

MARCELO INÁCIO DA SILVA

---

**EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR:  
DESAFIOS E POSSIBILIDADES DE  
UMA PROPOSTA DE PLANO DE  
UNIDADE ARTICULADO COM A  
TEORIA DAS INTELIGÊNCIAS  
MÚLTIPLAS**

---

Maringá  
2020

MARCELO INÁCIO DA SILVA

---

**EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR:  
DESAFIOS E POSSIBILIDADES DE  
UMA PROPOSTA DE PLANO DE  
UNIDADE ARTICULADO COM A  
TEORIA DAS INTELIGÊNCIAS  
MÚLTIPLAS**

---

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Educação Física – Área de Concentração em Educação Física Escolar.

**Orientador: Prof. Dr. Claudio Kravchychyn**

Maringá, Paraná

2020

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)  
(Biblioteca Central - UEM, Maringá - PR, Brasil)

S596e	<p>Silva, Marcelo Inácio da</p> <p>Educação Física escolar : desafios e possibilidades de uma proposta de plano de unidade articulado com a teoria das inteligências múltiplas / Marcelo Inácio da Silva. -- Maringá, PR, 2020. 132 f.figs., tabs.</p> <p>Orientador: Prof. Dr. Claudio Kravchychyn.</p> <p>Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências da Saúde, Departamento de Educação Física, Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF, 2020.</p> <p>1. Educação Física escolar . 2. Inteligências Múltiplas. 3. Praticas Pedagógicas. 4. Professores - Formação profissional . I. Kravchychyn, Claudio, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências da Saúde. Departamento de Educação Física. Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF. III. Título.</p>
CDD 23.ed. 796.07	

MARCELO INÁCIO DA SILVA

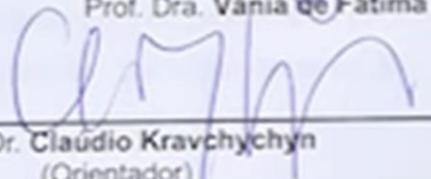
**EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: DESAFIOS  
E POSSIBILIDADES DE UMA PROPOSTA  
DE PLANO DE UNIDADE ARTICULADO  
COM TEORIA DAS INTELIGÊNCIAS  
MÚLTIPLAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Educação Física – Área de Concentração em Educação Física Escolar.

Aprovado em 29 de junho de 2020.

  
Prof. Dra. Juliana Pizani

  
Prof. Dra. Vânia de Fátima Matias de Souza

  
Prof. Dr. Claudio Kravchychyn  
(Orientador)

# **AGRADECIMENTOS**

Gostaria de agradecer primeiramente a Deus, por ser fiel e justo e por ter me dado perseverança perante os objetivos a serem atingidos e desafios a serem superados.

À minha mãe, Leonina Cordeiro Cardoso, pelo incentivo, respeito e por sempre me apoiar nos momentos que mais precisei e preciso em minha vida.

À Verônica Aparecida da Silva, que foi companheira nos momentos de adversidade durante o percurso e contribuiu para que alcançasse esse objetivo.

Aos meus filhos, Matheus, Alanna e Nathan, por serem a minha luz e minha esperança em meio aos desafios e minha força para superá-los.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Cláudio Kravchychyn, que de forma complacente, expressiva e coerente, contribuiu com suas orientações e apoio, diante de todos os entraves pela vida ao qual fui submetido durante a trajetória da construção da presente dissertação. O meu muito obrigado!

A uma amiga inesperada, Vânia, que com suas palavras motivadoras contribuíram significativamente na retomada de ações necessárias para a conclusão da pesquisa.

Aos membros da banca, pelas significativas sugestões e importantes contribuições para este trabalho nas fases de qualificação e defesa, Prof<sup>ª</sup>. Dra. Juliana Pizani e a Prof<sup>ª</sup>. Dra. Vânia de Fátima Matias de Souza. Muito obrigado!

Aos colegas da turma, pelas grandes contribuições nas discussões em sala de aula, que foram expressivamente importantes para a construção deste caminho.

Aos professores do PROEF-UEM, cujos preceitos teóricos apresentados foram decisivos para a construção do conhecimento.

Aos colegas da Escola Municipal Diderot Alves da Rcoha Loures, em especial a Dione, que incentivaram e apoiaram a minhas conquistas profissionais.

A Secretaria Municipal de Educação de Maringá, que prontamente autorizou a realização da pesquisa juntamente com os professores de Educação Física da rede.

Aos professores que aceitaram participar deste estudo, com empenho, carinho e dedicação, possibilitando a concretização desta pesquisa. Obrigado a todos vocês!

SILVA, Marcelo Inácio da. **Educação Física escolar: desafios e possibilidades de um plano de unidade articulado com a Teoria das Inteligências Múltiplas.** 132 f. 2020 Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede) – Centro das Ciências da Saúde. Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2020.

## RESUMO

---

---

O presente estudo objetivou elaborar e verificar as possibilidades de um plano de unidade de ensino para articulado com a Teoria das Inteligências Múltiplas, durante aplicação dos professores participantes do estudo em suas aulas, na perspectiva de inovação em práticas pedagógicas da Educação Física escolar. Quanto a sua natureza, a pesquisa se caracteriza como aplicada, com a intenção de solucionar problemas ou necessidades concretas e/ou imediatas. Quanto ao tipo de procedimento para o processo de investigação, caracteriza-se como pesquisa-ação, do tipo intervenção pedagógica. Quanto à abordagem, trata-se de um estudo qualitativo. A pesquisa envolveu a participação de professores da rede municipal de Maringá/PR. O primeiro momento consistiu na aplicação de um questionário diagnóstico; num segundo momento, sob inscrição, cinco professoras participaram de um curso/formação sobre os conhecimentos da Teoria das Inteligências Múltiplas ministrado pelo pesquisador, bem como da construção e posterior aplicação de um plano de unidade de ensino em suas turmas de quinto ano do ensino fundamental, anos iniciais. Na coleta dos dados, foram aplicados questionários a todos os professores da rede municipal e entrevistas semiestruturadas às professoras participantes do curso/formação. Na intervenção-ação, foram abordados conhecimentos sobre a Teoria das Inteligências Múltiplas e sua aplicabilidade na Educação Física escolar. Constatou-se, por meio da análise das informações coletadas, que os professores da rede municipal de Maringá buscam promover inovações em suas práticas pedagógicas, constituídas na organização do planejamento e na diversidade de conteúdos da cultura corporal ensinados, bem como que a aplicação do plano de unidade articulado com a Teoria das Inteligências Múltiplas foi possível e notadamente relevante, podendo esta ser caracterizada como prática inovadora no ambiente estudado. A relevância do trabalho desenvolvido evidencia-se por apresentar uma possibilidade inovadora de prática pedagógica aos professores de Educação Física da Rede Municipal de Ensino estudada, passível de contribuir para uma aprendizagem significativa sobre os diversos elementos da cultura corporal de movimento.

**Palavras-chave:** Educação Física; Prática Pedagógica; Inteligências Múltiplas.

SILVA, Marcelo Inácio da. School Physical Education: challenges and possibilities of a unit plan articulated with the Theory of Multiple Intelligences. 132 f. 2020 Dissertation (Professional Master in Physical Education in Network) - Health Sciences Center. State University of Maringá, Maringá, 2020.

## **ABSTRACT**

---

---

The present study aimed to elaborate and verify the possibilities of a teaching unit plan to be articulated with the Theory of Multiple Intelligences, during the application of the teachers participating in the study in their classes, in the perspective of innovation in pedagogical practices of school Physical Education. As for its nature, the research is characterized as applied, with the intention of solving concrete and / or immediate problems or needs. As for the type of procedure for the investigation process, it is characterized as action research, of the pedagogical intervention type. As for the approach, this is a qualitative study. The research involved the participation of teachers from the municipal network of Maringá / PR. The first step consisted of applying a diagnostic questionnaire; in a second moment, under registration, five teachers participated in a course / training on the knowledge of the Theory of Multiple Intelligences taught by the researcher, as well as the construction and subsequent application of a teaching unit plan in their fifth year classes of elementary school , initial years. In the data collection, questionnaires were applied to all teachers in the municipal network and semi-structured interviews to teachers participating in the course / training. In the action-intervention, knowledge about the Theory of Multiple Intelligences and its applicability in school Physical Education were addressed. It was verified, through the analysis of the collected information, that the teachers of the municipal network of Maringá seek to promote innovations in their pedagogical practices, constituted in the organization of the planning and in the diversity of contents of the taught corporal culture, as well as that the application of the plan of unity articulated with the Theory of Multiple Intelligences was possible and notably relevant, which can be characterized as innovative practice in the studied environment. The relevance of the work developed is evidenced by presenting an innovative possibility of pedagogical practice to Physical Education teachers of the studied Municipal Education Network, which can contribute to a meaningful learning about the different elements of body culture of movement.

Keywords: Physical Education; Pedagogical Practice; Multiple Intelligences.

# **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

---

---

EFE	Educação Física Escolar
IM	Inteligências Múltiplas
PROEF	Mestrado Profissional em Educação Física Escolar
REIPEFE	Rede Internacional de Investigação Pedagógica em Educação Física Escolar

## **LISTA DE QUADROS**

---

---

Quadro 1: Mapa das IM.....	33
Quadro 2: Mapa das IM.....	34
Quadro 3: Mapa das IM:.....	35
Quadro 4: Características das práticas pedagógicas inovadoras.....	56
Quadro 5: Justificativa dos professores para dificuldades em planejar.....	73
Quadro 6: Superando as dificuldades do planejar.....	78
Quadro 7: Dificuldades em ministrar conteúdos planejados:.....	82
Quadro 8: Suoerando as dificuldades em ministrar aulas planejadas.....	84
Quadro 9: Inclusão de novas práticas pedagógicas nas aulas.....	86
Quadro 10: Aspectos estilísticos/potencialiades examinadas no Projeto <i>Espectro</i> .....	94
Quadro 11: Resultado observações das IM nos alunos.....	97
Quadro 12: Plano de unidade de ensino utilizando a TIM.....	98
Quadro 13: Percepção sobre o curso/formação sobre a TIM.....	101
Quadro 14: Contribuições dos conhecimentos sobre a TIM na superação de dificuldades do cotidianos escolar.....	102
Quadro 15: Dificuldades em relação a construção do plano de unidade de ensino articulado com os conhecimentos da TIM.....	103
Quadro 16: Execução do Plano de unidade articulado com a TIM.....	105
Quadro 17: Possibilidade de aplicação do plano de unidade articulado com a TIM.....	106

# SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO .....</b>	<b>10</b>
<b>2. OBJETIVOS .....</b>	<b>18</b>
2.1 OBJETIVO GERAL.....	18
2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS .....	18
<b>3. APRESENTANDO A TEORIA DAS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS .....</b>	<b>19</b>
3.1 UM APANHADO HISTÓRICO: OS CONCEITOS DE INTELIGÊNCIA. ....	19
3.2 O SURGIMENTO DE UMA TEORIA DA INTELIGÊNCIA MULTIFACETADA....	21
3.2.1 <i>Olá, sou Howard Gardner</i> .....	21
3.2.2 <i>Fundamentando e compreendendo as Inteligências Múltiplas</i> .....	22
3.2.3 <i>Me Voilâ, as Inteligências Múltiplas</i> .....	26
3.3 A TEORIA DAS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS VAI À ESCOLA .....	34
<b>4. EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: DESAFIOS E PERSPECTIVA A PARTIR DA TEORIA DAS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS.....</b>	<b>39</b>
4.1 BREVE PANORAMA HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR.....	39
4.2 INVESTIR PARA INOVAR: (RE)CONSTRUÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR.....	43
4.3 RELAÇÃO ENTRE A TEORIA DAS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS COM A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: APLICAÇÕES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA. ....	56
<b>5 METODOLOGIA .....</b>	<b>65</b>
5.1 TIPO DE PESQUISA E METODOLOGIA UTILIZADA.....	65
5.2 POPULAÇÃO E AMOSTRA .....	66
5.3 PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS DE COLETAS DE DADOS. ....	67
5.4 PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS DE ANÁLISE.....	69
<b>6. APLICANDO A TIM NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: CONTRIBUIÇÕES PARA O INVESTIMENTO NAS PRÁTICAS DOCENTES. ....</b>	<b>71</b>
6.1 ANÁLISE E DISCUSSÃO DA REALIDADE .....	71
6.1.1 <i>Conhecendo os participantes do questionário: perfil dos professores</i> .....	72
6.1.2 <i>Construção do planejamento: dificuldades e soluções</i> .....	72
6.1.3 <i>Percepção dos professores em relação a inclusão de novas práticas pedagógicas no processo de ensino-aprendizagem</i> .....	86
6.2 CONSTRUÇÃO DO PLANO DE UNIDADE A PARTIR DA TIM.....	88
6.2.1 <i>O perfil e a participação das professoras no curso/formação sobre a Teoria das Inteligências Múltiplas</i> .....	89
6.3 O PLANO DE UNIDADE EM AÇÃO: DEVOLUTIVA DAS PROFESSORAS PARTICIPANTES ...	101
<b>7. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>111</b>
<b>8. REFERÊNCIAS.....</b>	<b>115</b>

# **1. INTRODUÇÃO**

---

---

Imagine uma criança em seu primeiro dia de aula, toda eufórica, vibrante e entusiasmada com o que encontrará nesse ambiente, carregando consigo uma estrutura mental e social capaz de aprender e desenvolver habilidades, aguardando estímulos que possibilitem que suas capacidades sejam contempladas e ampliadas. Pensando sobre essa criança, a escola se torna um lugar de possibilidades para que consigam desenvolver-se plenamente, proporcionando-lhes processos de ensino-aprendizagem que favoreçam a aquisição, a compreensão e a construção do conhecimento, valorizando e potencializando as suas capacidades.

É nessa perspectiva que, quando criança, me apaixonei pela escola. Nos anos de estudante em escola pública, ela era o local onde me realizava, me dedicava, me conhecia e me relacionava e que, em alguns momentos me fazia esquecer da realidade que vivia. A escola me trazia a esperança de superar as dificuldades que a vida me apresentava. Estar na escola me fazia tanto sentido, que quando chovia e minha mãe não me deixava ir eu chorava e implorava, até que ela permitia. Me lembro de não conseguir discernir os momentos que precisava me ausentar do ambiente escolar por valorizá-la demais, como no caso de discutir com a minha mãe durante o velório de um ente querido sobre a necessidade de na escola estar. Portanto, o meu “estar” hoje na escola, se fez ainda quando criança.

Para entender a escolha pela Educação Física, certa vez, no ano de 1989, existiam os jogos escolares municipais. Sempre quando podia e tinha as habilidades necessárias, gostava de participar. Mas dessa vez não fui convocado pela minha escola, mas apesar disso, resolvi ir a pé da minha casa até o ginásio Chico Neto, que ficava aproximadamente a uns 10 km de distância, sem que a minha mãe soubesse.

Chegando ao ginásio, encontrei meus colegas e professores. E não é que havia uma vaga para jogar bets? Quando o professor de Educação Física me chamou, de imediato respondi: “sim eu jogarei!” E por sorte ou competência a minha dupla foi a campeã, e no outro dia fomos apresentados para toda a escola como campeões dos jogos municipais. Para mim aquilo foi inesquecível, e me marcou

tanto que hoje sou eu quem motiva os meus alunos a participarem e se envolverem nas atividades relacionadas à Educação Física na escola.

Destacados os motivos pelas escolhas que fiz e que me tornaram um docente de Educação Física, é hora de trazer o meu percurso profissional, especialmente em relação ao diálogo entre a Teoria das Inteligências Múltiplas (TIM) e a minha prática pedagógica. Aqui é importante citar Teixeira (2011), que considera que o recorte da realidade por meio da qual delimitamos o objeto de estudo é uma síntese de três elementos associados à própria vida dos pesquisadores: 1) aquilo que os levam a questionar, observar, perguntar; 2) as interlocuções e diálogos que estabelecem com suas experiências, leituras, troca de conhecimentos; e 3) a problematização que se constitui a partir dos sonhos, desejos, inquietações como sujeito sócio-histórico que somos.

Após a conclusão da graduação, me inseri no mercado de trabalho no ano de 2008, atuando inicialmente como professor contratado temporariamente pelo Estado do Paraná, durante 5 anos, nas cidades de Colorado/PR e Santo Inácio/PR, lecionando nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Durante o desenvolvimento do meu trabalho docente, descobri que a realidade escolar não é a que é muitas vezes contada na universidade. Assim, para superar os desafios do cotidiano, realizei muitas “idas e vindas” nas teorias e na minha prática docente.

Dessa forma, percebemos que as discussões na graduação, sobre as transformações na Educação Física Escolar (EFE), principalmente nas décadas de 1980 e 1990, que segundo Caparroz (1997), ficaram conhecidas como Movimento Renovador da Educação Física, era uma tentativa de direcionar nossa área para uma formação integral do sujeito/aluno. Porém, para Bracht e Machado (2016), o momento impulsionou a Educação Física para uma discussão sobre as práticas pedagógicas escolares vinculadas à aptidão física e esportes, e que esse processo levou a disciplina a uma “[...] verdadeira crise de identidade, na qual a educação física se viu diante de questões que não faziam parte do seu cotidiano” (p. 850).

Diante da crise, levantaram-se várias perspectivas e conclusões, e a educação física escolar passou por um período de desestruturação de suas práticas pedagógicas, as quais estavam centradas e marcadas por aspectos biologicistas e tecnicistas. Tal desestruturação provocou uma reação, levando os profissionais da escola a questionarem suas práticas e, conseqüentemente: rejeitar o que as teorias

críticas afirmavam e continuar utilizando os métodos tradicionais; práticas sem intencionalidade, promovendo o abandono/desinvestimento pedagógico; ou buscar alternativas inovadoras que contribuíssem com a nova visão crítica de perceber a atuação da Educação Física dentro do ambiente escolar (GONZALEZ, 2016; FENSTERSEIFER, et al, 2018).

E como na EFE, de forma geral, entramos em crise com a realidade docente e os desafios da disciplina na minha escola, dos quais o que mais me incomodava era sua desvalorização por parte de gestores, professores de outras áreas e dos alunos, que não consideravam o conhecimento da área como algo significativo. E foi essa realidade adversa que me proporcionou momentos de reflexão e de mudanças em minha prática pedagógica. Aos poucos fui envolvendo a comunidade escolar nas atividades da área e no desenvolvimento dos conteúdos e, assim, mudando a percepção frente a disciplina.

Entendo que os professores que investem em suas práticas docentes se destacam pela capacidade de reflexão da sua ação, de compartilhar experiências com seus pares, de se aproximar do desconhecido, de dialogar com seus alunos, de criação de ricas e autônomas ações educativas, com o intuito de qualificar o processo de ensino-aprendizagem e formação do sujeito/aluno (GONZALEZ, 2016).

E em nossas reflexões percebemos a necessidade de buscar por alternativas inovadoras, e foi então que lembrei do período da graduação, realizada na Universidade Estadual de Maringá, onde aconteceu o primeiro contato com a TIM, na disciplina de Lazer e Recreação. Algo superficial, mas que me chamou a atenção pelas possibilidades que foram apresentadas em sua utilização na Educação Física.

A proposta da TIM do professor e psicólogo Howard Gardner (1983; 1999), apresenta uma visão de mente multifacetada, com possibilidades de desenvolvimento das capacidades cognitivas diferenciadas, que geralmente não funcionam isoladamente, estimulada para resolver problemas ou criar produtos que são significativos em um ou mais ambientes culturais. Atualmente, muitos países, entre utilizam a TIM como base do processo pedagógico educacional, que fundamentam a ação docente em função de uma educação que de oportunidade as diferentes áreas, sem detrimento de nenhuma, de tal sorte a levar as crianças a descobrirem seus interesses e capacidades peculiares (SAHLBERG, 2018).

Outro fator que me levou a incluir as TIM em minha prática docente foi uma inquietação sobre o desenvolvimento cognitivo e como ele acontecia. Neira (2009) destaca, que a educação visa o desenvolvimento das múltiplas potencialidades humanas, em sua riqueza e diversidade, para o acesso às condições de produção do conhecimento e da cultura. Dessa forma, para atender essa demanda, um dos aspectos desenvolvidos na relação de ensino-aprendizagem é a inteligência, a qual é discutida e estudada por diversas áreas do conhecimento como psicologia, filosofia, neurociências, sociologia, entre outras, todas buscando entender o seu funcionamento e desenvolvimento.

E nessa inquietação sobre como se desenvolve a aprendizagem, e quais caminhos seguir que possam facilitar esse processo, Neto (2012) faz uma “brincadeira” que nos leva refletir sobre as potencialidades e possibilidades humanas, nos levando a imaginar:

[...] o Mané Garrincha, pé de vento, afeiçoado à pinga e ao bodoque, ocupando-se de física e de equações complexas. Por outro lado, não tem cabimento imaginar Einstein dando uma finta, correndo até a linha de fundo e executando um cruzamento preciso. Seria uma cena surreal. O pai da teoria da relatividade, caso tentasse fazer o que Garrincha fazia brincando, certamente protagonizaria uma cena burlesca, canhestra, desajeitada, que o faria pôr a língua ainda mais para fora [...] porém não como expressão de irreverência, mas de inaptidão, de incapacidade, de cansaço, de inabilidade. Tudo isso por faltar-lhe inteligência [...] (NETO, 2012, p.73).

Então, como poderíamos atender a diversidade cognitiva dos nossos alunos e tornar as aulas mais atraentes, envolvendo inclusive aqueles que não gostavam de realizar as atividades da disciplina? Na esperança de responder essa questão, a TIM e a sua visão do ser humano e das suas potencialidades foi transferida para a área do ensino, pois coincidiu com a ideia, cada vez mais aceita, da individualidade de cada aluno, em que cada um tem interesses, gostos, necessidades educativas, estilos de aprendizagem e aptidões diferentes. Por conseguinte, o professor deve considerar todos estes fatores para oferecer um processo de aprendizagem entusiasmante, enriquecedor, holístico e eficaz para todos os alunos (ARMSTRONG, 2001).

Nesse sentido, Fensterseifer e Silva (2011) indicam que os professores que se preocupam em organizar e utilizar em suas aulas, por meio da sistematização dos conteúdos, do envolvimento de todos os discentes durante as aulas, da

representatividade da diversidade da cultura corporal e de processos avaliativos diversificados, promovem o investimento pedagógico e contribuem para a valorização da disciplina dentro do ambiente escolar. Para que tal formação do sujeito/aluno seja alcançada na EFE, deve-se relevar, segundo Machado e Pattaro (2014), o entendimento da realidade social e as suas concepções que possibilitam o desenvolvimento humano em todos os seus aspectos, portanto, a ação pedagógica voltada para a realidade e pautada em valorizar as diferentes formas de aprender, promovem um real e significativo processo de ensino-aprendizagem.

