



A mudança de compreensão sobre a educação física escolar a partir da participação no Programa Residência Pedagógica

The change of understanding about school physical education based on participation in the Pedagogical Residence Program

Robson Machado Borges, Diego Francisco Lorencena de Oliveira, Maria Regina Johann

Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Unijuí), Ijuí, Brasil

HISTÓRICO DO ARTIGO

Recebido: 21 junho 2021
Revisado: 26 agosto 2021
Aprovado: 14 setembro 2021

PALAVRAS-CHAVE:

Residência Pedagógica;
Educação Física;
Mudança de Concepção.

KEYWORDS:

Pedagogical Residence;
Physical Education;
Change of Conception.

RESUMO

OBJETIVO: O estudo visa identificar em que medida a participação no Programa Residência Pedagógica (PRP) pode gerar uma mudança de concepção dos participantes acerca do ensino na Educação Física (EF) escolar.

MÉTODOS: Pautada numa abordagem mista, quantitativa e qualitativa, a pesquisa se caracteriza como um estudo de casos múltiplos, no qual sete acadêmicos e três professores, responderam um questionário e uma entrevista.

RESULTADOS: Os resultados indicam que a maioria dos participantes do PRP relata a ocorrência de uma mudança na compreensão do sentido da EF escolar, quando comparada com o entendimento anterior à participação no programa, além de uma alteração na percepção em relação ao conhecimento sobre a pluralidade de temas pertinentes a essa disciplina.

CONCLUSÃO: Os principais fatores que induziram a alteração foram: a criação e o desenvolvimento de uma proposta curricular, a compreensão da pluralidade dos temas da EF como direito de aprendizagem dos alunos e as experiências em desenvolver o planejamento em um contexto escolar real.

ABSTRACT

OBJECTIVE: The study aims to identify the extent to which participation in the Pedagogical Residency Program (PRP) can generate a change in the participants' conception of teaching in Physical Education (PE) at school.

METHODS: Based on a mixed, quantitative and qualitative approach, the research is characterized as a multiple case study, in which seven academics and three professors answered a questionnaire and an interview.

RESULTS: The results indicate that most PRP participants report the occurrence of a change in the understanding of the meaning of school PE, when compared to the understanding prior to participating in the program, in addition to a change in the perception of knowledge about the plurality of themes pertinent to that discipline.

CONCLUSION: The main factors that induced the change were: the creation and development of a curricular proposal, the understanding of the plurality of PE themes as the students' right to learn, and the experiences in developing planning in a real school context.

INTRODUÇÃO

Um aspecto central no processo de formação de professores é a busca pela constituição e alteração de saberes, considerando o que era do conhecimento de cada estudante anteriormente ao ingresso no Ensino Superior, sobre diversos assuntos relacionados à atuação profissional de determinada área. Mesmo sabendo que a (re)construção de sentidos e conhecimentos sobre temas e conteúdos possa se constituir em diversos momentos no decorrer da vida – na convivência com a família, com os pares no trabalho, na experiência como aluno da Educação Básica, em projetos sociais etc.¹ –, as formações inicial e continuada² são fases destacadas (TOWNSEND; TOMAZZETI, 2007; TARDIF, 2014).

Atualmente, no campo da licenciatura em Educação Física (EF), duas Resoluções se destacam entre os documentos que precisam ser considerados pelas Instituições de Ensino Superior ao oferecerem as qualificações inicial e continuada. Trata-se da Resolução nº 6 de 2018, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em EF e da Resolução CNE/CO nº 2 de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores para a Educação Básica. Em comum, ambas as Resoluções apontam a necessidade de articulação entre as formações inicial e continuada³, que pode ocorrer por meio de experiências obtidas durante as aulas – nas escolas ou nas universidades – ou em atividades que transcendem os ambientes desses espaços.

A ideia de articulação entre momentos distintos na formação pode ser extremamente produtiva na tentativa de mudança de compreensão sobre a EF escolar, o que não é algo fácil, como qualquer tentativa de alteração de concepção de docentes. Como Imbernón (2010, p. 44) afirma, “a mudança nos professores, por ser uma mudança na cultura profissional, é complexa e muito lenta. Essa complexidade e lentidão trazem uma necessidade de interiorizar, adaptar e viver pessoalmente a experiência de mudança”.

Nesse sentido, é preciso considerar que os indivíduos formam crenças determinantes em suas atuações docentes, de acordo com o que faz sentido para cada um. Por isso, as tentativas de mudanças nas concepções de ensino não podem ser postas de forma imperativa, uma vez que dificilmente um ensinante aceitará um modo de compreensão diferente do que acredita, apenas porque alguém lhe falou (TARDIF, 2014). Como Thiollent (2011) adverte, é preciso construir novos sentidos para as práticas docentes, apontando evidências de êxito de possibilidades contemporâneas de atuação em prol do aprendizado dos alunos. Segundo Behrens (2007, p. 451), “em geral, os docentes até acreditam que precisam reformular sua docência, mas não sabem como reconstruí-la. Propor uma nova prática pedagógica acaba por não ser uma tarefa fácil”.

¹ Para Tardif (2014, p. 14), “[...] o saber dos professores não é um conjunto de saberes cognitivos definidos de uma vez por todas, mas um processo de construção ao longo de uma carreira profissional na qual o professor aprende progressivamente [...]”.

² Na literatura há outros termos que são utilizados como sinônimos de formação continuada: formação permanente, formação em serviço e aperfeiçoamento (MOLINA NETO, 2014). Neste texto, utilizamos formação continuada para nos referir a “[...] um processo que ocorre numa fase posterior à formação inicial e acompanha o professor ao longo de sua história profissional e pessoal” (FERREIRA, 2016, p. 98).

