

ORIENTAÇÃO DE ATIVIDADES PRÁTICAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA MODALIDADE A DISTÂNCIA: RELATO DE EXPERIÊNCIA

PRACTICAL COMPONENTS OF A DISTANCE EDUCATION PROGRAM FOR TEACHER TRAINING: A TUTOR'S VIEW

Venâncio Paiola Tonon (USP/UNIVESP – paiola.tonon@usp.br)
Cintia Paloma Lopes Lima (USP/UNIVESP – palomalopes@usp.br)
Evelyn Dantas Andrade Carvalho (USP/UNIVESP – evelyndantas@gmail.com)
Isabela Correa Silva (USP/UNIVESP – isabela-correa@usp.br)
Marcos Alexandre Alves (USP/UNIVESP – marcosalexandre@usp.br)

Eixo temático: Eixo 7 - Políticas e Práxis de Tecnologias e Cultura Digital na Educação

Resumo:

Relatamos, neste artigo, as experiências de um orientador da disciplina Projeto Integrador III para Licenciaturas, que compõe o currículo dos cursos de graduação em licenciatura na modalidade a distância da Universidade Virtual do Estado de São Paulo (Univesp). Fazemos também considerações sobre o conceito de Prática como Componente Curricular (PCC), sua presença nas diretrizes curriculares nacionais para formação de professores e seu papel na formação de professores na modalidade a distância. Acompanhamos, ao longo de 8 quinzenas, 48 alunos dos cursos de licenciatura em letras, matemática e pedagogia, distribuídos em 6 equipes. A partir da experiência aqui relatada, sugerimos, por fim, que os critérios adotados na composição das equipes de Projeto Integrador podem afetar a quantidade de alunos efetivamente envolvidos com as atividades práticas propostas pelo regimento deste componente curricular. Na composição deste artigo, seguimos as orientações de Mussi, Flores e Almeida (2021) para redação de relatos de experiência.

Palavras-chave: Prática como componente curricular. Formação de professores na modalidade a distância. Relato de experiência.

Abstract:

In this article, we report the experiences of a supervisor of the discipline Projeto Integrador III para Licenciaturas, which makes up the curriculum of distance learning undergraduate courses at the Virtual University of the State of São Paulo (Univesp). We also consider the concept of Practice as a Curricular Component (PCC), its presence in national curricular guidelines for teacher training and its role in teacher training in distance learning. Over the course of 8 fortnights, we monitored 48 students from undergraduate courses in letters, mathematics and pedagogy, distributed across 6 teams. Based on the experience reported here, we suggest, finally, that the criteria adopted in the composition of Projeto Integrador teams can affect the number of students effectively involved with the practical activities proposed by the regulations of this curricular component. In composing this article, we followed the guidelines of Mussi, Flores and Almeida (2021) for writing experience reports.

Keywords: Practice as a curricular component. Teacher training in distance learning. Experience report.

1. Introdução

Relatamos, neste artigo, as experiências de um orientador da disciplina *Projeto Integrador III para Licenciaturas*, que compõe o currículo dos cursos de graduação em licenciatura na modalidade a distância da Universidade Virtual do Estado de São Paulo (Univesp). Fazemos

também considerações sobre o conceito de Prática como Componente Curricular (PCC), sua presença nas diretrizes curriculares nacionais para formação de professores e seu papel na formação de professores na modalidade a distância. A partir da experiência aqui relatada, sugerimos, por fim, que os critérios adotados na composição das equipes de Projeto Integrador podem afetar a quantidade de alunos efetivamente envolvidos com as atividades práticas propostas pelo regimento deste componente curricular.

Na composição deste artigo, seguimos as orientações de Mussi, Flores e Almeida (2021) para redação de relatos de experiência. Destacamos também que as experiências de orientação aqui relatadas representam a prática de um dos autores. Portanto, ao descrever as atividades desenvolvidas, utilizaremos a primeira pessoa do singular; já para a redação das demais seções do artigo, realizada em conjunto por facilitadores e orientadores da mesma instituição, utilizaremos a primeira pessoa do plural.