Após esse período de crise, e com uma proposta pedagógica à partir da TIM, percebeu-se que a prática pedagógica passou a atingir objetivos como professor, tornando as aulas estimulantes, envolvendo e atendendo as necessidades dos alunos, respeitando a diversidade e buscando sempre um processo de ensino-aprendizagem com significado, tanto para os discentes quanto nós professores. Mas a história com a TIM e a EFE não termina neste momento.

No ano de 2013, iniciou-se a caminhada na educação de Maringá, após aprovação em concurso, a qual necessitou-se revisitar a prática docente, pois, após quase 5 anos atuando com os anos finais Ensino Fundamental e o Ensino Médio, ensinar alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental e do Ensino Infantil é uma mudança considerável, que trouxe repercussões nas percepções em relação aos conteúdos e ao processo de aprendizagem, ou seja, estava em nova situação de desafio frente as necessidades desse novo alunado. E aqui, temos que dizer, que revisitando a prática pedagógica e estudando as características dos alunos entre as faixas etárias de 5 a onze anos e os processos de aprendizagem, percebe-se o quanto a TIM, que já fazia parte da trajetória profissional, foi importante para, com os novos conceitos adquiridos, auxiliar a superar esse novo desafio.

Com o trabalho realizado nas escolas, houve o convite da Secretária de Educação de Maringá nos anos de 2015 e 2016, para desenvolver e aplicar uma oficina sobre a TIM e suas contribuições na EFE, em um evento científico coordenado pelos assessores de Educação Física, o qual era direcionado para os professores da rede municipal, privada e de outros municípios, além de acadêmicos da área. No ano de 2016, também houve um convite para realizar uma oficina, dessa vez com um público diferente, educadoras e professoras de pedagogia que

atuavam na educação integral de Maringá com o tema “Jogos e Brincadeiras no desenvolvimento das IM”.

Contudo, apesar da sensação gratificante de compartilhar experiências com colegas de profissão e contribuir com outros profissionais na reflexão das práticas pedagógicas, após a realização de cada oficina, haviam questionamentos, entre eles: será os objetivos da oficina foram atingidos, os quais seriam proporcionar uma possibilidade de inserção da TIM na EFE, mas quantos desses profissionais realmente utilizaram o conhecimento da TIM em suas aulas, e como foi a percepção deles utilizando a TIM frente aos desafios da EFE? E, o único retorno era sobre uma avaliação ao final da oficina da minha condução/ministração e se a oficina atendeu as expectativas dos participantes, e nada mais além disso.

Ainda em 2016, aprovado no Mestrado Profissional em Educação Física Escolar-PROEF, organizado pela UNESP e com polo na Universidade Estadual de Maringá (UEM), um momento de felicidade, mas que logo depois da euforia da aprovação, se transformou em dúvidas e um sentimento desânimo e descrença, pelo fato das incertezas que pairaram sobre a abertura das turmas e conseqüentemente do início do mestrado. Até que em abril de 2018, o que era incerteza e desânimo se transformou em oportunidade e esperança de me qualificar e de incluir novos saberes e conhecimentos em minha prática docente, por meio do mestrado PROEF.

A confirmação das dificuldades e desafios, vivenciadas pelo pesquisador em suas atuações no cotidiano escolar durante sua vida profissional, foram discutidas na disciplina de “Problemáticas da Educação Física Escolar”, cursada durante o Mestrado Profissional de Educação Física Escolar (PROEF), referente aos processos pedagógicos que possibilitassem aulas motivacionais, prazerosas e que incluíssem todos os alunos, com intuito de contribuir com o processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, recorri a diversos estudos e teorias que apontassem metodologias que proporcionassem práticas pedagógicas inovadoras, na perspectiva que, para o professor superar as dificuldades encontradas no contexto escolar da disciplina de Educação Física, é necessário a prática do efetivo investimento pedagógico.

Diante disso, e na sombra de uma realidade desconhecida, e como pesquisador inquieto e movido pela intenção de compreender este fenômeno que é o ato de ensinar, várias são as questões que orientaram a realização deste estudo e

a partir delas, o objetivo dessa pesquisa tratou de compreender como os conhecimentos da TIM e a possibilidade de aplicação de um plano de unidade, podem ser inseridos e contribuir na prática pedagógica de professores da rede municipal de Maringá.

Na primeira parte, destaca-se a TIM que baliza os ideais do novo olhar que buscamos para a prática docente. É descrito os passos percorridos para a formulação da teoria e os impactos que surgiram a partir da sua apresentação à sociedade. Os estudos mais recentes sobre o funcionamento da mente humana permitiram a formulação de novas teorias cognitivas que se respaldam amplamente em diversas áreas do conhecimento como a biologia, a história, a antropologia e a neurociência. A TIM foi fruto de uma revisão radical da visão tradicional da inteligência. Seu ponto essencial é que “[...] não existe apenas uma capacidade mental subjacente. Ao invés, várias inteligências, funcionando em combinação, são necessárias para explicar como os seres humanos assumem papéis diversos” (GARDNER, 2000, p.61).

Embora, as diferentes inteligências possam ser manifestadas nas propostas desenvolvidas na Educação Física, o direcionamento na segunda parte é perceber quais os desafios e as possibilidades do investimento pedagógico na inovação das práticas pedagógicas, e como desenvolve-se uma relação entre a TIM e a EFE. A Educação Física, como componente curricular, vê-se inserida numa pressão por mudanças, tornando-se peça fundamental, a partir do momento em que envolve vários conhecimentos, podendo tomar a iniciativa de englobar novas teorias que possam se tornar práticas pedagógicas complementares ao modo de educação praticado, na busca de uma melhora aos objetivos propostos pela educação em geral (GÓES; GONZALEZ, 2011).

Na terceira parte da dissertação diz respeito ao caminho metodológico percorrido nessa pesquisa. Diante da complexidade do assunto e da necessidade de desvelar o fenômeno da atuação do professor de Educação Física, optamos por uma abordagem qualitativa do tipo pesquisa-ação, que, de acordo com os instrumentos escolhidos, fosse possível perceber diferentes perspectivas da atuação docente e realizar um curso/formação oportunizando conhecer as ideias e os conhecimentos sobre a TIM para os professores, e posteriormente, ouvir os professores participantes sobre a utilização da TIM em suas práticas pedagógicas.

Na quarta parte do estudo, após a coleta dos dados, e buscando apontar diretrizes para reais propostas de atividades pautadas na TIM, é apresentado o processo analítico e interpretativo, na tentativa de estabelecer relações entre os diversos instrumentos de produção de informações utilizados na investigação.

Por último, nas considerações finais, são realçados os pontos mais relevantes observados na investigação e busca-se responder às interrogações propostas inicialmente.

Embora não tenha a pretensão de apresentar a TIM como salvadora dos problemas existentes no âmbito escolar, penso em revelar princípios que possam ser valiosos para possíveis mudanças na prática pedagógica dos docentes e, ainda, responder aos questionamentos que visam atingir a meta principal da formação educacional que ocorre no processo de ensino e aprendizagem.

## **2. OBJETIVOS**

---

---

### 2.1 OBJETIVO GERAL

Compreender como os conhecimentos da TIM e a possibilidade de aplicação de um plano de unidade podem ser inseridos e contribuir na prática pedagógica de professores da rede municipal de Maringá.

### 2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Identificar como acontece o processo de planejamento e a sua execução pelos professores da rede municipal de Maringá;
- Verificar a percepção dos professores da rede municipal de Maringá sobre a utilização de novas práticas pedagógicas;
- Possibilitar o acesso dos professores a discussões, reflexões e prática sobre a inserção da TIM na realidade escolar;
- Relacionar a proposta da TIM com a viabilidade de aplicação na educação física escolar, por meio da construção de um plano de unidade de ensino.

## 3. APRESENTANDO A TEORIA DAS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS

---

---

### 3.1 Um apanhado histórico: os conceitos de inteligência.

A Inteligência é um tema controverso que vem sendo discutido e estudado por meio da história da humanidade, surgindo distintas e variadas formulações sobre o seu conceito, e até hoje, não existe um consenso conceitual entre as diferentes áreas do conhecimento que a estudam.

Nesse momento é necessário discutir a constituição do conceito de inteligência, o qual destaca-se como atributo mental passível de ser mensurado, e preocupado com a adaptação do sujeito à realidade social. Para entendermos essa constituição do conceito de inteligência, apresentamos brevemente as perspectivas da psicométrie – que deram origem a alguns testes de inteligência, a abordagem de desenvolvimento cognitivo e a mais recente, a ciências cognitiva. Todas se preocuparam em definir o significado de inteligência e o seu desenvolvimento.

O desejo de se medir a inteligência sempre esteve presente na humanidade e desde o século XIX pode se identificar, com auxílio da ciência, a tentativa de avaliar as aptidões mentais, pode-se dizer que a gênese da Psicométrie foi impulsionada pelos trabalhos de Broca (1861) e Galton (1880), seguidos por Binet e Simon (1904), Stern (1912), Terman (1917), Spearman (1927) e Wechsler (1939), os quais desenvolveram instrumentos de medição da inteligência (PASQUALI, 2017; SILVA, 2011).

Na abordagem psicométrica tradicional, seus principais estudiosos, preocupavam-se em medir e quantificar a inteligência e acreditavam que era uma “coisa única, inata, hereditária e mensurável” (FERREIRA; FONSECA, 2000, p. 57). Foi nesse momento que o método científico, foi utilizado para entender e para classificar as raças e a capacidade intelectual do ser humano.

Na teoria desenvolvimentista são considerados estágios que a inteligência vai assumindo no decorrer do desenvolvimento humano e interagindo com o meio,

principalmente na infância e na adolescência, sua avaliação é realizada por provas apropriadas para cada fase. Nesta abordagem, destacaram-se três teóricos que fundamentam o pensamento desenvolvimentista da inteligência: Piaget (1896 - 1980), Vygotsky (1896-1934) e Wallon (1879-1962).

O surgimento da abordagem das ciências cognitivista da inteligência, está diretamente ligada com o surgimento da inteligência artificial (computador) no século XX. Essa abordagem conceitua e relaciona a análise da inteligência ao seu próprio processamento ou o estudo do seu próprio exercício. Consiste em uma abordagem multidisciplinar, contendo os campos da psicologia cognitiva, da filosofia, das neurociências, da linguística, da lógica e das ciências da computação. O enfoque não é centrado nos fatores internos subjacentes (aptidões ou traços, estruturas ou esquemas), mas em um conjunto de processos mentais superiores que se desenvolvem durante a vida do organismo e esses processos são o que chamamos de pensamento, memória e aprendizado, avançando de forma simultânea a todos os aspectos que direcionam a vida do ser humano.

Das áreas que compõe as ciências cognitivas, destacamos a psicologia cognitiva, por ser a que, historicamente, mais tem contribuído com estudos e na formulação de teorias na tentativa de entender e explicar o funcionamento da inteligência humana.