³ No caso específico da formação continuada, desde 1990 o Estado brasileiro produziu leis, resoluções, redes, planos e políticas que abordam e conferem relevância ao aperfeiçoamento profissional continuado (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN, nº 9.394/96, art. 67, inciso II – BRASIL, 1996; Resolução nº 03/97, art. 5, do Conselho Nacional de Educação – BRASIL, 1997; Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica – BRASIL, 2006; Plano Nacional de Educação – PNE, Lei nº 10.172/2001 – BRASIL, 2001; Lei nº 13.005/2014 – BRASIL, 2014; Política Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR, Decreto nº 6.755/2009 – BRASIL, 2009, entre outros).

Neste cenário, seria pertinente que as formações inicial e continuada fossem pensadas de modo interligado desenvolvendo capacidades reflexivas, pois “um professor estará em condições de modificar sua prática, de forma consciente e criativa, na medida em que adquira uma capacidade de analisá-la criticamente” (LAJONQUIÈRE, 1993, p. 467). Como Bracht et al. (2003, p. 116-7) defendem,

[...] somente haverá chance de mudança se forem oferecidas aos professores condições para que tomem consciência de suas concepções e atitudes, analisando-as criticamente em situações extensivas e dinâmicas, que possibilitem o exame pessoal e o de outras pessoas e o confronto direto de opiniões e de alternativas de ação para superá-las.

Na tentativa de oferecer condições aos acadêmicos e professores para alteração/aprimoramento de saberes, os programas de iniciação à docência de modo compartilhado se constituem em um caminho profícuo para uma formação com qualidade, possibilitando novas perspectivas de construir ou alterar as concepções de ensino. Particularmente, as ações desenvolvidas no ambiente escolar permitem que os sujeitos tenham a possibilidade de compreender e interpretar os problemas que possam surgir no cotidiano profissional futuro (NÓVOA, 2002). Assim, projetos que oportunizam a inserção dos acadêmicos na escola, para que consigam testar e recriar os saberes adquiridos na formação inicial, atuando diretamente com professores e alunos, são extremamente importantes.

Uma dessas possibilidades é o Programa Residência Pedagógica (PRP), que se vincula às formações inicial e continuada com experiências reais no cotidiano escolar. Trata-se de uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores, direcionada aos estudantes dos cursos de licenciatura que estão na segunda metade da graduação, potencializando os estágios curriculares em Instituições de Ensino Superior, por meio de um acompanhamento periódico com a imersão em escolas públicas de Educação Básica. Esse programa tem como objetivos: qualificar a formação inicial dos acadêmicos dos cursos de licenciatura, aprimorar a articulação entre teoria e prática em cursos de formação de professores, fortalecer a relação de colaboração entre instituições formadoras e escolas de Educação Básica, aperfeiçoar procedimentos metodológicos no processo de ensino e aprendizagem, reformular a formação prática nos cursos de licenciatura, adequar os currículos e propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores às orientações da Base Nacional Comum Curricular (CAPES, 2018).

Para tanto, o PRP prevê quatro funções de atuação com o provimento de bolsas de fomento disponibilizadas mensalmente: *coordenador institucional*, que se configura como responsável geral pelo projeto numa Instituição de Ensino Superior; *docente orientador*, que atua em um curso de licenciatura na universidade e orienta as ações pedagógicas no programa; *preceptor*, corresponde ao professor em uma escola pública que recebe os acadêmicos; *residente*, acadêmico de um curso de licenciatura.

Uma das áreas contempladas no PRP é a EF. Enquanto componente curricular na escola, é possível apontar que essa área possui um cenário peculiar em relação a outras disciplinas. Afinal, se, por um lado, a EF adquiriu no século passado o mesmo patamar de legalidade de outros componentes curriculares como a Matemática e a Língua Portuguesa, por exemplo, por outro, ainda não alcançou sua legitimidade na escola (BRACHT;

GONZÁLEZ, 2014), de modo que “[...] tem tentado se livrar do estigma de uma disciplina meramente prática, na qual os alunos não têm o que estudar” (GONZÁLEZ; FRAGA, 2009, p. 113).

Assim, mesmo que marcos legais – Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), referenciais curriculares de diversos estados, a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) – tenham apontado a *cultura corporal de movimento* como sentido da EF na escola, o que ocorre em boa parte das aulas encontra dificuldades em contemplar a pluralidade de temas vinculados ao referido termo, tais como: esportes; lutas; ginásticas; práticas corporais de aventura; jogos motores; atividades aquáticas; práticas corporais e saúde; práticas corporais expressivas; práticas corporais e sociedade (GONZÁLEZ; FRAGA, 2009).

De acordo com González (2016), professores que desenvolvem as aulas de EF no intuito que os alunos tenham contato com os temas mencionados, caracterizam-se por atuar com práticas inovadoras. Nessa forma de atuação, os docentes visam atender o direito de aprendizagem dos alunos por meio do estudo e da vivência de diversas práticas corporais numa concepção aberta de ensino, buscando formar sujeitos autônomos e críticos numa perspectiva emancipatória (BRACHT, 2019).

Por outro lado, uma forma de atuação distinta das práticas inovadoras é o modo tradicional. Essa perspectiva de ensino está centrada na tematização do esporte como único tema – geralmente, não mais do que quatro modalidades esportivas durante o ano: futsal, voleibol, basquetebol e handebol, o que se denomina pejorativamente de quarteto fantástico (MILANI; DARIDO, 2016) –, pautada prioritariamente na reprodução de movimentos, centrando atenção nas habilidades técnicas.

Assim, são necessários empreendimentos que possibilitem estudantes e professores de EF – durante as formações inicial e continuada – terem contato com concepções de ensino centradas no direito de aprendizagem dos alunos sobre os vários temas vinculados à cultura corporal de movimento. O ideal seriam investimentos que pudessem desenvolver tanto as capacidades reflexivas por meio de estudos conceituais, quanto de intervenções pedagógicas em espaços reais de atuação dos professores (BORGES, 2019).