2. Descrição do local da experiência

A Universidade Virtual do Estado de São Paulo (Univesp) foi criada em 2012, e tem como marco legal inicial a lei n.º 14.836/2012 de 20 de julho de 2012. É quarta instituição de ensino superior (IES) pública estadual no Estado de São Paulo, ao lado da Universidade de São Paulo (USP), Universidade de Campinas (Unicamp) e Universidade Estadual Paulista (Unesp), e está vinculada à Secretaria de Ciência, Tecnologia e Inovação. Diferentemente das demais universidades estaduais paulistas, a Univesp é uma instituição de ensino superior que se dedica exclusivamente à educação a distância (UNIVESP, 2023). Outra característica que distingue a Univesp das universidades citadas é o seu foco na formação de professores (SÃO PAULO, 2012).

Para compreender melhor como a formação de professores compõem o cerne da criação da instituição, precisamos conhecer a sua proposta pedagógica. Destacamos dois elementos deste modelo: o conceito de Prática como Componente Curricular (PCC) e o Projeto Integrador (PI), atividade curricular que integra os cursos de graduação da Univesp.

Apesar de ser sediada na cidade de São Paulo, a Univesp possui polos de apoio aos estudantes em todo o território do estado. Os alunos são matriculados a partir destes pólos, e lá encontram recursos técnicos como computadores, impressoras e acesso a internet, além de contarem com suporte de um supervisor de polo. É também nos polos que os alunos realizam os seus exames semestrais e finais. Em 2022, havia 313 polos da Univesp distribuídos em 360 municípios, o que representa 55% dos municípios do estado de São Paulo (UNIVESP, 2023). Os alunos da graduação estão, portanto, geograficamente próximos da instituição, ainda que os cursos sejam na modalidade a distância. Em 2022, a Univesp oferece 7 cursos de graduação, sendo 3 deles habilitações em licenciaturas. São eles os cursos de licenciatura em Letras, licenciatura em Matemática, e a graduação em Pedagogia.

Entre as atividades desenvolvidas pela Univesp junto a USP a *Especialização em Processos Didático-Pedagógico para Cursos na Modalidade a Distância*, especialização oferecida aos pós-graduandos das universidades estaduais paulistas. As experiências relatadas nesse artigo aconteceram no âmbito desta especialização, que envolve uma carga horária de 20h semanais de atividades de tutoria e orientação para os graduandos da Univesp. Quatro tipos de atividades curriculares compõem os cursos de graduação da Univesp. Elas são denominadas disciplina regular, projeto integrador (PI), estágio curricular e trabalho de conclusão de curso (TCC). Todas as atividades curriculares são acompanhadas por tutores e orientadores vinculados à especialização

mencionada. O trabalho do tutor envolve o monitoramento do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), agendamento de reuniões periódicas com os alunos e, no caso do Projeto Integrador, correção de atividades.

3. A Prática como Componente Curricular e o Projeto Integrador

O conceito de Prática como Componente Curricular (PCC) está presente no vocabulário das políticas públicas de educação desde o início dos anos 2000 (SCHMITZ e NETO, 2022). Entre os documentos que introduzem a PCC estão duas resoluções do Conselho Nacional de Educação, a Resolução CNE/CP n.º 1/2002 (BRASIL, 2002a), que institui as diretrizes curriculares nacionais da educação básica; e a Resolução CNE/CP n.º 2/2002 (BRASIL, 2002b), que estabelece a duração e carga horária dos cursos de formação de professores da educação básica. Em termos gerais, ambas resoluções determinam que os componentes práticos devem atravessar a formação de professores ao longo de toda a sua formação, e não ficarem restritos aos estágios. Os componentes práticos, segundo a resolução, devem ser integrados ao longo do processo formativo, e não reduzidos aos estágios e disciplinas específicas, geralmente alocadas nas etapas finais da formação. Já a Resolução CNE/CP n.º 2/2002 que, ao legislar sobre a carga horária da formação de professores, nomeia essa concepção de prática como *Prática como Componente Curricular*.

Em 2015, a Resolução CNE/CP n.º 2/2015 atualiza e revoga as resoluções citadas. Porém, diferentemente das resoluções anteriores, não há elementos que distingam claramente a PCC de outras atividades práticas, como os estágios supervisionados. Frente a essa indefinição, o Ofício Circular n.º 10/2016 buscou, após consulta encaminhada a instituições de ensino superior, esclarecer as diferenças entre a Prática como Componente Curricular e as demais atividades práticas, como os estágios supervisionados, afirmando que: "A prática como componente curricular não prevista, explicitamente [...] está contemplada nas diversas atividades e dinâmicas formativas previstas no curso" (BRASIL, 2016, p. 5). E em 2017, o Conselho Estadual de Educação de São Paulo, retoma a questão através da Deliberação nº 154/2017 (SÃO PAULO, 2017), definindo e ilustrando o conceito de PCC.