A psicologia cognitiva, entende que a análise é o processo cognitivo que determina a realização das tarefas e, os fatores determinantes para o desenvolvimento e estrutura da inteligência ou o aspecto cognitivo de um indivíduo serão as experiências vivenciadas por ele e as necessidades de adaptação inerentes a sua forma de viver.

Em vez de conceber o cérebro como uma mistura de processos, mesmo que organizada, de aptidões, as abordagens cognitivistas enfocam a manipulação de símbolos por parte do cérebro, enquanto este está resolvendo problemas, isto é, no processamento da informação. O termo cognitivista dado a esta abordagem pretende salientar um método mais experimental de análise em contraposição à metodologia mais correlacional na abordagem psicométrica (AFONSO, 2007). Nessa perspectiva, encontramos diversas teorias que discutem o tema inteligência, das quais destacaremos, pela importância e relevância no campo de estudo, a Teoria Triárquica da Inteligência (1985) de Robert Stenberg, a Teoria da inteligência

Emocional (1995) de Daniel Goleman, e a Teoria das Inteligências Múltiplas (1983) de Howard Gardner, esta que é o fio condutor do presente estudo.

### **3.2 O surgimento de uma teoria da inteligência multifacetada.**

#### **3.2.1 Olá, sou Howard Gardner**

Para entendermos a teoria das Inteligências Múltiplas, é necessário conhecer um pouco o seu criador, Howard Gardner (1943). Psicólogo cognitivista e professor adjunto de neurologia na Universidade de Boston e de psicologia na Universidade de Harvard, Gardner nasceu em Scranton, Pensilvânia (EUA) em 1943, filhos de judeus refugiados da Alemanha nazista, se formou em psicologia pela Universidade de Harvard, incluindo pós-graduação nas áreas de desenvolvimento cognitivo e neuropsicologia. Foi responsável por muitos anos na condução de duas linhas de pesquisas na Universidade de Harvard, em capacidades cognitivas e no uso dos símbolos, as quais culminaram no desenvolvimento da TIM.

Gardner recebeu diplomas honorários de 29 faculdades e universidades, incluindo instituições na Bulgária, Chile, Grécia, Irlanda, Israel, Itália, Coreia do Sul e Espanha. Em 2005 e novamente em 2008, ele foi selecionado pelas revistas *Foreign Policy* and *Prospect* como um dos 100 intelectuais públicos mais influentes do mundo. Mais recentemente, Gardner recebeu o Prêmio Príncipe das Astúrias de 2011 em Ciências Sociais. É autor de vinte e oito livros traduzidos para trinta e duas línguas e várias centenas de artigos, é mais conhecido no meio educacional por sua teoria. Apresenta trabalhos publicados também sobre criatividade, liderança, interdisciplinariedade e arte, esta última o motivo pelo qual Gardner iniciou seus estudos em psicologia cognitiva, por questionar a ausência de estudos sobre as competências artísticas, passando a focar seus objetivos em encontrar um lugar para a arte na psicologia.

A partir da década de 1970, Gardner se interessou também pelas pesquisas neurológicas, as quais discutiam as consequências de lesões cerebrais em indivíduos normais e com habilidades especiais, o qual ficou durante 20 anos trabalhando em uma unidade neuropsicológica, tentando entender o funcionamento e a organização das habilidades no cérebro humano. Escreveu alguns livros sobre o

assunto, e no quarto, *A mente dividida*, apresentou discussões sobre como partes diferentes do cérebro são dominantes para diferentes funções cognitivas.

Atualmente, Gardner também é diretor e investigador principal do *Project Zero*, um grupo de pesquisas sobre cognição da Escola de Graduação Educacional de Havard, o qual faz parte desde 1967.

### 3.2.2 Fundamentando e compreendendo as Inteligências Múltiplas

Após os estudos acerca das consequências das lesões em diferentes áreas cerebrais, Gardner percebeu a necessidade da psicologia descrever e de pesquisar as diferentes faculdades humanas, observadas no cérebro. Assim, surgiu um esboço que foi intitulado como *Tipos de Mentes*, as quais levaram ao livro *Estruturas da mente: A Teoria das Inteligências Múltiplas*, obra que introduz as bases da teoria de Gardner, publicada em 1983.

Armstrong (2001), afirma que Gardner denominou as faculdades mentais de “inteligências múltiplas”, com a intenção de provocar e chamar a atenção do leitor para o confronto que propunha entre sua teoria e a concepção de inteligência geral, presente nos testes de QI (Coeficiente de Inteligência).

Os métodos científicos utilizados na construção da teoria foram o descritivo e o de observação. Para tentar responder o que é uma inteligência, Gardner (1994) e seus pesquisadores, examinaram um conjunto diversificado de fontes sobre o tema, e ao analisá-las considerou utilizá-las juntas para realizar o seu estudo. Assim, foram analisadas, numa perspectiva cronológica, as Teorias de Senso Comum; Psicométricas; as Desenvolvimentistas; as Pluralistas hierarquizadas; as Contextualistas e as Culturalistas.

Gardner (1995) define sua teoria como pluralista contextualista, pois acredita nas múltiplas possibilidades intelectuais e o seu desenvolvimento e valorização contextual dentro da diversidade cultural do ser humano.

A princípio, uma das fundamentações teóricas que contribuíram no surgimento da teoria, foi a Teoria do Desenvolvimento de Piaget, a qual Gardner (1995) acreditava “que via todo o pensamento humano como lutando pelo ideal do pensamento científico; e a prevalente concepção de inteligência vinculada à capacidade de dar respostas sucintas, de modo rápido a problemas que requerem

habilidades” (p. 4), nesse sentido, afirma que Piaget estudava o desenvolvimento da inteligência lógico-matemática.

Ainda, na construção e na classificação das inteligências, Gardner (1983), destaca a importância das teorias sociointeracionistas, as quais debatem o desenvolvimento cognitivo, em uma perspectiva a qual os indivíduos, por meio das suas interações/relações com o meio cultural e de signos e instrumentos que facilitam a passagem da zona de desenvolvimento potencial (cultural) para a zona de desenvolvimento real (biológica). Dessa forma, para o autor, “[...] a tendência biológica a participar numa determinada forma de solução de problemas também deve ser vinculada ao estímulo cultural em seu domínio” (p. 21).

Outra característica que fundamenta a TIM, é a importância da plasticidade neural, principalmente nos primeiros anos de vida, como característica neurobiológica do ser humano. Dessa forma, espera-se que a plasticidade neural, permita o desenvolvimento de alterações estruturais nas respostas do organismo diante às experiências, funcionando como processo adaptativo a condições diversas e estímulos repetidos, assim, o cérebro produz a habilidade para assumir funções específicas como resultado da experiência, ou seja, os neurônios podem modificar suas conexões conforme o uso e o desuso de determinados circuitos neurais, isso ocorrendo, apenas quando os neurônios são estimulados por acontecimentos ou informações ambientais (GARDNER, 1983; DAMÁSIO, 2000).

Com as informações obtidas, ao examinar os referências produzidos, até então, das diversas teorias sobre a inteligência, Gardner (1983), junto com os dados dos resultados dos seus estudos com indivíduos com perfis cognitivos irregulares (adultos com danos cerebrais, prodígios, *savants*, crianças autistas e crianças com dificuldade de aprendizagem), fez uma análise minuciosa, organizou os resultados para criar um processo científico, o qual, as possíveis inteligências fossem submetidas a evidências criteriosas, retiradas da biologia, da psicologia do desenvolvimento, da psicologia experimental, da psicologia cognitiva e da psicomетria, como seguem:

- a existência de *savants*, prodígios e outros indivíduos excepcionais: isolamento a partir da identificação de indivíduos com desempenho excepcional numa área (exemplo, cálculo matemático) em relação as capacidades normais, ou mesmo de deficit, em outras áreas (observação comum no autismo); isolamento das

capacidades cognitivas nas condições de dano cerebral: caracterizada pela dissociação de uma forma de inteligência em relação a outras a partir da observação de pacientes com lesões que afetam determinada forma de inteligência, mas sem evidência de perturbação de outras;

- os dados sobre a evolução da cognição ao longo da história da humanidade: as inteligências passam pelo critério de ter suas raízes profundamente inseridas na evolução dos seres humanos e, mesmo anteriormente, na evolução de outras espécies, e as modificações diante de contextos históricos;

- história do desenvolvimento cognitivo em diferentes culturas e níveis de desenvolvimento: cada inteligência deve ter participação em alguma atividade culturalmente valorizada, e que o desenvolvimento do indivíduo nessa atividade segue um padrão desenvolvimentista;

- apoio nos estudos psicométricos: proveniente de estudos correlacionais que demonstram relativa independência entre áreas de funcionamento;

- os estudos de treinamento e experimentos psicológicos; Ao examinar estudos psicológicos específicos, pode-se perceber as inteligências operando isoladas uma das outras. Cada uma das faculdades cognitivas é específica de uma inteligência, isto é, as pessoas podem demonstrar diferentes níveis de proficiência nas oito inteligências, em cada área cognitiva;

- localização neural identificável: onde cada inteligência possa ser ativada ou desativada;

- suscetibilidade à codificação em sistema simbólico: ser capaz de ser codificada, em um sistema de significados culturalmente criados, que captura e transmite formas importantes de informação.

Ainda, para o desenvolvimento da inteligência, Gardner (1983), afirma que são necessários três fatores principais como: aspectos biológicos – trata-se da hereditariedade ou fatores genéticos e lesões cerebrais antes, durante e depois do nascimento; Histórico de vida – diz respeito às experiências com os pais, professores, colegas, amigos e outros que possam estimular ou impedir as inteligências de se desenvolverem; e o referencial histórico e cultural – refere-se à época e ao local de nascimento no qual a pessoa foi criada, e também à natureza e ao estado de desenvolvimento cultural ou histórico nas diferentes áreas e épocas na

história influem no tipo de desenvolvimento que o indivíduo pode ter, do mesmo modo que diferentes culturas possuem diferentes valores também influenciam no desenvolvimento do indivíduo.

Após todo o processo de construção, fundamentação e desenvolvimento do estudo para a formulação da teoria, Gardner (2000, p.42), conceitua inteligência como “[...] um potencial biopsicológico para processar informações que pode ser ativado em um determinado contexto cultural para solucionar problemas ou criar produtos que são de valor em uma determinada cultura”.

Dessa forma, Gardner (2000), afirma

Meu conceito de inteligência resulta de um acúmulo de conhecimentos sobre o cérebro e as culturas humanas, não de definições a priori nem de análises fatoriais de um conjunto de pontuações. Portanto, o modo de avaliação das inteligências deve ser inteligentemente justo, isto é, deve examinar as inteligências diretamente e não através das lentes das inteligências linguísticas ou lógico-matemática, como fazem os testes comuns. (p.103)

Gardner (1995), em seu livro *Teoria das Inteligências Múltiplas: A Teoria na Prática*, afirma que os resultados em seus estudos sobre crianças diagnosticadas com a Síndrome de *Savant* e adultos com lesões cerebrais, o levaram a uma visão de pensamento humano mais ampla e mais abrangente das aceitas pelos estudos cognitivos da época. Após a divulgação de suas ideias em *Estruturas da Mente*, Gardner imaginou que sua teoria se espalharia entre seus pares, ou seja, psicólogos cognitivos e estudiosos sobre o desenvolvimento intelectual, mas os mesmos ignoraram ou o criticavam por tentar propor uma definição audaciosa do termo inteligência, e os quais recomendavam que em sua teoria o termo inteligência fosse alterado para talentos.