Neste cenário, pela característica de trabalho colaborativo e contínuo de médio prazo entre acadêmicos, professores das escolas e docentes universitários, o PRP pode contribuir para uma transformação nas formas de atuação na EF escolar, aumentando as situações de práticas inovadoras e diminuindo os casos de aulas desenvolvidas na perspectiva tradicional. Entendendo que a possibilidade dessa alteração passa – entre outros fatores – pela compreensão dos professores e acadêmicos sobre a especificidade da disciplina, desenvolvemos uma pesquisa que teve como objetivo identificar em que medida a participação no PRP pode gerar uma mudança de concepção dos participantes acerca do ensino na EF escolar.

MÉTODOS

Esta pesquisa está pautada em uma abordagem mista, de caráter quantitativo e qualitativo. Especificamente, trata-se de um estudo de casos múltiplos. De acordo com Yin (2005, p. 32), o estudo de caso “é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contex-

to não estão claramente definidos”.

Na perspectiva de estudo de casos múltiplos, Yin (2005) aponta que essa estratégia visa contribuir para um estudo mais categórico, uma vez que permite contestar e contrastar as respostas obtidas de forma parcial com cada caso que se analisa. Desse modo, se as conclusões forem idênticas a partir dos diferentes casos, elas incrementam a possibilidade de generalização. Por estas razões ter, no mínimo, dois casos no estudo é imprescindível (YIN, 2005).

Os participantes da pesquisa foram sete acadêmicos, que estavam na fase final da formação inicial em Licenciatura em EF e três professores da mesma área de que atuaram no PRP durante 18 meses – de agosto de 2018 a janeiro de 2020 –, sendo este o critério de seleção para participação no estudo, em diferentes cidades do Rio Grande do Sul. Na sequência, apresentamos nomes fictícios utilizados para substituir as identificações reais dos participantes⁴ e informações relacionadas ao perfil de cada um.

Residente Beбето: 21 anos de idade, acadêmico no décimo semestre.

Residente Branco: 21 anos de idade, acadêmico no oitavo semestre.

Residente Cafu: 23 anos de idade, acadêmico no décimo semestre.

Residente Dunga: 23 anos de idade, acadêmico no décimo semestre.

Residente Rivaldo: 22 anos de idade, acadêmico no décimo semestre.

Residente Romário: 38 anos, acadêmico no sexto semestre.

Residente Taffarel: 22 anos de idade, acadêmico no nono semestre.

Preceptor Parreira: 59 anos de idade, professor da rede pública de ensino há oito anos, formado em EF no ano de 2005.

Preceptora Pia: 58 anos de idade, professora da rede pública de ensino há 38 anos, formada em EF desde 1981.

Preceptor Zagallo: 36 anos de idade, professor da rede pública de ensino há nove anos, formado em EF em 2005.

Visando explicitar aspectos provenientes das experiências que os participantes tiveram no PRP, descrevemos de modo resumido as características do subprojeto da EF no qual os sujeitos atuaram. Na metade de 2018 foi iniciado o Programa com a incursão nas escolas. Inicialmente, o grupo de residentes realizou o estudo do Projeto Político Pedagógico, do Regimento Escolar e dos Planos de Estudos dos professores, além da leitura de textos específicos sobre a formação inicial e continuada. Essa fase foi sistematizada em um seminário com a participação dos residentes, preceptores e docente orientador, para debates sobre o processo.

Posteriormente, as ações centraram na construção colaborativa, entre residentes e preceptores, de uma proposta curricular para as escolas-campo contempladas com o subprojeto. Com base nos documentos das escolas e em diferentes leituras⁵ realizadas pelos participantes, várias discussões e reflexões ocorreram na difícil tarefa de construção de uma estrutura curricular. Como exemplo, apresentamos um quadro criado pelo grupo para organizar os temas que foram contemplados em cada ano,

⁴ Cabe mencionar que os participantes do estudo autorizaram a divulgação dos resultados para fins de pesquisa acadêmica, mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Declaramos que suas identidades não são divulgadas em nenhum momento do texto.

⁵ Materiais lidos: Referencial Curricular do Rio Grande do Sul (GONZÁLEZ; FRAGA, 2009) e Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017).

tendo como referência um total de 70 aulas anuais para os Anos Finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio.

Quadro 1. Definição dos temas na proposta curricular criada pelos participantes.

Atividades Temáticas	Anos Escolares e Nível do Ensino						
	6º EF	7º EF	8º EF	9º EF	1º EM	2º EM	3º EM
Esportes	32	32	30	30	28	28	26
Lutas	6	-	12	-	-	8	-
Ginástica	14	12	10	-	10	10	8
Jogos motores	10	-	-	-	-	-	-
Práticas corporais de aventura	-	8	-	12	8	8	8
Atividades aquáticas	4	-	6	-	6	-	-
Práticas corporais expressivas	-	8	8	12	-	8	8
Práticas corporais e saúde	-	6	-	10	10	-	10
Práticas corporais e sociedade	4	4	4	8	8	8	10

Nota do Editor: EF - Ensino Fundamental; EM - Ensino Médio.
Fonte: acervo do subprojeto EF no grupo fechado no Facebook.

Após a construção da proposta curricular, a tarefa foi confeccionar unidades didáticas⁶ para cada um dos temas apresentados na proposta. Essa ação ocorreu em pequenos grupos – três a quatro residentes/preceptores. Depois, foram construídos planos de aulas referentes aos objetivos propostos na unidade didática. Nesta perspectiva, cada grupo ficou responsável por uma das temáticas, tendo que criar (ou adaptar) um método de ensino⁷ de acordo com as suas particularidades e experiências.

Com base nessa produção do grupo, no ano de 2019 os residentes iniciaram as atividades com os alunos nas escolas designadas de modo compartilhado com os preceptores. Em síntese, por ocasião dos estágios curriculares obrigatórios da formação inicial, os preceptores destinaram que cada residente os acompanhasse em uma turma da escola. Com as turmas definidas, e havendo alinhamento com os estágios, os residentes desenvolveram as unidades didáticas e os planos de aula que haviam produzido, fazendo algumas adaptações em função das características dos alunos (diagnóstico), números de aulas e tempo disponível, de modo que contemplaram todos os nove temas indicados no Quadro 1.

