dentre esses, apenas 10 aceitaram participar da entrevista. No quadro 6, apresenta-se a sigla atribuída a cada um deles e um breve resumo da trajetória de cada um. As siglas atribuídas aos docentes são divididas por departamento: F_n, para docentes do departamento de Física e Meteorologia; E_n, para docentes do departamento de Educação; e P_n, para docentes-bolsistas mestrando(as) e/ou doutorando(as), sendo 'n' o número que acompanha a sigla para identificação de docentes pertencentes ao mesmo departamento.

Quadro 6 - Siglas definida para os(as) agentes

Sigla	Resumo
F ₁	É graduado em Licenciatura em Física, Licenciatura em Matemática e Pedagogia. Possui Mestrado e Doutorado em Ciência e Tecnologia de Materiais.
F ₂	É graduado em Física, com mestrado e doutorado na mesma área.
F ₃	Possui bacharelado, mestrado e doutorado em Física.
F ₄	Bacharel em Física, com mestrado e doutorado em Física.
F ₅	Bacharel em Física Médica, mestrado e doutorado em Física Aplicada à Medicina e Biologia.
F ₆	Possui licenciatura em Ciências, mestrado e doutorado em Educação para a Ciência.

⁴ Disponível em: <https://www.fc.unesp.br/#!/departamentos/fisica/corpo-docente/>. Acesso em: 15 jul. 2023

⁵ Disponível em: <https://lattes.cnpq.br>. Acesso em: 15 jul. 2023

⁶ Disponível em: <https://unesp.br/portaldocentes/>. Acesso em: 15 jul. 2023

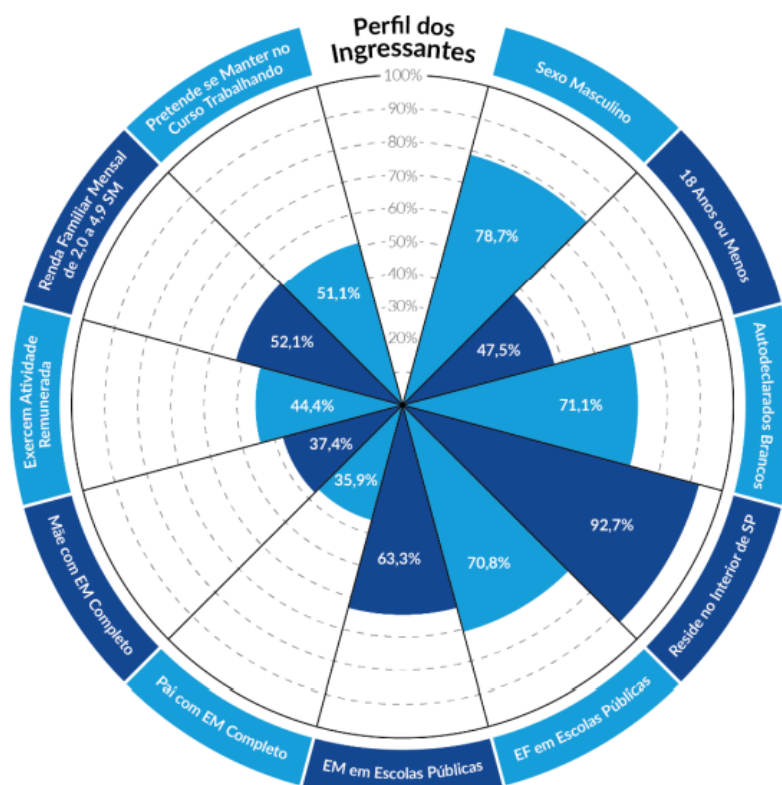
F ₇	Bacharel em Física Biológica, mestre e doutor em Ciências pelo programa de Física Aplicada à Medicina e Biologia.
P ₁	Graduado em Física de Materiais pela UNESP Bauru. Atualmente, é aluno de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Ciência e Tecnologia de Materiais.
P ₂	Licenciada em Química pela UNESP Bauru. Mestre em Ciência e Tecnologia de Materiais, atualmente é doutoranda no mesmo programa POSMAT no Laboratório de Química de Interfaces e Materiais Nanoestruturados.
E ₁	Licenciada em Física pela UNESP Bauru, com mestrado e doutorado em Educação para a Ciência.

Fonte: Elaborado com base na Plataforma Lattes (2024)

Vale ressaltar que os docentes bolsistas são vinculados ao Programa de Aperfeiçoamento e Apoio à Docência no Ensino Superior (PAADES).

Em relação aos discentes do curso, o levantamento sobre o perfil socioeconômico discente entre 2006 e no segundo semestre de 2015 foi elaborado pela UNESP no estudo de Oliveira, Pinho e Spazziani (2016). Essas informações fornecem uma visão abrangente do perfil dos estudantes ingressantes no curso de Física em Bauru e destacam aspectos relevantes relacionados ao gênero, origem geográfica, etnia, formação educacional dos pais, situação de emprego, intenção de trabalhar durante o curso e faixa de renda familiar. A figura 6 apresenta um gráfico com as informações obtidas pelos autores supracitados.

Figura 6 - Perfil socioeconômico dos Ingressantes do curso de Graduação (2006 - 2015.2)



Fonte: Tavano (2023, p. 91, *apud* Oliveira; Pinho; Spazziani, 2016).

O perfil apresentado por Oliveira, Pinho e Spazziani (2016) pode ser justificado com o artigo publicado por Ristoff (2014) cujo o propósito consiste em examinar o novo perfil do ambiente acadêmico brasileiro, com foco especial no perfil socioeconômico dos estudantes de graduação. Além disso, busca avaliar o impacto das políticas educacionais, tais como o Prouni, Proies, REUNI, SisU, Lei das Cotas nas Instituições Federais e o Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), na democratização do acesso à educação superior no Brasil, assim como na inclusão de grupos historicamente marginalizados do ensino superior. O autor baseia sua análise principalmente nos dados do questionário socioeconômico do Exame Nacional de Desempenho do Estudante (Enade), abrangendo os três primeiros ciclos completos do referido exame.

O panorama estudantil delineado no artigo de Ristoff (2014) exhibe diversidade, mas ainda revela disparidades socioeconômicas e raciais. O autor ressalta que, apesar de observar uma redução na proporção de estudantes brancos e um leve aumento na presença de estudantes negros e pardos, o perfil geral do ambiente acadêmico brasileiro permanece substancialmente mais branco do que a composição demográfica da sociedade brasileira. Adicionalmente, o autor destaca a existência de uma lacuna considerável entre o preconizado pela Lei de Cotas (50% de estudantes provenientes de escolas públicas) e a efetiva representação desses estudantes em alguns cursos de graduação. Contudo, é ressaltado que as políticas educacionais, incluindo o Prouni, Proies, REUNI, SisU, Lei das Cotas nas Instituições Federais e o PNAES, têm desempenhado um papel crucial na promoção da democratização do acesso à educação superior e na inclusão de grupos historicamente excluídos do ensino superior.

E ainda em concordância com Hashimoto (2023), o autor aponta que o corpo discente da UNESP de Bauru apresenta uma notável diversidade, contando com estudantes de variadas origens socioeconômicas, raças, gêneros e regiões do país. A universidade tem como meta fomentar a inclusão e a diversidade em seus cursos de graduação, por meio de políticas afirmativas que reservam vagas para estudantes provenientes de escolas públicas e autodeclarados como pretos, pardos e indígenas (PPI). Adicionalmente, a UNESP visa proporcionar uma formação acadêmica de excelência, com destaque para a pesquisa e a extensão universitária, capacitando assim seus estudantes para desempenhar papéis diversos no mercado de trabalho.

O autor supracitado também aponta que os resultados da política afirmativa implementada pela UNESP, com foco na inclusão de estudantes provenientes de escolas públicas, revelam um aumento gradual nas vagas reservadas no vestibular para aqueles que concluíram integralmente o ensino médio em instituições públicas. Esse crescimento foi de 15%

em 2014 para 50% em 2018. No entanto, observou-se um aumento no índice de desistência nos sistemas de reserva de vagas para alunos de escolas públicas ao longo desse período. Isso sugere que a porcentagem de evasão nos sistemas de reserva de vagas para estudantes oriundos de escolas públicas e autodeclarados PPI aumentou desde a implementação inicial da política afirmativa.

5.2. Referencial para análise de dados

A pesquisa foi analisada por meio da técnica de pesquisa de opinião denominada Discurso do Sujeito Coletivo (DSC). Desenvolvida por pesquisadores da Universidade de São Paulo, em 1990, Fernando Lefèvre e Ana Maria Cavalcanti Lefèvre, o DSC é uma técnica que utiliza procedimentos sistemáticos e padronizados para tabular e organizar dados qualitativos, com base na Teoria da Representação Social (RS) de Serge Moscovici (2015) e na Teoria de Campo de Bourdieu (1983). O objetivo do DSC é sintetizar discursos que possuem sentido semelhante, criando um discurso-síntese que representa o pensamento coletivo escritos na 3.^a pessoa do singular (Figueiredo; Chiari; Goulart, 2013; Guarnieri, 2022).

5.2.1 As Representações Sociais de Moscovici

Radicado francês, Serge Moscovici (1925 – 2014) foi um psicólogo social de origem romena e de família judia. No ano de 1961, ele publicou seu trabalho de doutorado intitulado “*La Psychanalyse, son image et son public*” apresentando a Teoria das Representações Sociais (RS) ao campo da Psicologia Social (Camargo, 2015). Moscovici fundamentou seu trabalho na ideia de Representação Coletiva do sociólogo francês David Émile Durkheim, conforme indicado por Alves-Mazzotti (2008, p. 22): “Moscovici inicia esse processo de elaboração teórica retomando o conceito de representação coletiva, proposto por Durkheim”. Segundo Durkheim, as representações coletivas são formas duradouras de compreensão compartilhada que possuem uma força unificadora capaz de integrar a sociedade como uma entidade coesa (Moscovici, 2015).

Compreende-se, com base em Osti, Silveira e Brenelli (2013, p. 35) que as RS “[...] compreende a concepção que um sujeito, um grupo ou uma sociedade têm sobre determinado tema ou assunto, estando presente tanto nas relações sociais como no conjunto de opiniões e comportamentos dos indivíduos, refletindo em sua conduta e valores.”. Segundo Jodelet (1993, p. 5) “Reconhece-se, geralmente, que as representações sociais, como sistemas de interpretação,

que regem nossa relação com o mundo e com os outros, orientando e organizando as condutas e as comunicações sociais.”. Em síntese, de acordo com Moscovici:

As representações sociais devem ser vistas como uma maneira específica de compreender e comunicar o que nós já sabemos. Elas ocupam, com efeito, uma posição curiosa, em algum ponto entre conceitos, que têm como seu objetivo abstrair sentido do mundo e introduzir nele ordem e percepções, que reproduzam o mundo de uma forma significativa (Moscovici, p. 46).

Abrić⁷ (2000, *apud* Ortiz; Magalhães Júnior, 2018, p. 32-33) apresenta quatro atribuições fundamentais das RS:

- Saber, pois permite aos sujeitos que adquiram conhecimentos e os integrem ao seu sistema cognitivo, facilitando a comunicação social.
- Identitária, por definir a identidade e permitir a proteção da especificidade de um grupo, tendo papel importante no controle social e nos processos de socialização.
- Orientação, por guiarem comportamentos e práticas, intervindo na estratégia cognitiva que será adotada perante uma situação, produz um sistema de antecipações e expectativas e prescreve comportamentos e práticas obrigatórias.
- Justificadora, por permitir a posteriori a justificativa para decisões e comportamentos. Ela possibilita que um sujeito justifique suas condutas, além de manter ou reforçar a posição social de um grupo de referência. Nesse sentido, as RS podem estereotipar relações entre grupos, além de contribuir para discriminação e manutenção da distância social entre eles.

Para Moliner⁸ (1996, *apud* Moreira; Hilger; Griebeler, 2018), as RS são formadas dentro de grupos sociais, onde os indivíduos se comunicam sobre um objeto, interagem com ele e o representam. No entanto, nem todos os grupos compartilham a mesma representação, resultando em uma pluralidade de representações sociais. Essas representações variam conforme as relações com o objeto e fatores emergentes.

Segundo Moreira, Hilger e Griebeler (2018), é necessário que o grupo se relacione com o objeto a ser representado e que este tenha valor para o grupo, pois é por isso que os indivíduos buscam representá-lo. Devido à complexidade do objeto e às barreiras sociais e culturais entre a população, a informação disseminada pode sofrer alterações e distorções durante sua transmissão. Assim, os aspectos do objeto considerados relevantes pelo indivíduo ou grupo podem impedir uma visão global. Esses aspectos são moldados pelo acesso à

⁷ ABRIC, J. C. A abordagem estrutural das Representações Sociais. In: MOREIRA, A. S. P.; OLIVEIRA, D. C. **Estudos interdisciplinares de Representação Social**. Goiânia: Cultura e qualidade, 2000. cap.1, p. 27-39

⁸ MOLINER, P. **Les conditions d'émergence d'une représentation sociale**. In: P. Moliner, *Images et représentations sociales* (p. 33-48). Grenoble: PUG, 1996.

informação, interesses profissionais ou ideológicos, determinando a pertinência e a própria representação.

Ainda de acordo com os autores supracitados, as pessoas formam uma representação e buscam informações sobre um objeto somente após adotarem uma posição em relação a ele. Esse processo de tomada de posição leva tempo, pois há um período em que o indivíduo se sente pressionado, mas não conhece suficientemente o objeto. Se o objeto for suficientemente polimórfico⁹, o indivíduo adere à opinião do grupo e a compartilha, criando interações e comportamentos entre o grupo e os indivíduos. Além disso, o grupo deve ter ausência de ortodoxia, ou seja, não deve estar submetido a princípios rígidos que controlem seus pensamentos e atitudes em relação ao objeto, o que impediria a busca por explicações alternativas.

O DSC é uma maneira de resgatar essas RS presentes nos discursos, de acordo com Lefèvre e Lefèvre (2014, p. 503) “[...] caracterizado pelo fato de buscar reconstituir tais representações preservando a sua dimensão individual articulada com a sua dimensão coletiva”. Segundo os autores supracitados:

Nessas, as opiniões ou expressões individuais que apresentam sentidos semelhantes são agrupadas em categorias semânticas gerais, como normalmente se faz quando se trata de perguntas ou questões abertas. O diferencial da metodologia do DSC é que a cada categoria estão associados os conteúdos das opiniões de sentido semelhante presentes em diferentes depoimentos, de modo a formar com tais conteúdos um depoimento síntese, redigido na primeira pessoa do singular, como se tratasse de uma coletividade falando na pessoa de um indivíduo (Lefèvre; Lefèvre, 2014, p. 503).

Segundo Almeida (2018), ao aplicar a técnica do DSC, os pesquisadores buscam identificar os elementos discursivos que refletem as RS de um determinado grupo social. Esses discursos são analisados e organizados de forma a reconstruir o pensamento coletivo sobre o tema em estudo, permitindo a identificação de padrões, contradições e convergências nas opiniões dos participantes.

Ainda em consonância com o autor supracitado, a Teoria das RS fornece um arcabouço teórico que auxilia na interpretação dos discursos coletivos obtidos por meio do DSC, permitindo uma análise mais aprofundada das representações sociais presentes na comunidade estudada. A combinação dessas abordagens metodológicas possibilita uma compreensão mais abrangente das percepções, valores e significados compartilhados pelos indivíduos em relação

⁹ “Relativo à polimorfia, qualidade ou condição do que está sujeito à mudar de forma ou do que se apresenta sob diversas formas: desenho polimórfico, plástico polimórfico” (Ribeiro, 2025, n.p)

a um determinado tema, contribuindo para a análise crítica e reflexiva das dinâmicas sociais e culturais envolvidas.

Ao longo deste texto, abordaremos a ideia de Ancoragem no DSC, mas convém apresentar o conceito conforme descrito na Teoria das Representações Sociais (RS). De acordo com Peixoto, Fonseca e Oliveira (2013), a Ancoragem é entendida como o processo de transformar algo estranho e perturbador em algo comum e familiar. Isso acontece quando conseguimos colocar um objeto estranho em uma categoria específica e rotulá-lo com um nome conhecido.

Doise¹⁰ (1992, *apud* Peixoto; Fonseca; Oliveira, 2013, p. 11) apresenta uma análise da Ancoragem das RS através de uma separação em três tipos:

[...] i) a ancoragem do tipo psicológico diz respeito às crenças ou valores gerais que podem organizar as relações simbólicas com o outro; ii) a ancoragem do tipo psicossociológico inscreve os conteúdos das representações sociais na maneira como os indivíduos se situam simbolicamente nas relações sociais e nas divisões posicionais e categoriais próprias a um campo social definido; iii) a ancoragem do tipo sociológico refere-se à maneira como as relações simbólicas entre grupos intervêm na apropriação do objeto.

Reafirma-se, por fim, que a ancoragem tem sido um conceito fundamental nos estudos das representações sociais, sendo considerada, juntamente com a objetivação, um processo gerador dessas representações. Esses processos possibilitam o movimento de familiarização ou de construção das representações sociais (Peixoto; Fonseca; Oliveira, 2013).

Há muitas formas para se estudar as RS. Dentre elas, está o DSC, que visa “[...] reconstituir tais representações preservando sua dimensão individual articulada com a sua dimensão coletiva”, conferindo qualidade e quantidade às RS obtidas (Lefevre; Lefevre, 2014, p. 503). Trata-se de uma abordagem quali-quantitativa dos dados, que será melhor detalhada mais adiante.

5.2.2. Conceito de Campo na perspectiva bourdiana

Cabe apontar que outro conceito bastante importante na teoria do DSC é a noção de campo, dentro da perspectiva bourdiana, uma vez que impacta um elemento quantitativo da análise denominado Amplitude, que será tratada mais adiante.

Segundo Guarnieri (2022, p. 140) o DSC também se “[...] apropria das discussões relacionadas ao conceito de Campo de Pierre Bourdieu. O campo representa um espaço

¹⁰ DOISE, W. *L’ancrage dans les études sur les représentations sociales*. **Bulletin de psychologie**, Paris, v. 45, n. 405, p. 189-195, 1992.

simbólico, no qual lutas dos agentes determinam, validam, legitimam representações.”.

Conforme Lefèvre e Lefèvre:

Uma pesquisa de opinião na qual se usa o Discurso do Sujeito Coletivo requer a presença no espaço ou no campo social de sujeitos ou conjuntos de sujeitos a serem entrevistados, para os quais o problema a ser investigado faça sentido, ou seja, sujeitos capazes de, sobre o problema, emitir julgamentos, opiniões, posicionamentos e tecer os argumentos correspondentes (Lefèvre, Lefèvre, 2010, p. 39).

Esse conceito foi desenvolvido pelo sociólogo francês e camponês, Pierre Bourdieu (1930 – 2002), e segundo Pereira (2015, p. 341), “Campo é um microcosmo social dotado de certa autonomia, com leis e regras específicas, ao mesmo tempo em que influenciado e relacionado a um espaço social mais amplo.”

Segundo Guarnieri (2022, p. 140) “O campo representa um espaço simbólico, no qual lutas dos agentes determinam, validam, legitimam representações. Os conceitos centrais desta teoria são: *habitus* e capital.”.

Os *habitus* são disposições duradouras e transferíveis, representando modos específicos de pensamento, sentimento e ação. São duradouras porque, assim como são elaborados, podem ser desgastados e até mesmo derrubados por influências externas. Além disso, essas disposições são transferíveis para diversos domínios da prática, inclusive na escolha de estilos de vida. O *habitus*, a partir de demandas situacionais, oferece a oportunidade de modernizações das práticas (Souza, 2013). Em síntese, ainda em concordância com o autor supramencionado:

A constituição do *habitus* se dá por meio das instâncias produtoras de valores e referências como a escola, a família e a mídia. É a história incorporada, inscrita no modo de pensar e também no corpo, nos gestos, nos modos de falar do docente. Assim, o *habitus* é fruto de experiências sociais passadas e estruturadas, ao mesmo tempo em que tem ação estruturante nas ações e representações do presente e que permite a mediação entre a estrutura e as práticas adquiridas no momento histórico em que o indivíduo vivencia. (Souza, 2013, p. 4)

Para uma compreensão abrangente do que constitui um campo, é essencial considerar não apenas o *habitus*, mas também o conceito de capital (cultural, social, econômico e simbólico). No contexto dos campos em movimento, os diversos tipos de capitais descritos por Bourdieu parecem estar associados a uma visão ampliada da realidade, que transcende a dimensão econômica tradicionalmente atribuída ao conceito de capital (Pereira, 2015).

De acordo com Araújo, Alves e Cruz (2009), na obra de Pierre Bourdieu, são delineados variados tipos de capitais que indivíduos acumulam e que exercem influência sobre suas posições e comportamentos na sociedade. O Capital Econômico que engloba os recursos financeiros e materiais possuídos pelos indivíduos, como dinheiro, propriedades, bens de consumo, entre outros. O Capital Cultural se refere ao conjunto de conhecimentos, habilidades

e competências detidas pelos indivíduos, incluindo educação formal, cultura geral, literatura, arte, música, entre outros. O Capital Social envolve as redes de relações sociais dos indivíduos, compreendendo família, amigos, contatos profissionais, associações, entre outros. E o Capital Simbólico que corresponde ao prestígio, reputação e reconhecimento social adquiridos pelos indivíduos, como fama, honra e respeito. A acumulação desses distintos capitais ocorre de maneira desigual, moldando as posições e práticas sociais dos indivíduos em diversos âmbitos da vida social. A compreensão desses capitais é crucial para uma análise crítica das disparidades sociais e para promover transformações visando à redução dessas desigualdades.

Segundo os autores supracitados, os conceitos de campo e *habitus* elaborados por Pierre Bourdieu têm aplicabilidade em diversas disciplinas, abrangendo áreas como sociologia, antropologia, psicologia, educação, comunicação, entre outras. Na esfera educacional, esses conceitos são empregados para examinar as disparidades educacionais e as práticas pedagógicas manifestas em distintos ambientes escolares. No âmbito da comunicação, os conceitos de campo e *habitus* são utilizados para analisar as práticas midiáticas e as relações de poder que permeiam a produção e circulação de informações e discursos. Em síntese, os conceitos de campo e *habitus* de Pierre Bourdieu emergem como ferramentas teóricas cruciais para a análise crítica das estruturas sociais e das dinâmicas de poder presentes em diversas esferas da vida social.

No campo em questão, a posição e a influência de um agente são determinadas pelo seu patrimônio de capitais. Esses capitais podem ser comparados aos trunfos de um jogo, representando os poderes que são partilhados, mudados e aglomerados. Cada campo possui um tipo específico de capital que é construído ao longo de batalhas anteriores e distribuído de forma desigual entre os agentes e instituições presentes no campo (Massi; Agostini; Nascimento, 2021). Sobre a diferença entre o campo cultural e o campo social, podemos afirmar que:

Quando se refere ao capital cultural, trata da carga cultural que recebemos – principalmente na primeira socialização – e que permanece ao longo de nossa vida, dizendo de nossos gostos, posturas, de nossa relação e familiaridade (ou não) com certas práticas culturais. Já o capital social diz respeito principalmente às redes de relações às quais estamos ligados e que podem tornar possível ou facilitada nossa entrada em alguns campos, bem como contribuir para alcançarmos uma posição de maior prestígio ou poder nesses espaços (Pereira, 2015, p. 345).

5.2.3. O discurso do sujeito coletivo (DSC) de Lefèvre e Lefèvre

O DSC é um método de pesquisa de opinião que se fundamenta na combinação do qualitativo com o quantitativo, tratando-se de um método qualiquantitativo, superando a ideia de que exista uma oposição entre os dois métodos (Lefèvre e Lefèvre, 2010). Sobre o método misto de pesquisa que utiliza abordagens tanto qualitativas quanto quantitativas, podemos citar o trabalho de Creswell e Creswell:

Os métodos mistos envolvem a combinação ou integração da pesquisa qualitativa e quantitativa e seus respectivos dados em um estudo. Os dados qualitativos tendem a ser abertos, sem respostas predeterminadas, enquanto os dados quantitativos costumam incluir respostas fechadas, como as encontradas em questionários ou instrumentos psicológicos [...] as primeiras considerações sobre o valor de múltiplos métodos – denominados métodos mistos – baseavam-se na ideia de que todos os métodos tinham vieses e pontos fracos, e que a coleta de dados tanto quantitativos quanto qualitativos neutralizava as fragilidades de ambas as formas (Creswell; Creswell, 2021, p. 11).

O DSC envolve uma série de procedimentos aplicados à matéria-prima dos depoimentos individuais ou a outros tipos de materiais verbais, como artigos de jornais, revistas, discussões em grupo, entre outros. Esses procedimentos culminam, ao término do processo, na formação de depoimentos coletivos, ou seja, construtos elaborados a partir dos estratos literais dos conteúdos mais significativos de diferentes depoimentos que compartilham sentidos semelhantes (Lefèvre; Lefèvre, 2010).

Ainda em concordância com o autor supracitado, a diferença na metodologia DSC é que a cada categoria é atribuído um conteúdo de opinião pessoal com significado semelhante. Esse conteúdo é utilizado para formar um depoimento síntese na primeira pessoa do singular, como se falasse em relação ao grupo mesmo em uma fala individual (Lefèvre, 2017).

O DSC utiliza operadores qualitativos, também chamados de figuras metodológicas, sendo elas as Expressões-Chave (ECh), as Ideias Centrais (IC) e as Ancoragens (AC) (Lefèvre; Lefèvre, 2010).

As ECh são partes selecionadas pelo pesquisador, que podem ser contínuas ou descontínuas, e que revelam a essência do conteúdo do depoimento, discurso ou teoria implícita (Lefèvre; Lefèvre, 2010). Sobre as ECh, podemos afirmar que:

Busca-se, aqui, o resgate da literalidade do depoimento. Esse resgate é fundamental na medida em que, através dele, o leitor é capaz de comparando um trecho selecionado do depoimento com a integralidade do discurso e com as afirmativas reconstruídas sob a forma de idéias centrais e ancoragens - julgar a pertinência ou não da seleção e da tradução dos depoimentos. Ou seja, as expressões-chave são uma espécie de prova discursivo-empírica da verdade das idéias centrais e das ancoragens e vice-versa. É com a matéria-prima das expressões-chave que se constroem os Discursos do Sujeito Coletivo (Lefèvre; Lefèvre, 2005, p. 17).

As IC são uma expressão linguística, proposta pelo pesquisador, que sintetizam e descrevem de forma precisa o sentido das ECh (Lefèvre; Lefèvre, 2010). Em consonância com os autores supramencionados:

É importante assinalar que a IC não é uma interpretação, mas uma descrição do sentido de um depoimento ou de um conjunto de depoimentos. Essas ICs podem ser resgatadas através de descrições diretas do sentido do depoimento, revelando o que foi dito ou através de descrições indiretas ou mediatas, que revelam o tema do depoimento ou sobre o que o sujeito enunciador está falando. Nesse último caso, será preciso, após o levantamento do tema, identificar a ou as ICs correspondentes a cada tema (Lefèvre; Lefèvre, 2005, p. 17).