Contudo, as ideias de Gardner, atraiu a atenção de um grupo, o qual o autor imaginava que não se interessaria pela sua teoria, os educadores. Alguns meses após a publicação de *Estruturas da mente*, foi convidado para uma palestra organizada pela Associação Nacional das Escolas Independentes, mais conhecidas em nosso país, como escolas “particulares”. Gardner esperava um pequeno público, mas quando chegou ao local que seria proferida a palestra, ele ficou espantado com o grande número de pessoas presente, de vários setores, como mídia, jornais,

professores e diretores, dispostos a ouvir sua teoria e debatê-la. Foi o início das discussões no campo educacional.

### 3.2.3 *Me Voilà*, as Inteligências Múltiplas

O resultado da pesquisa de Gardner foi refletido em uma nova percepção conceitual e científica de inteligência, multifacetada e plural, assim, formulou-se, em um primeiro momento, sete inteligências (1983), e uma oitava (2000) incluída posteriormente, todas analisadas dentro dos critérios científicos propostos na TIM. Assim, apresentamos as IM.

**Inteligência Cinestésica Corporal:** é uma das competências que as pessoas acham mais difícil aceitar como inteligência. Cinestesia é o sentido pelo qual percebemos nosso corpo – movimentos musculares, peso e posição dos membros etc. Então, a inteligência cinestésica se refere à habilidade de usar o corpo todo, ou partes dele, para resolver problemas ou moldar produtos. Envolve tanto o autocontrole corporal quanto a destreza para manipular objetos. Essa inteligência está localizada no córtex motor, que se diferem nos hemisférios dominantes ou controladores (destros e canhotos). Exemplos: Atores, mímicos, dançarinos, malabaristas, atletas, cirurgiões e mecânicos têm uma inteligência corporal cinestésica bem desenvolvida.

**Inteligência Lógico-matemática:** como diz o nome, é característica de pessoas que são boas em lógica, matemática e ciências. É a inteligência que determina a habilidade para o raciocínio lógico-dedutivo e para a compreensão de cadeias de raciocínios, bem como a capacidade de solucionar problemas envolvendo números e elementos matemáticos. Está diretamente associada ao pensamento científico e, portanto, à ideia tradicional de inteligência. Encontra-se no lobo parietal esquerdo e na área de Broca. Nota-se seu desenvolvimento aplicado em Cientistas, engenheiros, economistas, físicos e matemáticos são exemplos de profissionais nos quais essa inteligência se destaca.

**Inteligência Linguística-Verbal:** representa a ferramenta essencial para o homem moderno. Compreende capacidade de expressão através da palavra, seja ela escrita ou falada, é a inteligência mais ampla e democrática. As pessoas em que esta inteligência é predominante tendem a ser bons comunicadores e terem facilidade em aprender outras línguas. Essa inteligência encontra-se na área de

Broca e Wernicke no cérebro. Escritores, jornalistas, repentistas e também professores estão entre as atividades que demonstram um alto nível de desenvolvimento dessa inteligência.

**Inteligência Espacial:** localizada na região posterior do cérebro, é responsável pela a capacidade de visualização no espaço tridimensional e a construção de modelos que auxiliam na orientação espacial ou na transformação de um espaço. A capacidade de perceber com precisão o mundo viso-espacial (por exemplo, como caçador, pilotos de F1 ou guia) e de realizar transformações sobre percepções (por exemplo, como decorador de interiores, arquiteto, artista ou inventor). Esta inteligência envolve sensibilidade à cor, linha, forma, configuração e espaço, e às relações existentes entre esses elementos. Ela inclui a capacidade de visualizar, de representar graficamente ideias visuais ou espaciais e de orientar-se apropriadamente em uma matriz espacial. Um mestre de xadrez usa imagens visuais e a inteligência espacial para planejar suas estratégias. A inteligência espacial não depende da visão, pois crianças cegas, usando o tato, podem desenvolver habilidades nessa área.

**Inteligência Interpessoal:** As pesquisas apontaram que os lobos frontais e a amígdala desempenham um papel importante no desenvolvimento dessa inteligência. É representada pela capacidade de entender as emoções, estados de ânimos, motivações, temperamentos e intenções dos outros indivíduos. Isso pode incluir sensibilidade a expressões faciais, voz e gestos; a capacidade de discriminar muitos tipos diferentes de sinais interpessoais; e a capacidade de responder efetivamente a estes sinais de uma maneira pragmática. Em uma forma avançada, encontra-se em líderes religiosos, políticos, professores, terapeutas, entre outros.

**Inteligência Intrapessoal:** Compreende o autoconhecimento e a capacidade de agir adaptativamente com base neste conhecimento. Inclui possuir uma imagem precisa de si mesmo e das próprias forças e limitações, consciência dos estados de humor, intenções, motivações, temperamento e desejos; e a capacidade de autodisciplina, auto-entendimento e autoestima. Profissões como psicólogos, conselheiros, atores, pastores de igrejas e filósofos se apoiam nesta inteligência, pois se baseiam no autoconhecimento para poder ajudar outras pessoas e ao meio em que vivem. Regiões do cérebro responsáveis são os lobos frontais e a amígdala.

Inteligência Musical: o processamento da música começa com a penetração das vibrações sonoras no ouvido interno, provocando movimentos nas células ciliares que variam de acordo com a frequência das ondas. Os estímulos sonoros seguem pelo nervo auditivo até o lobo temporal, onde se dá a sensopercepção musical: é nesse estágio que são decodificados altura, timbre, contorno e ritmo do som. O lobo temporal conecta-se em circuitos de ida e volta com o hipocampo, uma das áreas ligadas à memória, o cerebelo e a amígdala, áreas que integram o chamado cérebro primitivo e são responsáveis pela regulação motora e emocional, e ainda um pequeno núcleo de massa cinzenta, relacionado à sensação de bem-estar gerada por uma boa música. Envolve a capacidade de pensar em termos musicais, reconhecer temas melódicos, ver como eles são transformados, seguir esse tema no decorrer de um trabalho musical e, mais ainda, produzir música. É a inteligência que permite a alguém organizar sons de maneira criativa, a partir da discriminação de elementos como tons, timbres e temas. As pessoas que apresentam esse tipo de inteligência em geral não dependem de aprendizado formal para exercê-la, como por exemplo, artistas musicais, empresários de bandas, dançarinos, instrumentistas, etc.

Inteligência Naturalista: Compreende a capacidade de observar padrões na natureza, de identificação e classificação de objetos, e compreensão de sistemas naturais ou construídos, estes abrangendo uma grande variedade, desde ecossistemas como uma floresta ou a inter-relação entre os espaços e seres de uma cidade. Entre naturalistas peritos encontram-se agricultores, botânicos, ecologistas, paisagistas e cozinheiros. Esta inteligência está localizada no lobo occipital do cérebro.

É importante ressaltar, que para Gardner (1995), embora as inteligências sejam independentes, devido seu aspecto localizacional no cérebro, mostram que uma pessoa, com um alto nível de inteligência em linguística por exemplo, não significa que igualmente acontecerá com outros tipos de inteligência. Contudo, apesar da independência entre as inteligências, elas não podem ser consideradas isoladamente, pois “cada papel cultural, seja qual for seu grau de sofisticação, requer uma combinação de inteligências” (p.30), nesse sentido, o meio cultural faria uma seleção dos sistemas simbólicos mais eficazes no desempenho de atividades valorizadas, delineando o desenvolvimento combinatório das inteligências.

Não se trata de enaltecer uma única aptidão individual, ou ainda, de simplesmente “rotular” o aprendiz ao estabelecer-lhe um “perfil pedagógico”. O próprio Gardner chama a atenção para a interação entre as inteligências, esclarecendo que: mesmo um papel aparentemente simples, como tocar um violino, transcende à simples inteligência musical. Tornar-se um violinista bem-sucedido requer destreza corporal-cinestética e as capacidades interpessoais de relacionar-se com uma audiência e, de maneira um pouco diferente, de escolher um empresário; muito possivelmente, envolve também uma inteligência intrapessoal. A dança requer capacidades nas inteligências corporal-cinestésica, musical, interpessoal e espacial em graus variados (GARDNER, 1995).

Cada inteligência consiste num potencial biopsicológico da espécie humana para processar determinados tipos de informação de determinadas maneiras, como consequência, não se pode tratar algumas faculdades cognitivas, como memória, percepção ou atenção, sem pensar nas diferentes inteligências e contextos.

Conforme os critérios científicos adotados por Gardner em seus estudos, Armstrong (2001), montou uma tabela ilustrativa demonstrando as evidências da inclusão dos processos mentais como inteligência.

**Quadro 1: Quadro do Mapa das IM.**

**Quadro 1.1 – Mapa Resumido da Teoria das IM**

<b>Inteligência</b>	<b>Componentes Centrais</b>	<b>Sistemas Simbólicos</b>	<b>Estados Finais Superiores</b>
<b>Lingüística</b>	Sensibilidade aos sons, estrutura, significados e funções das palavras e da linguagem	Linguagens fonéticas (por exemplo, inglês)	Escritor, orador (por exemplo, Virginia Woolf, Martin Luther King, Jr.)
<b>Lógico-Matemática</b>	Sensibilidade a/e capacidade de discernir, padrões lógicos ou numéricos; capacidade de lidar com longas cadeias de raciocínio	Linguagens de computador (por exemplo, Pascal)	Cientista, matemático (por exemplo, Madame Curie, Blaise Pascal)
<b>Espacial</b>	Capacidade de perceber com exatidão o mundo visuoespacial e de realizar transformações nas próprias percepções iniciais	Linguagens ideográficas (por exemplo, chinês)	Artista, arquiteto (por exemplo, Frida Kahlo, I.M. Pei)
<b>Corporal-Cinestésica</b>	Capacidade de controlar os movimentos do próprio corpo e de manipular objetos habilmente	Linguagem de sinais, braile*	Atleta, dançarino, escultor (por exemplo, Jesse Owens, Martha Graham, Auguste Rodin)
<b>Musical</b>	Capacidade de produzir e apreciar ritmo, tom e timbre; apreciação das formas de expressividade musical	Sistemas notacionais musicais, código Morse	Compositor, maestro (por exemplo, Stevie Wonder, Midori)
<b>Interpessoal</b>	Capacidade de discernir e responder adequadamente aos estados de humor, temperamentos, motivações e desejos das outras pessoas	Sinais sociais (por exemplos, gestos e expressões faciais)	Conselheiro, líder político (por exemplo, Carl Rogers, Nelson Mandela)
<b>Intrapessoal</b>	Acesso à própria vida de sentimento e capacidade de discriminar as próprias emoções; conhecimento das forças e fraquezas pessoais	Símbolos do <i>self</i> (por exemplo, nos sonhos e trabalhos artísticos)	Psicoterapeuta, líder religioso (por exemplo, Sigmund Freud, Buda)
<b>Naturalista</b>	Perícia em distinguir entre membros de uma espécie, em reconhecer a existência de outras espécies próximas e em mapear as relações, formalmente ou informalmente, entre várias espécies.	Sistemas de classificação de espécies (por exemplo, Lineu); mapas de habitat	Naturalista, biólogo, ativista animal (por exemplo, Charles Darwin, E. O. Wilson, Jane Goodall)