Em 2019, uma nova resolução altera as diretrizes curriculares nacionais para formação de professores. A resolução CNE/CP n.º 2/2019 propõe mudanças significativas às DCNs estabelecidas pela resolução de 2015. A maior das alterações é a adequação das DCNs à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), instituídas pelas resoluções CNE n.º 2/2017 em n.º 4/2018. A resolução de 2019 apresenta ainda duas novidades em relação às anteriores: um orientações para a realização dos componentes práticos em cursos de formação de professores na modalidade a distância; e a proposta de desenvolvimento de instrumentos de avaliação dos cursos de formação.

Podemos concluir que a presença das PCC nas diretrizes curriculares das licenciaturas – ainda que lacunar e com imprecisões conceituais – aponta para a importância da dimensão prática no processo formativo de futuros professores, e que essa prática não deve estar restrita a componentes curriculares específicos, como os estágios supervisionados. A ampliação da oferta de licenciaturas na modalidade a distância, como atesta a resolução de 2019, complexifica o papel da prática na formação de professores. De forma sintética e propositiva, Souza Neto e Silva (2014) consideram que as PCC devem ser realizadas em uma "perspectiva interdisciplinar, buscando uma prática como lugar de formação, articulação e formação da identidade de professor" (p. 905), e que a articulação entre teoria e prática deve ser direcionada "para a resolução de

situações-problema" (p. 905), podendo, por fim, ser "organizadas sob a forma de Projetos Integradores" (p. 905).

O Regulamento para Projeto Integrador (PI) (UNIVESP, 2021) define o Projeto Integrador como: modalidade de ensino que proporcionará, ao longo do curso, a interdisciplinaridade e a transversalidade dos temas abordados no currículo. (UNIVESP, 2021, p. 2). Este mesmo documento define os objetivos do (PI), destacando a relação dessa etapa da formação com os demais conteúdos previstos no Projeto Político Pedagógico da Univesp. Os objetivos do PI explicitam, como o seu próprio nome sugere, a sua intenção de integrar teoria e prática. A "aplicação dos conceitos e teorias" (UNIVESP, 2021, p. 2), somadas à "oportunidade de confrontar as teorias estudadas com as práticas profissionais existentes" (UNIVESP, 2021, p. 2) revelam que entre os principais objetivos do PI está a articulação dos conteúdos teóricos práticos em contextos profissionais relevantes à formação do aluno. No caso das licenciaturas, estes ambientes frequentemente são as escolas da rede pública de ensino. Outro aspecto importante presente nos objetivos do PI é a sua orientação para identificação, análise e resolução de problemas. Os objetivos II, IV, VI e VII corroboram essa dimensão resolutiva do PI. Os problemas identificados devem ser, como indicam estes mesmos objetivos, relevantes para área de formação do discente; e a solução proposta deve ser capaz de proporcionar algum benefício ao contexto social e profissional nos quais os alunos estão inseridos.

Por fim, destacamos os componentes ligados às atitudes científicas e empreendedoras presentes nos objetivos do PI. Em relação às atitudes científicas, ao realizar o seu PI, os discentes devem aprender a elaborar e expor o seu trabalho através de "metodologias adequadas" (objetivo III), estimulando a "construção do conhecimento coletivo" (objetivo IX), bem como desenvolver capacidades de "pesquisa, organização e sistematização de novas informações" (objetivo X) (UNIVESP, 2021, p. 2). Além das atitudes científicas, os discentes são estimulados a empreender o resultado de seus PI, isto é, a transformar as suas experiências de identificação, execução e solução de problemas em um produto, serviço ou empresa (objetivo VIII). Ambas atitudes – científicas e empreendedoras – apontam para o mesmo objetivo, que é a continuidade da experiência do PI. É desejável que os dados levantados e a solução implementada possam, portanto, ser divulgados em congressos e artigos e também aplicados em diferentes contextos na forma de produtos tecnológicos ou serviços.

Os objetivos do PI podem ser agrupados, portanto, em 3 grupos. O primeiro, que engloba os elementos propriamente integrativos do PI, é representado pelos objetivos I e V. O segundo grupo é o que contempla os objetivos propositivos, e destacam a relevância da identificação, elaboração e solução de problemas no âmbito do PI. Este grupo é melhor representado pelos objetivos II, IV, VI e VII. O terceiro grupo são os objetivos comunicativos, que tem como principal meta garantir a disseminação e continuidade dos trabalhos desenvolvidos ao longo do PI, seja por meio da divulgação científica (objetivo III, IX e X), seja pela atividade empreendedora (objetivo VIII).