Desse modo, após terem passado por essa sequência de experiências durante um ano e meio, os participantes responderam um questionário e participaram de uma entrevista que utilizamos como instrumentos para levantamento de dados, visando responder o objetivo deste estudo. O questionário foi organizado com três questões abertas, sendo elas:

1) *Residente/Preceptor, você integrou durante um ano e meio o PRP da Unijuí. Nele você passou por um processo coletivo de construção de uma proposta curricular para escolas da região, leu textos sobre a EF escolar, discutiu e refletiu colaborativamente acerca de o que ensinar nas aulas, montou*

⁶ Consideramos que a unidade didática se refere à organização e distribuição dos conteúdos/objetivos de aprendizagem, de acordo com o número de aulas estabelecidas para o ensino de um determinado tema.

⁷ Pode-se conceituar método de ensino como “[...] uma sequência de passos que o professor pode utilizar para o desenvolvimento da aula” (BORGES, 2019, p. 77).

unidades didáticas e planos de aulas para diferentes temas, além de ministrar aulas sobre os planejamentos realizados. Você percebe alguma diferença em relação ao sentido da EF, hoje, após passar por esse processo, em relação ao que você compreendia antes do início do Programa?

2) *Residente/Preceptor, a sua compreensão/concepção acerca da especificidade de ensino da EF na escola e da pluralidade de temas que compõem a EF, apresenta alguma diferença quando comparada ao que você pensava antes de agosto de 2018 e o que você entende hoje?*

3) *Caso a participação no PRP tenha mudado a forma de você compreender o sentido da EF escolar, aponte um ou mais momentos que foram determinantes (que você destacaria) para a mudança.*

Com base nas respostas do questionário, utilizamos uma entrevista semiestruturada – que se pautou pelas mesmas questões – como forma de aprofundar informações que não tinham ficado claras no primeiro instrumento. A entrevista ocorreu por meio do aplicativo multiplataforma *WhatsApp*.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

No processo de análise dos dados, pautamo-nos na perspectiva da análise de conteúdo com base em Bardin (2011). Desse modo, estabelecemos duas categorias, visando responder o objetivo da pesquisa: (a) a mudança de compreensão dos participantes sobre o sentido da EF escolar, antes e depois do PRP; b) os fatores que levaram à mudança.

Ao analisar a primeira categoria, inicialmente, fizemos uma análise quantitativa das duas primeiras questões do questionário. Assim, para uma visualização das respostas dos participantes, apresentamos o Quadro 2.

Quadro 2. Respostas dos participantes nas duas primeiras questões do questionário.

Participantes	Função no PRP	Diferença em relação ao sentido da EF, antes e depois do PRP	Mudança na compreensão sobre a pluralidade de temas que compõem a EF
Bebeto	Residente	Sim	Sim
Branco	Residente	Sim	Sim
Cafu	Residente	Sim	Sim
Dunga	Residente	Sim	Sim
Parreira	Preceptor	Sim	Sim
Pia	Preceptor	Sim	Não
Rivaldo	Residente	Não	Sim
Romário	Residente	Sim	Sim
Taffarel	Residente	Sim	Sim
Zagallo	Preceptor	Não	Não

Fonte: os autores (2021).

A partir das respostas apresentadas, é possível identificar quantitativamente que a maioria dos participantes do PRP relatou a ocorrência de uma mudança na compreensão sobre o sentido da EF escolar, quando comparada com o entendimento anterior à participação no referido Programa. A alteração na percepção dos participantes ocorreu também em relação ao conhecimento sobre a pluralidade de temas pertinentes à EF.

Assim, passados 18 meses (nos quais os residentes e preceptores vivenciaram um processo coletivo de construção de uma proposta curricular para as escolas-campo, leram diversos textos sobre a EF escolar, discutiram e refletiram acerca de o que e quando ensinar, construíram unidades didáticas e planos de aulas para distintos temas, ministraram aulas sobre os planejamentos realizados e, ao final, foram avaliados pelos pares, preceptores e coordenador institucional) percebe-se uma alteração nas compreensões acerca da EF escolar e, por conseguinte, os sentidos se enriquecem.

Ao analisar as respostas sob a ótica da abordagem qualitativa, centramos atenção nos argumentos manifestados pelos participantes para justificar o que mudou com a participação no PRP. Em linhas gerais, as respostas da maioria dos residentes confirmam uma ampliação na visão sobre o sentido da EF escolar e uma alteração na compreensão da pluralidade dos temas da área, como se identifica nas seguintes posições dos residentes: *“Consigno entender que a EF é muito mais do que esportes, pode-se trabalhar com as outras temáticas”* (Taffarel); *“No residência pude discutir, analisar e conhecer coisas novas que fazem parte da EF”* (Romário); *“O processo ajudou a me preparar para dar aulas, abriu muito para outras realidades que existem nos outros contextos. Antes eu tinha a ideia de ensinar somente o futebol, o vôlei, o basquetebol e o handebol”* (Branco); *“O estudo e o projeto apresentam artifícios e formas de trabalhar todos os temas da cultura corporal do movimento, antes eu enxergava apenas as práticas esportivas como possibilidades nas aulas, agora enxergo outros conteúdos como direito do aluno aprender”* (Cafu); *“Sim, criou novas experiências formativas e práticas dentro do contexto escolar”* (Bebeto); *“Quando você percebe dentro da formação inicial, precisamente durante o residência, como a legitimidade da EF é importante na escola, os sentidos se afloram”* (Dunga).