Além disso, o autor afirma que algumas ECh não apenas remetem a uma IC, mas também a uma afirmação explícita que é denominada de AC. Essa AC consiste na expressão de uma dada teoria ou ideologia que está embutida no discurso do autor como se fosse uma afirmação comum (Lefèvre e Lefèvre, 2010). De acordo com Duarte, Mamede e Andrade (2009, p. 624) “O processo de ancoragem, de acordo com a técnica do DSC, é a manifestação de uma teoria, ideologia ou crença que os autores do discurso professam e acreditam. É uma afirmação genérica do enunciador do discurso para enquadrar uma situação específica.”.

Um exemplo do uso da AC está presente no artigo de Batista *et al.* (2021), onde eles investigaram os impactos da formação pedagógica dos preceptores em uma residência multiprofissional em saúde mental, bem como os aspectos práticos da preceptoria por meio da Educação Permanente. Para analisar os resultados, empregou-se a técnica do DSC. Através da organização e tabulação de dados qualitativos, utilizando expressões-chave, ideias centrais e ancoragens, a técnica do DSC permitiu a compreensão dos significados atribuídos pelos participantes e pelo coletivo em relação ao tema estudado.

Ainda com base em Batista *et al.* (2021), apresenta-se aqui os casos que destacam como a noção de ancoragem é tratada no contexto do DSC, com base nas informações do documento fornecido. Exemplo 1: na análise do estudo, IC identificadas foram sustentadas por diversas ancoragens, que representavam os alicerces ou fundamentos das percepções e opiniões dos participantes. Por exemplo, a IC "Maior vínculo entre serviço/residência" pode encontrar apoio na ancoragem "Integração ensino-serviço". Exemplo 2: outra IC identificada na pesquisa foi "Reflexão da prática e formação em serviço", a qual pode ser ancorada pelas ideias de "Qualificação da assistência" e "Colaboração na formação do profissional da saúde". Esses exemplos evidenciam como as AC são empregadas para explicar as representações que fundamentam as ideias centrais identificadas na análise dos discursos coletivos. As ancoragens proporcionam uma base para compreender as percepções e opiniões dos participantes, contribuindo para a compreensão dos significados atribuídos ao tema em estudo.

No DSC, o papel do pesquisador é comparado ao de um parteiro das RS, facilitando o surgimento e a expressão dessas representações na forma de depoimentos coletivos. Essa analogia sugere que trazer à tona uma opinião coletiva é semelhante a dar à luz uma criança, sendo uma operação liderada por sujeitos técnicos e especialistas, envolvendo tecnologia e produção (Lefèvre e Lefèvre, 2014).

Até aqui foi detalhado a parte qualitativa da pesquisa, mas como explicado acima essa pesquisa é composta também por um método quantitativo. Segundo Lefèvre e Lefèvre (2006, p. 518) “Mas sendo esse pensamento coletivo, configura-se também como uma variável quantitativa, na medida em que tem de expressar as opiniões compartilhadas por um quantitativo de indivíduos, que configuram a coletividade pesquisada.”

Além dos operadores descritos acima, o DSC também possui duas importantes características quantitativas — a Intensidade e a Amplitude — sendo o conceito de amplitude baseado no conceito de Campo de Pierre Bourdieu (Lefèvre e Lefèvre, 2010).

A ideia de Intensidade, também chamado de Força, diz respeito à quantidade ou à porcentagem de pessoas que apresentaram suas ECh referentes às IC ou AC análogas ou adicionais para elaboração de um determinado DSC. Essa ideia possibilita que o pesquisador, dentro do campo no qual ele pesquisa, reconheça o grau de repartimento das RS dentro da população estudada. Por meio da aplicação desse conceito, torna-se exequível determinar o nível de compartilhamento de cada uma das ideias ou representações presentes na pesquisa (Lefèvre; Lefèvre, 2010). Em concordância com os mesmos autores:

A dimensão quantitativa do DSC é fundamental já que é insuficiente como resposta de uma pesquisa que o pesquisador conheça somente o que e como pensa uma dada população pesquisada. É importante também que ela saiba se uma dada ideia está mais ou menos compartilhada por aquele grupo (Lefèvre e Lefèvre, 2010, p. 83).

A ideia de Amplitude concerne à avaliação da extensão da presença de uma ideia ou RS dentro do campo ou universo de investigação. Proporciona ao investigador uma compreensão do nível de disseminação ou difusão dessa ideia dentro do campo investigado (Lefèvre e Lefèvre, 2010). Segundo Lefèvre *et al*:

A dimensão quantitativa do DSCs comporta basicamente dois operadores conceituais: a intensidade e a amplitude. A intensidade, que mede o peso do DSC, serve para comparar, para cada tema pesquisado, os DSCs entre si, no que se refere ao número e proporção de depoimentos ou extratos de depoimentos necessários para compor cada DSC; a amplitude se refere à distribuição dos DSCs considerando os diversos setores do campo pesquisado. Estes dois operadores devem ser analisados em conjunto (Lefevre *et al.*, 2012, p. 4).

Ou seja, leva em consideração os possíveis diferentes agentes que atuam no mesmo campo. Por exemplo, docentes que atuam em um mesmo curso, mas que não têm formação na mesma área de conhecimento, tendo concepções sobre o ensino e aprendizagem diferenciadas.

Conforme apontam Lefèvre e Lefèvre (2010), existem, pelo menos, quatro diferentes situações envolvendo uma RS: no caso de baixa Intensidade e alta Amplitude (iA), a RS está dispersa por todo o campo, mas com pouca frequência, ou seja, poucas pessoas compartilham dessa ideia; por outro lado, no caso de grande Intensidade e baixa Amplitude (Ia), a RS está concentrada em certos segmentos do campo; já no caso de grande Intensidade e alta Amplitude (IA), a RS é amplamente compartilhada por todo o campo analisado; e, por fim, no caso de baixa Intensidade e baixa Amplitude (ia), estamos lidando com representações isoladas do campo, pertencentes a segmentos restritos e com baixo nível de compartilhamento, geralmente ideias muito novas ou muito antigas.

A amostragem da pesquisa no DSC está relacionada ao tamanho da amostra que segundo Lefèvre (2017, p. 21) “[...] depende do grupo social que se almeja pesquisar e do nível pretendido de generalização dos resultados: podem ser 30 alunos de uma classe, 100 alunos de um curso, 200 adolescentes de uma região, por exemplo [...]”.

De acordo com o autor do método, o DSC deve ser elaborado a partir de cinco etapas: obtenção de depoimentos, redução do discurso, busca do sentido, categorização e discursos do sujeito coletivo (Lefèvre, 2017). A seguir, discorreremos sobre cada etapa baseada no autor supracitado.

A primeira etapa é a mais importante para as seguintes. Caso não seja realizada com cuidado, todo o resto será comprometido. Como afirma Lefèvre (2017, p. 23), “[...] o DSC é um método de processamentos de dados que não será jamais bem-sucedido, levando ao resgate das opiniões coletivas como Representações Sociais, caso os depoimentos não sejam ricos, espontâneos e verdadeiros.”

Para elaboração das perguntas o autor sobredito menciona algumas normas:

- Perguntas devem ter um propósito;
- É recomendado evitar perguntas que direcionem ou sugiram respostas específicas;
- Evite questões que busquem responder mais de um objetivo;
- É importante realizar um pré-teste das perguntas com uma pequena parte da população a ser pesquisada.

Ser criativo na elaboração das perguntas também é um fator importante na elaboração do DSC. Quanto à constituição dos depoimentos, as entrevistas podem ser realizadas de maneira

individual (presencial, remota ou por meio de formulário) ou coletivas, sendo a primeira opção a mais utilizada pelos pesquisadores (Lefèvre, 2017).

A redução do discurso é a segunda etapa do DSC, que segundo Lefèvre (2017, p. 31-32) “[...] coletado os depoimentos, será preciso analisar individualmente cada depoimento e captar dele seu conteúdo essencial. Isso é feito selecionando os extratos mais significativos do texto [...] que denominamos Expressões Chaves (EC)”. Nesta pesquisa, isso foi feito grifando com cores iguais as ECh semelhantes, para facilitar tanto na elaboração das IC quanto no cálculo da Intensidade e da Amplitude, posteriormente.

A busca pela ideia central é a terceira etapa de aplicação do método. Nessa etapa, utiliza-se o operador IC após a seleção das ECh presentes nos depoimentos. O objetivo da IC é avaliar se o participante expressou uma única opinião ou múltiplas opiniões em seu depoimento. Ao aplicar a IC, o foco está na identificação do sentido do depoimento. Enquanto na constituição das ECh, o pesquisador não se envolve no depoimento, na IC, ele analisa as ECh e decide como utilizar as palavras presentes no texto para compreender e sintetizar a IC transmitida pelo participante. Em alguns depoimentos, é possível identificar um tipo de IC que ocorre repetidamente, denominado AC (Lefèvre, 2017). Ainda de acordo com o autor supra referido:

O conceito de Ancoragem na Teoria da Representação Social diz respeito ao mecanismo geral em que o sujeito se apoia num conhecimento ou informação preexistente no seu repertório para poder dar sentido a um evento ou situação que a ele se apresenta. Em suma, usar o conhecido ao desconhecido para dar sentido. No contexto do DSC, o uso deste conceito restritivo consiste em artefato metodológico visando tornar mais rigorosa e sistemática a detecção, pelo pesquisador, quando for o caso, de um sentido implícito ou pressuposto em um depoimento (Lefèvre, 2017, p. 33).

A penúltima etapa do método é a categorização. Essa etapa envolve o reconhecimento que possuem IC ou AC de essência análoga. Esses sentidos comuns são agrupados em uma Categoria que recebe um nome. É enfatizado que essa etapa requer bastante atenção e é recomendável que seja realizada por mais de um pesquisador (Lefèvre, 2017). Complementando a descrição desta etapa, podemos citar o trabalho de Duarte, Mamede e Andrade (2009, p. 625): “As categorias para análise e construção do Discurso do Sujeito Coletivo são estabelecidas a partir da identificação, nos instrumentos de análise de discurso, das expressões-chave, ideias centrais e ancoragens correspondentes.”.

A última etapa, denominada discursos do sujeito coletivo, foi definida pelo autor Lefèvre (2017, p. 35) “[...] consiste na reunião das EC cujas IC ou AC apresentam sentido semelhante, efetuando os cálculos da I da A, identificando/diferenciando os possíveis diferentes agentes. O DSC reúne o conjunto dos conteúdos e dos argumentos presentes nas respostas de

sentido semelhante que foram agrupadas numa categoria.”. Complementando a explicação do autor supracitado, podemos mencionar novamente o trabalho de Duarte, Mamede e Andrade (2009, p. 625) “Após a organização e divisão das expressões-chave, de acordo com as ideias centrais, redige-se o discurso do sujeito coletivo, considerando-se não a ordem sequencial dos sujeitos, mas a coerência interna das palavras que comporão o discurso do sujeito coletivo”.

5.3. Participantes

Os participantes desta pesquisa foram os docentes que lecionaram durante o primeiro ano do curso de Licenciatura em Física da UNESP/Bauru após uma reestruturação curricular, durante o ano letivo de 2023, denominados 1º termo e 2º termo, bem como no primeiro semestre de 2024, denominado 3º termo.

No primeiro semestre, oito docentes lecionaram disciplinas do novo currículo, no 1º termo do curso. Os quadros 7, 8 e 9 apresentam o nome da disciplina, a carga horária e o departamento.

Quadro 7 - Disciplinas ministradas no primeiro termo de 2023 do currículo 1606 e informações sobre os docentes responsáveis

Disciplina	Carga horária (h)	Departamento
Física Básica	60	DFM ¹¹
Pré-Cálculo	60	DM ¹²
Fundamentos de Física Experimental	30	DFM
Análise Computacional Elementar	30	DFM
Evolução Histórica e Conceitual da Física	30	DFM
Fundamentos da Extensão Universitária	30	DFM
Química Geral I	60	DQ ¹³
Total	300	

Fonte: Autoria própria (2023)

Quadro 8 - Disciplinas ministradas no segundo termo de 2023 do currículo 1606 e informações sobre os docentes responsáveis

Disciplina	Carga horária (h)	Departamento
-------------------	--------------------------	---------------------

¹¹ Departamento de Física e Meteorologia

¹² Departamento de Matemática

¹³ Departamento de Química

Física Geral e Experimental I	90	DFM
Cálculo Vetorial e Geometria Analítica	30	DM
Cálculo Diferencial e Integral I	60	DM
Laboratório de Química I	30	DQ
Astronomia: Terra e Universo	60	DFM
Total	270	

Fonte: Autoria própria (2023)

Quadro 9 - Disciplinas ministradas no terceiro termo de 2024 do currículo 1606 e informações sobre os docentes responsáveis

Disciplina	Carga horária (h)	Departamento
Física Geral e Experimental II	90	DFM
Cálculo Diferencial e Integral II	60	DM
Química Geral II	60	DQ
Tecnologia da Comunicação e Informação no Ensino de Física	60	DFM
Metodologia e Prática de Ensino de Física I	60	DE ¹⁴
Total	330	

Fonte: Autoria própria (2023)

A razão pela escolha dos docentes que atuaram no primeiro ano e no primeiro semestre do segundo ano do curso se justifica pela existência de disciplinas com carga horária extensionista desde o começo do curso. De acordo com a Matriz Curricular nº 1606 (UNESP, 2023), do total de 360 horas, que correspondem a 10% da carga horária total, 55 horas são destinadas a quatro disciplinas (além da disciplina de Fundamentos da Extensão Universitária), nas quais as atividades extensionistas estão alinhadas ao desenvolvimento de seus conteúdos específicos.

As Disciplinas Astronomia: Terra e Universo (15 horas dedicadas a extensão, 25% da carga horária da disciplina), Instrumentação para o Ensino de Física I (15 horas dedicadas a extensão, 25% da carga horária da disciplina), Instrumentação para o Ensino de Física II (15 horas dedicadas a extensão, 25% da carga horária da disciplina) e Políticas Educacionais

¹⁴ Departamento de Educação

Brasileiras (10 horas dedicadas a extensão, 16,67% da carga horária da disciplina) e a disciplina de Fundamentos da Extensão Universitária (30 horas).

Em relação à quantidade de perguntas, inicialmente estavam previstas cinco questões para análise, que abrangiam outras questões sobre a formação docente e o curso. Contudo, devido à extensão da metodologia utilizada e à abrangência dos resultados obtidos, o pesquisador optou por analisar apenas duas perguntas relacionadas à extensão universitária e ao seu processo de curricularização. Assim, apenas as perguntas dois e três, presentes no quadro 18 do apêndice A, foram analisadas nesta pesquisa de mestrado.

5.4. Instrumentos para constituição dos dados: entrevista

Ao analisarmos a entrevista como uma técnica de constituição de dados, podemos afirmar que não se trata apenas de um diálogo comum. Trata-se de uma discussão direcionada a um objetivo definido, na qual, por meio de questionamentos, o entrevistado é conduzido a abordar temas específicos. Isso resulta na obtenção de dados que serão utilizados na pesquisa (Rosa; Arnoldi, 2014).

De acordo com as autoras supracitadas, na entrevista, o conteúdo é gerado por meio das respostas fornecidas, muitas vezes sem muita reflexão, onde o entrevistado seleciona e interpreta suas múltiplas experiências no exato momento em que é interrogado ou questionado. Segundo Rosa e Arnoldi (2014, p. 25) “[...] a Entrevista não se limita à coleta de dados, mas a uma gama de procedimentos complexos capazes de conduzir a resultados verídicos ou não.”

Para a realização da entrevista, o pesquisador/entrevistador deve tomar alguns cuidados, conforme definido por Gil (2022):

a) Modalidade da entrevista: A entrevista foi semiestruturada, e poderia ter sido realizada presencialmente ou remotamente, ficando a critério do entrevistado. No caso aqui descrito, para as entrevistas presenciais, foi utilizado o gravador do celular para registrar o áudio, enquanto as entrevistas virtuais foram realizadas pelo *Google Meet*, com gravação da chamada, sempre mediante permissão do(a) entrevistado(a). A escolha do local para as entrevistas presenciais ficou a critério do entrevistado.

b) Quantidade de entrevistas: Oito docentes lecionaram no primeiro semestre de 2023, sendo um deles docente bolsista do programa de Pós-graduação em Ciência e Tecnologia de Materiais (POSMAT). Seis docentes lecionaram no segundo semestre de 2023, sendo um deles bolsista do POSMAT, e seis docentes lecionaram no primeiro semestre de 2024, sendo um deles bolsista do POSMAT. O Quadro 10 detalha a disciplina, o semestre e o número de docentes

que lecionaram a mesma. Ao todo, foram convidados para entrevista 13 docentes; o número total é diferente do quadro, uma vez que um ou mais docentes ministraram mais de uma disciplina.

Quadro 10 - Disciplinas, termos e quantidade de docentes

Semestre (termo)	Disciplina	N.º de docentes
1º	Física Básica	2
1º	Pré-Cálculo	1
1º	Fundamentos de Física Experimental	1
1º	Análise Computacional Elementar	1
1º	Evolução Histórica e Conceitual da Física	1
1º	Fundamentos da Extensão Universitária	1
1º	Química Geral I	1
Total	7	9
2º	Cálculo Diferencial e Integral I	1
2º	Cálculo Vetorial e Geometria Analítica	1
2º	Física Geral e Experimental I	2
2º	Astronomia: Terra e Universo	1
2º	Laboratório de Química Geral I	1
Total	5	6
3º	Metodologia e Prática de Ensino de Física I	1
3º	Cálculo Diferencial e Integral II	1
3º	Tecnologia da Comunicação e Informação no Ensino de Física	1
3º	Química Geral II	1
3º	Física Geral e Experimental II	2
Total¹⁵	5	6

Fonte: Autoria própria (2024).

c) Seleção dos informantes: Foram selecionados os docentes que lecionaram no curso de Licenciatura em Física da UNESP/Bauru nas disciplinas do 1º termo e 2º termo do currículo 1605, da Resolução UNESP 48, de 28 de agosto de 2020 (UNESP, 2023), vigente no primeiro semestre de 2023, bem como aqueles que lecionariam as disciplinas do 3ºT, que ocorreria no

¹⁵ O número total considera docentes repetidos, ou seja, que lecionaram em mais de um semestre

primeiro semestre de 2024. A participação dos docentes na entrevista dependeu de sua aceitação voluntária, após a leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

d) Negociação da entrevista: O convite para participar da entrevista foi enviado por e-mail, individualmente, visando uma comunicação clara sobre a pesquisa e informando sobre o parecer do comitê de ética. O texto do convite e as perguntas se encontram no apêndice A

6. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo é apresentado a análise de dados, com a construção dos DSC que remetem à creditação curricular da extensão (ou à curricularização da extensão) devido às DCN para Extensão Universitária.

Há pouco tempo, o CNE publicou um novo projeto de BNC-Formação à Consulta Pública, a qual foi concluída em 1º de março de 2024 (RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 4, DE 29 DE MAIO DE 2024). O conteúdo do documento modifica a resolução de 2019 (Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019), retomando parcialmente as recomendações da resolução de 2015 (Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015), mas incorporando novas exigências legais. Posteriormente, foi divulgado o parecer CNE/CP nº 4, de 12/03/2024, homologado por despacho em 23/05/2024 e publicado no Diário Oficial da União em 27/05/2023 (FONLIFI, 2024). A figura 7 a seguir apresenta uma comparação entre as DCN de 2015, 2019 e 2024

Figura 7 - Comparação das DCN de 2015, 2019 e os projetos para DCN de 2024

Assunto	2/2015	2/2019	Projeto V1 (submetido à consulta pública)	Projeto V2 (homologado)
Perfil do egresso	Sim (Capítulo III)	Não	Sim (Capítulo III, Art. 11)	Sim (Capítulo III, Art. 10)
Carga horária total	3200 horas (Art. 13, § 1º)	3200 horas (Art. 10)	3200 horas (Art. 15, § 1º)	3200 horas (Art. 14, § 1º)
PCC	400 horas (Art. 13, § 1º- I)	400 horas (Art. 11, III, b)	400 horas (Art. 15, §1º-III)	excluído
Estágio supervisionado	400 horas (Art. 13, § 1º- II)	400 horas (Art. 11, III, a)	400 horas desde o início (Art. 15, § 1º - IV)	400 horas desde o início (Art. 14, § 1º - IV, Art. 13 - IV)
Formação específica, interdisciplinar e pedagógica	2200 horas (Art. 13, § 1º-III)			
Formação pedagógica	mínimo de 20% da carga horária do curso (Art 13, § 5º)	800 horas (Art. 11, I) início no 1º ano (Art. 12)	800 horas (Art. 15, § 1º - I)	880 horas (Art. 14, § 1º - I, Art. 13 - I: Núcleo I)
Formação específica e interdisciplinar		1600 horas (Art. 11, II) 2º ao 4º anos (Art. 13)	1400 horas (Art. 15, § 1º- II)	1600 horas (Art. 14, § 1º - II, Art. 13 - Núcleo II) -Aprofundamento de conteúdos específicos
Atividades curriculares complementares	200 horas (Art. 13, § 1º- IV)			
Extensão na área de formação, preferencialmente em ambiente escolar			200 horas (Art. 15, § 1º - V)	320 horas (Art. 14, § 1º - III) (Art. 13 - Núcleo III)

Fonte: Retirado de FONLIFI (2024, p. 9).

Segundo FONLIFI (2024), o parecer CNE/CP nº 4 foi baseado em uma versão do projeto de resolução substancialmente alterada em comparação àquela apresentada na consulta pública. Entre as mudanças significativas no documento, destacam-se a remoção da exigência da carga horária de 400 horas destinadas à Prática como Componente Curricular (PCC), a obrigatoriedade de oferecer Estágio Supervisionado desde o primeiro ano do curso, além da exigência de destinar 320 horas às atividades de Extensão em ambiente escolar. O projeto em questão resgata alguns pontos relacionados à formação de professores, dentre eles:

A BNCC deixa de ser o documento norteador da formação do(a) professor(a). Na primeira versão do projeto de resolução, ela conta como uma referência que deve ser analisada criticamente (Art. 11, inciso VI). A versão homologada não traz qualquer menção à BNCC. No entanto, reconhece “a importância do domínio dos conhecimentos da Educação Básica que serão objeto de ensino nos diferentes componentes curriculares...” (Art. 4o, inciso I).

Restabelece, nas duas versões, **a pesquisa e a extensão como princípios pedagógicos essenciais** (por exemplo, Art. 7, inciso II da versão 1 e Art. 13, inciso I h), da versão 2) (FONLIFI, 2024, p. 4, grifo nosso).

Conforme apontado por FONLIFI (2024), o projeto de resolução para a BNC-Formação recupera princípios da resolução 2/2015, embora seja introduzido como uma versão alterada da resolução 2/2019. A seguir, enfatizamos alguns aspectos da proposta (RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 4, DE 29 DE MAIO DE 2024) que foram avaliados pela FONLIF como positivos ou negativos. Os pontos positivos são:

1. As restrições quanto aos períodos temporais de oferecimento das disciplinas curriculares, introduzidas na Resolução 2/2019, foram eliminadas.
2. Ênfase no papel das escolas de educação básica como instituições responsáveis, juntamente às universidades, pela formação de professores(as) (relação universidade-escola), valorizando a atuação do professor da educação básica como supervisor das atividades de formação (estágio e programas de iniciação à docência) em necessária articulação com o docente da universidade.
3. Maior autonomia conferida às IES para a elaboração curricular das licenciaturas com menor exigência de subordinação incondicional à BNCC (FONLIFI, 2024, p. 5).

Já os pontos negativos apresentados são:

1. O perfil do professor a ser formado não está tão bem caracterizado como encontramos na Resolução 2/2015.
2. A divisão das componentes entre Formação Pedagógica e Formação Específica e Interdisciplinar, introduzida na Resolução 2/2019, persistiu, embora com alteração na distribuição da carga horária. Na prática, a divisão pode não existir em algumas disciplinas. Por outro lado, poder-se-ia argumentar que esta divisão garante a formação pedagógica mínima.
3. O anexo ao texto da resolução estabelece uma divisão de áreas que agrupa a Física, a Química e a Matemática como Ciências Exatas, excluindo a Física e a Química das Ciências da Natureza e divergindo, inclusive, da atual BNCC. Mesmo que o propósito seja o de delimitar as opções de Cursos de Segunda Licenciatura, é importante usar outra forma de divisão que evite produzir confusões e gerar prejuízos para atuação dos(as) professores(as) de Física na Educação Básica (FONLIFI, 2024, p. 5).

Segundo o PPC do curso de Física da UNESP/Bauri, ele segue a estrutura estabelecida pela Resolução n.º 7/2018 do CNE/CNS, que define as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regula o que está previsto na Meta 12.7 da Lei n.º 13.005/2014. Além disso, ele está alinhado com a Resolução UNESP n.º 75/2020, que trata do Regimento Geral da Extensão Universitária e Cultura na UNESP, e com a Resolução UNESP n.º 41/2021, que aborda a curricularização da extensão universitária nos cursos de graduação da referida

instituição (UNESP, 2023). Ainda de acordo com a UNESP (2023), o projeto inclui a alocação de 10% da carga horária global para atividades de extensão, em cada uma das estruturas curriculares, podendo ser integradas em disciplinas ou não.

Segundo Tamarozzi e Cortela (2024), uma das alterações implementadas para atender às novas DCN foi a inclusão da disciplina “Fundamentos da Extensão Universitária” logo no primeiro semestre do curso, com uma carga horária de 30 horas. É importante destacar que a nova carga horária do curso aumentou de 3225 horas para 3555 horas. Consequentemente, a duração do curso passou de quatro para cinco anos, o que pode desmotivar os estudantes, pois tendem a desanimar ao longo do curso devido à sua dificuldade, conforme indicado por Kussuda (2017). Por outro lado, uma mudança positiva foi a eliminação das aulas aos sábados, pois muitos alunos utilizam os fins de semana para estudar, realizar tarefas e outras atividades.

Considerando as afirmações anteriores, as estruturas curriculares das três modalidades oferecidas pelo curso de Física foram desenvolvidas com base em eixos direcionadores específicos para a Licenciatura e para o Bacharelado, nas duas especializações, a fim de preservar suas distintas identidades (Tamarozzi; Cortela, 2024). No entanto, isso parece ser bastante desafiador para o docente formador, uma vez que o desenvolvimento de conteúdos específicos voltados ao perfil de um bacharel pode não ser o mesmo para um licenciando. Não é saber menos, mas saber de forma diferente (Nardi; Cortela, 2015). O PPP intenciona uma conexão entre todas as atividades do curso — desde as disciplinas de conteúdo em Física e áreas relacionadas, disciplinas de formação didático-pedagógicas, até as atividades teórico-práticas; a coordenação e participação em eventos; o envolvimento na iniciação científica; os estágios curriculares obrigatórios e opcionais; e as variadas atividades de extensão — sendo este o guia fundamental no processo de formação do licenciado em Física (Tamarozzi; Cortela, 2024). No entanto, o currículo prescrito pode não ser o mesmo que ocorre na prática, ou seja, modelado pelos professores (Sacristán, 2013).