4. Descrição da experiência

As atividades de orientação de Projeto Integrador que desenvolvi envolveram as seguintes atividades: I. apresentação no fórum e agendamento da reunião inicial; II. monitoramento de dúvidas no fórum; III. Reuniões quinzenais de orientação, com apresentação de material didático e acompanhamento do trabalho desenvolvido pelo grupo; IV. verificação das atividades práticas,

tanto das em realização, quanto a das serem realizadas; V. correção e elaboração de feedback das atividades avaliativas; VI. participação das reuniões de supervisão e elaboração de relatórios de atividades mensais. Entre as atividades realizadas, destaco, para este relato de experiência, as reuniões de orientação quinzenais e verificação das atividades práticas, que envolvem, por parte dos alunos, a visita, observação e intervenção em determinado contexto escolar.

As reuniões quinzenais tem duração de 1h, e são pré-agendadas, ocorrendo no período noturno em horário acordado entre os integrantes de cada um dos grupos. Uma reunião quinzenal típica envolve três momentos: recepção, exposição do conteúdo didático da quinzena e verificação do andamento das atividades. Durante a recepção, com duração entre 5 e 10 minutos, os alunos são recebidos pelo orientador na plataforma para encontros síncronos. Utilizo estes minutos para recepcionar os alunos, verificar a presença dos integrantes do grupo, que também podem justificar a ausência ou atrasos de colegas. As reuniões são gravadas e disponibilizadas para aqueles que eventualmente não possam estar presentes.

No segundo momento, com duração de aproximadamente 20 minutos, eu explorava os conteúdos didáticos da quinzena. Este material consiste em artigos, capítulos de livro e vídeos didáticos selecionados e organizados pelo professor conteudista, e previamente disponibilizados no Ambiente Virtual de Aprendizagem. Há também um desafio quinzenal proposto para cada quinzena. O desafio apresenta uma situação-problema elaborada pelo professor conteudista e relacionada aos demais conteúdos do módulo. Durante os encontros síncronos, eu apresentava a situação-problema aos alunos presentes que, em seguida, faziam suas contribuições a partir de suas experiências pessoais. Os alunos ausentes eram convidados a assistir à gravação e contribuir com suas reflexões no fórum relativo à quinzena.

O terceiro momento era dedicado à verificação das atividades práticas. Este momento frequentemente ocupava os 20 minutos finais do encontro síncrono. Como parte do Projeto Integrador, os alunos devem visitar escolas próximas aos seus polos, interagir com a comunidade com o objetivo de identificar um problema, propor uma forma de resolvê-lo, desenvolver essa solução e, por fim, aplicá-la na forma de uma aula. Assim, havia atividades práticas que os alunos precisavam realizar, cabendo ao orientador acompanhar o seu desenvolvimento. Entre as ações práticas estão: entrar em contato com professores ou a direção da escola, atividade que por vezes envolvia o contato com a secretaria de educação do município; visitar presencialmente o ambiente escolar, descrevendo o seu espaço físico, quadro de funcionários, quantidade de alunos e suas impressões gerais; e entrevistar professores ou a direção, para a qual elaboraram questionários ou roteiros de entrevista. Cada uma dessas atividades era relatada na porção final dos encontros síncronos. Como orientador, eu os auxiliava na elaboração dos questionários e roteiros de entrevista, ajudava-os a pensar nos possíveis problemas e soluções a serem levantadas, e a viabilizar essas ações, tanto do ponto de vista de sua fundamentação teórica, quanto da perspectiva prática, como no gerenciamento do tempo e distribuição das tarefas entre os integrantes do grupo. Ao fim dos encontros quinzenais, eu agendava a próxima reunião e continuava o contato através do fórum e do e-mail institucional.

4.1. Público, recursos metodológicos e eticidade

Ao todo, orientei 6 equipes de Projeto Integrador, cada uma com 8 integrantes, totalizando 48 alunos. Os integrantes estavam distribuídos entre as três licenciaturas da Univesp, sendo a maior parte do curso de pedagogia, seguido pelos matriculados no curso de letras e, em terceiro

lugar, na licenciatura de matemática. O perfil dos alunos orientados correspondem ao perfil do alunado da Univesp. Segundo dados da instituição, 80% dos alunos são a primeira geração da família a ingressar no ensino superior, 80% tem 25 anos ou mais, 72% são egressos de escolas públicas, e 43% se identificam como PPI (UNIVESP, 2024).