**Quadro 2:** Continuação Quadro do Mapa das IM.

**Quadro 1.1** – Mapa Resumido da Teoria das IM (Continuação)

<b>Inteligência</b>	<b>Sistemas Neurológicos (Áreas de Base)</b>	<b>Fatores Desenvolvimentais</b>	<b>Formas Valorizadas pelas Culturas:</b>
<b>Lingüística</b>	Lobos frontal e temporal esquerdo (por exemplo, áreas de Broca/de Wernicke)	“Explode” na infância inicial; permanece vigorosa até a velhice	Histórias orais, narração de histórias, literatura, etc.
<b>Lógico-Matemática</b>	Lobo parietal esquerdo, hemisfério direito	Tinge seu pico na adolescência e no início da idade adulta; as introspecções matemáticas superiores declinam depois dos 40 anos	Descobertas científicas, teorias matemáticas, sistemas de contagem e de classificação, etc.
<b>Espacial</b>	Regiões posteriores do hemisfério direito	O pensamento topológico na infância inicial dá lugar ao paradigma euclidiano por volta dos 9-10 anos; o olho artístico continua vigoroso na velhice	Trabalhos artísticos, sistemas de navegação, projetos arquitetônicos, invenções, etc.
<b>Corporal-Cinestésica</b>	Cerebelo, gânglios basais, córtex motor	Variam, dependendo do componente (força, flexibilidade, etc.) ou do domínio (ginástica, beisebol, mímica, etc)	Artesanato, desempenhos atléticos, trabalhos dramáticos, formas de dança, escultura, etc.
<b>Musical</b>	Lobo temporal direito	É a inteligência que se desenvolve mais precocemente; os prodígios freqüentemente passam por uma crise desenvolvimental	Composições, execuções, gravações musicais, etc.
<b>Interpessoal</b>	Lobos frontais, lobo temporal (especialmente o hemisfério direito), sistema límbico	Apego/vinculação durante os primeiros três anos é crítico	Documentos políticos, instituições sociais, etc.
<b>Intrapessoal</b>	Lobos frontais, lobos parietais, sistema límbico	A formação da fronteira entre o <i>self</i> e o outro nos três primeiros anos é crítica	Sistemas religiosos, teorias psicológicas, ritos de passagem, etc.
<b>Naturalista</b>	Áreas do lobo parietal esquerdo são importantes para distinguir entre seres “vivos” e “inanimados”	Surge dramaticamente em algumas crianças bem jovens; a escolarização ou a experiência aumenta a perícia formal ou informal	Taxionomias raciais, conhecimento das ervas, rituais de caça, mitologias sobre espíritos de animais

**Quadro 3:** Continuação Quadro do Mapa das IM.**Quadro 1.1** – Mapa Resumido da Teoria das IM *(Continuação)*

<b>Inteligência</b>	<b>Origens Evolutivas</b>	<b>Presença em Outras Espécies</b>	<b>Fatores Históricos (relativos aos Estados Unidos atualmente)</b>
<b>Lingüística</b>	Notações escritas encontradas datando de 30.000 anos	Capacidade de nomear dos macacos	Transmissão oral mais importante antes da imprensa
<b>Lógico-Matemática</b>	Encontrados calendários e sistemas numéricos muito antigos	As abelhas calculam a distância através de suas danças	Mais importante com a influência dos computadores
<b>Espacial</b>	Desenhos nas cavernas	Instinto de territorialidade em várias espécies	Mais importante com o advento do vídeo e de outras tecnologias visuais
<b>Corporal-Cinestésica</b>	Evidências de uso antigo de instrumentos e ferramentas	Uso de instrumentos nos primatas, tamanduás e outras espécies	Era mais importante no período agrário
<b>Musical</b>	Evidências de instrumentos musicais já na Idade da Pedra	Canto dos pássaros	Era mais importante durante a cultura oral, em que a comunicação era de natureza mais musical
<b>Interpessoal</b>	Grupos de vida comunal eram necessários para caça/coleta	Apego materno observado em primatas e em outras espécies	Mais importante com o aumento na economia de serviços
<b>Intrapessoal</b>	Evidências antigas de vida religiosa	Os chimpanzés se localizam diante de um espelho; os macacos sentem medo	Continua sendo importante, com a sociedade cada vez mais complexa exigindo a capacidade de fazer escolhas
<b>Naturalista</b>	Instrumentos de caça primitivos revelam entendimento de outras espécies	Instinto de caça em numerosas espécies permitindo distinguir entre a presa e os outros animais	Era mais importante durante o período agrário, depois diminuiu de importância durante a expansão industrial; atualmente, a “capacidade referente à Terra” é mais importante do que nunca para preservar ecossistemas em risco

Fonte Armstrong (2001, p.16-18)

Ainda, Armstrong (2001) destaca quatro pontos-chaves sobre as IM: 1) toda pessoa possui todas as oito inteligências, dessa forma, a teoria demonstra sua preocupação com o funcionamento cognitivo, em que cada indivíduo poderá desenvolver um funcionamento elevado, rudimentar ou modesto em uma ou várias inteligências; 2) a maioria das pessoas podem desenvolver cada inteligência em um nível adequado de competência, desde que recebam estímulos, enriquecimento e instrução apropriados; 3) as inteligências, normalmente funcionam juntas de maneira complexas, pois todas as atividades humanas, necessitam da combinação das inteligências, as quais são reforçadas em contextos específicos culturalmente valorizados; 4) e, existem muitas maneiras de ser inteligente em cada categoria, sendo enfatizado a rica diversidade de formas pelas quais as pessoas possam desenvolver suas capacidades dentro de uma inteligência.

Alves (2003), explica os processos/estágios do desenvolvimento das IM de Gardner, afirmando que cada estágio são determinados por uma ordem biológica, neurológica e de condições ambientais. Dessa forma, existem três estágios que devem ser considerados, onde o primeiro estágio acontece nos primeiros anos de vida, verificando a capacidade da criança em processar as informações por meio de sistemas simbólicos. Já no segundo estágio, a autora afirma que Gardner não estabelece uma faixa etária, mas enfatiza que após o primeiro ano de vida, até a adolescência, o indivíduo, apresenta uma significativa progressão nas diferentes capacidades, assim, passam a ser percebidas e contextualizadas. E por fim, o terceiro estágio, o qual refere-se das fases finais da adolescência e por toda a vida adulta, onde o indivíduo demonstra avanços significativos em determinadas habilidades, sendo aplicadas conforme seu desenvolvimento em um determinado contexto cultural.

Gardner, desde o início da construção de sua teoria, imaginava uma inteligência que não fosse geral e única, e sim, multifacetada, com possibilidades que fossem além de questões fatoriais e medições, assim, demonstrou com sua pesquisa, inteligências estimuláveis, que se desenvolvessem além das suas limitações genéticas e que pudessem ser superadas por formas diferentes das condições contextuais de cada indivíduo, mas que não se afastasse de sua essência neurobiológica. Nessa perspectiva, a Educação encontra uma teoria que pode abraçar pela sua diversidade de aplicação e transformar a sua realidade de testes e

avaliações fundamentadas em uma perspectiva tradicional, voltada para as inteligências lógico-matemática e linguística-verbal.

### **3.3 A teoria das inteligências múltiplas vai à escola**

Educadores, professores, diretores e estudiosos da educação, encontram na TIM a possibilidade de sua aplicação no campo educacional, na tentativa de contemplar o indivíduo em sua diversidade e contribuir com uma aprendizagem mais prazerosa e significativa, dessa forma, a TIM vai à escola.

Nos primeiros dias de “vida” de sua teoria, Gardner (1983), acreditava que ela crescería e se desenvolvería entre seus pares da psicologia cognitiva. Contudo, alguns teóricos cognitivos, consideraram-na como um “patinho feio” dos estudos da inteligência humana. Porém, Gardner não foi o “pai” de uma teoria que pudesse contribuir em apenas uma área do conhecimento humano, mas sim, deixou uma perspectiva de sua teoria crescer e de forma holística, contribuir com a área educacional, e foi assim, que sua constituição multifacetada mostrou o lindo “cisne” que a teoria poderia se tornar.

Aceita e reconhecida no ambiente escolar, a TIM, inicia sua caminhada pela educação de maneira tímida, nas escolas americanas, as quais estavam baseadas em uma educação feita de apenas de “lápiz e papel”, pensada para a realização de testes como o QI, e tentando padronizar cada vez mais o ensino para o desenvolvimento de características nos alunos, que pudessem dominar e ter um bom desempenho dos instrumentos avaliativos que estão presentes desde a educação inclusiva até a admissão em uma faculdade (GARDNER, 1995).

As pessoas não estavam felizes com o estilo de escola baseada e padronizada em instrumentos avaliativos do “lápiz e papel”, assim, a teoria das IM começou a tomar forma, mostrando que todos nós possuímos mentes diferentes umas das outras, e que a educação deveria ser modelada de forma a responder a essas diferenças, em vez de ignorá-las e julgá-las como se todos tivessem o mesmo tipo de mente. E em um grito de “revolução”, a teoria das IM afirma que a educação deve ser centrada no aluno e que “deveríamos garantir que cada pessoa recebesse uma educação que maximizasse seu potencial intelectual” (GARDNER, 1995, p.65).

As ideias da teoria das IM foram aceitas de tal maneira no universo educacional, que muitas escolas americanas modificaram e outras abriram, baseando seus currículos na convicção de cada criança apresenta múltiplas inteligências. Um exemplo é a Escola-Chave, aberta na cidade americana de Indianápolis, onde cada criança é levada a uma imersão em um ambiente ricamente produzido para estimular cada inteligência, com as habilidades sendo adquiridas de uma forma vívida e permanente, com conhecimentos mobilizados e planejados em forma de projetos que abrangem todas as disciplinas e tem valor e significado para toda a comunidade escolar (alunos, professores, família).

Após o seu início nas escolas americanas, as IM passou a ser difundida e assim, foi fazer um “intercâmbio”, levando suas ideias para outras partes do mundo, e nessas andanças, alguns estudiosos da educação, acreditavam que a teoria estava relacionado com os currículos, outros com as práticas pedagógicas e mais alguns com a avaliação, e todos de certa maneira, estavam certos, e depois de algumas décadas refletindo sobre as implicações educacionais da teoria, duas se apresentaram como fundamentais: a primeira que cada educador que adotar a teoria em sua prática pedagógica, deve moldar a educação para atender cada criança de maneira ideal; e a segunda que cada conceito e disciplina deve ser ensinado de várias formas, as quais, devem atingir a diversidade de inteligências e suas combinações (GARDNER, et.al, 2009).

Para além das implicações fundamentais citadas no parágrafo anterior, as IM apresentam outros aspectos que se tornam atraentes para a educação. Um dos aspectos, que favorecem o desenvolvimento da teoria no ambiente escolar, é ser baseada em princípios democráticos e de caráter multicultural, facilitando a participação de todos no processo de aprendizagem. Ainda,

a teoria das IM pode ser um veículo útil para ampliar o alcance da educação: incluir temas que tratem das várias inteligências e formas de pensar, bem como métodos de ensino que falem às diferenças individuais e avaliações que vão além dos instrumentos de linguagem e lógica, padronizados e de respostas curtas. Mesmo quando o foco se mantém na ciência e na matemática, uma abordagem baseada nas IM pode abrir novas possibilidades de domínio dos temas (GARDNER; et.al, 2009, p.27).