Como já mencionado no capítulo anterior, constatou-se a participação de 10 docentes (62,5% da amostra) na pesquisa. Sete são do Departamento de Física - DF (70%), um é do Departamento de Educação- DE (10%) e dois são docentes pelo PAADES (20%). O universo da amostra se reduziu ao esperado por três motivos: diferentes disciplinas tiveram o mesmo docente, alguns docentes não responderam às várias tentativas de contato via e-mail e presencialmente, e um optou por não participar. É interessante ressaltar que, enquanto sete docentes são do DF, apenas um(a) é do DE, o que não ocorreria no currículo anterior, uma vez que as disciplinas didático-pedagógicas estavam presentes desde o primeiro semestre. No novo currículo, como apontado por Tamarozzi, Scalvi e Cortela (2024, no prelo), observamos um

possível retorno à racionalidade técnica do currículo e um formato similar ao “3+1”; no caso do referido curso, o “3+2”, já que a duração do curso passou para cinco anos.

Com os dados constituídos, foram elaborados quadros para apresentar as ECh, destacando em cores iguais as ideias semelhantes. Em seguida, essas ideias foram sintetizadas em IC, que foram separadas, posteriormente, em Categorias. A Intensidade (I) e a Amplitude (A), operadores quantitativos do DSC, foram calculadas com base no número total de participantes (10), observando a presença das categorias de pensamento dentro de cada grupo com características diferentes. Pensando na definição do campo social, os participantes foram divididos em dois grupos: grupo A (G_A), formado por oito membros(as) sendo eles(as) docentes do DF e DE e pelo grupo B (G_B), formado por dois (duas) membros(as) sendo eles doutorandos(as) e mestrandos(as) do PAADES.

Vale ressaltar que essa diferenciação foi inferida pelo pesquisador a partir de características escolhidas que pudessem diferenciar as formas de agir e pensar considerando um *habitus* possivelmente diferente. Ou seja, os diferentes tipos de agentes são determinados pelo pesquisador antes das respostas, considerando que esses “poderiam” ter RS diferentes. Assim, se as RS estiverem no grupo maior e presentes em ambos os subgrupos, ela tem um amplo alcance (alta Intensidade e alta Amplitude).

Para Janowski (2014), o campo social é um espaço definido pelas pessoas que fazem parte dele e que compartilham características e conformidade com as regras que governam esse ambiente. O *habitus* é tanto uma condição quanto um determinante do campo. Um indivíduo que não possui essas características ou não consegue adaptar seu *habitus* para a convivência em grupo será excluído do campo por não se encaixar nele. Outro fator relacionado à questão do campo é o capital. Dependendo do capital que o agente possui, ele pode ou não se inserir em um campo. No jogo de cada campo, apenas são aceitos aqueles que possuem as condições necessárias para a competição, uma condição para permanecer no campo é atender às exigências e possuir capital (cultural, simbólico, social e econômico) compatível. **O capital cultural** refere-se ao acúmulo ou à disposição acumulada de conhecimento e experiência em um determinado ambiente social. Além disso, de acordo com Tavano (2023, p. 109) “[...] o cultural pode ser transformado em capital econômico, em certas condições, e pode ser institucionalizado sob a forma de qualificações educacionais”. Segundo Bonamino *et al.* (2010, p. 492) “O capital cultural pode existir em três estados: incorporado, objetivado e institucionalizado.”

Segundo as autoras supracitadas, o capital cultural, em seu estado **incorporado**, constitui o elemento do contexto familiar que exerce a influência mais significativa na determinação do futuro escolar dos filhos, uma vez que as referências culturais, os

conhecimentos considerados apropriados e legítimos, e o domínio maior ou menor da língua culta trazida de casa (herança familiar) facilitam a aprendizagem dos conteúdos e dos códigos escolares, funcionando como uma ponte entre o ambiente familiar e o escolar.

No estado **objetivado**, o capital cultural se manifesta na forma de bens culturais, como esculturas, pinturas, livros, etc. Para possuir esses bens econômicos em sua materialidade, é necessário ter simplesmente capital econômico, o que se evidencia na compra de livros, por exemplo. No entanto, para se apropriar simbolicamente desses bens, é preciso possuir os instrumentos dessa apropriação e os códigos necessários para decifrá-los, ou seja, é necessário possuir capital cultural no estado incorporado (Bonamino *et al.*, 2010).

Por fim, o capital cultural **institucionalizado** ocorre basicamente na forma de diplomas escolares. O grau de investimento na carreira escolar está ligado ao retorno provável que se pode obter com o diploma, especialmente no mercado de trabalho. Esse retorno – ou seja, o valor do diploma – pode ser alto ou baixo; quanto mais fácil o acesso a um diploma, maior a tendência à sua desvalorização. É o que Bourdieu chama de “inflação de títulos” (Bonamino *et al.*, 2010).

O capital econômico está diretamente ligado aos bens materiais. De acordo com Bonamino *et al.* (2010, p. 488):

O capital econômico, na forma de diferentes fatores de produção (terras, fábricas, trabalho) e do conjunto de bens econômicos (dinheiro, patrimônio, bens materiais), é acumulado, reproduzido e ampliado por meio de estratégias específicas de investimento econômico e de outras relacionadas a investimentos culturais e à obtenção ou manutenção de relações sociais que podem possibilitar o estabelecimento de vínculos economicamente úteis a curto e longo prazo.

O capital social refere-se ao conjunto de relações sociais, e o capital simbólico só faz sentido quando os agentes compartilham sua significação e reconhecem sua importância (um cargo, diploma ou título) dentro do campo onde ocorre o jogo (Janowski, 2014). Vale ressaltar que está relacionado a uma rede durável de relações e com o pertencimento e reconhecimento mútuo em um grupo. Ainda, de acordo com Bourdieu (1986, p. 21, tradução nossa), o pertencimento:

[...] fornece a cada um de seus membros o respaldo do capital coletivo, uma 'credencial' que lhes dá direito ao crédito, nos vários sentidos da palavra. Essas relações podem existir apenas no estado prático, nas trocas materiais e/ou simbólicas que ajudam a mantê-las. Podem também ser socialmente instituídas e garantidas pela aplicação de um nome comum (o nome de uma família, de uma classe, de uma tribo ou de uma escola, de um partido, etc.) e por todo um conjunto de atos instituintes destinados simultaneamente a formar e informar aqueles que os praticam; neste caso, elas são mais ou menos encenadas e, portanto, mantidas e reforçadas, nas trocas.

Antes de continuar com a definição dos parâmetros para Intensidade e Amplitude, é necessário definir de quanto capital os agentes dispõem, como indicado por Lefèvre e Lefèvre (2010) e similar ao procedimento adotado por Tavano (2023). Buscando justificar a diferenciação dos grupos A e B, apresentam-se os capitais, definidos pelo pesquisador, aos quais possivelmente pertencem os membros de cada grupo. Além disso, busca-se justificar a separação dos(as) entrevistados(as) em dois grupos

No grupo A, os(as) docentes foram analisados em termos de capital social, cultural e econômico. Em relação ao capital social, podemos inferir que, possivelmente, esse grupo tem um capital social mais elevado, uma vez que ocupam um status na sociedade como docentes doutores e livre-docentes. Além disso, têm mais “conexões” entre si e com outros(as) docentes da UNESP. Por outro lado, o grupo B possui um capital social menos elevado, por não possuírem o mesmo status e títulos dos docentes do grupo A, e têm menos “conexões” com os(as) docentes, restringindo-se, possivelmente, à conexão com o orientador, sendo essa uma relação de orientação que se diferencia das conexões estabelecidas pelos(as) docentes do grupo A.

No que diz respeito ao capital cultural, os agentes do grupo A, pensando no capital cultural institucionalizado, possuem títulos de doutorado, livre-docência e, alguns, ocupam o cargo de professor(a)-titular. Portanto, podemos inferir que, possivelmente, o grupo A tem um capital cultural elevado. Em contraponto, o grupo B, por dispor de menos títulos, sendo portadores(as) apenas da graduação e, no caso de uma participante, do mestrado, possui, possivelmente, um capital cultural menos elevado.

Em relação ao capital econômico, os membros do grupo A possuem, possivelmente, um capital econômico mais elevado, uma vez que todos são, no mínimo, professores doutores efetivos e, presumivelmente, possuem um maior salário mensal. Portanto, podemos inferir que, supostamente, os agentes do grupo A possuem capital econômico mais elevado. Por outro lado, os membros do grupo B, por possuírem, presumivelmente, apenas uma bolsa de mestrado ou doutorado como fonte de renda, dispõem, verossimilmente, de um capital econômico menos elevado.

Quadro 11 - Os agentes e seus respectivos capitais definidos pelo pesquisador

Características do capital	Agentes	Percentual na amostra
Capital social, cultural e econômico mais elevado	F ₁ , F ₂ , F ₃ , F ₄ , F ₅ , F ₆ , F ₇ , E ₁	75%
Capital social, cultural e econômico menos elevado	P ₁ , P ₂	25%

Fonte: O autor, com base em Tavano (2023).

Em relação à Intensidade, foi considerado o número de participantes (10), uma vez que este conceito se refere ao número ou percentual de indivíduos que contribuíram com suas expressões correspondentes às IC ou às AC semelhantes ou complementares, para a elaboração de um determinado DSC. Permite ao pesquisador compreender, no campo estudado, o nível de compartilhamento de RS entre o universo da amostra (Lefèvre; Lefèvre, 2010). Assim, semelhante ao definido por Lima (2023), foi considerada de **alta Intensidade** aquela que representa uma frequência de 70% ou mais, **média Intensidade** entre 50% e 69%, e **baixa Intensidade** para valores inferiores a 50%. Isso porque a teoria do DSC não especifica a porcentagem de frequência necessária para que uma intensidade seja classificada como alta, média ou baixa, deixando essa decisão a critério do pesquisador, levando em conta sua amostra, o campo e os possíveis diferentes agentes. Vale ressaltar que o parâmetro “média intensidade” não está presente na teoria do DSC, sendo um acréscimo realizado por Lima (2023) em sua dissertação de mestrado e justificável dentro do campo de liberdade de escolha do pesquisador.

Quadro 12 - Parâmetros para cálculo da Intensidade

Intensidade	Frequência (%)	Descrição
Alta	$\geq 70\%$	Frequência de 70% ou mais
Média	50% - 69%	Frequência entre 50% e 69%
Baixa	$< 50\%$	Frequência inferior a 50%

Fonte: Autoria própria (2024)

A Amplitude, que se refere à medida da prevalência de uma ideia ou RS dentro do campo ou universo estudado, visa mostrar ao pesquisador o grau de disseminação ou difusão de uma ideia no contexto investigado (Lefèvre; Lefèvre, 2010). Também, semelhante ao realizado por Lima (2023), considera-se **baixa Amplitude** se pelo menos dois agentes do grupo A (25%) e um agente do grupo B (50%) compartilharem a mesma IC (ou categoria) de RS; considera-se **média Amplitude** entre dois agentes do grupo A (25%) e um agente do grupo B (50%) até quatro agentes do grupo A (50%) e dois agentes do grupo B (100%); considera-se **alta Amplitude** se mais de quatro agentes do grupo A (>50%) e dois agentes do grupo B (100%). Se os valores definidos como base forem ultrapassados por algum dos grupos, assumir-se-á o nível de amplitude para cima.

Quadro 13 - Parâmetros para cálculo da Amplitude

Amplitude	Grupo A (8 participantes)	Grupo B (2 participantes)	Descrição
Alta	$> 4 (>50\%)$	2 (100%)	Mais de quatro agentes do grupo A e dois agentes do grupo B
Média	2 - 4 (25%-50%)	1 - 2 (50%-100%)	Dois a quatro agentes do grupo A e um a dois agentes do grupo B

Baixa	2 (25%)	1 (50%)	Pelo menos dois agentes do grupo A e um agente do grupo B
-------	---------	---------	---

Fonte: Autoria própria (2024)

6.1. Análise da primeira questão e a construção do DSC

Após a definição dos capitais e dos parâmetros para análise quantitativa da Intensidade e Amplitude pelo pesquisador, inicia-se a análise da transcrição da fala de cada participante, buscando as ECh. Em seguida, são identificadas as IC, e a Amplitude e Intensidade para cada uma, além de possíveis AC. Posteriormente, definem-se as categorias com base nas IC e monta-se o DSC para cada categoria. O número da questão foi mantido conforme o original para evitar confusão posterior em relação ao que está nos apêndices.

Questão 2 - O que o(a) senhor(a) compreende ser atividades extensionistas?

O objetivo da questão 2 foi identificar o entendimento do(a) docente sobre o conceito e a natureza das atividades extensionistas, buscando avaliar seu conhecimento sobre o tema e sua interpretação do papel dessas atividades no contexto acadêmico. Especificamente, a pergunta visou:

1. Entender a visão individual sobre extensão universitária: Investigar como o professor define as atividades extensionistas e como ele as diferencia de outras atividades acadêmicas, como ensino e pesquisa.

2. Identificar alinhamento com as diretrizes institucionais e legais: Verificar se o professor está familiarizado com o conceito de extensão universitária conforme estabelecido pela legislação e pelas políticas institucionais, como a Resolução CNE/CES nº 7, de 18 de dezembro de 2018, que define a extensão como:

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, 2018a, art. 3).

3. Explorar a percepção sobre os objetivos da extensão: A resposta pode revelar se o(a) docente compreende a extensão como um meio de promover impacto social, integrar saberes acadêmicos e populares, e contribuir para a formação cidadã dos estudantes.

O quadro 15 a seguir ilustra e busca elucidar o processo analítico da questão dois. Desse modo, são apresentadas todas as respostas constituídas para a primeira questão, além de

apresentar o discurso bruto. Conforme estipulado pelo método do DSC, a primeira etapa é a identificação das ECh, destacadas em cores distintas ou sublinhadas, conforme os significados atribuídos pelos(as) entrevistados(as). Em seguida, descrevem-se as IC e/ou AC obtidas a partir da interpretação do pesquisador, com base nas ECh. Posteriormente, agrupam-se as IC com significados semelhantes em Categorias.

Em relação da diferença entre ECh e IC, Lefèvre e Lefèvre (2010) apontam que as ECh são basicamente concretas, expressivas, descritivas, abundantes, emocionais e literais; em contraste, as IC são abstratas, conceituais, resumidas, objetivas e escassas. As IC representam o que o entrevistado quis comunicar (ou o quê, sobre o quê) e as ECh representam como isso foi dito. O “quê” e o “como” se complementam e reforçam mutuamente no discurso: fica mais fácil entender o “quê” um indivíduo ou um grupo quis dizer observando “como” essa ideia se manifestou em um determinado discurso. Em relação às AC, segundo Lefèvre e Lefèvre (2010), ocorrem quando o enunciador do discurso utiliza afirmações genéricas para enquadrar situações específicas. Assim, o pesquisador deve identificar marcadores de generalidade como "médico que é médico" e "mulher que é mulher". É importante notar que nem sempre essas AC estão presentes nos discursos analisados.

Visando facilitar a visualização, as páginas seguintes serão exibidas na horizontal.

Quadro 14 - Apresentação das ECh selecionadas pelo pesquisador a partir dos discursos brutos de cada participante da questão dois.

Participante	ECh	IC	AC
F ₁	Então, as atividades extensionistas, eu acredito que é um pouco, né, do que a gente faz aqui dentro, que seja apresentado para a sociedade, né? Então, relacionado a licenciatura, eu acredito que seja algo que os alunos possam desenvolver, né? Do que eles aprenderam aqui dentro, né? Lá fora na sociedade, né? No caso da licenciatura é relacionado à escola, né? Então, por exemplo, a disciplina que eu leciono, né, que é a disciplina de TICs. Então, qual é a ideia que eu estou tentando fazer com a turma a partir deste ano, né? Que é a primeira vez que eu estou lecionando: no final do curso, da disciplina, levar esses alunos a uma escola, né? E eles desenvolverem uma atividade com os alunos, utilizando o que eles aprenderam no semestre, né? E dessa forma eles já conseguem ter um feedback, né, dos alunos. Então, acredito que essas atividades extensionistas, elas são importantes para a licenciatura, porque você está aprendendo formas de você melhorar a sua didática, né, as suas metodologias. E você também já pode aplicar isso, né? E você já tem um retorno, né? Porque é, a meu ver, a questão da docência, ela não é algo predeterminado, né? Então você precisa de experiência. Então você precisa estar ali em contato para você melhorar, digamos assim, a sua formação docente. Então eu acredito que essas atividades extensionistas, são muito importantes para a graduação, né? Para esse quesito de adquirir experiência, né, adquirir experiência e melhorar a sua formação como docente aqui dentro?	1. A extensão é um serviço prestado à sociedade 2. A extensão é uma forma de aplicar o conhecimento teórico 3. A extensão como importante para o aprimoramento da dimensão da prática docente	-
F ₂	Extensionistas, tá. As atividades de extensão são atividades que têm como principal objetivo, é, levar o conteúdo e a dinâmica da universidade para a sociedade como um todo, né? Então é um papel fundamental que a universidade tem de levar o nosso conhecimento,	1. A extensão é um serviço prestado à sociedade	Considerar a universidade como

	né? O nosso <i>know-how</i> (saber-fazer), a nossa dinâmica para a comunidade em si. E também é muito importante que nós, com essas atividades, nós também consigamos, de alguma maneira, entender as necessidades da sociedade, então também traz esse perfil, assim, de nós escutarmos a sociedade e saber o que de fato é relevante no contexto prático, né? Da comunidade que nos cerca. Então é, é assim que eu vejo a extensão, uma forma não só da gente levar esse conteúdo, levar esse <i>know-how</i> para a sociedade, né, para o desenvolvimento da comunidade como um todo, mas também como a possibilidade da gente escutar esses, essas sociedades, escutar essa comunidade, tentando de alguma forma não é absorver isso, e incluir mudanças na universidade pública, baseando-se nesses <i>feedbacks</i>.	4. Ouvir a sociedade como forma de <i>feedback</i> para saber o que é de fato relevante no contexto prático. 5. A universidade leva conhecimento para a sociedade pela extensão.	“detentora de todo conhecimento”.
F ₃	Extensionistas? Olha, eu confesso para você que eu não sou um especialista em extensão, né? O que eu entendo de atividades extensionistas é uma série de serviços, digamos assim, que a universidade presta para a sociedade, né? Seja de consultoria, seja de atendimento via, tipo, CPA, os hospitais públicos, né? Eu entendo que a extensão é isso, né? Só que, eu não sei se você vai perguntar depois, mas eu acho que a extensão dentro da licenciatura fica meio fora, na verdade, né? Ainda mais para um curso noturno, né? Eu me pergunto quando se farão as atividades de extensão. Se o curso é noturno, elas têm que ser feitas à noite, né? E o que seria uma atividade de extensão para um curso de licenciatura? Por exemplo, a gente tem aqui, não sei se vocês sabem, um observatório didático. Desenvolver atividade no observatório didático. Algumas pessoas, alguns alunos, já fazem isso, né? Mas são alunos que não trabalham, digamos assim, né? Não têm tempo para fazer isso durante o dia. E o pessoal que trabalha, quando vai fazer essa atividade de extensão,	1. A extensão é um serviço prestado à sociedade 6. Dificuldade dos alunos do curso noturno em realizar as atividades de extensão universitária 7. Falta de clareza sobre o que seria uma atividade extensionista em um curso de Licenciatura.	-

	digamos assim, né? E para mim também não ficou claro o que seria uma atividade de extensão para a licenciatura. Muitas das coisas que as pessoas estavam discutindo de projetos de extensão podem se encaixar tanto no PIBID, né? Como podem se encaixar também naquele estágio didático, né? Não, não é residência didática (Residência Pedagógica), desculpa. Pode se encaixar na residência didática ou pode se encaixar de alguma maneira dentro dos estágios, né? Confesso que não sei como está sendo pensado essa extensão para a licenciatura em Física no turno noturno.		
F ₄	As atividades extensionistas são aquelas realizadas fora da universidade, não fora fisicamente. Porque você pode ter atividades extensionistas desenvolvidas aqui no campus, mas direcionadas para um público externo, para a comunidade externa. É importante que tenham relação com demandas reais, não aquelas que nós, por nossa conta, elaboramos e apresentamos como sendo de suposto interesse da comunidade externa, mas aquelas que estejam baseadas, lastreadas em realidades externas e reais demandas da sociedade, e no contexto do curso, ou dos cursos. Atividades, isso para a curricularização. É importante que sejam atividades correlacionadas com o curso, de preferência que tenham relação com os conteúdos específicos trabalhados nos outros componentes curriculares do curso.	1. A extensão é um serviço prestado à sociedade 8. A extensão deve atender às demandas reais da comunidade.	-
F ₅	O que eu considero atividades extensionistas? eu acho que é quando a universidade consegue resolver. Resolver ou ajudar com problemas da sociedade. Então a sociedade tem uma demanda, né, externa, que chega até nós, ou que nós enxergamos, e a universidade tem a capacidade de ajudar a resolver essas, essas questões.	1. A extensão é um serviço prestado à sociedade 8. A extensão deve atender às demandas reais da comunidade.	-

F ₆	Atividades extensionistas... Ah, o que a gente aprende lendo essas fundamentações é aquelas atividades do tipo assistencialistas, né? De, é... em primeiro lugar, né, o que a gente vê acontecendo, né? Mas muito além de atividades assistencialistas, são aquelas atividades que a gente vê a própria universidade trabalhando junto com a sociedade, não é? Se a gente for pegar a fundamentação teórica do Freire, não é? É o que eu entendo da leitura dele. Eu não sou especialista em Paulo Freire, né? Mas o que eu entendo da leitura é que a universidade precisa ensinar a comunidade de acordo com o que ela precisa, né? Até a gente ter os exemplos lá daquele, daquele daquela comunidade, né, que trabalhava no campo. Produziu, é... junto com a universidade, produziu um curso específico para eles, não é? Então, do ponto de vista freireano, é isso que eu a gente entende por extensão, né? As duas trabalhando juntas, né? Mas, de modo geral, o que a gente acaba vendo por aí não é exatamente o que acontece, né? A extensão acaba sendo. Muitas vezes cursos, ações, atendimentos públicos, como a gente faz aqui no Observatório (Didático de Astronomia "Lionel José Andriatto"), né? É para atender uma problemática da sociedade, né? No nosso caso aqui, por exemplo, a problemática é a falta de divulgação e ensino de astronomia. Então a gente, na sociedade e na escola, né? Então é o que a gente tenta fazer aqui, atender essa problemática, né? É, visando a divulgação pública da astronomia e a formação de professores e astronomia. Atendimento a escolas, né? A gente gostaria de fazer muito mais, mas não dá, né? Boa parte da equipe dos monitores do Observatório não dá para se dedicar tanto tempo, né? Projeto, mas é o que dá para fazer. Estamos com bons resultados aí, está bom?	1. A extensão é um serviço prestado à sociedade 8. A extensão deve atender às demandas reais da comunidade. 9. A extensão é uma cooperação entre a universidade e a sociedade. 13. A cooperação acaba não acontecendo, deixando a extensão focada em cursos e atendimentos ao público.	Cita um autor para falar de uma situação particular
----------------	--	--	--

F ₇	Atividade extensionista é um pouco complexa, né? Primeiro de tudo, o que eu vejo, qualquer ação externa para a comunidade é uma ação extensionista, né? Mas, dependendo da universidade, das normas, das diretrizes que regem a universidade, tem uma definição de extensão, né? Eu vejo que na Unesp, a extensão é colocada quando sempre temos uma relação com a nossa pesquisa. Então você coloca os 3 pilares, né? É ensino, pesquisa, extensão. E quando o ensino e a pesquisa estão envolvidos nas atividades extensionistas que você planeja. Então, por exemplo, na minha linha de pesquisa, que trabalha com alguns produtos naturais de abelha, atividades extensionistas são, por exemplo, mostrar, em um dos meus planos de extensão para crianças de ensino fundamental, o quanto é importante para a nossa vida humana manter a saúde das abelhas, né? Então, sobre o uso de agrotóxicos e tudo mais, o quanto poderíamos evitar e o quanto poderíamos ganhar na nossa saúde tendo uma proteção das abelhas. Então você acaba mostrando, de alguma forma, um reflexo do que você tem na sua pesquisa, né? Mas, para mim, além disso, também outras ações extensionistas, como, por exemplo, quando fazemos um curso voltado à capacitação de uso de luz em determinadas potências e em diferentes comprimentos de onda, pela comunidade em geral, né? Então, se tenho uma ação dessa, para mim, também é um plano extensionista, pois levamos o ensino para fora, para a comunidade externa, e não necessariamente está vinculado diretamente com o meu plano de pesquisa da universidade. Então, para mim, é essa a definição, mas na minha definição, não bate muito com as normas da universidade.	1. A extensão é um serviço prestado à sociedade 10. A definição de extensão depende do regimento interno da universidade. 5. A universidade leva conhecimento para a sociedade pela extensão.	-
E ₁	Então, essa questão das atividades extensionistas, né? É, veja, o projeto de reestruturação do curso, ele começa por conta disso, né? Por conta da obrigatoriedade da gente criar essas atividades extensionistas, né? Então foi um ponto de partida, né, dessa curricularização da	1. A extensão é um serviço prestado à sociedade	-

	extensão. É, no curso de física, a gente estabeleceu algumas possibilidades aí de atividades extensionistas, né? Mas eu penso que isso ainda vai precisar ser melhor organizado, né? Porque a gente ainda tem uma dificuldade de, de propor e de, de organizar a prática dessas atividades extensionistas, né? É, muitas vezes os alunos estão têm poucas oportunidades, porque existem poucos projetos de extensão, né, que envolvam realmente a comunidade acadêmica que envolva os nossos alunos e a comunidade externa, né? Então eu penso que essa questão ainda precisa ser aprimorada no curso... ampliação de atividades que envolvam a comunidade, né? Porque a gente tem algumas atividades. Por exemplo: eventos dentro da universidade, palestras, semanas, enfim. Mas que são eventos fechados, né? Muitas vezes são eventos fechados que não envolvem, que não tem esse perfil extensionista, de envolver a comunidade externa, à universidade, né? Então eu penso que essa é uma das dificuldades que os cursos estão enfrentando, né? De ampliar a oferta dessas atividades que envolvam a comunidade externa.	11. Pouca oferta de atividades de extensão para os alunos que envolvam a comunidade. 7. Falta de clareza sobre o que seria uma atividade extensionista em um curso de Licenciatura.	
P ₁	Ah, acredito que seja igual o que eu estou fazendo na atividade que de complementação, ou de extensão, para... venho de algum proveito do futuro, por exemplo, agora o PAADES que eu exerço vai ser benéfico para mim quando eu for exercer sozinho uma disciplina e lecionar, assim, talvez futuramente para uma universidade... Assim por diante, talvez. Para vida num todo	2- A extensão como importante para o aprimoramento da dimensão da prática docente	-
P ₂	Bom, depende do conceito, né? Essa, essa questão de extensão é o aluno poder ser aluno fora da universidade, né? Os projetos de extensão têm como intuito mesclar aquilo que você tem dentro da sala de aula, né? Mas ampliar esses horizontes e trazer, a meu ver, né, o conceito da faculdade para fora, né? Você, você ser aluno, não só dentro daquele espaço físico, nas suas obrigações, enfim, mas tem a oportunidade de despertar em outras pessoas	1. A extensão é um serviço prestado à sociedade 2. A extensão como importante para o aprimoramento da	-

	o desejo de estar no ambiente da universidade. Então, essa parte de extensão é muito importante para a formação do aluno e para integrar, né? Já que a gente está falando de uma universidade pública, é... Das pessoas terem esse acesso, né? À universidade.	dimensão da prática docente 12. A extensão pode despertar o interesse da comunidade pela universidade.	
--	---	--	--

Fonte: Autoria própria (2024).