A interação com os alunos acontecia exclusivamente através dos recursos tecnológicos disponibilizados pela instituição. Eles são o Ambiente Virtual de Aprendizagem, em especial o fórum; o e-mail institucional; e a plataforma Collaborate, onde realizamos e gravamos os encontros síncronos. A plataforma também permite acesso das gravações para os alunos ausentes ou que desejem rever as reuniões. O principal instrumento para análise nesse relato de experiência é a autoavaliação colaborativa, uma das atividades finais realizadas pelos alunos. Para essa atividade, os alunos devem estabelecer três critérios para autoavaliação e avaliação de seus pares. Há também um encontro, com a presença do orientador, onde os alunos discutem os critérios adotados e fazem um balanço qualitativo do desempenho da equipe ao longo do semestre.

Como as atividades de orientação foram realizadas no âmbito de uma disciplina, não houve necessidade dos alunos participantes assinarem termo de consentimento, conforme a Resolução CNS n.º 510/2016 (BRASIL, 2016).

5. Análise

A minha experiência como orientador de Projeto Integrador nos levou a análise do papel da prática como componente curricular na formação de professores a distância. Nós também consideramos os impactos dos critérios de seleção dos integrantes dos grupos no desempenho das equipes. As nossas análises são baseadas no estatuto e regulamentos da instituição, na experiência do orientador, nos relatórios por ele produzidos e encaminhados à supervisão, e ao material produzido pelas equipes do Projeto Integrador, sobretudo na atividade de autoavaliação colaborativa.

Em primeiro lugar, notamos que o regulamento do Projeto Integrador está em confluência com as diretrizes curriculares para formação de professores. Essa coerência se dá, em especial, pela adoção da prática como componente curricular como fio condutor da disciplina. As atividades propostas pelo Projeto Integrador permitem aos alunos estarem presentes em contextos escolares reais desde seus primeiros anos de formação. Porém, a experiência do orientador sugere que a proposta do Projeto Integrador não é inteiramente satisfeita. Em nenhuma das 6 equipes acompanhadas houve presença efetiva de todos os integrantes nas atividades práticas. Invariavelmente, as equipes designavam entre um e três integrantes para realizar as visitas e aplicar as intervenções. Os demais membros dividiam-se em tarefas como as de revisão bibliográfica e formatação e revisão do relatório. Embora sejam atividades com inegável valor pedagógico, não contemplam integralmente os objetivos do Projeto Integrador, tal como estabelecidos pela própria instituição. Em especial, deixam de cumprir com os grupos temáticos Integrativos e Propositivos, que correspondem a 6 dos 10 objetivos do Projeto Integrador.

Outro elemento que analisamos é o do papel da formação dos grupos no desempenho das equipes. Entendemos por desempenho a frequência de participação nas atividades, o envolvimento com o ambiente escolar e a qualidade da intervenção proposta. A partir da elaboração da autoavaliação colaborativa, onde os alunos discutem o desempenho geral da equipe e o papel de cada integrante nas atividades realizadas, percebemos que são dois os principais

fatores: o critério temporal e o critério geográfico. O critério temporal diz respeito à permanência dos mesmos integrantes de uma equipe ao longo do tempo. Como o Projeto Integrador é uma disciplina semestral, quando há evasão, reprovação ou solicitação de mudança de grupo, nem sempre as equipes conseguem manter os mesmos alunos no PI seguinte. A não permanência dos mesmos integrantes, na experiência de nosso orientador, teve como consequência uma frequência menor de participação nos encontros síncronos e um número reduzido de integrantes participando das visitas e intervenções presenciais. Já o critério geográfico está relacionado ao polo de matrícula de cada integrante. Grupos onde todos os integrantes estavam matriculados no mesmo polo demonstravam maior facilidade para realizar as atividades práticas. O número de membros presentes nas visitas e intervenções também era maior. Quando os integrantes eram divididos em dois ou três polos distintos, os alunos relataram dificuldades para organizar e realizar as visitas.