Neste horizonte, constata-se que os temas e conteúdos estudados na formação inicial se ampliam em sentidos na medida em que se articulam a uma situação – um projeto, uma escola, uma turma –, pois adquirem maior compreensão a partir de vínculos com o contexto real, como defendido por Behrens (2007, p. 444) quando afirma que a “[...] mudança envolve um processo contínuo, preferencialmente, no *locus* da escola”. Desse modo, o PRP parece contemplar o que fora indicado por Molina Neto e Molina (2009, p. 14): é preciso “oferecer ao professorado de EF ‘oportunidades concretas’ de ver a si mesmo nas relações pedagógicas estabelecidas no cotidiano escolar [...]”. Além disso, tais depoimentos dos participantes, permitem pensar que esses sujeitos estarão aptos a atualizar as propostas de ensino cada vez que contextos específicos assim o exigirem.

Na mesma linha, dois preceptores também apontaram mudança na compreensão sobre a EF a partir da participação no programa, como se percebe nos seguintes trechos: *“[...] contribuiu para um aperfeiçoamento da nossa prática docente, tudo foi importante, especialmente a troca de experiências em conjunto com os residentes, que contribuiu significativamente, qualificando o processo de ensino e aprendizagem”* (Parreira); *“[...] possibilitou muitas aprendizagens, novidades, atividades específicas e acho também que é muito importante para as escolas participantes do projeto e para os profissionais que trabalham nela, como nós professores já formados”* (Pia). Com isso, parece pertinente a ideia de Tardif (2014) quando aponta as especificidades contextualizadas pelos sujeitos, defendendo que é preci-

so construir e reconstruir sentidos para o ensino e para o aprendizado dos alunos, levando em consideração todo o contexto escolar no qual a comunidade está incluída. Por conseguinte, é possível inferir que a docência compartilhada entre residentes e preceptores oxigena as práticas da escola e ilumina as aulas da graduação, uma vez que esses temas fomentam os debates em aulas, as pesquisas e os investimentos de extensão.

Por outro lado, os participantes que entendem não terem alterado a compreensão sobre o sentido da EF – um preceptor e um residente –, indicaram que já tinham uma percepção dessa disciplina na escola, alinhada ao que foi estudado e desenvolvido no PRP. Assim, a experiência no Programa serviu para confirmar as convicções e/ou ampliá-las. No relato do residente: *“[...] não me fez mudar a concepção, no entanto, o Residência esclareceu o sentido da EF sobre todos os temas e que os alunos têm o direito de aprender, pois eu já tinha um entendimento sobre o sentido da EF e este se confirmou”* (Rivaldo). O destaque do residente para o direito de aprendizagem dos alunos, coincide com o principal fator que influenciou a constituição de novos saberes de docentes que participaram de uma formação continuada de longa duração relatada em Borges (2019). Logo, esse é um indício da necessidade de os cursos de formação inicial e as instituições que propõem formação continuada centrarem atenção mais fortemente nesse tema.

No caso específico do preceptor, Zagallo manifestou que para ele não ocorreu mudança, mas, sim, um aperfeiçoamento com uma ampliação sobre o sentido da EF, como ela relata:

Não posso afirmar que houve mudanças, houve qualificação. Resalto a importância desse processo de troca entre formação inicial e continuada vivenciada por nós preceptores, pois entendo que precisamos repensar/reconstruir continuamente nossa prática pedagógica e o projeto ampliou as discussões a respeito dos sentidos da EF a partir do diálogo entre os pares.

Esse dado destaca o mérito do PRP em proporcionar momentos de diálogos e trocas de experiências e aprendizagens entre acadêmicos e professores, apontando que o programa tem o potencial de concretizar o aprendizado colaborativo entre estudantes e profissionais de diferentes idades, com distintas trajetórias e conhecimentos na EF escolar. Pelas suas características de trabalho coletivo, o PRP demonstra estar fortemente alinhado tanto à Resolução nº 6 de 2018, quanto à Resolução CNE/CO nº 2 de 2019, uma vez que consegue efetivar a articulação entre a formação inicial e a formação continuada.

Na análise da segunda categoria, apresentamos os principais fatores que levaram a maioria dos participantes a manifestar a constituição de uma nova compreensão sobre a EF escolar e o convencimento sobre a pertinência da tematização da pluralidade de eixos de ensino. A partir de uma apreciação qualitativa, identificamos que os principais fatores mencionados pelos participantes foram: a) a criação e o desenvolvimento de uma proposta curricular para as escolas vinculadas ao PRP; b) a compreensão da pluralidade dos temas da EF como direito de aprendizagem dos alunos; c) a experiência de desenvolver, no sentido de colocar em prática, o planejamento na escola.

A criação e o desenvolvimento de uma proposta curricular para as escolas-campo se constituíram no principal motivo que levou a maioria dos participantes a mudar a concepção sobre a EF na escola. Eis algumas manifestações que evidenciam isso: *“[...] proporcionou revelar meus pontos fracos, aqueles que eu*

não dominava, a construção da proposta curricular foi de extrema importância para conseguir compreender melhor o sentido da EF escolar” (Dunga); “O principal momento da mudança aconteceu na discussão dos textos e na construção da proposta pedagógica, a partir desses, consegui clarear a concepção da EF escolar” (Cafu); “O que mais me chamou atenção foi a construção da proposta curricular, a discussão sobre o número e a porcentagem das aulas, o quanto, o porquê e como introduzir cada temática dentro da programação” (Romário); “O Residência é algo mais que um estágio. Depois de montar e aplicar a proposta, vemos no contexto escolar que é necessária uma organização prévia de conteúdos e passos para que os alunos vejam um sentido para o que estão aprendendo” (Branco); “[...] dificilmente em minha formação inicial, teria a oportunidade de montar uma proposta curricular, isso foi o ponto máximo do projeto” (Branco); “[...] uma contribuição significativa foi a construção da proposta curricular contemplando as temáticas da cultura corporal do movimento” (Parreira); “Todo o projeto foi marcante, já tinha muitos conhecimentos, no entanto, a construção da proposta deu um norte para o nosso trabalho durante o projeto e, posteriormente, em nossa vida profissional” (Taffarel); “[...] destaco as temáticas que não era acostumada a trabalhar na escola, esse planejamento inicial diferente, a discussão da proposta curricular, foi muito importante, pois juntos construímos algo diferente para a EF na escola” (Pia).