Para a questão dois, foram encontradas 13 IC. Buscando apresentar uma síntese dos dados constituídos pelo pesquisador, o quadro 15 a seguir apresenta as IC encontradas e os entrevistados (códigos de identificação) que as compartilham.

Quadro 15 - Apresentação das IC e a quantificação dos participantes que compartilham a mesma IC

Código	IC	Participantes
1	A extensão é um serviço prestado à sociedade	F ₁ , F ₂ , F ₃ , F ₄ , F ₅ , F ₆ , F ₇ , E ₁ , P ₂
2	A extensão é uma forma de aplicar o conhecimento teórico	F ₁
3	A extensão como importante para o aprimoramento da dimensão da prática docente	F ₁ , P ₁ , P ₂
4	Ouvir a sociedade como forma de <i>feedback</i> para saber o que é de fato relevante no contexto prático.	F ₂
5	A universidade leva conhecimento para a sociedade pela extensão.	F ₂ , F ₇
6	Dificuldade dos alunos do curso noturno em realizar as atividades de extensão universitária.	F ₃
7	Falta de clareza sobre o que seria uma atividade extensionista em um curso de Licenciatura.	F ₃ , E ₁
8	A extensão deve atender às demandas reais da comunidade.	F ₄ , F ₅ , F ₆
9	A extensão é uma cooperação entre a universidade e a sociedade.	F ₆
10	A definição de extensão depende do regimento interno da universidade.	F ₇
11	Pouca oferta de atividades de extensão para os alunos que envolvam a comunidade.	E ₁
12	A extensão pode despertar o interesse da comunidade pela universidade.	P ₂
13	A cooperação acaba não acontecendo, deixando a extensão focada em cursos e atendimentos ao público.	F ₆

Fonte: Autoria própria (2024).

De acordo com Lefevre e Lefevre (2010), as IC semelhantes devem ser agrupadas em uma única IC ou Categoria. Devemos garantir que as categorias criadas respondam à pergunta. A construção do DSC é realizada com as Expressões-chaves das Ideias Centrais classificadas na mesma Categoria.

Para o cálculo da Amplitude, como já mencionado e apresentado no quadro 14, levou-se em conta o número de participantes de cada grupo. Se o número estiver dentro do limite

estabelecido anteriormente, considera-se o nível estabelecido; porém, se um dos grupos ultrapassar a quantidade de agentes definidos, considera-se o valor de nível acima.

Para o cálculo da Intensidade, é utilizado uma regra de três simples, onde X é o número de entrevistados que compartilham a mesma categoria e Y é o valor em porcentagem da Intensidade:

$$\frac{10}{X} = \frac{100}{Y} \text{ (Equação 1)}$$

A seguir, um exemplo de cálculo da Intensidade com nove agentes para um total de 10

$$\frac{10}{9} = \frac{100}{Y} \Rightarrow 10.Y = 9.100 \Rightarrow Y = \frac{900}{10} \therefore Y = 90\%$$

Após a apresentação da equação e de um exemplo de cálculo, o quadro a seguir agrupa as categorias definidas pelo pesquisador, as IC correspondentes, bem como sua Intensidade e Amplitude.

Quadro 16 - Apresentação das categorias elaboradas pelo pesquisador com base nas IC

Categoria	IC	Participantes	Intensidade	Amplitude
1. A extensão como serviço e interação com a sociedade	1, 4, 5, 8, 9 e 12	F ₁ , F ₂ , F ₃ , F ₄ , F ₅ , F ₆ , F ₇ , E ₁ , P ₂	90% Alta	G _A : 100%; G _B : 50% Alta
2. A extensão como componente importante na formação docente	2 e 3	F ₁ , P ₁ , P ₂	30% Baixa	G _A : 12,5% G _B : 100% Média
3. Ainda falta clareza e mais oportunidades quanto às atividades de extensão.	6, 7, 10, 11 e 13	F ₃ , F ₆ , F ₇ , E ₁	40% Baixa	G _A : 50% G _B : 0% Média

Fonte: Autoria própria (2024).

Segundo Lefevre e Lefevre (2010, p. 17), “[...] o resultado final de uma dada pesquisa de opinião será composto por quantas diferentes opiniões sob a forma de DSC existirem entre determinada população pesquisada”. Para a segunda questão, foram elaboradas três categorias e, conseqüentemente, três DSC: o **DSC₁** de alta Intensidade e alta Amplitude (**IA**), o **DSC₂** de baixa Intensidade e média Amplitude (**ia**) e o **DSC₃** de baixa Intensidade e média Amplitude (**ia**).

DSC₁ (IA): A extensão como serviço e interação com a sociedade

Então, as atividades extensionistas, eu acredito que é um pouco do que a gente faz aqui dentro, né, que seja apresentado para a sociedade. As atividades de extensão, eu acho, têm como principal objetivo levar o conteúdo e a dinâmica da universidade para a sociedade como um todo, né? O que eu entendo de atividades extensionistas é uma série de serviços, digamos assim,

que a universidade presta para a sociedade. As atividades extensionistas são aquelas realizadas fora da universidade, não fora fisicamente, mas direcionadas para um público externo, para a comunidade externa. Eu acho que é quando a universidade consegue resolver ou ajudar com problemas da sociedade. Ah, o que a gente aprende lendo essas fundamentações são aquelas atividades do tipo assistencialistas, né? De início, o que a gente vê acontecendo. Mas muito além de atividades assistencialistas, são aquelas atividades que a gente vê a própria universidade trabalhando junto com a sociedade, né? Primeiro de tudo, eu vejo que qualquer ação externa para a comunidade é uma ação extensionista, né. Mas, para mim, além disso, tem também outras ações extensionistas, como, por exemplo, quando fazemos um curso voltado à capacitação de uso de luz em determinadas potências e em diferentes comprimentos de onda pela comunidade em geral. Então, se tenho uma ação dessa, para mim, também é um plano extensionista, pois levamos o ensino para fora, para a comunidade externa, e não necessariamente está vinculado diretamente com o meu plano de pesquisa da universidade. O perfil extensionista é de envolver a comunidade externa com a universidade, né? Essa questão de extensão é o aluno poder ser aluno fora da universidade.

O DSC₁ é amplamente compartilhado entre os participantes, em que se vê a definição do conceito de extensão universitária como um serviço prestado à sociedade, além de ser uma forma de atender às demandas da sociedade e aproximá-la da universidade. Esse discurso tem alta Intensidade e alta Amplitude, ou seja, está bastante presente tanto no grupo maior de participantes quanto em cada um dos grupos menores, diferenciando as características dos tipos de atores sociais. Isso significa que esse DSC é compartilhado pelos participantes, em certa medida, independentemente de suas características.

Para Coelho (2015), o conceito de extensão universitária é multifacetado e pode gerar ambiguidades. Considera-se uma definição ampla, que inclui atividades realizadas pela comunidade acadêmica com a comunidade externa. Essas ações podem englobar cursos, consultoria técnica, formação continuada de diversos profissionais e prestação de serviços.

Ainda de acordo com Coelho (2015, p. 13):

De modo sintético, a revalorização e o consequente crescimento da extensão como atividade universitária, nos últimos 40 anos, teve como principais motivações:

- a) Para os professores, a procura de romper o isolamento da Universidade, e aumentar o seu prestígio e a sua influência na sociedade;
- b) Para os estudantes, pelas mesmas razões, e por reivindicar experiências práticas que pudessem contribuir para sua formação profissional;
- c) Para a comunidade, por buscar na Universidade conhecimentos úteis que pudessem contribuir para o esclarecimento e a solução de problemas;
- d) Para o Estado, por ver na Universidade a possibilidade de promover políticas sociais e qualificação de diferentes setores, em diversas áreas e níveis.

De acordo com Paini e Costa (2016), atualmente, observa-se uma fase em que a universidade opera sob programas de eficácia organizacional, voltando-se para si mesma devido ao aumento de horas-aula e à redução do tempo para a conclusão de mestrado e doutorado.

Nesse contexto, a universidade se preocupa em garantir uma quantidade mínima de publicações e participação em colóquios e congressos, além de lidar com a multiplicidade de comissões e processos burocráticos associados. Esse percurso da universidade pode ser resumido como inicialmente focado no conhecimento, posteriormente voltado para o mercado de trabalho, e atualmente definido por normas e padrões externos ao conhecimento e à formação intelectual, com os docentes dedicando-se a atividades e exigências que vão além do trabalho intelectual.

DSC₂ (ia): A extensão como componente importante na formação docente

Então, relacionado à licenciatura, eu acredito que seja algo que os alunos possam desenvolver, né? Do que eles aprenderam aqui dentro, né? Lá fora na sociedade, né? Acredito que essas atividades extensionistas são importantes para a licenciatura, porque você está aprendendo formas de melhorar sua didática, né, suas metodologias. Isso vai ser benéfico para mim quando eu for exercer sozinho uma disciplina e lecionar. Os projetos de extensão têm como intuito mesclar aquilo que você tem dentro da sala de aula, né? Mas ampliar esses horizontes e trazer, a meu ver, o conceito da faculdade para fora, né. Os projetos de extensão não apenas complementam o aprendizado teórico da licenciatura, mas também proporcionam experiências práticas que enriquecem a formação docente. É através dessas atividades que os alunos podem aplicar na prática o que aprenderam em sala de aula, desenvolvendo suas habilidades didáticas e metodológicas para futura atuação profissional.

O DSC₂ de baixa Intensidade e média Amplitude não é muito compartilhado entre os membros do Grupo A, que são docentes com capital social, cultural e econômico supostamente mais elevado. Entretanto, é totalmente difundido no Grupo B, que são professores em formação continuada e veem isso como uma oportunidade de aprimorar suas habilidades docentes e ferramentas didático-pedagógicas. Um possível motivo para essa difusão seria a imersão dos membros no estágio de docência, que tem centralidade na dimensão prática.

Para Alves *et al.* (2019) e Inácio *et al.* (2019), o estágio supervisionado, integrado em disciplina teórico-prática e inserido em um contexto de prática, promove a aprendizagem significativa através de sua estruturação e dinâmica interativa entre o docente supervisor, os pós-graduandos e os alunos de graduação. Essa experiência proporciona aprendizado sobre a organização da disciplina, a relação entre docente, aluno e serviço, além de facilitar a condução de aprendizagem significativa, contribuindo para a criação de novos significados para os pós-graduandos. Uma reflexão importante que surge dessa prática é a relevância da comunicação entre docentes e discentes como estratégia para potencializar o processo de ensino-aprendizagem.

Para Inácio *et al.* (2019), o estágio em docência é fundamental para a formação do futuro docente, proporcionando ao aluno da Pós-graduação *Stricto Sensu* uma compreensão direta da

relação entre teoria e prática. Este estágio é crucial como um momento de aprendizado prático, oferecendo vasto conhecimento teórico e, principalmente, prático, que contribui significativamente para uma formação docente de alta qualidade. A experiência de lidar com situações reais e o contato prolongado com práticas concretas permitem ao indivíduo um entendimento mais profundo dos aspectos inerentes à profissão, possibilitando reflexões sobre suas características, exigências, limitações e especificidades.

Entretanto, existem críticas apresentadas a esse formato como as apresentadas por Joaquim, Boas e Carrieri (2013), entre as quais apontam que este modelo enfatiza a importância de aprender a ensinar ensinando. Ao propor metodologias reflexivas sobre a prática, geralmente se recorre a textos estrangeiros, o que implica uma reflexão focada em realidades de países do dito primeiro mundo, não na realidade social brasileira. Dado que a Educação superior no Brasil historicamente se baseia em estruturas elitistas, a promoção de práticas reflexivas baseadas em realidades estrangeiras pode perpetuar um cenário de colonização educacional no país.

DSC₃ (ia): Ainda falta clareza e mais oportunidades quanto às atividades de extensão.

No contexto da extensão dentro da licenciatura em Física, especialmente para cursos noturnos, surgem várias questões, né? Como serão realizadas essas atividades à noite? É importante entender o que realmente constitui uma atividade de extensão nesse contexto. Alguns alunos já estão envolvidos nisso, mas geralmente são aqueles que não trabalham e têm disponibilidade durante o dia. Para quem trabalha, a situação é mais complexa, né? A definição exata de atividade de extensão para a licenciatura ainda não está clara para mim, especialmente nesse cenário noturno. Observamos que o que é visto nem sempre reflete o que acontece na prática. A extensão muitas vezes se limita a cursos, ações e atendimentos públicos, como vemos no nosso Observatório. Dependendo das normas e diretrizes da universidade, a definição de extensão pode variar, o que dificulta propor e organizar essas atividades. É evidente que muitos alunos enfrentam poucas oportunidades devido à escassez de projetos de extensão que verdadeiramente engajem a comunidade acadêmica e externa. Portanto, ampliar a oferta de atividades que integrem a comunidade externa é um desafio significativo enfrentado pelos cursos de licenciatura.

O DSC₃ de baixa Intensidade e média Amplitude apresenta as críticas e inconsistências relacionadas à extensão e ao seu processo de curricularização (que será debatido separadamente). Nesse caso, é possível que o DSC não esteja amplamente presente no grupo de participantes como um todo, mas aqueles poucos que o defendem possuem diferentes características, representando diferentes tipos de atores sociais.

Hunger *et al.* (2014) apresentam críticas à extensão universitária, como por exemplo a falta de comunicação entre os diferentes grupos, como reitoria, pró-reitoria e professores, resulta em desarticulação e falta de clareza nas discussões sobre Extensão Universitária. Alguns

docentes observam que a instituição, dada sua grandeza e divisões, enfrenta dificuldades na implementação de uma política eficaz de Extensão Universitária. Críticas também surgem quanto ao envolvimento insuficiente com pesquisa em certos setores que se opõem à Extensão, argumentando que a pesquisa aplicada é crucial para integrar ensino, pesquisa e extensão.

Em relação ao curso de Licenciatura em Física da UNESP de Bauru, de acordo com Tamarozzi e Cortela (2024), observa-se que as disciplinas da carga horária de extensão estão predominantemente agrupadas no Eixo 2, focado na formação didático-pedagógica dos futuros professores de Física. Isso sugere que os docentes das disciplinas específicas não encontram muitas oportunidades para atividades extensionistas, possivelmente devido à própria natureza dessas disciplinas.

Adicionalmente, as atividades de extensão atribuem uma parte significativa da carga horária à iniciação à docência, chegando a representar até 50% do total. No contexto da licenciatura, é relevante considerar que programas como PIBID e RP são inerentemente extensionistas. No entanto, o PPC permite o mesmo tipo de participação para os bacharéis, o que pode ser percebido como incompatível com o papel que esses profissionais são convocados a desempenhar (Tamarozzi; Cortela, 2024).

Na pesquisa realizada por Maranhão e Veras (2017), os estudantes expressaram críticas sobre a falta ou escassez de atividades de pesquisa e extensão nos cursos noturnos da universidade. Eles argumentaram que a instituição, reconhecida por sua tradição em ensino, pesquisa e extensão, parece ser limitada para os cursos noturnos, focando principalmente no ensino. Segundo um dos entrevistados, os estudantes do período noturno não têm acesso à integralidade do conceito de “tripé” (ensino, pesquisa e extensão), restando-lhes apenas a experiência educacional.

Os relatos sobre a falta de atividades de pesquisa e extensão nos cursos noturnos destacam uma contradição em relação à valorização excessiva da pesquisa. Os mesmos docentes que recebem estímulos para serem pesquisadores e são reconhecidos por isso dedicam-se apenas ao ensino durante o período noturno, relegando a pesquisa a segundo plano. Este problema não é exclusivo dos professores, nem é apenas responsabilidade deles. A contradição tem suas raízes na política e na administração universitária, que negligenciam o tipo de formação oferecida em cada turno e ainda não incorporaram plenamente o princípio de democratização do ensino superior para todos, conforme preconizado nos documentos oficiais (Maranhão; Veras, 2017).

5.2. Análise da segunda questão e a construção do DSC

De maneira idêntica à pergunta anterior, o processo de elaboração será realizado para a seguinte questão.

Questão 3 - Professor(a), no que diz respeito à curricularização da extensão universitária, qual é a sua opinião sobre a maneira como a extensão foi colocada dentro da estrutura curricular e como sua implementação está sendo conduzida?

O objetivo dessa pergunta foi compreender a visão do professor sobre a curricularização da extensão universitária, ou seja, o processo de integrar atividades de extensão ao currículo obrigatório dos cursos de graduação, conforme determina a legislação brasileira. Especificamente, busca-se:

1. Avaliar a percepção do docente sobre a inclusão da extensão na estrutura curricular: Isso envolve compreender se ele(a) considera a integração adequada em termos de conteúdo, carga horária, e articulação com as disciplinas e práticas já existentes.
2. Obter opiniões sobre a implementação do processo: Aqui, a intenção é saber como o professor enxerga a forma como a curricularização está sendo aplicada na instituição, incluindo planejamento, suporte pedagógico, recursos e engajamento dos envolvidos.
3. Identificar desafios e oportunidades: A resposta pode revelar barreiras que os professores enfrentam, como falta de clareza nas diretrizes, dificuldades logísticas ou resistências culturais, bem como aspectos positivos, como a potencial melhoria na formação dos alunos e no impacto social da universidade.

O quadro 17 a seguir ilustra e busca elucidar o processo analítico da questão dois.

Desse modo, são apresentadas todas as respostas constituídas para a terceira questão, além de apresentar o discurso bruto. Conforme estipulado pelo método do DSC, a primeira etapa é a identificação das ECh, destacadas em cores distintas ou sublinhadas, conforme os significados atribuídos pelos(as) entrevistados(as). Em seguida, descrevem-se as IC e/ou AC obtidas a partir da interpretação do pesquisador, com base nas ECh. Posteriormente, agrupam-se as IC com significados semelhantes em Categorias.

Com o objetivo de facilitar a visualização, o quadro 17 foi apresentado na horizontal.

Quadro 17 - Apresentação das ECh selecionadas pelo pesquisador a partir dos discursos brutos de cada participante da questão três

Participante	ECh	IC	AC
F ₁	Bom, é, eu não participei, né? Desse processo, né? De discussão de curricularização e etc, né? Eu cheguei recentemente aqui na Unesp como professor faz é... vai fazer um ano agora em abril, mas, a meu ver, é necessário ter mais discussões a respeito disso, porque eu observo que nas disciplinas ainda não se consegue ter essa incorporação da extensão, né? E eu estou tentando fazer isso na disciplina de TICs, né? Com a... Implementar, tanto no plano de ensino, né, como na disciplina, essa parte de levar os alunos na escola, né? Desde já, então, eles podem aplicar o que eles estão aprendendo ali na disciplina. É, mas eu vejo que em outras disciplinas, aparentemente ainda não, não se tem essa implementação, então não sei, né? Como eu disse, eu não participei do processo, não sei como que foi, mas a impressão que eu tenho é que não houve muitas discussões, né? Inclusive de disciplinas pontuais. Quais disciplinas que a gente consegue implementar, né? A extensão como que é essa implementação, né? Porque hoje eu vejo uma dificuldade às vezes de fazer isso porque você vai no plano de ensino, e o plano de ensino, às vezes ele não contempla, né? E a gente tem que seguir o plano de ensino, né? Então isso é... Eu acho que falta um pouco mais de discussões, de debates assim, em relação a adicionar isso, né, nas disciplinas, né? E em quais disciplinas, né? Então eu tô tentando dar um passo aí, né, no caso das TICs, mas é uma disciplina, né, e as outras, né? Então temos esse sonho.	1. Ausência de participação no processo de discussão. 2. Poucas discussões sobre a implementação da curricularização da extensão. 3. Dificuldade de incorporar a extensão nas disciplinas. 4. Planos de ensino desatualizados dificultam a implementação da extensão.	-
F ₂	Honestamente, eu não tenho conhecimento sobre isso, tá? Eu acho que foi colocado de uma forma bastante atropelada. É. Atualmente, nós, de fato, não sabemos como, pelo menos a minha visão, né? Posso estar enganado. Mas o que eu percebo é que nós não	5. Falta de conhecimento sobre o processo de curricularização da extensão.	

	estamos sabendo como fazer essa extensão de uma forma prática, de uma forma eficiente e que, de fato, cumpra o papel aí que eu apresentei agora há pouco.	6. Curricularização da extensão foi implementada de maneira apressada. 7. Dificuldade em operacionalizar a extensão de forma prática e eficiente.	
F ₃	Olha. Tem um certo plano na [Repetições] resposta da pergunta anterior, né? Pelo que eu entendi a curricularização da Da da extensão, né? [Repetições] Você tem que cadastrar um projeto de extensão Não é que vai fazer parte do currículo de extensão, não é? E daí uma dada disciplina, você teria alguma carga horária vinculada. Aquele projeto de extensão não é? Então, pelo que entendi a curricularização feita na licenciatura de física, acho que é isso, né? Você cadastra um projeto ou está junto de um projeto e a tua disciplina desenvolve algumas atividades da daquele projeto? Não é ida e volta de novo não. Em que momento vai ser feito isso? Já que é uma licenciatura noturno	7. Dificuldade em operacionalizar a extensão de forma prática e eficiente. 8. Curricularização da extensão como vinculação de disciplinas a projetos de extensão. 9. Dificuldade de adaptar a extensão a cursos noturnos.	
F ₄	É... Assim: a hora que fomos pensar nas atividades relacionadas com a curricularização, houve consulta aos professores todos. Uma delas, por exemplo, se o professor considerava pertinente acrescentar na sua disciplina uma parte da carga horária em extensão, que essa era uma possibilidade... Aí é necessário apontar que poucos professores abriram essa possibilidade. Houve pouca adesão em incorporar nas disciplinas atividades extensionistas e destinar uma parte da carga horária das disciplinas para isso. Algumas das disciplinas da Educação fizeram, do departamento de física só um docente acabou fazendo essa atividade, o professor [F6], na sua disciplina de instrumentação para o ensino da Física.	10. Os professores foram consultados sobre a inclusão de atividades de extensão em suas disciplinas 11. Baixa adesão dos docentes à inclusão de	

	Então foi pouco, acho que talvez pudéssemos ter mais. Penso que isso decorre, em parte, da falta de experiência de muitos docentes em realizar atividades extensionistas. Então, voltando a tua pergunta, é... As atividades que ficaram com extensionistas foram algumas atividades que já eram realizadas, uma parte das disciplinas, algumas que já eram realizadas, e abriu-se essa possibilidade de que docentes realizem projetos de extensão e abriguem os estudantes do curso para realizar atividades. Então, na licenciatura é um pouco mais, pela natureza da modalidade de licenciatura, é um pouco mais simples – ou menos difícil – para o bacharelado, tanto para Física de Materiais e, para agora a nova, que a Física Computacional, né? É um pouco mais, pela natureza dos bacharelados, acho que o desafio vai ser um pouco maior. Então, quanto a tua pergunta, eu penso que talvez nós pudéssemos ter feito mais e melhor em relação a avançar um pouco mais na estruturação dessas possíveis atividades de extensão, né? Isso no momento da reestruturação curricular. Agora, nada impede que isso seja feito futuramente. Agora... futuramente... Que novas atividades sejam incorporadas como possíveis atividades para serem consideradas como carga horária de extensão, né? Na integralização da carga horária do aluno para conclusão do curso. Então isso é possível de ser feito ainda; mas em resumo, então, eu acho que a gente fez o que era possível a partir da contribuição dos docentes que se dispunham a desenvolver essas atividades e foram mantidas algumas atividades já historicamente, que eram historicamente desenvolvidos como sendo designadas como atividades que seriam contados como carga horária de extensão. Então, repetindo, eu penso que poderia ter sido um pouco melhor. Mais amplo, mais estruturado, mais organizado. Mas o que foi possível ser feito naquele momento da reestruturação é o que nós temos no projeto pedagógico, né? Que foi aprovado. Aí você me pergunta sobre	atividades extensionistas nas disciplinas. 7. Dificuldade em operacionalizar a extensão de forma prática e eficiente. 12. Curricularização é mais fácil de implementar em licenciaturas do que em bacharelados. 2. Poucas discussões sobre a implementação da curricularização da extensão. 13. Ainda é cedo para avaliar a implantação da curricularização da extensão.	
--	---	---	--

	a implantação, é muito cedo para dizermos. Nós começamos agora, né? As coisas estão iniciando. Então eu não tenho nenhum elemento para avaliar como que está... Avaliar a implantação. Eu sou de opinião que a gente só vai conseguir ter essa clareza a respeito da implantação mais adiante, talvez daqui um ano ou um pouquinho mais. Mas agora eu não tenho nenhuma opinião a respeito. É muito pouco... muito cedo para isto.		
F ₅	Olha, eu acho complicado, eu acho importante, né? a Curricularização, porque até então os projetos de extensão não eram vistos com a mesma importância dos projetos de pesquisa clássica, por exemplo, né? É, então eu acho importante essa curricularização. O problema é que a forma como ela foi feita, eu acho que ainda não tem muita estrutura para ser desenvolvida, né? É, faltam projetos de extensão, justamente porque antes não era tão valorizado e são poucos os professores que se dedicam à extensão, né? Então, a forma como ela está sendo realizada, eu acho que ainda tem muito a melhorar. Eu não posso te falar exatamente como tem sido feito, porque é recente, né? E eu não estava aqui, eu estava em afastamento no exterior o ano passado, então eu não acompanhei muito o processo. Agora que eu tô começando a sentir esse impacto, né? Então eu não sei te falar com precisão como que eu vejo hoje, como está sendo feito.	14. Curricularização foi importante para valorizar os projetos de extensão. 2. Poucas discussões sobre a implementação da curricularização da extensão. 13. Ainda é cedo para avaliar a implantação da curricularização da extensão. 1. Ausência de participação no processo de discussão.	
F ₆	É a minha opinião pessoal, né? É lei, né? Se é lei a curricularização da extensão, então tem que curricularizar mesmo, né? E de certo modo, é uma faz o aluno ser obrigado a participar de extensão, né? Obriga o aluno a participar. O que antigamente, antes não era, não era exigido, né? Embora fosse lei, é, tinha um prazo, né, para isso que é é agora, né? Deixar tudo por última hora parece, né? E também, eu achei estranho, o que eu acho	15. A curricularização é obrigatória por lei.	