E, a teoria foi difundida e aplicada por vários países no mundo, e não é que nessas andanças, ela trouxe suas ideias aqui para o Brasil, fazendo algumas

“amizades” e contribuindo em estudos, apesar que ainda timidamente, e de alguma maneira, tentam encontrar soluções para alguns problemas em nossa educação.

Um dos “amigos” das IM no Brasil, é o professor, palestrante e escritor Celso Antunes (1937), com formação em bacharelado e licenciatura em Geografia e Mestre em Ciências Humanas pela Universidade de São Paulo, dedicou sua carreira docente e acadêmica em estudar e escrever livros sobre as contribuições que, uma prática educativa pensada e organizada por meio das IM, facilitasse o desenvolvimento dos nossos alunos e alcançasse os verdadeiros objetivos de uma educação baseada na igualdade de oportunidades. Em um dos seus livros, Antunes (2008), traz essa ideia de escola com o papel central de estimuladora da inteligência, baseado na teoria das múltiplas inteligências de Gardner, onde a criança vai para 'aprender a aprender" e não somente para buscar informações.

Não nos parece difícil associar as ideias de inteligência e de felicidade e seu estímulo ao papel da escola nesse nascer de um novo milênio. A escola, como centro transmissor de informações já não se justifica. Afinal de contas, esse centro pode e deve ser substituído por outros, menos cansativos, menos onerosos e, principalmente, mais eficientes. A figura da criança ou mesmo do adolescente indo a uma escola para colher informações é tão antiquada quanto se levantar para mudar o canal da televisão (ANTUNES, 2008. p.12).

O papel do professor nesse modelo de escola, portanto, não é de transmissor de informação e sim, de estimulador da inteligência, colaborador do aluno para despertar suas capacidades, pois cada ser possui suas individualidades, buscando diferentes formas para a solução de problemas. Os professores dessas escolas começaram a entender o significado e o valor de ensinar, usando a estrutura das IM, significa que os professores e seus alunos buscam o conhecimento profundo sobre conceitos relacionados que possam ser aplicados a atividades cotidianas. O domínio desse conhecimento profundo, na forma de conceitos e habilidades fundamentais, leva os estudantes a explorar aplicações de conceitos em uma ampla gama de áreas curriculares. Ao explorar aplicações, os alunos encontram novos conceitos e habilidades fundamentais que passam a ser objetivos do novo ciclo de aprendizagem. Durante esses ciclos, os professores equilibram profundidade de conhecimento e compreensão com amplitude de exposição e diversidade de oportunidades de aprendizagem (ANTUNES, 2008; GARDNER; et al, 2009).

Na TIM, o currículo deve ser interdisciplinar, flexível, espontâneo e que valorize cada disciplina e seus conteúdos, centrado no desenvolvimento e nas características cognitivas de cada aluno, enfatizando a aprendizagem ativa. Nesse sentido, uma das possibilidades para atender as exigências de um currículo escolar, é o desenvolvimento de projetos dentro da escola, os quais contribuem no trabalho entre as disciplinas que facilitam o envolvimento contínuo de conteúdos abrangentes que, se trabalhados isoladamente, poderiam ter pouca motivação para os alunos. Durante a execução é essencial a mediação/orientação do professor para que os alunos possam apresentar seus projetos efetivamente, promovendo e mobilizando o conhecimento e as capacidades cognitivas em uma ação de reflexão, contextualização e execução dos conteúdos disciplinares e seus efeitos práticos na vida do aluno, da sua família e dentro da comunidade o qual está inserido (NOGUEIRA, 1998; GARDNER; 1995).

Outro ponto importante destacado pela teoria em sua prática, é o processo de avaliação, o qual não pode ser efetuado pela simples utilização de uma bateria de testes convencionais, que avaliam e valorizam a inteligência na perspectiva da linguística e lógico-matemática. Há uma necessidade de avaliar as diversas inteligências e suas manifestações culturais, com materiais e em ambientes estimulantes conhecidos pela criança avaliada. Apenas através da observação direta do indivíduo em contexto, colocando-o perante materiais reais e em situações concretas, em que o aluno assume determinado papel cultural ou social, se pode avaliar o funcionamento intelectual. A verdadeira avaliação depende de professores sensíveis e capazes de observar seu aluno enquanto ele está envolvido, e não é apenas um produto do processo educativo, ela faz parte do currículo e do processo de educação, e tem a função de informar constantemente como se deve proceder em relação ao desenvolvimento curricular (GARDNER, 1995; SMOLE, 1999; AFONSO, 2007).

Portanto, Gardner, acredita que um sistema educacional eficiente deve apresentar: ambientes em que facilitem o aprendizado; currículo interdisciplinar; professores comprometidos com o ensino; processos avaliativos que respeitem a diversidade intelectual do grupo de alunos. Assim, o professor que atua com base na TIM deve ser um pesquisador, investigando as potencialidades de seus alunos,

buscando sempre novas estratégias para que todos possam avançar (MEDEIROS, 2009).

E ainda hoje, Gardner, como um bom “pai”, incentiva as IM em sua odisseia pela educação, atualizando e renovando seus conceitos para, diante das mudanças históricas e sociais da humanidade, continuar contribuindo na transformação da realidade e na construção de escolas que estejam preparadas para as múltiplas inteligências dos seus alunos.

## 4. EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: DESAFIOS E PERSPECTIVA A PARTIR DA TEORIA DAS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS.

---

---

### 4.1 Breve panorama histórico da educação física escolar.

Desde o seu surgimento no século XVI, a escola vem sendo convocada a atender às necessidades e interesses sociais, políticos e econômicos. O que deve ser ensinado, ou seja, os conteúdos que compõem o currículo, desde sempre adquiriram um caráter parcial e historicamente localizado (FUSINATO; KRAEMER 2013). À mercê das mudanças contextuais (sócio-históricas e científicas) entram em cena, determinados conhecimentos e formas de transmiti-los, são indícios de que a escola tem buscado dialogar com o projeto de cidadão almejado em cada sociedade

A escola, nessa configuração, exige que os professores analisem o caráter universal de transmissão de saberes por meio da mediação crítica da utilização do conhecimento (CORTELLA, 2018). A escola pode e deve usar o conhecimento para compreender e questionar as intenções do processo educativo, dos efeitos nos sujeitos e dos mecanismos de controle. Ela precisa vivenciar práticas educacionais que induzam à solidariedade, à colaboração, à crítica e à criação. Apenas vivendo situações democráticas na escola é que se pode aprender a viver democraticamente na sociedade mais ampla.

O ensino da Educação Física no Brasil, assim como outras disciplinas, passou por grandes transformações ao longo da história. Assim, para se apontar a sua importância hoje na grade curricular das escolas é necessário um breve recorte histórico desta jornada.

Em 1851, a Educação Física foi incluída como matéria no currículo escolar, em 1854 a ginástica passou a ser disciplina obrigatória no ensino primário e a dança no ensino secundário, mas foi a partir de 1920 que os Estados começam a incluir a Educação Física nas suas reformas educacionais e frequentemente usavam o nome de ginástica para esta prática. Durante esse período, a educação física apresentou

uma grande influência da área médica, com discursos relacionados à higiene, saúde e eugenia, além dos interesses militares (DARIDO, 2005).

Após esse período, veio a Educação Física Militarista (1930-1945), o exercício físico deveria ser utilizado para aquisição e manutenção da higiene física e moral, preparando os indivíduos fisicamente para o combate militar, além dessa perspectiva, ganhou status de atividade utilitarista, a fim fortalecer o trabalhador, melhorando sua capacidade produtiva, e desenvolver o espírito de cooperação em benefício da coletividade. Em seguida, no período de 1945-1960, encontra-se a Educação Física pedagógica, a qual tentava reivindicar, seu espaço pedagógico dentro das escolas, como atividade educativa, preocupada apenas com sua aceitação no ambiente escolar (GRESPLAN, 2002; LIMA, 2015).

Segundo González e Schwengber (2012), a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDB nº 4.024/61 (BRASIL, 1961) traz como objetivos da Educação Física no ensino primário a recreação, que deveria ser realizada de diversas formas como atividades, jogos, dramatização, atividade rítmica, visando, assim, a melhoria da condição física, da criatividade e do espírito comunitário.

Apesar da inclusão da Educação Física na LDB e seus objetivos, no final da década de 1960 os grupos políticos começaram enxergá-la como um instrumento complementar de ação, passando a ter a função de selecionar as pessoas mais aptas para representar o país em competições (DARIDO; SOUZA JÚNIOR, 2007). O processo de esportivização da Educação Física escolar iniciou com a introdução do Método Desportivo Generalizado, que significou uma contraposição aos antigos métodos de ginástica tradicional e uma tentativa de incorporar o esporte, que já era uma instituição bastante independente, adequando-o a objetivos e práticas pedagógicas.

Nos anos seguintes, durante o período ditatorial do regime militar brasileiro, o governo investia muito no esporte, com o intuito de fazer da Educação Física um aparato ideológico, a partir do êxito em competições esportivas de alto nível, na tentativa de eliminar críticas internas e deixando transparecer um clima de prosperidade e desenvolvimento (DARIDO; RANGEL, 2005). Fortalece-se então a ideia do esportivismo, no qual o rendimento, a vitória e a busca pelo mais hábil e forte estavam cada vez mais presentes na Educação Física.

Em relação ao âmbito escolar, a partir do Decreto n. 69.450 de 1971, considerou-se a Educação Física como uma atividade que, por seus meios, processos e técnicas, desenvolve e aprimora forças físicas, morais, cívicas, psíquicas e sociais do educando. A falta de especificidade do decreto manteve a ênfase na aptidão física, tanto na organização das atividades como no seu controle e avaliação.

No início década de 1980 os efeitos do modelo esportivista e tecnicista começaram a ser sentidos e contestados: o Brasil não se tornou uma nação olímpica e a competição esportiva não aumentou o número de praticantes de atividades físicas. Iniciou-se, então, uma profunda crise de identidade nos pressupostos e no próprio discurso da Educação Física, que originou uma mudança significativa nas políticas educacionais: a Educação Física escolar, que estava voltada principalmente para a escolaridade do ensino fundamental, passou a priorizar o segmento do primeiro ciclo e também da educação infantil. Para González e Schwengber (2012) o enfoque passou a ser o desenvolvimento psicomotor do aluno, tirando da escola a função de promover os esportes de alto rendimento. Essa nova ideia relacionada à psicomotricidade entendia que a Educação Física poderia prevenir algumas dificuldades de aprendizagem do aluno no decorrer do período escolar; além de contribuir com outros conhecimentos e ampliar as inter-relações entre o sujeito e o meio.

Ainda na década de 1980, num contexto nacional de abertura política e intensas críticas aos modelos de Educação Física escolar, outros estudos ganham força na busca em ampliar os olhares da teorização social e educacional produzidas até o período. Assim, houve publicações de muitos estudos e livros, que buscaram realizar críticas dos modelos postos até então, e elaborar propostas que aproximassem a educação física da realidade e de sua função escolar e social (DARIDO; SOUZA JÚNIOR, 2007). Outra linha que surge no fim da década, é a desenvolvimentista, a qual considera o movimento como o principal meio e fim da Educação Física, propugnando a especificidade do seu objeto, composto pelas subáreas: aprendizagem motora, desenvolvimento motor e controle motor.