Materializar uma proposta de currículo e entender que a mesma é uma proposição basilar, entre tantas outras, constitui concretude à própria palavra currículo e sua origem latina *currere*, que se refere a um curso, um percurso que deve ser realizado (GOODSON, 1995). Diante disso, a ideia de um norte explícita o entendimento de que o currículo é um percurso formativo de grande importância para quem atua no ensino escolar. Nesse sentido, é possível compreender que o processo de construção e desenvolvimento da proposta curricular foi um momento destacado do projeto e uma das principais fontes da constituição de novos saberes docentes. Isso vai ao encontro do que Carvalho e Machado (2016) identificaram, dando um destaque especial às organizações coletivas das práticas pedagógicas na EF. Ainda, esse dado é semelhante ao encontrado por Borges (2019), uma vez que os professores participantes de sua pesquisa apontaram a construção coletiva de uma proposta curricular de EF para as escolas de uma Coordenadoria Regional de Educação, como um dos elementos de maior impacto na mudança de concepção.

Diretamente relacionado aos residentes, esse tipo de construção curricular pode contribuir significativamente na formação dos sujeitos. Assim, trata-se de outro indicativo de atenção que os cursos de formação profissional de licenciados em EF precisam considerar, pois é fundamental que, em algum momento da graduação, os acadêmicos passem pela experiência de reflexão e construção de uma proposta curricular para uma escola real, considerando os vários níveis da Educação Básica. Essa perspectiva serve também para os empreendimentos de formação continuada, que precisam dedicar atenção ao nível de saberes dos docentes sobre o que é ensinado (ou não) nas aulas, ao longo dos anos escolares.

A compreensão da pluralidade dos temas da EF como direito de aprendizagem dos alunos apareceu com destaque nas respostas dos participantes, como se identifica nos seguintes trechos: “Hoje consigo dar conta de vários assuntos que antes eu

não tinha segurança, pois a partir do PRP, vejo necessário ter o mínimo de conhecimento sobre todas as temáticas como direito dos alunos” (Branco); “O projeto me possibilitou compreender a variedade de opções que a EF proporciona, no Residência pude discutir, analisar e conhecer coisas novas” (Romário); “Agora consigo entender que a EF escolar é muito mais que esportes, tem várias outras temáticas e o PRP ajudou a alterar essa concepção” (Taffarel); “[...] fundamental respeitar o direito de aprendizagem e buscar alternativas para contemplar todos os temas propostos nos documentos legais” (Pia);

Anteriormente ao projeto, sempre percebi uma defasagem dos profissionais da área, na construção do currículo vemos a dificuldade de contemplar todos os temas. Eu tinha dificuldades também, no entanto, pude dominar e dar conta da pluralidade de temas que a EF possui (Dunga).

Assim, a compreensão da pluralidade dos temas vinculados à cultura corporal de movimento potencializou a construção de estratégias de ensino eficazes para contemplar os documentos oficiais e respeitar o direito de aprendizagem dos alunos⁸. Muitas vezes, a diversidade de temas e conteúdos acaba passando despercebida durante a formação inicial por falta de um processo específico de sistematização curricular. Contudo, durante as construções conjuntas entre acadêmicos, preceptores e docente orientador, a diversidade de temas fez sentido para os participantes do PRP, gerando possibilidades de aprofundar os conhecimentos da área e criar sua identidade como profissional e, à luz dos documentos oficiais, constituir uma práxis adequada ao que preveem os marcos legais da educação brasileira.

Os dados referentes a esse segundo fator que levou os participantes à mudança de compreensão sobre a EF escolar, são semelhantes aos encontrados no estudo de Borges (2019). Os docentes que participaram da pesquisa apontaram o principal momento gerador da alteração na forma de compreender a finalidade desse componente curricular na escola, foi o estudo sobre o direito dos alunos em aprender a pluralidade de temas da cultura corporal de movimento. Particularmente, no caso dos participantes deste estudo que já são formados, “o envolvimento e o compromisso com as aprendizagens do aluno podem ser fundamentais para o sucesso da formação continuada dos professores [...]” (BEHRENS, 2007, p. 452).

A experiência de desenvolver/efetivar o planejamento na escola foi outro fator destacado pelos participantes. Como Rivaldo apontou: “Algumas das concepções se confirmaram, durante a construção da proposta curricular e com as experiências que tive na escola, os temas se fortaleceram”. No mesmo viés, Taffarel alertou que os estudos na formação inicial, através das disciplinas, “contemplam a diversidade de temas da EF, mas foi através do projeto que compreendi na prática, os caminhos para contemplar essa diversidade, de acordo com o tamanho do leque de opções da cultura corporal do movimento”. Ainda, Beбето afirma que:

[...] a partir do momento que você entra, as mudanças acontecem através das experiências obtidas. Nossas perspectivas alteram, muda totalmente nossa percepção, a escola que está no livro, a que a gente imagina, não é a escola do contexto real, essas mudanças contribuem para a formação do professor.

A compreensão explicitada pelos residentes permite afirmar

⁸ Os direitos de aprendizagem são dimensões asseguradas na LDB n°. 9.394/1996 e estão explicitados, por áreas de conhecimentos, na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017).

que ser professor pressupõe um saber específico, constituído de uma bagagem que autoriza a estar diante de uma classe de alunos⁹. Saber, esse, que se molda na inter-relação entre a dimensão científica, cultural e filosófica da área, em perspectivas das vivências de cada professor que, sendo refletidas, tornam-se, também, saberes da experiência.

A oportunidade de “aplicar” o planejamento na escola, em função do PRP, foi um fator destacado no estudo de Queiroz, Solera e Souza (2021). Segundo os autores, os residentes viveram a residência, atuando como professores responsáveis pelas aulas, de modo que “a execução deste planejamento vem trazendo ótimos resultados [...]” (QUEIROZ; SOLERA; SOUZA, 2021, p. 177).