	estranho. Agora eu não sei dizer se isso está certo ou se está errado, né? Mas o que eu achei esquisito foi criar uma disciplina, né? Desse tipo “fundamentos da extensão universitária”, eu não sei se realmente é necessário ter uma disciplina. Eu não sei se criaram a disciplina... Eu tenho a impressão que criaram a disciplina para justamente contar créditos de extensão na curricularização do aluno, né? Não sei, a impressão que eu tive. Aí o aluno participa da disciplina, já conta a crédito... Eu não sei, não sei, né? Essa é uma... eu posso estar enganado, né? Mas eu não sei se é isso mesmo, é. De certa maneira, eu não... A disciplina até que é razoável, porque dá para apresentar para o aluno direitinho o que que é extensão. Ele aprende bem. Mas eu acho que uma disciplina inteira só para isso, mesmo que seja 2 créditos das semanais, é muita coisa, eu acho que... Numa palestra ou num minicurso, sabe? Já, já daria para explicar os pontos mais altos importantes da extensão, né? Então, na disciplina, como a gente tem uma carga horária relativamente razoável. Dá para explorar bastante, não é? Entrar nas leis, entrar na fundamentação teórica, dar exemplos de projetos, procurar o que é feito aqui no campus, né? Dá para explorar bem, né? Mas eu acho que os pontos mais altos e importantes para o aluno aprender a extensão universitária daria para ser no minicurso, alguma coisa assim, né? Não sei, essa é minha opinião.	6. Curricularização da extensão foi implementada de maneira apressada. 16. Disciplina de extensão pode ter sido criada para contabilizar créditos de forma técnica 17. Embora a disciplina permita explorar a extensão em profundidade, uma carga horária menor ou formatos alternativos, como minicursos ou palestras, poderiam ser suficientes.	
F7	É, eu, eu não fui o docente responsável por ministrar essa disciplina de extensão, então eu posso colocar a minha a minha opinião no caso dos 10% que foram atribuídos ao que foi implementado na grade, né, curricular? Isso é uma oportunidade para que a gente tenha aí uma maior, quebrar um pouco aí da barreira entre universidade, que é o que a gente chama de dentro, interno, com a parte externa aí que é a comunidade que a gente tem. Então é, é um ponto positivo para a gente inovar e forçar ali novos projetos e cada vez se acostumar	18. A implementação dos 10% na grade curricular é vista como uma oportunidade para reduzir a distância entre a	

	mais com isso. Então é, para mim, eu vejo uma grande importância da gente saber o que são essas ações extensionistas, que vieram da pergunta passada. E nessa questão toda, então o professor responsável não é, na minha visão, não é, óbvio que seguindo o plano de ensino que já foi pensado para essa disciplina também, mas é sempre aí fazer com que tenha, os alunos se motivam a achar projetos que beneficiem a comunidade externa, não é? Então é mais o meu pensamento aí, minha direção nessa, nessa curricularização aí da extensão.	universidade e a comunidade externa. 14. Curricularização foi importante para valorizar os projetos de extensão.	
E ₁	Então, eu acho que essa obrigatoriedade de se implantar como 10% da carga horária do curso, eu não vejo como um aspecto positivo, né? Eu acho que isso demanda, muitas vezes, situações que complicam, né, a organização do curso, né? Veja, no curso de física, dentro da nossa reestruturação, isso foi colocado em 2 perspectivas, né? Algumas disciplinas que têm atividades extensionistas, né? Foi criada uma disciplina no primeiro semestre. É, não me lembro agora o nome... É uma disciplina como se fosse uma introdução à extensão, né? Então foi criada essa disciplina com uma disciplina, não que ela tem um perfil extensionista, mas ela tem o objetivo de fornecer orientações sobre o que é extensão, enfim, né? E a gente tem disciplinas dentro do curso que elas têm uma parte da carga horária de atividades extensionistas, então algumas disciplinas receberam essa parte, essa carga horária de disciplina extensa como carga horária de extensão e outras não, né? As minhas disciplinas, elas não têm carga horária de extensão, né? Então as metodologias é, elas não foram disciplinas contempladas aí com, com carga horária de extensão, né? Então, tem algumas que sim, né? E a outra parte da carga horária vai ter que ser pensada aí, né? Isso é uma coisa, inclusive, que os professores têm pensado em como fazer da melhor forma, né? É, tem sido, inclusive, foi solicitado que a gente pensasse ou... que os	19. A obrigatoriedade de 10% de extensão na carga horária é vista como algo que complica a organização curricular. 7. Dificuldade em operacionalizar a extensão de forma prática e eficiente. 20. A extensão depende de um perfil cultural e histórico, e nem todos os professores têm experiência ou tradição em trabalhar com projetos de extensão.	

	professores... isso vindo do próprio curso de física, né? Que os professores começassem a pensar e organizar e oferecer, né, atividades extensionistas que os alunos pudessem... pudessem participar, né? Mas eu penso que isso é uma coisa meio cultural, Kauê, porque eu vejo, assim, que é desde que eu entrei na universidade, eu percebo que são perfis, né? Eu sei que a gente entra na universidade para fazer ensino e pesquisa, extensão e gestão, né? É que, de certa forma, cada professor tem que se virar para cumprir essas atividades. No entanto, eu vejo que tem alguns professores, né? Especialmente no meu departamento, e tal, que tem mais esse perfil já historicamente de desenvolver atividades extensionistas, né? Com maior regularidade, né? Então eu vejo que aqui na física a gente tem alguns, alguns projetos, a gente tem alguns professores que trabalham, né, com essas atividades extensionistas, né? A questão muitas vezes é a questão lá do Observatório, né. O professor [F₆] trabalha no Observatório trazendo a comunidade externa... A gente vê a professora [F₅] que tinha era responsável, né, é responsável pelo CIFI, que é o Centro Integrado de Física, que traz as escolas tal... Então tem alguns projetos em andamento, mas acho que pra. Para que isso se materialize realmente, para que isso se torne uma cultura do curso, eu acho que as coisas ainda vão precisar ser melhor organizadas.		
P ₁	Tá, entendi. Colocar... Que nem, por exemplo, agora tem a obrigação de colocar aqueles estágios que seria o Observatório ou o CIF (Centro Interativo de Física)... Mais ou menos isso, né? Se eu não me engano. Acho que gostei da ideia justamente de promover uma maior interação dos alunos. Por exemplo... É tipo... ambiente escolar, fica... Acho que uma	1. Ausência de participação no processo de discussão¹⁶. 5. Falta de conhecimento sobre o processo de	

¹⁶ Os participantes P₁ e P₂ foram contemplados com a primeira IC, pois não participaram do processo de discussão. Apesar de isso não estar explicitamente mencionado no discurso, ambos são discentes da pós-graduação que estão realizando o estágio de docência.

	comunicação fora só do ambiente da sala de aula, que, se não, a graduação, seja só isso. Aí contribui com outros âmbitos e ganhos do ensino no meio universitário, talvez.	curricularização da extensão. 18. A implementação dos 10% na grade curricular é vista como uma oportunidade para reduzir a distância entre a universidade e a comunidade externa.	
P ₂	É... eu acho assim, excelente, né? No entanto que dentro do currículo, né, o que fica muito perceptível é o como docente. É toda a preocupação da parte da coordenação mesmo, do curso, em fazer funcionar, né. Não ser apenas algo que é discutido no começo do ano ou no projeto que foi aí para implementar essas mudanças, mas a preocupação da coordenação mesmo em fazer com que isso aconteça de maneira eficiente, né? Eu, como docente, fico muito satisfeita com o que a gente tem observado, né? E o comprometimento, não só dos alunos que estão vivendo esse algo novo, mas também da coordenação e dos docentes em fazer acontecer e fazer dar certo. É esses projetos que foram discutidos, que, né, demorou aí para conseguir ser implementado, mas que agora está funcionando, né? Então é como se fosse uma manutenção constante para que dê certo, né? Então acho isso muito importante salientar.	1. Ausência de participação no processo de discussão 21. A preocupação da coordenação em implementar e garantir a eficiência do processo é destacada como essencial.	

Fonte: Autoria própria (2024)

Para a questão três, foram encontradas 21 IC. Buscando apresentar uma síntese dos dados constituídos pelo pesquisador, o quadro 18 a seguir apresenta as IC encontradas e os entrevistados (códigos de identificação) que as compartilham.

Quadro 18 - Apresentação das IC e a quantificação dos participantes que compartilham a mesma IC

Código	IC	Participantes
1	Ausência de participação no processo de discussão.	F ₁ , F ₅ , P ₁ , P ₂
2	Poucas discussões sobre a implementação da curricularização da extensão.	F ₁ , F ₄ , F ₅
3	Dificuldade de incorporar a extensão nas disciplinas.	F ₁
4	Planos de ensino desatualizados dificultam a implementação da extensão.	F ₁
5	Falta de conhecimento sobre o processo de curricularização da extensão.	F ₂ , P ₁
6	Curricularização da extensão foi implementada de maneira apressada.	F ₂ , F ₆
7	Dificuldade em operacionalizar a extensão de forma prática e eficiente.	F ₂ , F ₃ , F ₄ , E ₁
8	Curricularização da extensão como vinculação de disciplinas a projetos de extensão.	F ₃
9	Dificuldade de adaptar a extensão a cursos noturnos.	F ₃
10	Os professores foram consultados sobre a inclusão de atividades de extensão em suas disciplinas	F ₄
11	Baixa adesão dos docentes à inclusão de atividades extensionistas nas disciplinas.	F ₄
12	Curricularização é mais fácil de implementar em licenciaturas do que em bacharelados.	F ₄
13	Ainda é cedo para avaliar a implantação da curricularização da extensão.	F ₄ , F ₅
14	Curricularização foi importante para valorizar os projetos de extensão.	F ₅ , F ₇
15	A curricularização é obrigatória por lei.	F ₆
16	Disciplina de extensão pode ter sido criada para contabilizar créditos de forma técnica.	F ₆
17	Embora a disciplina permita explorar a extensão em profundidade, uma carga horária menor ou formatos alternativos, como minicursos ou palestras, poderiam ser suficientes.	F ₆

18	A implementação dos 10% na grade curricular é vista como uma oportunidade para reduzir a distância entre a universidade e a comunidade externa.	F ₇ , P ₁
19	A obrigatoriedade de 10% de extensão na carga horária é vista como algo que complica a organização curricular.	E ₁
20	A extensão depende de um perfil cultural e histórico, e nem todos os professores têm experiência ou tradição em trabalhar com projetos de extensão.	E ₁
21	A preocupação da coordenação em implementar e garantir a eficiência do processo é destacada como essencial.	P ₂

Fonte: Autoria própria (2024).

O quadro 19 apresenta as categorias, ICs que compartilham o mesmo significado, bem como sua Intensidade e Amplitude para cada grupo.

Quadro 19 - Apresentação das categorias elaboradas pelo pesquisador com base nas IC

Categoria	IC	Participantes	Intensidade	Amplitude
1. Participação e Engajamento no Processo de Curricularização	1, 2, 10, 11, 13, 21	F1, F4, F5, P1, P2, E1	60% Média	G _A : 50%; G _B : 100% Média
2. Desafios e Limitações na Implementação da Curricularização	3, 4, 7, 8, 9, 12, 15, 19, 20	F1, F2, F3, F4, F6, E1	60% Média	G _A : 75%; G _B : 0% Média
3. Impactos e Percepções sobre a Curricularização da Extensão	5, 6, 14, 16, 17, 18	F2, F5, F6, F7, P1	50% Média	G _A : 50%; G _B : 100% Média

Fonte: Autoria própria (2024).

Após a criação de categorias com base nas IC, o próximo passo é apresentar a construção do discurso final. Para a terceira questão, foram elaboradas três categorias e, consequentemente, três DSC: o **DSC₁** de média Intensidade e média Amplitude (**ia**), o **DSC₂** de média Intensidade e média Amplitude (**ia**) e o **DSC₃** de média Intensidade e média Amplitude (**ia**).

DSC₁ (ia): Participação e engajamento no processo de Curricularização

Bom, é... eu não participei, né? Dessa discussão sobre a curricularização e tal. Eu cheguei aqui na Unesp faz pouco tempo, vai fazer um ano agora em abril. Mas, assim, a meu ver, faltou mais diálogo sobre isso, mais discussões mesmo, sabe? Como eu disse, eu não acompanhei o

processo, não sei direito como foi feito. Só que, pela impressão que tenho, parece que não teve muitas oportunidades para conversas mais amplas. Quando chegou o momento de pensar nas atividades relacionadas à curricularização, houve, sim, uma consulta aos professores. Perguntaram, por exemplo, se a gente considerava incluir uma parte da carga horária das disciplinas para atividades extensionistas. Mas, olha, pouca gente aceitou essa ideia. Foi uma adesão bem baixa. Aí, sobre a implantação... é difícil dizer qualquer coisa agora. Está muito no começo, né? As coisas estão engatinhando ainda. Acho que só daqui a um ano, talvez um pouco mais, vamos conseguir avaliar de verdade. Agora, sinceramente, não tenho base para dar uma opinião. É cedo demais para isso. Mesmo assim, eu vejo como uma iniciativa muito boa, sabe? Dá para perceber, dentro do currículo, o esforço da coordenação do curso para fazer a coisa acontecer. Então, assim, tem todo um cuidado por parte deles, e isso, como professor, fica bem evidente.

O DSC1, de média intensidade e amplitude, aborda aspectos como a baixa disponibilidade do corpo docente para integrar a extensão às suas disciplinas, a falta de debates mais aprofundados sobre o tema e o esforço da coordenação do curso de Física da UNESP/Bauru para concluir o processo de curricularização. Além disso, ressalta a dificuldade em avaliar, devido ao pouco tempo transcorrido, se o processo foi ou não positivo. Esse cenário corrobora a literatura, como demonstrado na dissertação de Frutuoso (2020), em que o autor, ao entrevistar docentes envolvidos no processo de curricularização da extensão, também identificou resistência por parte de alguns professores, bem como dificuldades da coordenação em compreender o que caracteriza ou não uma atividade extensionista.

Santos (2020), em sua tese, apresenta relatos de rejeição e resistência à curricularização da extensão, além de apontar o desconhecimento sobre a Meta 12 do PNE, que trata da extensão universitária. De acordo com o autor, tal rejeição também está relacionada à resistência de alguns professores diante da possibilidade de adotar um novo paradigma no processo de formação acadêmica, no qual a extensão universitária assume um papel central, promovendo um pensamento dialógico com o ensino e a pesquisa. Essa resistência, no entanto, não decorre de falta de boa vontade por parte dos docentes.

DSC₂ (ia): Desafios e Limitações na Implementação da Curricularização

Eu observo que, nas disciplinas, ainda não se consegue incorporar a extensão como deveria, né? Em algumas disciplinas, parece que há alguma implementação pontual, mas, na maioria, isso ainda não acontece. Então, eu me pergunto: quais disciplinas conseguem realmente incorporar a extensão? Acho que falta um pouco mais de discussão, de debates sobre como

adicionar isso, né, nas disciplinas. Hoje, vejo uma dificuldade porque, quando você olha o plano de ensino, às vezes ele não contempla essa possibilidade. Não é que a extensão faz parte do currículo de forma orgânica, né? O que acontece é que, em algumas disciplinas, você teria uma carga horária vinculada a um projeto de extensão, mas isso nem sempre está claro ou definido. Pelo que eu entendi, na licenciatura em Física, essa curricularização parece mais simples, mas, para os bacharelados, como Física de Materiais ou Física Computacional, o desafio é maior por causa da própria natureza desses cursos. Além disso, percebo que essa dificuldade decorre, em parte, da falta de experiência de muitos docentes em realizar atividades extensionistas. Pelo que compreendi, a curricularização da extensão exige que você cadastre um projeto de extensão. Mas aí surge outra questão: em que momento isso será feito? Ainda mais em cursos noturnos, como a licenciatura, que já têm suas próprias limitações. É importante lembrar que isso é lei, né? Se é lei, então tem que ser feito, tem que curricularizar. De certo modo, isso obriga o aluno a participar de atividades de extensão, o que antes não era exigido. Só que essa obrigatoriedade de incluir 10% da carga horária do curso em extensão, eu confesso que não vejo como algo totalmente positivo. Isso pode trazer complicações para a organização do curso, né? Mas eu acho que essa questão é, em parte, cultural, sabe? Desde que entrei na universidade, percebo que existem perfis diferentes. Tem professores que, historicamente, já desenvolvem atividades extensionistas com maior regularidade. No meu departamento, por exemplo, vejo alguns colegas que têm esse perfil mais voltado à extensão. Isso mostra que, enquanto uns já estão habituados a esse tipo de trabalho, para outros, essa mudança ainda representa um grande desafio.

O DSC₂ de média Intensidade e Amplitude revela desafios estruturais, culturais e operacionais na implementação da curricularização da extensão em IES. A curricularização ainda não está plenamente incorporada em todas as disciplinas. Isso reflete uma lacuna na adaptação dos planos de ensino e na promoção de debates e reflexões sobre como efetivar essa integração. A resistência mencionada não é apenas institucional, mas também cultural, ligada à falta de diálogo sobre a importância da extensão no currículo. Em relação aos planos de ensino. Petersen *et al* (2023) relatam desafios com os objetivos ligados à comunidade externa:

Entretanto, os objetivos sócio comunitários, ou seja, aqueles relacionados aos objetivos para a comunidade/público-alvo na maior parte dos projetos estão claros, mas são objetivos não mensuráveis, totalizando 16 projetos (Figura 6), o que dificulta a avaliação da efetividade da ação realizada e ainda, 10 projetos apresentaram objetivos totalmente subjetivos, dificultando a compreensão da proposta do projeto extensionista. Apenas 3 projetos apresentaram objetivos claros e mensuráveis, enfatizando a dificuldade dos docentes (Petersen *et al*, 2023, p. 19).

A obrigatoriedade de destinar 10% da carga horária à extensão é vista com certa reserva, especialmente pelo impacto que isso pode ter na organização dos cursos, principalmente em bacharelados. Cursos noturnos, como a licenciatura, enfrentam dificuldades adicionais pela natureza de sua oferta, o que agrava o desafio da implementação. A resistência e as dificuldades operacionais são parcialmente atribuídas à falta de experiência dos docentes em atividades extensionistas, destacando a necessidade de capacitação e sensibilização para que os professores compreendam e se engajem no processo. Existe um contraste entre professores que já têm histórico e inclinação para atividades extensionistas e aqueles que não têm familiaridade ou interesse por essas práticas. Essa diversidade de perfis culturais influencia diretamente o andamento do processo. Na dissertação de Rodrigues (2019), o autor relata dificuldades semelhantes. De acordo com ele, um dos principais entraves para o desenvolvimento da extensão é a menor valorização dessa função acadêmica em comparação ao ensino e à pesquisa. Essa desvalorização manifesta-se tanto na falta de estímulo oferecido pelas unidades para o desenvolvimento da extensão quanto nos critérios adotados para a progressão na carreira docente.

Conforme apontam Moita e Andrade (2009), a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão ainda não é plenamente considerada na prática por muitos docentes. Isso ocorre porque, na graduação, a ênfase costuma recair sobre o ensino, enquanto na pós-graduação o foco é direcionado prioritariamente para a pesquisa. Segundo os autores:

Desconsiderar a extensão – excluindo-a das atividades de ensino e pesquisa na pós-graduação – é não só promover a dissociação que fere a indissociabilidade e reproduz um velho modelo acadêmico como perder um vasto e indispensável terreno de descobertas e aprendizagens que, acima de tudo, situa as ciências no seu justo lugar de saberes a serviço do ser humano, histórica e socialmente compreendido (Moita; Andrade, 2009, p. 273).

No trabalho de conclusão de curso de Barbosa (2023), são apresentadas as dificuldades encontradas no processo de curricularização na Universidade Federal da Paraíba. A autora aponta que os professores reconhecem a existência de atividades de extensão no Departamento de Ciências Sociais há bastante tempo, embora essas atividades não mantenham uma regularidade e recebam menos reconhecimento em comparação às atividades de pesquisa. Além disso, os docentes destacam que essa realidade não é exclusiva do departamento, mas sim generalizada nas universidades públicas brasileiras.

Em relação à falta de discussões, mencionada por alguns docentes, Barbosa (2023) aponta que, segundo as falas analisadas, a obrigatoriedade e a burocracia foram os principais fatores que motivaram o processo de curricularização. Como resultado, não houve tempo para

criar um debate mais amplo e mobilizador sobre o tema. A autora observa que houve pouco envolvimento efetivo do corpo docente do departamento e, ainda menos, participação dos discentes no processo de reformulação do PPC do curso de licenciatura em Ciências Sociais.

A respeito da cultura docente em despriorizar a extensão, Enumo (1996) aponta que, nas universidades federais, a extensão universitária tradicionalmente recebe menos valorização quando comparada ao ensino e à pesquisa, sendo frequentemente desprezada tanto pelos docentes quanto pela administração acadêmica. Essa desvalorização se manifesta de diferentes formas. Alguns professores justificam sua resistência alegando que suas disciplinas não possuem caráter de aplicação prática, embora as atividades extensionistas frequentemente transcendam a relação direta com uma única disciplina. Além disso, os serviços voltados à comunidade demandam tempo e esforço, o que leva muitos docentes a priorizarem outras atividades institucionais. As comissões responsáveis pela extensão, por vezes, são percebidas como menos rigorosas na avaliação de projetos e relatórios, o que pode contribuir para reforçar essa visão depreciativa.

Tamarozzi e Cortela (2024) analisam as diferenças nas atividades extensionistas entre discentes do bacharelado e da licenciatura em Física, apontando que as disciplinas relacionadas à carga horária da extensão estão concentradas no Eixo 2, voltado para a formação didático-pedagógica do futuro professor. Segundo os autores, docentes das disciplinas específicas do bacharelado enfrentam dificuldades em encontrar opções para ações extensionistas, possivelmente devido à natureza dessas disciplinas, como já indicado por estudos anteriores. Além disso, as atividades extensionistas atribuem maior carga horária à iniciação à docência, podendo alcançar até 50% da carga horária total. No caso da licenciatura, programas como o PIBID e a Residência Pedagógica são naturalmente considerados como extensionistas, mas o mesmo tratamento é permitido pelo PPC para discentes do bacharelado, o que parece incompatível com as funções que esses profissionais devem desempenhar. Ademais, considerando que disciplinas representam cerca de 15% da carga horária distribuída, mais de 70% da carga horária dedicada à extensão está voltada para atividades relacionadas a conhecimentos didático-pedagógicos (conceituais, procedimentais e atitudinais) e à iniciação à docência, o que reforça essa discrepância entre as finalidades dos cursos.

DSC₃ (ia): Impactos e Percepções sobre a Curricularização da Extensão

Honestamente, eu não tenho muito conhecimento sobre isso, mas entendi que agora há essa obrigatoriedade de incorporar coisas como o Observatório ou o CIF (Centro Interativo de Física) nos estágios e na curricularização, né? Eu acho que isso foi feito de forma meio

atropelada, deixaram tudo para a última hora. Embora fosse uma exigência da lei e tivesse um prazo, parece que foi tudo apressado. Por outro lado, acho importante a curricularização. Antes, os projetos de extensão não eram vistos com a mesma relevância que os projetos de pesquisa clássica. Então, nesse sentido, é algo positivo, porque inova e nos força a criar novos projetos, acostumando-se cada vez mais com essa prática. Mas o que me deixou meio desconfortável foi a criação de uma disciplina específica para isso, como "Fundamentos da Extensão Universitária". Não sei se uma disciplina inteira, mesmo que tenha só dois créditos semanais, é realmente necessária. Acho que os principais pontos da extensão poderiam ser abordados em uma palestra ou minicurso, sabe? Ainda assim, como é uma disciplina, ela tem uma carga horária razoável e acaba permitindo explorar bastante o tema. De forma geral, vejo isso como uma oportunidade de quebrar a barreira entre a universidade e a comunidade externa. Promove uma maior interação dos alunos com outros ambientes, como o escolar, e tira a graduação daquele foco restrito só na sala de aula. Isso contribui para uma comunicação mais ampla e para ganhos que vão além do ensino tradicional no meio universitário.

O DSC₃ de média Intensidade e Amplitude reflete uma percepção mista sobre a curricularização da extensão universitária, evidenciando tanto os benefícios esperados quanto os desafios enfrentados durante sua implementação. O DSC revela que os participantes reconhecem a importância da curricularização da extensão, especialmente no que se refere à promoção da interação entre a universidade e a comunidade. Essa mudança é percebida como uma oportunidade para inovar, romper barreiras entre academia e sociedade, e integrar diferentes esferas da formação universitária.

Como aponta Neves e Malta (2014), os docentes destacam que a integração entre ensino e pesquisa é essencial para a formação de cidadãos reflexivos, pois amplia horizontes de ideias, fomenta socializações, promove descobertas e estimula reflexões e ações. Essa abordagem é vista como uma ferramenta fundamental no ensino superior, permitindo que os alunos participem de forma ativa por meio de questionamentos e investigações, contribuindo para a construção de intervenções sociais. Além disso, acredita-se que essa prática favoreça uma aprendizagem significativa e dinâmica, enriquecendo a formação do profissional pesquisador.

Há uma clara insatisfação com o processo de implementação da curricularização, descrito como "atropelado". Apesar de ser uma exigência legal, os docentes sentem que houve uma preparação insuficiente e falta de tempo para debates mais amplos. Isso sugere que o processo foi conduzido de maneira burocrática e pouco colaborativa. O surgimento de disciplinas específicas para cumprir os requisitos da curricularização, como a mencionada "Fundamentos da Extensão Universitária", é visto de forma crítica. Há dúvidas sobre a

necessidade de criar uma disciplina inteira dedicada ao tema, quando alternativas como minicursos ou palestras poderiam cumprir o mesmo objetivo. A resistência à integração da extensão nos currículos parece estar ligada a barreiras culturais e estruturais. Por exemplo, docentes percebem que a extensão historicamente recebeu menos reconhecimento e apoio institucional em comparação com ensino e pesquisa. A carga horária dedicada a disciplinas específicas também é vista como uma possível complicação.