Há, portanto, na formação dos grupos de PI, um descompasso entre o previsto no regulamento da instituição e o que efetivamente aconteceu nos grupos orientados. A não permanência dos integrantes ao longo do tempo, somada à distância territorial dos membros uma equipe, faz com que os objetivos do projeto integrador – e os princípios norteadores da prática como componente curricular – não sejam integralmente cumpridos por todos os alunos das licenciaturas.

6. Limitações, potencialidades e conclusão

A principal limitação deste relato de experiência é o tamanho da população participante. A experiência destes 48 alunos dos cursos de licenciaturas pode não ser estatisticamente representativa em relação aos demais alunos de licenciatura que cursam Projeto Integrador na Univesp. Entre as suas potencialidades estão os indicativos de que, embora o regimento do Projeto Integrador esteja de acordo com a lógica da Prática Comum Curricular, princípio que orienta as atividades práticas na formação de professores desde os anos 2000, ela não está necessariamente presente na formação de todos os alunos do Projeto Integrador. Este relato de experiência sugere que a composição dos grupos pode influenciar a qualidade e a quantidade de prática efetivamente realizada pelos alunos de Projeto Integrador. Em outras palavras, quando os grupos de Projeto Integrador são formados segundo os critérios temporais e geográficos, maior é a chance dos futuros professores estarem presentes no ambiente escolar ao longo de sua formação. Por fim, para que a qualidade dos componentes práticos nos cursos de formação de professores na modalidade sejam melhores compreendidas, recomendamos estudos com populações maiores.

7. Referências

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Parecer CNE/CP nº 002/2002. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>. Acesso em: 2 jul. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 2/2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF, 2015. Disponível em:

https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN22015.pdf?query=LICENCIATURA. Acesso em: 2 jul. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. Resolução CNS nº 510, de 7 de abril de 2016. Dispõe sobre as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Brasília, DF, 2016. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. Acesso em: 2 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Ofício-Circular nº 10/2017. Consultas à Resolução CNE/CP nº 2/2015. Brasília, 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2017-pdf/62161-of-circular-n10-2017-consultas-resoluc-cp2-2015-pdf/file>. Acesso em: 2 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 17 de dezembro de 2019. Define as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 2 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 1/2002. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF, 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf. Acesso em: 2 jul. 2024.

MUSSI, Ricardo Franklin de Freitas; FLORES, Fabio Fernandes; ALMEIDA, Cláudio Bispo de. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. *Práxis Educacional*, v. 17, n. 48, p. 1–18, 2021. DOI: 10.22481/praxisedu.v17i48.9010.

SÃO PAULO. Conselho Estadual de Educação. Deliberação CEE/SP nº 154/2017. São Paulo, 2017. Disponível em: <https://www4.fe.usp.br/wp-content/uploads/atpa-cee-delib-154-2017-com-marcas.pdf>. Acesso em: 2 jul. 2024.

SÃO PAULO. Lei nº 14.836, de 20 de julho de 2012. Institui a Fundação Universidade Virtual do Estado de São Paulo - UNIVESP, e dá providências correlatas. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/2012/lei-14836-20.07.2012.html>. Acesso em: 2 jul. 2024.

SCHMITZ, Gabriela; NETO, Luiz Caldeira Brant Tolentino. *A Prática como Componente Curricular: Panorama das Publicações e Contextos da Produção Científica*. 2022.

SOUZA NETO, Samuel; SILVA, Vandeí. Prática como Componente Curricular: questões e reflexões. *Revista Diálogo Educacional*, v. 14, n. 43, p. 889, 2014. DOI: 10.7213/dialogo.educ.14.043.AO03.

UNIVESP. Projeto Pedagógico do Curso de Letras. Aprovado pela Deliberação CTA nº 179, de 14 de junho de 2023. São Paulo, 2023. Disponível em: https://apps.univesp.br/manual-do-aluno/assets/PPC/letras/PPC_LETRAS_Aprovado_pela_Deliberacao_C3A3o_CTA_n%C2%BA_179_de_14_de_junho_de_2023.pdf. Acesso em: 2 jul. 2024.

UNIVESP. Regulamento do Projeto Integrador. São Paulo, 2023. Disponível em: https://assets.univesp.br/Proj_Integrador/2023-1S/Regulamento_PI.pdf. Acesso em: 2 jul. 2024.

UNIVESP. Guia de disciplina. Disponível em: <https://apps.univesp.br/academico/guia-disciplina/>. Acesso em: 03 jul. 2024.