Os fatores de alteração na compreensão do sentido da EF se relacionam com os saberes da profissão docente apontados por Tardif (2014): os saberes profissionais, disciplinares, curriculares e experienciais. Esse último, ganha destaque uma vez que o processo de transformação pode ocorrer por meio de vivências experienciais na escola, em contexto real, durante a participação em projetos como o Residência Pedagógica. Como destacou Romário: “O contexto real, no qual eu fui incluído, potencializou alterar minha visão de escola, pela participação dos alunos, o interesse deles pelas aulas que antes não aconteciam, quando realizava observações de estágios e intervenções”. Tal acontecimento vai ao encontro do que Tardif (2014) indica, quando problematiza a formação inicial e continuada através de experiências reais que potencializam saberes docentes e permitem que esses sejam alterados. No caso específico da formação permanente, é pertinente que se desenvolvam pesquisas mais imbricadas com a realidade em que vivemos (REZER; FENSTERSEIFER, 2008).

Assim, os resultados encontrados neste trabalho apresentam semelhança com o que Costa (2019) identificou, uma vez que o PRP – tal como o PIBID – contribui efetivamente com a qualificação das formações inicial e continuada, proporcionando experiências qualificadas por meio do planejamento coletivo e do contato direto com a rotina escolar. Além disso, este estudo coincide e reforça os resultados da pesquisa de Queiroz, Solera e Souza (2021, p. 177), quando os autores afirmam que “[...] o RP, juntamente a uma ação estruturada de planejamento participativo se configurou como importante estratégia no processo formativo de professores, contribuindo com a efetivação da parceria entre universidade e escola”. Logo, se é necessário consolidar a atuação docente na EF escolar numa perspectiva que considere o direito de os alunos terem contato com a diversidade de práticas corporais vinculadas à cultura corporal de movimento (BRASIL, 2017), é preciso considerar o sentido que os professores – em formação e já formados – atribuem a essa disciplina. Nesse processo, este estudo indica que o PRP pode contribuir fortemente para que a EF escolar se constitua num componente curricular legítimo, além de legal, e socialmente válido.

CONCLUSÃO

O processo de análise da alteração nos saberes, sobre o sen-

⁹ Arendt (2002) destaca que o conhecimento é a fonte mais legítima da autoridade do docente. Como Fensterseifer (2018, p. 169) enfatiza: “precisamos compreender que todo o processo pedagógico, que justifique ter de um lado o professor e de outro os alunos, sustenta-se na assimetria produzida pela anterioridade pedagógica, ou seja, no fato do professor ‘saber antes’ aquilo que pauta este encontro, o conhecimento”.

tido da EF escolar, de professores da Educação Básica e acadêmicos que participaram do PRP é uma tarefa difícil e pouco comum. Contudo, é de fundamental importância na constituição de subsídios para avaliar as ações e decisões tomadas por quem planeja e coordena o Programa, bem como, pelo respeito ao investimento de dinheiro público na qualificação da formação de professores.

Em linhas gerais, foi possível identificar que após a participação no PRP a maioria dos residentes e preceptores alteraram a sua compreensão sobre o sentido da EF escolar. Isso ocorreu à medida que os participantes construíram uma proposta curricular para as escolas-campo que faziam parte do programa, estudaram a pluralidade de temas que os alunos têm o direito de aprender nas aulas de EF e aplicaram o planejamento nas escolas. Assim, esse conjunto de ações pensadas e desenvolvidas num contexto real trouxe possibilidades de reconstrução das concepções e sentidos dos sujeitos sobre a EF escolar, constituindo-se como um indicativo para que outros subprojetos dessa área do PRP e cursos de formação inicial e continuada de professores dediquem atenção a esses temas. Logo, como resposta pontual ao objetivo deste estudo, entendemos que a participação no PRP pode gerar uma mudança de concepção dos participantes acerca do ensino na EF escolar, à medida que acadêmicos e professores tenham oportunidade de criar e desenvolver uma proposta curricular, estudar a pluralidade dos temas da EF como direito de aprendizagem dos alunos e ministrar o planejamento em um contexto escolar real, de modo colaborativo.

A probabilidade de os participantes utilizarem os saberes adquiridos durante o PRP em sua vida profissional é considerável, pois o que estudaram e realizaram durante o tempo do projeto parece ter *feito sentido* para os residentes e preceptores. Logo, o referido programa tende a contribuir para uma melhora na qualidade de ensino no contexto escolar, com a inclusão de todos os temas contemplados nos documentos oficiais e que raramente são contemplados em sua totalidade. Nessa linha, o PRP se apresenta como uma ação de qualificação das licenciaturas, extremamente potente no aprimoramento profissional, tanto da formação inicial como continuada, uma vez que amplia as oportunidades de aprendizagem. Em uma perspectiva vindoura, pretendemos acompanhar novos participantes de projetos de iniciação à docência, particularmente o PIBID e o PRP, na tentativa de identificar elementos que possam contribuir com uma alteração da EF escolar, alinhada ao que prevê a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017).

REFERÊNCIAS

- ARENDDT, H. A crise na educação. In: ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2002.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.
- BEHRENS, M. A. O paradigma da complexidade na formação e no desenvolvimento profissional de professores universitários. **Educação**, Porto Alegre, v. 30, n. 3, p. 439-55, 2007.
- BORGES, R. **Estudar com professores: a formação continuada e o processo de mudança de concepção de ensino na educação física escolar**. Curitiba: CRV, 2019.
- BRACHT, V. **A educação física escolar no Brasil: o que ela vem sendo e o que pode ser (elementos de uma teoria pedagógica para a Educação Física)**. Ijuí: Unijuí, 2019.
- BRACHT, V.; CAPARROZ, F. E.; DELLA FONTE, S. S.; FRADE, J. C.; PAIVA, F.;