Segundo Neves e Malta (2014), em sua pesquisa, os docentes que relatam dificuldades para integrar ensino, pesquisa e extensão em seus planos de ensino apontam como obstáculos a falta de adaptação às práticas acadêmicas, a valorização do ensino tradicional, a resistência à reflexão, entre outros fatores. Além disso, uma parte significativa dos docentes mencionou que o pouco tempo disponível para atividades pedagógicas, a heterogeneidade dos estudantes, a desarticulação das disciplinas e a concepção de aluno passivo, que por vezes é evidenciada pelos próprios estudantes, são elementos que dificultam a articulação dos componentes do tripé acadêmico. De acordo com os autores:

Outros fatores sociais que foram apontados pelos docentes como possíveis entraves para uma articulação precisa foram o pouco tempo pedagógico, necessidade de sobrevivência por parte dos estudantes que em muitas situações para atender as necessidades financeiras exigidas pelo sistema capitalista de nossa sociedade, precisam priorizar suas ocupações profissionais deixando em segundo plano os estudos. A falta do hábito da leitura por parte dos estudantes se apresenta como outro empecilho apresentado pelos docentes (Neves; Malta, 2014, p. 8).

O DSC sugere que, embora a curricularização da extensão seja vista como uma política com potencial transformador, sua implementação foi marcada por desafios que geraram insatisfação entre os docentes. O processo carece de maior preparação, diálogo e adaptação às necessidades específicas das disciplinas e cursos. Além disso, há uma sensação de imposição que prejudica o engajamento efetivo dos envolvidos.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As investigações realizadas sobre o processo de curricularização da extensão no curso de Licenciatura em Física da UNESP/Bauru revelam aspectos centrais para a compreensão do impacto desta política no currículo do curso e na formação dos futuros docentes

A integração das atividades extensionistas na matriz curricular, conforme determinado pela Resolução CNE/CES nº 7/2018 e pela Resolução UNESP nº 41/2021, representa uma mudança significativa na estrutura curricular. Ao exigir que 10% da carga horária dos cursos

de graduação seja destinada à extensão, cria-se um espaço para que os estudantes tenham experiências formativas que vão além do ambiente acadêmico tradicional. A pesquisa indica que essa transformação curricular gera percepções divergentes entre os docentes, refletindo tanto entusiasmo quanto preocupações quanto às novas demandas institucionais e pedagógicas.

A curricularização da extensão coloca em discussão o papel da universidade frente às novas demandas sociais e acadêmicas. A exigência de que a extensão seja integrada ao ensino e à pesquisa reforça a necessidade de repensar os processos formativos, aproximando a universidade das demandas sociais e promovendo uma interação dialógica com a comunidade. Entretanto, a implementação desse processo esbarra em desafios estruturais, tais como a sobrecarga docente e a dificuldade de adaptação curricular sem comprometer conteúdos essenciais da formação em Física.

No que se refere à formação docente, a curricularização da extensão pode trazer ganhos significativos. Ao envolver os estudantes em atividades extensionistas, cria-se um ambiente de aprendizagem mais dinâmico, que permite a vivência de experiências concretas de ensino e a interação com diferentes públicos. Isso pode contribuir para o desenvolvimento de habilidades pedagógicas, como a capacidade de mediação de saberes e a adaptação a diferentes contextos de ensino. No entanto, também se observa que, se não for bem planejada, a inserção da extensão no currículo pode levar à fragmentação das atividades acadêmicas e à dispersão dos estudantes entre múltiplas demandas, comprometendo sua formação conceitual e técnica.

A legislação atual busca consolidar a extensão como parte integrante da formação universitária, mas sua implementação varia de acordo com as condições institucionais. A obrigatoriedade da curricularização foi recebida de maneira heterogênea na comunidade acadêmica, com algumas instituições enfrentando dificuldades estruturais para garantir que as atividades extensionistas sejam devidamente reconhecidas e articuladas com o ensino e a pesquisa. No caso específico do curso de Licenciatura em Física, as percepções docentes refletem tanto uma visão de oportunidade quanto de receios quanto ao impacto da nova estrutura.

Com base na experiência adquirida ao longo da pesquisa, considera-se a curricularização da extensão como um processo que deve ser conduzido com planejamento criterioso. A aproximação entre universidade e sociedade é fundamental para a formação de docentes mais preparados para enfrentar os desafios do ensino na educação básica. No entanto, é imprescindível que esse processo não se torne uma sobrecarga para os estudantes e docentes, mas sim uma dimensão integradora da formação acadêmica. Além disso, é essencial que as instituições disponham de suporte adequado para viabilizar atividades extensionistas de

qualidade, assegurando que seu impacto seja efetivamente positivo na trajetória formativa dos estudantes

Dessa forma, a curricularização da extensão, se bem estruturada, pode contribuir significativamente para uma formação docente mais completa e conectada com as demandas reais da educação. Entretanto, sua implementação exige reflexão constante, adaptação institucional e uma discussão ampla com a comunidade acadêmica para evitar que se torne um processo burocrático sem impacto real na qualidade da formação.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, O. M. A. P. de; DOS SANTOS, N. A.; ANDRADE, R. C. L. Da visibilidade ao apagamento: implicações da Resolução CNE/CP nº 02/2019 na formação de professores para a Educação de Jovens e Adultos (EJA). **Debates em Educação**, [S. l.], v. 15, n. 37, p. e15116, 2023. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/15116>. Acesso em: 19 nov. 2023

ALMEIDA, G. S. S. de. A teoria da representação social e o discurso do sujeito coletivo em estudos no campo da política educacional: sentidos da interdisciplinaridade nos BI. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, [S.L.], v. 15, n. 38, p. 322-348, 15 fev. 2018.

Disponível em:

<https://mestradoedoutoradoestacio.periodicoscientificos.com.br/index.php/reeduc/article/view/3734>. Acesso em: 30 maio 2024.

ALVES, K. K.; DUARTE, A. L. C. Efeitos da BNC-Formação no curso de Pedagogia. **Revista On Line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 26, p. 1-22, 30 set. 2022. <http://dx.doi.org/10.22633/rpge.v26i00.17222>. Disponível em:

<https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/17222>. Acesso em: 18 set. 2023

ALVES, L. R.; GIACOMINI, M. A.; TEIXEIRA, V. M.; HENRIQUES, S. H.; CHAVES, L. D. P. Reflections on graduate professor training. **Escola Anna Nery**, [S.L.], v. 23, n. 3, p. 1-7, 2019. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ean/a/967Qvd3yK3HVBkH495xZqDv/?lang=pt#>. Acesso em: 06 jul. 2024.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. Representações Sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. **Múltiplas Leituras**, [S.L.], v. 1, n. 1, p. 18-43, 30 jun. 2008.

[Http://dx.doi.org/10.15603/1982-8993/ml.v1n1p18-43](http://dx.doi.org/10.15603/1982-8993/ml.v1n1p18-43). Disponível em:

<https://www.metodista.br/revistas/revistas-metodista/index.php/ML/article/view/1169#:~:text=Por%20suas%20relações%20com%20a%20linguagem%2C%20com%20a,mecanismos%20que%20interferem%20na%20eficácia%20do%20processo%20educativo>. Acesso em: 28 maio 2023.

ARAÚJO, F. M.; ALVES, E. M.; CRUZ, M. P. da. ALGUMAS REFLEXÕES EM TORNO DOS CONCEITOS DE CAMPO E DE HABITUS NA OBRA DE PIERRE

BOURDIEU. **Revista Perspectivas da Ciência e Tecnologia**, [s. l.], v. 1, n. 1, p. 31-40, 15 dez. 2009. Disponível em:

<https://revistascientificas.ifrj.edu.br/index.php/revistapct/article/view/14>. Acesso em: 30 jan. 2024.

ARAÚJO, W. C. O. Recuperação da informação em saúde: construção, modelos e estratégias. **Convergências em Ciência da Informação**, Aracaju, v. 3, n. 2, p. 100-134, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/52993>. Acesso em: 13 jul. 2023.

AYRES DA SILVA, L. S.; FIGUEIRÊDO, A. M. Educação Superior brasileira e reestruturação produtiva: reflexos nas dcn dos cursos de engenharia. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 15, n. 35, p. 426-443, 2019. Disponível em:

<https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/5690>. Acesso em: 20 nov. 2023.

BARBOSA, R. A. **CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO NO CURSO DE CIÊNCIAS SOCIAIS DA UFPB**. 2023. 52 f. TCC (Graduação) - Curso de Ciências Sociais, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2023. Disponível em:

<https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/28050?locale=pt_BR>. Acesso em: 15 dez. 2024.

BASSO, L.; LEMOS, A.; PIMENTA, P. H.; BEZERRA, E.; DE AZEVEDO, M. A.; GALIZIA, F. Curricularização da extensão: Propostas de universidades federais paulistas. **Revista Brasileira de Extensão Universitária**, v. 14, n. 2, p. 189-199, 28 ago. 2023. Disponível em: <https://periodicos.uffs.edu.br/index.php/RBEU/article/view/13488>. Acesso em: 20 dez. 2023.

BATISTA, A. M. D.; FRANCISCHETTI, I.; VIEIRA, C. M.; PARPINELI, V. L. F. O USO DO DISCURSO DO SUJEITO COLETIVO PARA A ANÁLISE DE DADOS QUALITATIVOS NO CAMPO DA EDUCAÇÃO. **Revista Humanidades & Inovação**, Palmas, v. 8, n. 36, p. 130-142, 2021. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/4273>. Acesso em: 30 jan. 2024.

BENETTI, P.; SOUSA, A. I.; SOUZA, M. H. Creditação da extensão universitária nos cursos de graduação: relato de experiência. **Revista Brasileira de Extensão Universitária**, v. 6, n. 1, p. 25-32, 12 jul. 2015. Disponível em: <https://periodicos.uffs.edu.br/index.php/RBEU/article/view/1951>. Acesso em: 15 dez. 2023

BOGATSCHOV, D. N.; FERREIRA, G. M.; MOREIRA, J. A. da Si. BNC-Formação: políticas para formação de professores no brasil e a interlocução com as diretrizes da ocde. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 20, n. 3, p. 1335-1359, 30 set. 2022. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/54584>. Acesso em: 15 dez. 2023.

BONAMINO, A.; ALVES, F.; FRANCO, C.; CAZELLI, S. Os efeitos das diferentes formas de capital no desempenho escolar: um estudo à luz de bourdieu e de coleman. **Revista Brasileira de Educação**, [S.L.], v. 15, n. 45, p. 487-499, dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/GbzRVcsL7L6PVNx3mxtFdFkQ/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 30 jun. 2024.

BORGES, M. C.; AQUINO, O. F.; PUENTES, R. V. Formação de professores no Brasil: história, políticas e perspectivas. **Revista Histedbr On-Line**, Campinas, v. 11, n. 42, p. 94, 5 ago. 2012. <http://dx.doi.org/10.20396/rho.v11i42.8639868>. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639868>. Acesso em: 26 ago. 2023.

BOURDIEU, P. The Forms of Capital. In: RICHARDSON, J. **Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education**. Westport, CT: Greenwood, 1986. p. 241-258.

BRANCO, E. P. *et al.* BNCC: a quem interessa o ensino de competências e habilidades? **Debates em Educação**, Maceió, v. 11, n. 25, p. 155-171, 23 dez. 2019.

Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/7505>. Acesso em: 19 jul. 2023.

BRASIL. Altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Resolução Nº 1, de 2 de Julho de 2019**. Brasília: Diário Oficial da União, 2019c. Seção 1, p. 35. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=116731-rcp001-19&category_slug=julho-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 26 set. 2023.

_____. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Lei Nº 10.172**. Brasília, 09 jan. 2001a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 03 set. 2023.

_____. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Lei Nº 13.005**. Brasília, 25 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm#art7§5. Acesso em: 05 set. 2023.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Diário Oficial da União, Seção 1, p. 1. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 17 set. 2023.

_____. 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). **Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Brasília: Diário Oficial da União, 20 dez. 2019d. Seção 1, p. 46-49. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN22019.pdf. Acesso em: 19 set. 2023.

_____. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024 e dá outras providências. **Resolução Nº 7, de 18 de dezembro de 2018**. Brasília: Diário Oficial da União, 18 dez. 2018a. Seção 1, p. 49-50. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/55877808. Acesso em: 17 set. 2023.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018b. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 09 jul. 2023.

_____. Ministério da Educação. **PNLD**. 2018c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pnld/apresentacao>. Acesso em: 04 jul. 2023

_____. Resolução nº 2, de 1 de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 2015, p. 8-12. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 13 set. 2023.

_____. **Conselho Nacional de Educação**. Brasília: Ministério da Educação, 24 nov. 1995. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/composicao/cne>. Acesso em: 09 jul. 2023.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: Ministério da Educação, 2013. p. 1-565. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 09 jul. 2023.

_____. **Orientação Para As Diretrizes Curriculares dos Cursos de Graduação**. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, 03 dez. 1997. p. 1-4. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=154121-pces776-97&category_slug=agosto-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 18 jul. 2023.

_____. **Parecer CNE/CES 1.304/2001 - Homologado**. Brasília: Ministério da Educação, 06 nov. 2001b. p. 1-9. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES1304.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2023.

_____. **Proposta de Novas Normas Para A Formação do Professor Avança**. Brasília: Ministério da Educação, 2019a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/bnc-professor>. Acesso em: 10 jul. 2023.

_____. Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019b. 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). **Resolução Cne/Cp Nº 2, de 20 de Dezembro de 2019**. Brasília: Ministério da Educação, 15 abr. 2020. Seção 1, p. 46-49. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN22019.pdf. Acesso em: 09 jul. 2023.

BRASÍLIA. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Ministério da Educação. **Exame Nacional do Ensino Médio**: documento básico. 2002. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/enem_exame_nacional_do_ensino_medio_documento_basico_2002.pdf. Acesso em: 20 jul. 2023.

CAMARGO, Brígido Vizeu. Serge Moscovici (14/06/1925 - 16/11/2014): um percurso inovador na psicologia social. **Memorandum**: Memória e História em Psicologia, Belo Horizonte, v. 28, p. 240-245, 24 abr. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/memorandum/article/view/6467>. Acesso em: 25 maio 2023.

CAMARGO, L. M.; HAGE, S. A. M.; GOMES, R. K. S.; FIGUEIREDO, A. M. Diversidade sociocultural e currículo nas Amazônias: desafios no enfrentamento à monocultura das mentes. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 20, n. 1, p. 238-261, 30 mar. 2022. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/54813>. Acesso em: 12 dez. 2023.

CAMARGO, Sérgio; NARDI, Roberto. Estudando o processo de reestruturação curricular de um curso de licenciatura em Física. In: BASTOS, Fernando; NARDI, Roberto (org.). **Formação de professores e práticas pedagógicas no Ensino de Ciências**:

contribuições da pesquisa na área. São Paulo: Escrituras, 2008. Cap. 3. p. 53-80.

CAMELO, D.; BATISTA NETO, J. Identidade própria de cursos de Licenciatura: um olhar a partir das instruções normativas do cne (2002-2019). **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 20, n. 2, p. 923-947, 29 jun. 2022. DOI: <http://dx.doi.org/10.23925/1809-3876.2022v20i2p923-947>. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/50153>. Acesso em: 05 dez. 2023.

CARBONARI, M. E. E.; PEREIRA, A. C. A extensão universitária no Brasil, do assistencialismo à sustentabilidade. **Revista de Educação**, v. 10, n. 10, 2007. Disponível em: <https://docente.ifsc.edu.br/marco.aurelio/Material%20Aulas/Especialização%20Tecnologias%20Educativas/Sustentabilidade,%20Cidadania%20e%20Educação/Artigos/2133-8194-1-PB.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2024.

CARDOSO, N. de S.; MENDONÇA, S. G. de L.; FARIAS, I. M. S. de. O “ovo da serpente” na formação docente: as diretrizes paulistas como esteio da contrarreforma nacional. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 46, p. 9-34, 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8913>. Acesso em: 20 nov. 2023.

CARDOSO, P. R. de M. B. Currículo: uma análise histórica. In: BES, P. et al. (org.). **Currículo e desafios contemporâneos**. Porto Alegre: Sagah, 2020. Cap. 1. p. 13-20. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9786556900742/pageid/12>. Acesso em: 04 jul. 2023.

CAMPOS, R. de F.; DURLI, Z.; CAMPOS, R. BNCC e privatização da Educação Infantil: impactos na formação de professores. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 13, n. 25, p. 170–185, 2019. DOI: 10.22420/rde.v13i25.962. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/962>. Acesso em: 28 dez. 2023.

CASTADELLI, Gilson Aparecido. Currículo e tecnologia digital. In: BES, P. et al. (org.). **Currículo e desafios contemporâneos**. Porto Alegre: SAGAH, 2020. Cap. 11. p. 159-173. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9786556900742/pageid/158>. Acesso em: 29 jun. 2023.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. 144 p.

COELHO, G. C. O papel pedagógico da extensão universitária. **Revista Em Extensão**, Uberlândia, v. 13, n. 2, p. 11–24, 2015. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revextensao/article/view/26682>. Acesso em: 6 jul. 2024.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012. 327 p.

CORTELA, Beatriz Saleme Correa. **Formação inicial de professores de física: fatores limitantes e possibilidades de avanços**. 2011. 289 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação Para A Ciência, Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Bauru, 2011. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/90965>. Acesso em: 28 jun. 2023.

_____. **FORMADORES DE PROFESSORES DE FÍSICA: uma análise de seus discursos e como podem influenciar na implantação de novos currículos.** 2004. 268 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação Para A Ciência, Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Bauru, 2004. Disponível em: <https://www2.fc.unesp.br/BibliotecaVirtual/DetalhaDocumentoAction.do?idDocumento=163#>. Acesso em: 14 jul. 2023.

CORTELA, Beatriz Salemm Corrêa; GATTI, Sandra Regina Teodoro; NARDI, Roberto. Identidade e saberes docentes constituídos durante a formação inicial de professores de física: um estudo de caso. **Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia**, Curitiba, v. 13, n. 2, p. 18-42, 25 ago. 2020. <http://dx.doi.org/10.3895/rbect.v13n2.8444>. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/rbect/article/view/8444>. Acesso em: 06 jul. 2023.

CORTELA, Beatriz Salemm Correa; NARDI, Roberto. A elaboração de uma estrutura curricular e a formação de professores de Física: as intenções legais, os processos de operacionalização, os discursos dos formadores e suas práticas docentes. In: BASTOS, Fernando; NARDI, Roberto (org.). **Formação de professores e práticas pedagógicas no Ensino de Ciências: contribuições da pesquisa na área.** São Paulo: Escrituras, 2008. Cap. 2. p. 33-52. (Educação para a Ciência 8). Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho".

_____. FORMADORES DE PROFESSORES DE FÍSICA: UMA ANÁLISE DE SEUS DISCURSOS E COMO PODEM INFLUENCIAR NA IMPLANTAÇÃO DE NOVOS CURRÍCULOS. **Tecné, Episteme y Didaxis: TED**, [S. l.], n. 16, 2004. DOI: 10.17227/ted.num16-5548. Disponível em: <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/TED/article/view/5548>. Acesso em: 6 jul. 2023.

_____. Intencionalidades detectadas no processo de elaboração e implementação de um projeto de formação inicial de professores de física. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, [S. l.], v. 13, n. 3, p. 149–172, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/4275>. Acesso em: 6 jul. 2023.

COSTA, Eliane Miranda; MATTOS, Cleide Carvalho de; CAETANO, Vivianne Nunes da Silva. Implicações da BNC-formação para a universidade pública e formação docente. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. 1, p. 896-909, 1 mar. 2021. <http://dx.doi.org/10.21723/riaee.v16iesp.1.14924>. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/14924>. Acesso em: 18 set. 2023.

COSTOLA, A.; BORGHI, R. F. Os reformadores empresariais e as políticas educacionais: análise do movimento todos pela base nacional comum. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 22, n. esp3, p. 1313–1324, 2018. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/11889>. Acesso em: 20 nov. 2023.

CRESWELL, John W.; CRESWELL, J. David. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto.** 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2021. 222 p. Tradução de: Sandra Maria Mallmann da Rosa. Disponível em: <https://bit.ly/3Mg9iVL>. Acesso em: 17 maio 2023.

CROCHICK, J. L. Educação, neoliberalismo e/ou sociedade administrada. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, p. 1-22, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/Jbh9vxXVdWdSrG9cSLy6fcg#>. Acesso em: 28 dez. 2023.

D'ÁVILA, J. B.; LIMA, M. F. Agentes públicos e privados no processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular. **Revista Educação em Debate**, Fortaleza, v. 42, n. 82, p. 55-72, 2020. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/54649>. Acesso em: 26 jul. 2023.

DECONTO, D. C. S.; CAVALCANTI, C. J. de H.; OSTERMANN, F. Incoerências e contradições das políticas públicas para a formação docente no cenário atual de reformulação das diretrizes curriculares nacionais. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, [S. l.], v. 33, n. 1, p. 194–222, 2016. DOI: 10.5007/2175-7941.2016v33n1p194. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/fisica/article/view/2175-7941.2016v33n1p194>. Acesso em: 16 nov. 2023.

DECONTO, D. C. S.; OSTERMANN, F. Treinar professores para aplicar a BNCC: as novas diretrizes e seu projeto mercadológico para a formação docente. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, [S. l.], v. 38, n. 3, p. 1730–1761, 2021. DOI: 10.5007/2175-7941.2021.e84149. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/fisica/article/view/84149>. Acesso em: 16 nov. 2023.

DIAS, Isabel Simões. Competências em educação: conceito e significado pedagógico. **Revista Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 73-78, jun. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/XGgFPxFQ55xZQ3fXxctqSTN/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 14 jul. 2023.

DIAS, Rosanne Evangelista; LOPES, Alice Casimiro. Competências na formação de professores no Brasil: o que (não) há de novo. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 85, p. 1155-1177, dez. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/zp8nDS8kVpq3Sgvw5YRWyhQ/?lang=pt#>. Acesso em: 14 jul. 2023.

DINIZ-PEREIRA, J. E. Nova tentativa de padronização dos currículos dos cursos de licenciatura no Brasil: a BNC-formação. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 46, p. 53-71, 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8916>. Acesso em: 20 nov. 2023.

DOURADO, Luiz Fernandes. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 131, p. 299-324, jun. 2015. <http://dx.doi.org/10.1590/es0101-73302015151909>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/hBsH9krxptsF3Fzc8vSLDzr/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 03 set. 2023.

DUARTE, Sebastião Junior Henrique; MAMEDE, Marli Villela; ANDRADE, Sônia Maria Oliveira de. Opções teórico-metodológicas em pesquisas qualitativas: representações sociais e discurso do sujeito coletivo. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 18, n. 4, p. 620-626, dez. 2009. <http://dx.doi.org/10.1590/s0104-12902009000400006>. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/sausoc/a/JNbhZ3dKdrKGdYXJrr6m7ft/?lang=pt>. Acesso em: 09 maio 2023.

ENUMO, S. R. F. Ensinar, pesquisar e fazer extensão universitária: missão (im)possível. **Temas psicol.**, Ribeirão Preto, v. 4, n. 1, p. 79-95, abr. 1996. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1996000100008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 15 dez. 2024.

FELIPE, E. da S.; CUNHA, E. R.; BRITO, A. R. P. de. O avanço do projeto neoliberal nas diretrizes para a formação de professores no Brasil. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 46, p. 127-151, 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8920>. Acesso em: 20 nov. 2023.

FERREIRA, L. G.; CORTELA, B. S. C. Diretrizes para a formação de professores: análise comparativa entre os documentos de 2015 e 2019. **Revista Espaço do Currículo**, [S. L.], v. 16, n. Ahead of Print (AOP), p. 1–19, 2023. Disponível em: <<https://abre.ai/hDmw>>. Acesso em: 10 dez. 2023.

FERREIRA, R. **CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO NOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA**: contexto e possibilidades. 2022. 109 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2022. Disponível em: <https://dspace.ifrs.edu.br/xmlui/handle/123456789/587>. Acesso em: 15 mar. 2025.

FICHTER FILHO, G. A.; OLIVEIRA, B. R. de; COELHO, J. I. F. A trajetória das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação docente no Brasil: uma análise dos textos oficiais. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. esp.1, p. 940–956, 2021. DOI: 10.21723/riaee.v16iEsp.1.14930. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/14930>. Acesso em: 16 nov. 2023.

FIGUEIREDO, Marília Z. A.; CHIARI, Brasília M.; GOULART, Bárbara N. G. de. Discurso do Sujeito Coletivo: uma breve introdução à ferramenta de pesquisa qualitativa. **Distúrbios da Comunicação**, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 129-136, 27 abr. 2013. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/dic/article/view/14931>. Acesso em: 08 maio 2023.

FLUMINENSE. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense (IFF). Comunicação Social da Reitoria. **Diretrizes Curriculares dos Cursos de Graduação**. 2022. Disponível em: <https://portal1.iff.edu.br/ensino/educacao-superior>. Acesso em: 19 jul. 2023.

FONLIFI. Fórum Nacional de Coordenadores de Licenciatura em Física. **REFLEXÕES SOBRE PROJETO DE RESOLUÇÃO DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A FORMAÇÃO INICIAL EM NÍVEL SUPERIOR DE PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR BÁSICA EM TRAMITAÇÃO NO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (2024)**. [S.L.], p. 1-9, 2024. Disponível em: <https://www.sbfisica.org.br/v1/sbf/wp-content/uploads/2024/06/VERSAO-FINAL-REFLEXOES-SOBRE-A-RESOLUCAO-PARA-DEFINICAO-DE-DIRETRIZES-PARA-A-FORMACAO-INICIAL-DE-PROFESSORES.pdf>. Acesso em: 02 jul. 2024.

FRANCO, M. A. S.; MASCARENHAS, A. D. N. Esvaziamento da didática e da pedagogia na (nova) bnc de formação inicial de professor da educação básica. **Revista e-Curriculum**, [S.L.], v. 19, n. 3, p. 1014-1035, 29 set. 2021. <http://dx.doi.org/10.23925/1809-3876.2021v19i3p1014-1035>. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/52423>. Acesso em: 09 dez. 2023.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 136-167, set. 2002. <http://dx.doi.org/10.1590/s0101-73302002008000009>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/hH5LZRBbrDFKLX7RJvXKbrH/?lang=pt#>. Acesso em: 26 ago. 2023.

FRUTUOSO, T. de P. **O PROCESSO DE CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO DO INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA — IFSC**. 2020. 165 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina, Florianópolis, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ifsc.edu.br/handle/123456789/1643>. Acesso em: 14 dez. 2024

GARCIA, L. A. M. Competências e Habilidades: você sabe lidar com isso. **Educação e Ciência On-line**, Brasília: Universidade de Brasília, 2005. Disponível em: <https://www2.unifap.br/edfisica/files/2014/12/Competencias-e-Habilidades-VOCÊ-SABE-LIDER-COM-ISSO.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2023.