- PIRES, R. M. S. **Pesquisa em ação**: a educação física na escola. Ijuí: Unijuí, 2003.
- BRACHT, V.; GONZÁLEZ, F. J. Educação física escolar. In: GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. (Orgs.). 3. ed. **Dicionário crítico de educação física**. Ijuí: Unijuí, 2014. p. 241-7.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Normativa n. 9**, de 30 de junho de 2009. Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica. Brasília, DF, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/port_normt_09_300609.pdf>. Acessado em: 21 de junho de 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Rede nacional de formação continuada de professores de educação básica**. Brasília, DF, MEC; SEB, 2006. 208p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Rede/catalog_rede_06.pdf>. Acessado em: 21 de junho de 2021.
- BRASIL. República Federativa do Brasil. **Lei n.º 10.172**, de 9/1/2001. Plano Nacional de Educação. Brasília, DF, 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acessado em: 21 de junho de 2021.
- BRASIL. República Federativa do Brasil. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC20dezsite.pdf>>. Acessado em: 06 de janeiro de 2020.
- BRASIL. República Federativa do. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, **LDB N.º 9394/1996**. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acessado em: 21 de junho de 2021.
- BRASIL. República Federativa do. **Lei Nº 13.005**, de 25/04/2014. Brasília, DF, 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acessado em: 21 de junho de 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: educação física. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>>. Acessado em: 21 de junho de 2021.
- CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. 2018. **Programa Residência Pedagógica**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/55921-mec-lanca-politica-nacional-de-formacao-de-professores-com-80-mil-vagas-para-residencia-pedagogica-em-2018>>. Acessado em: 15 de janeiro de 2020.
- CARVALHO, R. M. A.; MACHADO A. B. Os impactos do PIBID na formação de professores de Educação Física para a educação de jovens e adultos. **Cadernos de Formação RBCE**, [s.l.], v. 7, n. 2, p. 57-67, 2016.
- COSTA, C. K. S. **PIBID e residência pedagógica**: contribuições para formação do aluno de licenciatura em educação física. 2019. 37f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Educação Física) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019.
- FENSTERSEIFER, P. E. Formação inicial e continuada e atuação profissional: a necessidade da tensão permanente no âmbito escolar. In: ACOSTA, F.; KRIVZOV, F.; ROZENGARDT, R. (Orgs.). **La educación física**: prácticas escolares y prácticas de formación. Buenos Aires: Editores Asociados, 2018. p. 165-73.
- FERREIRA, J. Significados e tessituras da formação continuada no âmbito do desenvolvimento profissional do professor. In: HENRIQUE, J.; ANACLETO, F. N. A.; PEREIRA, S. A. M. (Orgs.). **Desenvolvimento profissional de professores de educação física**: reflexões sobre a formação e socialização docente. Curitiba: CRV, 2016, p. 95-118.
- GONZÁLEZ, F. J. Atuação dos professores da educação física escolar: entre o abandono do trabalho docente e a renovação pedagógica. In: SILVA, P. C. da C.; GEREZ, A. G.; NASCIMENTO, A. C. S.; OLIVEIRA E SILVA, B. de; LOUREIRO, F. L.; ALMEIDA, F. Q. de; ...; RECHIA, S. (Orgs.). **Territorialidade e diversidade regional no Brasil e América Latina**: suas conexões com a Educação Física e as Ciências do Esporte. Florianópolis: Tribo da Ilha, 2016. p. 123-36.
- GONZÁLEZ, F. J.; FRAGA, A. B. Caderno do professor. In: RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. Departamento Pedagógico. **Lições do Rio Grande**. Porto Alegre: SE/DP, 2009. p. 97-151.
- GOODSON, I. **Currículo**: teoria e história. Petrópolis: Vozes, 1995.
- IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- LAJONQUIÈRE, L. A transformação das práticas educativas e a oficina de educadores. Notas introdutórias. **Educação e Sociedade**, São Paulo, n. 46, p. 460-75, 1993.
- MILANI, A. G.; DARIDO, S. C. Os conteúdos atitudinais no currículo de Educação Física do estado de São Paulo. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 19, n. 2, p. 448-61, 2016.
- MOLINA NETO, V. Formação permanente. In: GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. (Orgs.). **Dicionário crítico de educação física**. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2014, p. 326-27.
- MOLINA NETO, V.; MOLINA, M. K. M. A prática pedagógica do professorado de Educação Física no cotidiano escolar. Pesquisar e aprender: metaponto de vista. In: MOLINA NETO, V.; BOSSLE, F.; SILVA, L.; SANCHOTENE, M. Q. (Orgs.). **Quem aprende?** Pesquisa e formação em educação física escolar. Ijuí: Unijuí, 2009, p. 13-36.
- NÓVOA, A. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002, 88p.
- QUEIROZ, L. C.; SOLERA, B.; SOUZA, V. F. M. Dos entraves à busca por novos caminhos no planejamento da educação física escolar: residência pedagógica como uma ação participativa. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 13, n. 26, p. 171-86, 2021.
- REZER, R.; FENSTERSEIFER, P. E. Docência em Educação Física: reflexões acerca de sua complexidade. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 11, n. 3, p. 319-29, 2008.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.
- THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2011.
- TOWNSEND, C. B.; TOMAZZETI, E. M. A mobilização de saberes nas práticas de professores nos anos iniciais: um estudo de caso. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 29, p. 207-221, 2007.
- YIN, R. **Estudo de caso**. Planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman, 2005.

CONFLITO DE INTERESSE

Os autores do estudo declaram não haver conflito de interesses.

FINANCIAMENTO

Este estudo teve apoio financeiro da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

ORCID E E-MAIL DOS AUTORES

Robson Machado Borges (Autor Correspondente)

ORCID: 0000-0001-7325-6910.

E-mail: robsonmachadoborges@gmail.com

Diego Francisco Lorencena de Oliveira

ORCID: 0000-0002-2266-2406.

E-mail: dlorencena@gmail.com

Maria Regina Johann

ORCID: 0000-0002-2788-5967.

E-mail: maria.johann@unijui.edu.br