GATTI, Bernardete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, dez. 2010. <http://dx.doi.org/10.1590/s0101-73302010000400016>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/R5VNX8SpKjNmKPxxp4QMt9M/#>. Acesso em: 25 ago. 2023.

GADÊLHA, Maria Leudysvania de Sousa Lima; NOGUEIRA, Antonio Wherbty Ribeiro; MORAES, Ana Cristina de. Implicações da Resolução CNE/CP nº 02/2019 na formação docente de profissionais não licenciados. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 39, p. 23-38, 2022. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/52085>. Acesso em: 14 jul. 2023.

GADOTTI, M. Extensão universitária: para quê. **Instituto Paulo Freire**, v. 15, n. 1-18, p. 1, 2017. Disponível em: https://www.paulofreire.org/images/pdfs/Extensão_Universitária_-_Moacir_Gadotti_fevereiro_2017.pdf. Acesso em: 04 jan. 2025.

GIARETA, P. F.; ZILIANI, A. C. M.; SILVA, L. A. da. A BNC-formação e a formação docente em cursos de licenciatura na Universidade Brasileira. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, v. 9, p. 1-20, 16 set. 2022. <http://dx.doi.org/10.20396/riesup.v9i00.8670364>. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8670364>. Acesso em: 18 set. 2023.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 7. ed. Barueri: Atlas, 2022. 186 p.

_____. **Como Fazer Pesquisa Qualitativa**. Barueri: Atlas, 2021. 182 p. Disponível em: <https://cutt.ly/3wup7LqK>. Acesso em: 01 jul. 2023.

_____. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019. 230 p. Disponível em: [https://app.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788597020991/epubcfi/6/10\[%3Bvnd.vst.idref%3Dcopyright\]!/4/42/1:20\[098%2C-4\]](https://app.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788597020991/epubcfi/6/10[%3Bvnd.vst.idref%3Dcopyright]!/4/42/1:20[098%2C-4]). Acesso em: 12 nov. 2023.

GIRON, G. R. Políticas públicas, educação e neoliberalismo: o que isso tem a ver com cidadania? **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, n. 24, p. 17-26, jan./jun. 2008. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1519-39932008000100003&script=sci_abstract&tlng=en. Acesso em: 30 dez. 2023.

GONÇALVES, Suzane da Rocha Vieira; CARVALHO, Isis Azevedo da Silva. Os desafios da implementação das diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores no Brasil. **Remea - Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, Rio Grande, p. 126-141, 1 jun. 2017. <http://dx.doi.org/10.14295/remea.v0i0.6897>. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/remea/article/view/6897>. Acesso em: 03 set. 2023.

GUARNIERI, P. V. **Concepções dos professores de Ciências da Natureza a respeito do currículo paulista em relação à História e Filosofia da Ciência no ensino médio**. 2022. 256f. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências, Bauru, 2022. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/238834>. Acesso em: 11 maio 2023.

HASHIMOTO, Marcelo Setsuo. **O perfil dos alunos evadidos dos cursos de graduação da Faculdade de Ciências – Câmpus de Bauru – Unesp e as possíveis contribuições para políticas voltadas ao enfrentamento desse problema na educação superior pública**. 2023. 138 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-Graduação em Mídia e Tecnologia, Faculdade de Arquitetura, Artes, Comunicação e Design, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Bauru, 2023. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/243561>. Acesso em: 30 jan. 2024.

HILSDORF, Maria Lucia Spedo. **História da Educação Brasileira: leituras**. São Paulo: Cengage Learning, 2003. 136 p. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788522114023/pageid/0>. Acesso em: 29 ago. 2023.

HONÓRIO, M. G.; LOPES, M. do S. L.; LEAL, F. L. S.; HONÓRIO, T. C. T.; SANTOS, V. A. dos. As novas diretrizes curriculares nacionais para formação inicial e continuada de professores da educação básica: entre recorrências e novas inquietações. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 12, n. 3, p. 1736–1755, 2017. DOI: 10.21723/riaee.v12.n.3.2017.8532. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/8532>. Acesso em: 16 nov. 2023.

HUNGER, D.; ROSSI, F.; PEREIRA, J. M.; NOZAKI, J. M. O dilema extensão universitária. **Educação em Revista**, [S.L.], v. 30, n. 3, p. 335-354, 25 jul. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/bZjxgPjkDx4ssm5RKwFSchy/?format=html&lang=pt#>. Acesso em: 06 jul. 2024.

INÁCIO, A. L. M.; MARIANO, M. L. S.; FRANCO, S. A. P.s; OLIVEIRA, K. L. de. Estágio em docência na pós-graduação: perspectivas acerca da formação docente. **Revista Transmutare**, Curitiba, v. 4, p. 1-17, 2019. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/rtr/article/view/10435>. Acesso em: 06 jul. 2024.

JANOWSKI, D. A. A teoria de Pierre Bourdieu: *habitus*, campo social e capital cultural. In: VIII JORNADAS DE SOCIOLOGÍA DE LA UNLP, 8., 2014, La Plata, Argentina. **Anais [...]**. La Plata, Argentina: *Facultad de Humanidades y Ciencias de La Educación*, 2014. p. 1-10. Disponível em: <https://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/49914>. Acesso em: 10 jun. 2024.

JOAQUIM, N. de F.; BOAS, A. A. V.; CARRIERI, A. de P. Estágio docente: formação profissional, preparação para o ensino ou docência em caráter precário?. **Educação e Pesquisa**, [S.L.], v. 39, n. 2, p. 351-365, jun. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/wZvDC8QVWmL3VXk6mp7kXRP#>. Acesso em: 06 jul. 2024.

JODELET, Denise. Représentations sociales: un domaine en expansion. In: JODELET, Denise (ed.). **Les représentations sociales**. Paris: Puf, 1993. Cap. 1. p. 31-61. Tradução: Tarso Bonilha Mazzotti. Revisão Técnica: Alda Judith Alves-Mazzotti. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/324979211_Representacoes_sociais_Um_dominio_em_expansao. Acesso em: 27 maio 2023.

KOGLIN, T.; KOGLIN, J. C. A importância da extensão nas universidades brasileiras e a transição do reconhecimento ao descaso. **Revista Brasileira de Extensão Universitária**, v. 10, n. 2, p. 71-78, 7 jun. 2019. Disponível em: <https://periodicos.uffs.edu.br/index.php/RBEU/article/view/10658>. Acesso em: 15 dez. 2023.

KUSSUDA, Sérgio Rykio. **Um estudo sobre a evasão em um curso de Licenciatura em Física**: discursos de ex-alunos e professores. 2017. 307 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação Para A Ciência, Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Bauru, 2017. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/152951>. Acesso em: 14 jul. 2023.

LAVOURA, T. N.; ALVES, M. S.; JUNIOR, C. de L. S. Política de formação de professores e a destruição das forças produtivas: bnc-formação em debate. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 16, n. 37, p. 553-577, 2020. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/6405>. Acesso em: 20 nov. 2023.

LEFÈVRE, Fernando. **Discurso do sujeito coletivo**: nossos modos de pensar nosso eu coletivo. São Paulo: Andreoli, 2017. 80 p.

LEFEVRE, Fernando *et al.* Gravidez Adolescente e anticoncepção de emergência: o software di@seguinte como auxílio virtual para as equipes de saúde. **Revista Eletrônica de Comunicação, Informação & Inovação em Saúde**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 4, p. 1-9, 28 dez. 2012. <http://dx.doi.org/10.3395/reciis.v6i4.680pt>. Disponível em: <https://www.reciis.iciet.fiocruz.br/index.php/reciis/article/view/748>. Acesso em: 30 maio 2023.

LEFEVRE, Fernando; LEFEVRE, Ana Maria Cavalcanti. Discurso do sujeito coletivo: representações sociais e intervenções comunicativas. **Texto & Contexto - Enfermagem**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 502-507, jun. 2014. <http://dx.doi.org/10.1590/0104->

07072014000000014. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/tce/a/wMKm98rhDgn7zsfvxnCqRvF/abstract/?lang=pt#>. Acesso em:
 28 maio 2023.

_____. **O discurso do sujeito coletivo: um novo enfoque em pesquisa qualitativa** (desdobramentos). 2. ed. Caxias do Sul: Educsc, 2005. 256 p.

_____. O sujeito coletivo que fala. **Interface: Comunicação, Saúde, Educação**, São Paulo, v. 10, n. 20, p. 517-524, dez. 2006. <http://dx.doi.org/10.1590/s1414-32832006000200017>. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/icse/a/QQw8VZh7pYTWz9dGyKvpx4h/abstract/?lang=pt>. Acesso em:
 10 maio 2023.

_____. **Pesquisa de Representação Social: um enfoque qualiquantitativo**. Brasília: Líber Livro, 2010. 224 p.

LIMA, A. C. A. **A licenciatura em física em um contexto de dupla modalidade: alguns aspectos da formação didático-pedagógica de licenciandos em situação de estágio supervisionado**. 2021. 132 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-Graduação em Educação Para A Ciência, Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Bauru, 2021. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/214602>. Acesso em: 02 dez. 2023.

LIMA, Cristian Otávio de. **As inter-relações entre a Ciência e a Sociedade: estudo sobre algumas representações sociais de graduandos em física**. 2023. 149 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação Para A Ciência, Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Bauru, 2023. Disponível em:
<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/244061>. Acesso em: 06 jul. 2023.

LIMA, I. G. de; HYPOLITO, Á. M. A expansão do neoconservadorismo na educação brasileira. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 45, p. 1-15, 2019. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/ep/a/DYxJyKYs6XjMBJSrD6fwbJx/>. Acesso em: 28 dez. 2023.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Epu, 1986. 99 p. (Temas Básicos em Educação e Ensino).

MACEDO, E. As demandas conservadoras do movimento escola sem partido e a Base Nacional Curricular comum. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 507-524, jun. 2017. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/es/a/JYfWMTKKDmzVgV8VmwzCdQK/#>. Acesso em: 28 dez. 2023.

_____. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. **e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 1530-1555, 2014. Disponível em:
<https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/21666>. Acesso em: 26 jul. 2023.

_____. FORMAÇÃO DE PROFESSORES E DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS: para onde caminha a educação? **Revista Teias**, [S.L], v. 1, n. 2, p. 1-16, 2000. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/23845>. Acesso em: 02 set. 2023.

MACEDO, L de. **Competências e habilidades**: elementos para uma reflexão pedagógica. [online], 2005. Disponível em: <https://www.nescon.medicina.ufmg.br/biblioteca/imagem/2505.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2023.

MARCOS-PABLOS, S.; GARCÍA-PEÑALVO, F. J. Information retrieval methodology for aiding scientific database search. **Soft Computing**, Alemanha, v. 24, n. 8, p. 5551-5560, 12 out. 2018. Springer Science and Business Media LLC. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s00500-018-3568-0>. Acesso em: 13 nov. 2023.

MARANHÃO, J. D.; VERAS, R. M. O ensino noturno na Universidade Federal da Bahia: percepções dos estudantes. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, [S.L.], v. 25, n. 96, p. 553-584, 15 maio 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/MK4LRJXynynqGLBqmDqTXdbz/#>. Acesso em: 06 jul. 2024.

MASSI, Luciana; AGOSTINI, Gabriela; NASCIMENTO, Matheus Monteiro. A Teoria dos Campos de Bourdieu e a Educação em Ciências: possíveis articulações e apropriações. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 21, p. 1-29, 10 maio 2021. [Http://dx.doi.org/10.28976/1984-2686rbpec2021u383411](http://dx.doi.org/10.28976/1984-2686rbpec2021u383411). Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/24691>. Acesso em: 28 maio 2023.

MELO, Josimeire Medeiros Silveira de. **História da Educação no Brasil**. 2. ed. Fortaleza: CAPES/UAB/IFCE, 2012. 96 p. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/207142/2/Historia%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 27 ago. 2023.

MELO, K. M. S. de; GAMA, C. N. Reformas curriculares no Brasil: Limites e possibilidades de um curso de extensão realizado durante a pandemia. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. 2, p. 1594–1613, 2022. DOI: 10.21723/riaee.v17i2.15447. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/15447>. Acesso em: 16 nov. 2023.

MELLO, C. de M.; PETRILLO, R. P.; ALMEIDA NETO, J. R. M. de. **Curricularização da extensão universitária**. 2. ed. Rio de Janeiro: Processo, 2022. *E-book*. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br/Leitor/Publicacao/198121/pdf/15>. Acesso em: 16 nov. 2024.

METZNER, A. C.; DRIGO, A. J. Avanços e retrocessos em relação às dcn para formação de professores: comparação entre a resolução de 2015 e os documentos anteriores. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 19, n. 3, p. 988-1013, 29 set. 2021. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/48101>. Acesso em: 16 dez. 2023.

MICHAELIS. **Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa**. São Paulo: Melhoramentos, 2023. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/curr%C3%ADculo/>. Acesso em: 26 jun. 2023.

MIGUEL, J. C. A curricularização da extensão universitária no contexto da função social da universidade. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 19, n. 50, p. e11534, 2023.

Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/11534>. Acesso em: 20 nov. 2023.

MOITA, F. M. G. da S. C.; ANDRADE, F. C. B. de. Ensino-pesquisa-extensão: um exercício de indissociabilidade na pós-graduação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 41, p. 269-282, ago. 2009. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782009000200006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 15 dez. 2024.

MORAIS, G. A. S.; JOHANN, R. C.; MALANCHEN, J. Educação para o desenvolvimento econômico: a BNC-formação como controle dos processos formativos de professores. **Debates em Educação**, [S. l.], v. 15, n. 37, p. e15001, 2023. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/15001>. Acesso em: 19 nov. 2023.

MOREIRA, A. F. B. Didática e Currículo: questionando fronteiras. **Educação & Realidade**, [S. l.], v. 23, n. 2, 2017. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71328>. Acesso em: 22 dez. 2023.

MOREIRA, M. A.; HILGER, T. R.; GRIEBELER, A. Mapas conceituais como ferramenta na detecção de transformações de representações sociais sobre conceitos de física quântica. In: MAGALHÃES JÚNIOR, C. A. de O. (org.). **Representações sociais, formação de professores e educação**. Rio de Janeiro: Bonecker, 2018. Cap. 13. p. 241-255.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2015. 404 p. Tradução de: Pedrinho A. Guareschi.

MUÑOZ, F. I. A formação dos professores e o desenvolvimento do currículo. In: SACRISTÁN, J. G. (org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Tradução de: Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 494-507. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788565848503/pageid/490>. Acesso em: 04 jul. 2023.

NARDI, Roberto; CORTELA, Beatriz Salemme Correa. Formação inicial de professores de física: novas diretrizes, antigas contradições. In: NARDI, Roberto; CORTELA, Beatriz S. C. (org.). **Formação inicial de professores de Física em universidades públicas: estudos realizados a partir de reestruturações curriculares**. Bauru: Livraria da Física, 2016. Cap. 1. p. 3-24.

NEVES, D. S. das; MALTA, S. C. L. ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO: existem dificuldades docentes no ensino superior para esta integração?. **Form@Re. Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica**, Teresina, v. 2, n. 1, p. 1-10, 2014. Disponível em: <https://comunicata.ufpi.br/index.php/parfor/article/view/2814>>. Acesso em: 15 dez. 2024.

NEVES JÚNIOR, Edson José; MAISSIAT, Jaqueline. ALTERNATIVAS PARA CREDITAÇÃO CURRICULAR DA EXTENSÃO: definições conceituais e análise normativa. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 588-611, 30 jun. 2021.

<http://dx.doi.org/10.23925/1809-3876.2021v19i2p588-611>. Disponível em:
<https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/49792>. Acesso em: 17 set. 2023.

NOGUEIRA, Adrinelly Lemes; BORGES, Maria Célia. A BNC-Formação e a Formação Continuada de professores. **Revista On Line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 25, n. 1, p. 188-204, 2 jan. 2021. <http://dx.doi.org/10.22633/rpge.v25i1.13875>. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/13875>. Acesso em: 14 set. 2023.

NOZAKI, J.; HUNGER, D.; FERREIRA, L. Práxis e curricularização da extensão universitária na Educação Física. **Revista Brasileira de Extensão Universitária**, v. 13, n. 1, p. 1-11, 4 mar. 2022. Disponível em:
<https://periodicos.uffs.edu.br/index.php/RBEU/article/view/12472>. Acesso em: 15 dez. 2023.

OLIVEIRA, J. B. B.; PINHO, S. Z. (Org.); SPAZZIANI, M. L. (Org.). **Perfil Socioeconômico e Sociocultural dos Ingressantes nos Cursos de Graduação. 2006-2015: Ciências Exatas e da Terra**. 1. ed. São Paulo: Vunesp/Unesp, 2016. v. 1. 418p

ORTIZ, A. J.; MAGALHÃES JÚNIOR, C. A. de O. Representações sociais e formação de professores: reflexões. In: MAGALHÃES JÚNIOR, Carlos Alberto de Oliveira (org.). **Representações sociais, formação de professores e Educação**. Rio de Janeiro: Bonecker, 2018. Cap. 3. p. 27-45.

OSTERMANN, F.; REZENDE, F. BNCC, Reforma do Ensino Médio e BNC-Formação: um pacote privatista, utilitarista minimalista que precisa ser revogado. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, [S. l.], v. 38, n. 3, p. 1381–1387, 2021. DOI: 10.5007/2175-7941.2021.e85172 . Disponível em:
<https://periodicos.ufsc.br/index.php/fisica/article/view/85172>. Acesso em: 16 nov. 2023.

OSTI, Andréia; SILVEIRA, Cristina Andrade Ferreira; BRENELLI, Rosely Palermo. Representações Sociais – Aproximando Piaget e Moscovici. **Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas**, Marília, v. 5, n. 1, p. 35-60, jan./jul. 2013. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/scheme/article/view/3176>. Acesso em: 27 maio 2023.

PAINI, L. D.; COSTA, L. P. da. A função social da universidade na contemporaneidade: algumas considerações. **Eventos Pedagógicos**, [S.L.], v. 7, n. 1, p. 59-72, 4 abr. 2016. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/rep/article/view/9763>. Acesso em: 06 jul. 2024.

PARAÍSO, M. A. **Currículos: teorias e políticas**. São Paulo: Editora Contexto, 2023.

PAULA, J. A. de. A extensão universitária: história, conceito e propostas. **Interfaces - Revista de Extensão da UFMG**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 5–23, 2013. Disponível em:
<https://periodicos.ufmg.br/index.php/revistainterfaces/article/view/18930>. Acesso em: 10 nov. 2024.

PEIXOTO, A. C. S.; FONSECA, H. de O.; OLIVEIRA, R. M. S. R. Ancoragem. **Cadernos CESPUC de Pesquisa Série Ensaio**, Belo Horizonte, v. 1, n. 23, p. 8-12, 2013. Disponível em: <https://periodicos.pucminas.br/index.php/cadernoscespuc/article/view/8297>. Acesso em:

01 jun. 2024.

PEREIRA, E. A. T. O conceito de campo de Pierre Bourdieu: possibilidade de análise para pesquisas em história da educação brasileira. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 16, n. 32, p. 337 - 356, 2015. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723816322015337>. Acesso em: 28 maio. 2023.

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. 19-29, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/revistainterfaces/article/view/19047>. Acesso em: 14 set. 2023.

PERRENOUD, P. **Desenvolver Competências ou Ensinar Saberes?** A escola que prepara para a vida. Tradução de: Laura Solange Pereira. Porto Alegre: Penso, 2013. 223 p. Disponível em: <https://abreai.link/23sq2>. Acesso em: 29 dez. 2023.

PETERSEN, C. B.; TOMAZELLI, A. C.; PAPA, P. R. M.; PARACCHINI, V. T. DE A. Extensão curricularizada na prática: desafios, dificuldades e possibilidades. **Transições**, v. 4, n. 2, p. 58-86, 30 nov. 2023. Disponível em: <https://periodicos.barademaui.br/index.php/transicoes/article/view/758>. Acesso em: 15 dez. 2024.

PORTELINHA, Â. M. S. As DCN/2019 para a formação de professores: tensões e perspectivas para o curso de Pedagogia. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 46, p. 216-236, 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8925>. Acesso em: 20 nov. 2023.

PORTELINHA, Ângela Maria Silveira; SBARDELOTTO, Vanice Schossler. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores (Res. 2/2015): princípios e concepções. **Temas & Matizes**, Cascavel, v. 11, n. 21, p. 39-49, 28 dez. 2017. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/temasematizes/article/view/18368>. Acesso em: 11 set. 2023.

PYKOCZ, D.; BENITES, L. C. A construção discursiva da realidade na Base Nacional Comum Curricular. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 49, p. 1-19, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/4JpPGXXWDj3R6ZY3S9czSgb/#>. Acesso em: 22 dez. 2023.

RIBEIRO, D. **Polimórfico**. Matosinhos: 7Graus, 2025. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/polimorfico/>. Acesso em: 15 mar. 2025.

RIBEIRO, M. E. S. *et al.* **HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO**. Porto Alegre: Sagah, 2018. 205 p. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788595024724/pageid/0>. Acesso em: 29 ago. 2023.

RIGHETTI, S. Crise nas universidades. **Ciência e Cultura**, [S.L.], v. 69, n. 2, p. 6-8, abr. 2017. Disponível em: http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252017000200003. Acesso em: 15 mar. 2025.

RISTOFF, D. O novo perfil do campus brasileiro: uma análise do perfil socioeconômico do estudante de graduação. **Avaliação**: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas), Campinas, v. 19, n. 3, p. 723-747, nov. 2014. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/2191/219132213010.pdf>. Acesso em: 28 jan. 2024.

RODRIGUES, A. L. L. *et al.* CONTRIBUIÇÕES DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NA SOCIEDADE. **Caderno de Graduação**: Ciências Humanas e Sociais, Aracaju, v. 1, n. 16, p. 141-148, 2013. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/cadernohumanas/article/view/494>. Acesso em: 16 set. 2023.

RODRIGUES, D. M. **Entraves para a adesão à extensão universitária nas unidades acadêmicas da UFJF**. 2019. 167 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2019. Disponível em: <<https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/10542>>. Acesso em: 15 dez. 2024.

RODRIGUES, L. Z.; PEREIRA, B.; MOHR, A. O Documento “Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica” (BNCFP): Dez Razões para Temer e Contestar a BNCFP. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, [S. l.], v. 20, n. u, p. 1–39, 2020. DOI: 10.28976/1984-2686rbpec2020u139. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/16205>. Acesso em: 16 nov. 2023.

_____. Recentes Imposições à Formação de Professores e seus Falsos Pretextos: as BNC Formação Inicial e Continuada para Controle e Padronização da Docência. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, [S. l.], p. e35617, 1–39, 2021. DOI: 10.28976/1984-2686rbpec2021u12771315. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/35617>. Acesso em: 16 nov. 2023.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. AS PESQUISAS DENOMINADAS DO TIPO “ESTADO DA ARTE” EM EDUCAÇÃO. **Revista Diálogo Educacional**, Prado Velho, v. 06, n. 19, p. 37-50, 2006. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1981-416x2006000300004&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 10 fev. 2024.

ROSA, M. V. F. P. C.; ARNOLDI, M. A. G. C. **ENTREVISTA NA PESQUISA QUALITATIVA**: mecanismos para validação dos resultados. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014. 112 p. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788582178768/pageid/0>. Acesso em: 06 jul. 2023.

SACRISTÁN, J. G. **O Currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2020. 352 p. Tradução de: Ernani F. da F. Rosa. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788584291922/pageid/2>. Acesso em: 28 jun. 2023.

_____. O que significa o currículo? In: SACRISTÁN, José Gimeno (org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Tradução de: Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: Penso, 2013. Cap. 1. p. 15-35. Disponível em:

<https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788565848503/pageid/1>. Acesso em: 28 jun. 2023.

SACRISTÁN, J. G. *et al.* **Educar por Competências: o que há de novo?** Tradução de: Carlos Henrique Lucas Lima. Porto Alegre: Artmed, 2011. 264 p.

SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ, A. I. P. **Compreender e Transformar o Ensino**. Tradução de: Ernani F. da Fonseca Rosa. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007. 387 p. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788536312774/pageid/2>. Acesso em: 30 jun. 2023.

SALDAN, P. C.; SANTOS, E. M. A curricularização da extensão na UNICENTRO:: trajetória, possibilidades e desafios. In: KOLODY, A.; BELÉM, D. J. A. N. (org.). **Extensão em perspectivas**. Guarapuava: Unicentro, 2019. Cap. 9. p. 185-202. Disponível em: <https://www3.unicentro.br/proec/a-curricularizacao-da-extensao-na-unicentro/#1584121117904-691da925-0b6f>. Acesso em: 15 mar. 2025

SANTOS, A. B. **A curricularização da extensão universitária a partir do plano nacional de Educação do Brasil: dificuldades e possibilidades**. 2020. 264 f. Tese (Doutorado) - Curso de Doutorado em Ciências da Educação Especialidade de Desenvolvimento Curricular, Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga, Portugal, 2020. Disponível em: <<https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/71030>>. Acesso em: 14 dez. 2024.

SANTOS, E. F. dos; SILVA, M. do S. F. da; SANTOS, S. S. C. dos. BNCC e BNC-formação: reflexões sobre as competências, habilidades e práticas pedagógicas a partir dos documentos que norteiam a educação básica brasileira. **Debates em Educação**, [S. l.], v. 15, n. 37, p. e15019, 2023. DOI: 10.28998/2175-6600.2023v15n37pe15019. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/15019>. Acesso em: 19 nov. 2023.

SANTOS, J. B. dos; VIEIRA, E. P.; SILVA, T. R. As políticas curriculares BNCC e BNC - formação no contexto da educação infantil: reflexos para a educação das relações étnico-raciais. **Debates em Educação**, [S. l.], v. 14, n. Esp, p. 86–108, 2022. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/12677>. Acesso em: 19 nov. 2023.

SAUL, A. M. Na contramão da lógica do controle em contextos de avaliação: por uma educação democrática e emancipatória. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. esp., p. 1299-1311, dez. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/3nMScNcg4HFXrrMTTtsGtc/#>. Acesso em: 22 dez. 2023.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, abr. 2009. <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782009000100012>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/45rkkPghMMjMv3DBX3mTBHm#>. Acesso em: 26 ago. 2023.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 6. ed. Campinas: Autores Associados, 2021. 488 p.

SÁ, C. P. **A Construção do Objeto de Pesquisa em Representações Sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.

SCALVI, V. R. **Formação inicial de professores de física: relações de forças no processo de reestruturação de um projeto pedagógico de curso**. 2023. 154 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-Graduação em Educação para a Ciência, Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Bauru, 2023.

SCHEIBE, L. Formação de professores no Brasil: a herança histórica. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 2, n. 2/3, p. 41-53, 2012. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/123>. Acesso em: 26 ago. 2023.

SCHNEIDE, M. P. **Diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica: das determinações legais às práticas institucionalizadas**. 2007. 199 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007. Disponível em: <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/90573>. Acesso em: 02 set. 2023.

SELLES, S. L. E.; OLIVEIRA, A. C. P. de. Ameaças à Disciplina Escolar Biologia no “Novo” Ensino Médio (NEM): Atravessamentos Entre BNCC e BNC-Formação. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, [S. l.], p. e40802, 1–34, 2022. DOI: 10.28976/1984-2686rbpec2022u13531386. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/40802>. Acesso em: 16 nov. 2023.

SHIGUNOV NETO, A. **História da Educação Brasileira: do período colonial ao predomínio das políticas educacionais neoliberais**. São Paulo: Salta, 2015. 278 p. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788597007688/pageid/0>. Acesso em: 27 ago. 2023.

SILVA, A. F. **Projetos em disputa na definição das políticas de formação de professores para a educação básica no Brasil (1987-2001)**. Curitiba: Appris, 2018. 417 p. [Kindle]

SILVA, F. T. “Pátria amada, Brasil”: ufanismo e intromissão burocrática na educação brasileira contemporânea. **Revista de Educação Anec**, Brasília, v. 1, n. 158, p. 178-194, jan./jun. 2019. Disponível em: <https://anec.org.br/biblioteca/revista-de-educacao-anec-no-158-jan-jun-2019/>. Acesso em: 28 dez. 2023.

SILVA, W. D. A. da; GOMES, S. dos S. As disputas pela formação de professores no contexto das reformas educacionais (1996-2019). **Debates em Educação**, [S. l.], v. 15, n. 37, p. e14877, 2023. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/14877>. Acesso em: 19 nov. 2023.

SIMIONATO, M. F.; HOBOLD, M. de S. 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: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8917>. Acesso em: 20 nov. 2023.

SOUSA, P. A. D. *et al.* **A educação orgânica como práxis da curricularização da extensão universitária: por uma etno-didática do pertencimento no ensino superior.** Anais do X CONEDU... Campina Grande: Realize Editora, 2024. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/109574>>. Acesso em: 15/03/2025 15:20

SOUZA, L. M. O conceito de habitus e campo: princípios que sustentam o ethos docente da educação profissional agrícola. In: COLÓQUIO NACIONAL A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, 2, 2013, Natal. **Anais.** Natal: Ifrn, 2013. p. 1-11. Disponível em: <https://memoria.ifrn.edu.br/handle/1044/1335?show=full>. Acesso em: 28 maio 2023.

TAMAROZZI, K. H.; CORTELA, B. S. C. A CREDITAÇÃO CURRICULAR DA EXTENSÃO EM CURSO DE LICENCIATURA EM FÍSICA. In: VI CONGRESSO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E XVI CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 16., 2024, Águas de Lindóia. **Anais do VI Congresso Nacional de Formação de Professores e XVI Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores.** Águas de Lindóia: UNESP, 2024. v. 16, p. 1-12. Disponível em: <https://abre.ai/jBex>. Acesso em: 05 jun. 2024.

TAVANO, L. H. **A utilização de filmes comerciais na e para a formação inicial de professores de Física:** um estudo de caso a partir do filme radioactive (2019). 2023. 208 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação Para A Ciência, Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Bauru, 2023. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/243117>. Acesso em: 13 jul. 2023.

TAVANO, P. T.; ALMEIDA, M. I. de. Currículo: um artefato sócio-histórico-cultural. **Revista Espaço do Currículo**, [S. l.], v. 1, n. 11, p. 29–44, 2018. DOI: 10.22478/ufpb.1983-1579.2018v1n11.34639. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/ufpb.1983-1579.2018v1n11.34639>. Acesso em: 21 dez. 2023.

TAFFAREL, C. N. Z.; CARVALHO, M. S; LUZ, S. F. Crise conjuntural e estrutural do capitalismo: luta pela base nacional comum na formação de professores ANFOPE. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 46, p. 105-126, 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8919>. Acesso em: 20 nov. 2023.

TOZETTO, S.; DOMINGUES, T. de G. A formação de professores da educação profissional e tecnológica nas Diretrizes Curriculares publicadas pelo Conselho Nacional de Educação (2012 – 2018). **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. 1, p. 172–188, 2020. DOI: 10.21723/riaee.v15i1.12151. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/12151>. Acesso em: 16 nov. 2023.

UNESP (Bauru). Ministério da Educação. **Histórico.** 2022. Disponível em: <https://www.fc.unesp.br/#!/departamentos/fisica/historico/>. Acesso em: 27 jan. 2024.

_____. Faculdade de Ciências. **Projeto Pedagógico do Curso de Física:** Modalidades em Licenciatura em Física e Física dos Materiais. Bauru, p. 66, 2019. Disponível em: https://www.fc.unesp.br/Home/Departamentos/Fisica/fisica/projeto_pedagogico_jan_2019_ad_equa_303_247ao_lic.doc_ers_e.g-job_418.pdf. Acesso em: 30 dez. 2023.

_____. Faculdade de Ciências. **Projeto pedagógico do curso de Física**. Bauru, p. 81, 2023, p.79. Disponível em: <https://www.fc.unesp.br/Home/Departamentos/Fisica/fisica/ppp-pdf-2.pdf>. Acesso em: 30 dez. 2023.

_____. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. **RELATÓRIO DE DIAGNÓSTICO DO CURSO DE FÍSICA UNESP BAURU**: subsídios para a realização do I Fórum de Reestruturação do Curso de Física. 2021. Disponível em: <https://www.fc.unesp.br/#!/departamentos/fisica/cursos/fsica/reestruturacao-do-curso-de-fisica/>. Acesso em: 02 out. 2023.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão Universitária. **Resolução Unesp n. 41, de 31 de agosto de 2021**. Dispõe sobre a Curricularização da Extensão Universitária nos Cursos de Graduação da Unesp. São Paulo: Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão Universitária, 2021. Disponível em: [file:///C:/Users/unesp/Downloads/resolucoes-41-2021---curricularizacao-da-extensao-universitaria%20\(1\)%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/unesp/Downloads/resolucoes-41-2021---curricularizacao-da-extensao-universitaria%20(1)%20(1).pdf). Acesso em: 04 nov. 2024.

_____. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão Universitária. **RESOLUÇÃO UNESP Nº 75, DE 18 DE NOVEMBRO DE 2020**. Dispõe sobre o Regimento Geral da Extensão Universitária e Cultura na Unesp. São Paulo: Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão Universitária, 2020. Disponível em: <https://www.rosana.unesp.br/Home/administracao/secaotecnicadeapoioacademico/resolucao-75-2020---extensao-universitaria.pdf>. Acesso em: 03 jan. 2025.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015. 320 p. Tradução de: Cristhian Matheus Herrera. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788582602324/pageid/0>. Acesso em: 01 jul. 2023.

APÊNDICE A

Prezado(a) Docente,

Eu me chamo Kauê Henrique Tamarozzi e sou aluno da Universidade Estadual Paulista (UNESP). Atualmente, estou conduzindo uma pesquisa de mestrado em Educação para a Ciência, intitulada “Representações sociais de docentes sobre o novo currículo de um curso de licenciatura em Física”, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Beatriz Salemm Corrêa Cortela.

O principal objetivo de nossa pesquisa é investigar as percepções dos docentes sobre o atual currículo do curso de Licenciatura em Física da UNESP – campus Bauru –, analisando a organização da nova matriz curricular, a duração do curso e a creditação curricular da extensão, entre outros pontos.

Gostaria de convidá-lo(a) a participar de uma entrevista, que pode ser presencialmente nas dependências da UNESP ou de forma on-line. Reforço que seu depoimento será de extrema importância, uma vez que o(a) senhor(a) atua no primeiro ano de implantação do atual currículo e, portanto, tem uma visão privilegiada de um processo que ainda está em andamento.

Este projeto foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa, tendo Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) sob o número 71270123.0.0000.5398.

Caso concorde em participar, gostaria de obter sua permissão para gravar a nossa conversa durante a entrevista. Ressalto que apenas eu e a minha orientadora teremos acesso ao conteúdo gravado. Na versão final da minha dissertação, serão utilizadas siglas, com o intuito de manter o anonimato dos participantes e, após o término da pesquisa, todas as gravações serão, permanentemente, apagadas. Estou à disposição para esclarecer qualquer dúvida ou futuras preocupações que possam vir a surgir.

Agradeço pela atenção e aguardo sua resposta.

Atenciosamente,

Kauê Henrique Tamarozzi

Mestrando em Educação para a Ciência (UNESP)

Quadro 20 - Perguntas

Bloco 1: Destinada a docentes específicos			
Destinatários	Disciplinas	Perguntas	N. º

Docente A	Astronomia: Terra e Universo	Professor, como o senhor planejou as atividades de extensão da disciplina “Astronomia: Terra e Universo”, previstas no atual currículo?	1
	Fundamentos da Extensão Universitária	Professor, de que modo o senhor planejou as aulas da disciplina “Fundamentos da Extensão Universitária”? Quais elementos teóricos e práticos levou em consideração durante seu planejamento?	2
		Qual é a sua opinião a respeito da curricularização da extensão? Como as atividades de extensão foram propostas na atual estrutura curricular, ou seja, nas disciplinas do eixo 2?	3
Docente B e C	Física Geral e Experimental I	Professor, após a união das disciplinas “Física I” e “Laboratório de Física I”, o senhor foi responsável por construir o plano de ensino da disciplina “Física Geral e Experimental I”? Se sim, quais elementos teóricos e práticos foram considerados em seu planejamento? Se não, como pensaria em fazê-lo?	4
		Quais ações foram planejadas pelos dois professores, de maneira conjunta?	5
Docente B e D	Física Básica	Professor, o senhor foi responsável pelo plano de ensino da disciplina “Física Básica”? Se sim, quais os elementos teóricos foram considerados em seu planejamento? Se não, como pensaria em fazê-lo?	6
Docente E	Pré-Cálculo	Professor, foram inseridas disciplinas introdutórias no novo currículo, como, por exemplo, a disciplina “Pré-Cálculo”. Qual sua opinião sobre essa decisão? Do ponto de vista da Licenciatura, quais elementos teóricos e metodológicos o senhor considerou em seu planejamento para essa disciplina?	7
Docente F	Fundamentos de Física Experimental	Professor, foram inseridas disciplinas introdutórias no novo currículo, como a disciplina “Fundamentos de Física Experimental”. Qual sua opinião sobre essa decisão? Do ponto de vista da Licenciatura, quais elementos teóricos e práticos o senhor considerou em seu planejamento para a mesma?	8
		Como o senhor compreende a Extensão Universitária com carga horária obrigatória nos currículos da graduação?	9
Docente G	Metodologia e Prática de Ensino de Física	Professor(a), como a senhora percebe a nova forma de organização curricular que deslocou a disciplina “Metodologia e Prática de Ensino de Física I” um semestre depois das disciplinas de “Física Geral e Experimental (I e II)”?	10

		Serão necessárias algumas modificações em relação ao plano de ensino anterior para contemplar essa nova distribuição dentro da matriz curricular?	
Docente H	Análise Computacional Elementar	No novo currículo, a disciplina “Análise Computacional Elementar” foi incluída no primeiro semestre como comum às três modalidades. Do ponto de vista da Licenciatura, qual a pertinência da mesma na formação de professores e quais elementos teóricos foram considerados em seu planejamento?	11
Bloco 2: Destinada a todos(as)			
Professor(a), como o(a) senhor(a) vê a ampliação da duração do curso de quatro para cinco anos?			1
O que o(a) senhor(a) compreende ser atividades extensionistas?			2
Professor(a), no que diz respeito à curricularização da extensão universitária, qual é a sua opinião sobre a maneira como a extensão foi colocada dentro da estrutura curricular e como sua implementação está sendo conduzida?			3
Professor(a), uma nova modalidade para o curso de Bacharelado em Física foi implementada no novo currículo. Como o(a) senhor(a) vê essa implementação no que diz respeito ao corpo docente para lecionar as novas disciplinas? E quanto ao interesse dos discentes nessa nova modalidade?			4
Em relação ao PPC anterior, qual é a sua opinião sobre a atual estrutura no que diz respeito ao atendimento do perfil profissional do licenciando? Ou seja, quais elementos da atual estrutura atendem às atuais demandas de atuação desse profissional? E quais possivelmente podem não atender?			5

Fonte: Autoria própria (2024)

APÊNDICE B

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Kauê Henrique Tamarozzi, aluno do Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência, da Faculdade de Ciências da UNESP de Bauru - SP, sob orientação (na época) da Professora Dr.^a Beatriz Salemm Corrêa Cortela convido o(a) senhor(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa de mestrado sob minha responsabilidade, intitulada *REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE DOCENTES SOBRE O NOVO CURRÍCULO DO CURSO DE LICENCIATURA EM FÍSICA DA UNESP/BAURU*. Apresento abaixo os esclarecimentos sobre a pesquisa, agradecendo, desde já, a possibilidade de sua participação.

Caso aceite fazer parte do estudo, por favor preencha os dados solicitados ao final deste documento, que está impresso em duas vias. Em caso de recusa, não haverá nenhum problema.

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, seguem os dados para contato:

Pesquisador responsável: Kauê Henrique Tamarozzi: e-mail: **kaue.tamarozzi@unesp.br**.

Orientadora (na época): Beatriz Salemm Corrêa Cortela: e-mail: **beatriz.cortela@unesp.br**.

Cabe esclarecer que, de acordo com as normas vigentes, as pesquisas em Ciências Humanas e Sociais precisam ser registradas e aprovadas em órgãos reguladores pertencentes às faculdades, os chamados comitês de ética. O objetivo de tal exigência é garantir que essas pesquisas sejam feitas de modo a respeitar a integridade e a dignidade das pessoas participantes.

O *Comitê de Ética em Pesquisa* da Faculdade de Ciências da UNESP de Bauru possui escritório no próprio Campus de Bauru (Av. Engenheiro Luiz Edmundo Carrijo Coube, 14-01, Vargem Limpa, CEP 17033- 360, Bauru, SP), e pode ser contatado por meio do telefone (14) 3103-9400, e do e-mail: <cepesquisa@fc.unesp.br>. A página do Comitê na *web* pode ser acessada em <<https://www.fc.unesp.br/#!/pesquisa/comite-de-etica/>>.

Dessa forma, o pesquisador responsável (eu) comprometo-se a cumprir rigorosamente as normas éticas contidas na Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012 que visa garantir os direitos e interesses dos participantes de pesquisas envolvendo seres humanos e a Resolução nº 510 de 07 de abril de 2016, que dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais.

1. Informações sobre a pesquisa

A presente pesquisa visa investigar as representações sociais dos docentes que ministraram aulas no primeiro ano do novo curso de Licenciatura em Física da UNESP/Bauru em relação ao currículo vigente. A pesquisa permitirá entender como os(as) docentes em exercício percebem o novo currículo do curso. Compreender suas percepções ajudará a identificar pontos fortes e áreas que podem ser melhoradas

O referido estudo foi planejado ponderando apresentar risco mínimo para os envolvidos, podendo gerar apenas desconforto em caso de os participantes não quererem participar da entrevista, o que será imediatamente respeitado, podendo a qualquer momento ocorrer desistência de participação.

A pesquisa permitirá entender como os(as) docentes em exercício percebem o novo currículo do curso. Isso é importante porque as representações sociais de docentes podem influenciar sua prática pedagógica e sua abordagem ao ensino. Compreender suas percepções ajudará a identificar pontos fortes e áreas que podem ser melhoradas. Por meio das representações sociais de docentes, será possível identificar possíveis lacunas no currículo atual. Os(as) docentes podem destacar áreas que precisam ser mais aprofundadas ou disciplinas que poderiam ser adicionadas para melhorar a formação dos estudantes de Licenciatura em Física.

Ao compreender as representações sociais de docentes, a pesquisa pode contribuir para a melhoria da qualidade do ensino oferecido no curso. Com base nos resultados, podem ser implementadas ações e estratégias para fortalecer o currículo, tornando-o mais relevante e efetivo na formação dos futuros professores de Física. A pesquisa dá voz aos(as) docentes, permitindo que suas opiniões e experiências sejam consideradas no processo de desenvolvimento curricular. Isso promove a valorização da expertise dos professores e contribui para um ambiente acadêmico mais participativo e colaborativo.

As informações obtidas por meio dessa pesquisa serão confidenciais assegurando o sigilo, utilizando no texto do relatório siglas seguidas de índices numéricos, visando dificultar a identificação dos participantes.

O instrumento utilizado para constituição dos dados será uma entrevista, que será gravada em formato de áudio e vídeo para posterior análise pelo pesquisador. Após a conclusão do mestrado, as gravações serão excluídas imediatamente. As entrevistas serão armazenadas no Google Drive durante o período de análise.

Cabe esclarecer, também, que a participação na pesquisa não implicará em gastos com transporte, alimentação ou outros relacionados, já que as atividades propostas e a constituição de dados acontecerão no âmbito da própria universidade que o(a) voluntário(a) leciona,

adequando-se às datas, horários e calendário acadêmico anteriormente definidos. A entrevista pode ocorrer tanto presencialmente quanto remotamente, deixando à escolha para o(a) entrevistado(a).

Por fim, é importante ressaltar que o(a) participante não terá nenhum benefício financeiro por participar da pesquisa, sendo uma participação completamente voluntária.

2. Consentimento Livre e Esclarecido de Participação na Pesquisa

Eu, _____, RG: _____, CPF: _____, concordo em participar do estudo intitulado *REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE DOCENTES SOBRE O NOVO CURRÍCULO DO CURSO DE LICENCIATURA EM FÍSICA DA UNESP/BAURU*. Confirmando que minha participação nesta pesquisa é de caráter voluntário. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pelo pesquisador responsável, Kauê Henrique Tamarozzi, sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação no estudo. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, com o preenchimento de meus dados, que concordo com a minha participação no projeto de pesquisa acima descrito.

Bauru, ____ de _____ de _____.

ANEXO A

UNESP - FACULDADE DE
CIÊNCIAS CAMPUS BAURU -
JÚLIO DE MESQUITA FILHO



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE DOCENTES SOBRE O NOVO CURRÍCULO DO CURSO DE LICENCIATURA EM FÍSICA DA UNESP/BAURU

Pesquisador: Kauê Henrique Tamarozzi

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 71270123.0.0000.5398

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JULIO DE MESQUITA FILHO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.292.506

Apresentação do Projeto:

Como informado no Projeto de Pesquisa e nos Documentos de Informação, "O objetivo principal desse estudo é investigar as representações sociais de docentes que ministraram aulas no primeiro ano do curso de Licenciatura em Física da UNESP/Bauru em relação ao currículo vigente, abrangendo a organização da nova matriz curricular, a duração das disciplinas e a curricularização das atividades extensionistas. A pesquisa visa responder o seguinte problema: "Quais são as representações sociais de docentes em exercício sobre o novo currículo do curso de Licenciatura em Física da UNESP/Bauru?" Para constituição dos dados será utilizado a entrevista semi-estruturada. Para a análise dos dados será utilizado uma técnica de análise denominada Discurso do Sujeito Coletivo (DSC). Desenvolvida por pesquisadores da Universidade de São Paulo, em 1990, Fernando Lefèvre e Ana Maria Cavalcanti Lefèvre, o DSC é uma técnica que utiliza procedimentos sistemáticos e padronizados para tabular e organizar dados qualitativos, com base na Teoria da Representação Social (RS) de Serge Moscovici (2015) e na Teoria de Campo de Bourdieu (1983). Os participantes desta pesquisa serão os(as) docentes que lecionaram durante o primeiro e segundo semestre de 2023, bem como no primeiro semestre de 2024, no primeiro ano do curso de Licenciatura em Física da UNESP/Bauru. A população inicial é de 15 docentes em exercício".

Objetivo da Pesquisa:

Como informado Projeto de Pesquisa e nos Documentos de Informação, "O objetivo principal desse

Endereço: Av. Eng. Luiz Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01
Bairro: CENTRO **CEP:** 17.033-360
UF: SP **Município:** BAURU
Telefone: (14)3103-9400 **Fax:** (14)3103-9400 **E-mail:** cepesquisa.fc@unesp.br

UNESP - FACULDADE DE
CIÊNCIAS CAMPUS BAURU -
JÚLIO DE MESQUITA FILHO



Continuação do Parecer: 6.292.506

estudo é investigar as representações sociais de docentes que ministraram aulas no primeiro ano do curso de Licenciatura em Física da UNESP/Bauru em relação ao currículo vigente, abrangendo a organização da nova matriz curricular, a duração das disciplinas e a curricularização das atividades extensionistas. A pesquisa visa responder o seguinte problema: "Quais são as representações sociais de docentes em exercício sobre o novo currículo do curso de Licenciatura em Física da UNESP/Bauru?". Além disso, a pesquisa tem os seguintes objetivos secundários: "1. Comparar as mudanças curriculares decorrentes das normativas anteriores até a normativa atual em relação a organização da nova matriz curricular, a duração das disciplinas e a curricularização das atividades extensionistas. 2. Analisar as principais modificações da resolução de 2018 na curricularização da extensão. 3. Verificar as representações sociais dos(as) docentes em exercício em relação à BNC – Formação".

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Como informado no Projeto de Pesquisa e nos Documentos de Informação, "Ao realizar uma pesquisa que envolve entrevistas, é importante considerar os riscos éticos que podem afetar os(as) entrevistados(as). O(a) entrevistado(a) pode ter preocupações sobre a confidencialidade dos seus dados pessoais e respostas. Os(as) entrevistados(as) podem compartilhar informações pessoais sensíveis durante as entrevistas. É necessário garantir que essas informações sejam tratadas com cuidado e protegidas de acesso não autorizado. Algumas perguntas podem ser sensíveis ou tocar em assuntos pessoais delicados para os entrevistados. É fundamental ter sensibilidade e empatia ao abordar essas questões, oferecendo um ambiente seguro e permitindo que os(as) participantes se sintam à vontade para compartilhar suas experiências. Os(as) entrevistados(as) devem receber todas as informações relevantes sobre a pesquisa antes de concordarem em participar. Isso inclui detalhes sobre o propósito da pesquisa, o uso dos dados coletados, os potenciais riscos e benefícios da participação. O consentimento informado deve ser obtido de forma clara e voluntária, garantindo que os(as) entrevistados(as) tenham pleno entendimento e a liberdade de recusar ou retirar sua participação a qualquer momento.". Em relação aos benefícios, o pesquisador informa "A pesquisa permitirá entender como os(as) docentes em exercício percebem o novo currículo do curso. Isso é importante porque as representações sociais de docentes podem influenciar sua prática pedagógica e sua abordagem ao ensino. Compreender suas percepções ajudará a identificar pontos fortes e áreas que podem ser melhoradas. Por meio das representações sociais de docentes, será possível identificar possíveis lacunas no currículo atual. Os(as) docentes podem destacar áreas que precisam ser mais aprofundadas ou disciplinas que poderiam ser adicionadas para melhorar a formação dos estudantes de Licenciatura em Física. Ao

Endereço: Av. Eng. Luiz Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01

Bairro: CENTRO

CEP: 17.033-360

UF: SP

Município: BAURU

Telefone: (14)3103-9400

Fax: (14)3103-9400

E-mail: cepsquisa.fc@unesp.br

**UNESP - FACULDADE DE
CIÊNCIAS CAMPUS BAURU -
JÚLIO DE MESQUITA FILHO**



Continuação do Parecer: 6.292.506

compreender as representações sociais de docentes, a pesquisa pode contribuir para a melhoria da qualidade do ensino oferecido no curso. Com base nos resultados, podem ser implementadas ações e estratégias para fortalecer o currículo, tornando-o mais relevante e efetivo na formação dos futuros professores de Física. A pesquisa dá voz aos(as) docentes, permitindo que suas opiniões e experiências sejam consideradas no processo de desenvolvimento curricular. Isso promove a valorização da expertise dos professores e contribui para um ambiente acadêmico mais participativo e colaborativo. Em resumo, uma pesquisa sobre as representações sociais de docentes em relação ao currículo do curso de Licenciatura em Física da UNESP/Bauru pode trazer benefícios significativos, como o aperfeiçoamento curricular, identificação de lacunas, melhoria do ensino e valorização das percepções dos docentes. Esses benefícios podem levar a uma formação mais efetiva e alinhada às expectativas dos(as) docentes e às necessidades dos estudantes". Como indicado no outro parecer, os riscos previstos são coerentes à metodologia e ao objetivo propostos pela pesquisa, bem como as ações previstas para preveni-los. Além disso, os benefícios vislumbrados também são coerentes tendo em vista o escopo e os objetivos da pesquisa

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Como indicado no no outro parecer, a pesquisa abordará uma temática relevante, principalmente no contexto de mudanças nas políticas de formação e diretrizes curriculares para a Educação Básica, pois visará aprofundar as discussões sobre a perspectiva dos formadores de professores de Física. Além disso, a metodologia e os objetivos são coerentes, bem como a forma de análise dos dados indicada.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

As pendências no Termo de Esclarecimento Livre e Esclarecido indicadas no parecer anterior foram atendidas.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

As pendências foram atendidas.

Considerações Finais a critério do CEP:

Projeto considerado "aprovado" por estar em conformidade com os parâmetros legais, metodológicos e éticos analisados pelo colegiado deste CEP - Comitê de Ética em Pesquisa.

Lembramos que é dever do pesquisador responsável, ao término da pesquisa e conforme o cronograma informado à Plataforma Brasil, apresentar o relatório final da mesma.

Endereço: Av. Eng. Luiz Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01

Bairro: CENTRO

CEP: 17.033-360

UF: SP

Município: BAURU

Telefone: (14)3103-9400

Fax: (14)3103-9400

E-mail: cepesquisa.fc@unesp.br

**UNESP - FACULDADE DE
CIÊNCIAS CAMPUS BAURU -
JÚLIO DE MESQUITA FILHO**



Continuação do Parecer: 6.292.506

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2178784.pdf	06/08/2023 22:20:04		Aceito
Outros	Cartajustificativa.docx	05/08/2023 20:58:24	Kauê Henrique Tamarozzi	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_pesquisa.docx	05/08/2023 20:56:55	Kauê Henrique Tamarozzi	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_TAMAROZZI2.docx	05/08/2023 20:56:47	Kauê Henrique Tamarozzi	Aceito
Folha de Rosto	folha_tamarozzi.pdf	12/07/2023 17:35:34	Kauê Henrique Tamarozzi	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

BAURU, 11 de Setembro de 2023

**Assinado por:
Mário Lázaro Camargo
(Coordenador(a))**

Endereço: Av. Eng. Luiz Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01
Bairro: CENTRO **CEP:** 17.033-360
UF: SP **Município:** BAURU
Telefone: (14)3103-9400 **Fax:** (14)3103-9400 **E-mail:** cepesquisa.fc@unesp.br