Nos anos 1990, dando continuidade a mudança de enfoque apresentada na década anterior, o campo de debates se aprofundou e as primeiras produções surgiram, apontando o rumo das novas tendências da Educação Física para uma

linha progressista e a incorporação do termo “cultural”, a qual pretende formar sujeitos dotados de consciência crítica e que atuassem de forma autônoma e transformadora no campo da cultura corporal.

De acordo com a Lei 9.394/96, parágrafo 3º, a educação física está integrada à proposta pedagógica, sendo componente curricular obrigatório da educação básica. A concepção de Educação Física presente nos PCNs de 1997, traz um novo entendimento da área como uma cultura corporal, destacando as dimensões pluralistas do ser humano em seu desenvolvimento integral, dentro de uma perspectiva histórica, cultural, política, social e afetiva construída pela humanidade, incorporando-se aos conteúdos da educação física como: o jogo, o esporte, a dança, a ginástica e as lutas (GRESPLAN, 2002).

No final do século XX, mesmo sobre influência das teorias críticas, surgiu uma nova abordagem que buscou, novamente vincular a educação física às ciências biológicas, com uma nova roupagem sociocultural, assim, surgiu a saúde renovada, uma tendência que pretende propiciar a aquisição de conhecimentos sobre atividade física, promovendo a promoção da saúde por meio de práticas regulares que condicionam a melhora da aptidão física.

Já no início do século XXI, houve a eclosão das teorias pós-críticas, devido ao esgotamento das ferramentas conceituais disponibilizadas pelas teorias críticas para explicar as questões que afligem os sujeitos. Segundo Neira e Eto (2017),

O fazer educativo que caracteriza a proposta, ao contrário do que se divulga, parte da ocorrência social das danças, lutas, ginásticas, brincadeiras e esportes que, transformados em textos, são constantemente interpretados e produzidos. A leitura se debruça sobre a gestualidade, os rituais, os adereços, a organização e os significados que lhes são atribuídos. Por sua vez, a produção consiste na experiência da criação e da recriação, ou seja, na prática corporal em si. Para tanto, realizam-se atividades didáticas de ressignificação, aprofundamento, ampliação e registro. (...) Com isso, o que se pretende é o desenvolvimento de uma ação pedagógica sensível às diferenças e comprometida com a formação de identidades democráticas. (p. 584-585)

Atualmente, com a construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a educação física é incluída na área de Linguagens e categorizada em práticas corporais, distribuídas em seis unidades temáticas que aparecem ao longo de todo Ensino Fundamental. Nesse sentido, na BNCC, é fundamental que os alunos tenham contato com o maior número possível de práticas, e que os mesmos,

desenvolvam habilidades para acolher a diversidade que representam. A partir dessas experiências, os alunos podem ressignificar a própria cultura. Outro aspecto importante é que os estudantes pensem sobre os valores inerentes às práticas e que possam desenvolver habilidades socioemocionais ao vivenciá-las.

Durante sua construção histórica, a área de Educação Física contempla múltiplos conhecimentos produzidos e usufruídos pela sociedade a respeito do corpo e do movimento. Entre eles, consideram-se fundamentais as atividades culturais de movimento com finalidades de lazer, expressão de sentimentos, afetos e emoções, e com possibilidades de promoção, recuperação e manutenção da saúde, comprometidas com os valores democráticos e a aprendizagem significativa dos alunos, atendendo as necessidades e diferenças cognitivas de cada aluno. Contudo, em sua construção histórica, existiram vários percalços, que levaram a educação física a desafios frente as práticas pedagógicas, que permanecem dentro da escola brasileira.

#### **4.2 Investir para inovar: (re)construção das práticas pedagógicas na educação física escolar.**

Quando o ser humano escolhe algo na vida, inicialmente, sempre vem à mente os fatores positivos que condicionam a escolha, no caso da profissão, uma ordem seria: salário, mercado de trabalho, condições de trabalho, relações profissionais e por fim, prazer na realização da profissão. Mas no caso dos professores, o caminho é inverso, visto as grandes dificuldades enfrentadas pela profissão na sociedade atual, não seria racional a sua escolha. Diante desse exposto, é evidente que, quando inserido na docência, e apesar de grandes discussões e debates sobre os desafios de ser docente na sociedade, é somente quando “entramos” é que nos tornamos consciente e percebemos o que nos espera no dia a dia, e no caso da educação física escolar, os desafios são maiores.

O professor tem a responsabilidade de promover para os seus alunos um ensino de qualidade, conduzir as aulas com dinamismo e criatividade, aguçar nos alunos o poder de argumentação, interativa e questionadora, orientação didática adequada e preocupada com as individualidades de cada aluno, acompanhamento

nas atividades propostas, ser eficiente e eficaz na disciplina que ministra e mostrar domínio do conteúdo, ou seja, sua prática pedagógica tem que ser elaborada no sentido de conduzir o aluno para uma aprendizagem significativa. Fernandes (1999, p.159) assim explica a prática pedagógica como uma:

[...] prática intencional de ensino e aprendizagem não reduzida à questão didática ou às metodologias de estudar e de aprender, mas articulada à educação como prática social e ao conhecimento como produção histórica e social, datada e situada, numa relação dialética entre prática teoria, conteúdo forma e perspectivas interdisciplinares.

Franco (2016, p. 542), entende que “as práticas pedagógicas são aquelas que se organizam para concretizar determinadas expectativas educacionais”. Dessa forma, a autora, explica que as práticas são carregadas de intenção, definida pela práxis, a qual dirige e dá sentido à ação, necessitando de intervenção planejada e científica sobre o objeto, com vistas à transformação da realidade social. As práticas pedagógicas incluem desde planejar e sistematizar a dinâmica dos processos de aprendizagem até caminhar no meio de processos que ocorrem para além dela, de forma a garantir o ensino de conteúdos e de atividades que são considerados fundamentais para aquele estágio de formação do aluno, e, através desse processo, criar nos alunos mecanismos de mobilização de seus saberes anteriores construídos em outros espaços educativos.

Bracht (1999) destaca a Educação Física, como uma prática pedagógica, cujo objeto de estudo é retirado das manifestações da cultura corporal, selecionado a partir de critérios variáveis, interessada em compreender e interpretar as práticas corporais, nesse sentido, o movimentar-se humano é entendido como uma forma de linguagem que se traduz na possibilidade e forma do sujeito comunicar-se com o mundo, dando-lhe sentido e significado do mover-se, com marcantes social e históricos.

Pensando na Educação Física, percebe-se a dificuldade que os docentes apresentam em construir uma prática pedagógica que contemple as necessidades dos alunos no processo de ensino-aprendizagem e em sua formação integral na perspectiva da cultura corporal, condições que representam a natureza educacional atual da área na escola. A dificuldade da prática pedagógica, está relacionada com a construção histórica da Educação Física, a qual, foi concebida como atividade, que

privilegiou métodos e conteúdos que visavam atender os determinantes educacionais estipulados para a disciplina na escola.

Surgiram diversas práticas pedagógicas na educação física ao longo do seu percurso histórico, vinculadas, em princípio nas tendências tradicionais: higienista, utilitarista, militarista, tecnicista, pedagogicistas e esportivistas, baseadas em uma prática pedagógica mecânica voltada para o desenvolvimento da aptidão física, a melhoria da raça, o disciplinamento das condutas, a ampliação da aptidão esportiva, a melhoria da saúde dos alunos, como a principal justificativa para a continuação do espaço e do tempo destinado às aulas de Educação Física desde sua escolarização; e atualmente nas abordagens críticas e pós-críticas: que podem ser definidas como movimentos que buscam a renovação da teoria e da prática, com foco na reestruturação do campo de conhecimento específico da Educação Física (GONZÁLEZ; FENSTERSAIFER, 2009; CAMPOS, 2007; NEIRA; NUNES, 2009).

As tendências progressistas ou críticas da Educação Física, também conhecidas como Movimento Renovador (CAPARROZ, 1997) pretendiam formar sujeitos dotados de consciência crítica e que atuassem de forma autônoma e transformadora no campo da cultura corporal, desenvolvendo os conteúdos jogos, dança, esporte, lutas e ginástica, por meio de práticas pedagógicas nas quais os professores promovam um ambiente participativo, crítico e reflexivo, para que ambos, professores e alunos, possam contribuir na superação das injustiças, na transformação social, econômica, cultural e educativa da realidade social em que estão inseridos. Nessa proposta, o professor assume o papel de agente social e político, mediando o conhecimento historicamente construído, a fim de que o aluno se aproprie na busca pela superação das desigualdades que caracterizam as sociedades divididas em classe (SOARES ET.AL, 1992; MOLINA; MOLINA NETO, 2012).

Mais recente, as tendências pós-críticas giram em torno da tematização das práticas corporais disponíveis na sociedade e da problematização das relações de poder que as produzem, as significam e as transformam. Em suas práticas pedagógicas, os professores devem problematizar, compreender e descrever as práticas de grupos culturais que compõem a sociedade por meio do encontro de variadas representações acerca dos temas da cultura corporal, a prática pedagógica deve disponibilizar condições para que sejam experimentadas as formas como a

cultura corporal é representada no cenário social, ressignificar as práticas corporais conforme as características do grupo, ampliar os conhecimentos dos estudantes, aprofundar os saberes sobre as práticas corporais e produzir variados registros como forma de acompanhar o trabalho como um todo (OLIVERIA JUNIOR; NEIRA, 2017).

As tendências acima citadas, refletiram e refletem nas práticas pedagógicas dos docentes, e atenderam ou atendem, as necessidades sociais, política e/ou econômica de suas linhas históricas (BERTINI JUNIOR; TASSONI, 2013).

As mudanças e as teorizações causadas pelo Movimento Renovador da Educação Física (MREF), deslocando-se de uma mera atividade para um componente curricular da educação, nas últimas três décadas têm proporcionado impactos na área, causando uma crise de identidade, na qual, conforme Machado e Bracht (2016, p. 850),

[...] a EF se viu diante de questões que não faziam parte de seu cotidiano [...], na mesma medida em que propiciava aos docentes dessa disciplina a conquista por maior espaço e a redefinição de sua intervenção e papéis na escola, reclamou-lhes a superação de uma postura, digamos, passiva, neutra ou apolítica naquilo que concerne à sua integração no processo pedagógico escolar.

O campo de Educação Física vem propondo abordagens pedagógicas que ampliem a visão sobre o papel educativo da disciplina, mas, na prática, pedagógica os professores ainda encontram muitas dificuldades para materializar tais proposições. González (2016), relata que existem três grandes categorias de atuações docentes na EFE sendo práticas tradicionais; abandono do trabalho docente ou desinvestimento pedagógico; e práticas inovadoras.

Percebe-se, ainda hoje, práticas pedagógicas, voltadas para aptidão física, desenvolvimento de técnicas e a esportivização, direcionadas para o “saber fazer” presentes nos pátios e quadras das escolas nas aulas de Educação Física. É notório que alguns professores continuam resistente a mudanças, pois os professores de Educação Física ainda apresentam pensamentos relacionados à aptidão física para a esportivização. É possível encontrar, conteúdos pré-selecionados retirados de livros didáticos e esportes, fazendo com que o professor se torne um mero reprodutor de conteúdo sem a participação efetiva dos alunos nas aulas, tornando a

Educação Física uma disciplina fadada ao fracasso (BRACHT, 1999; DARIDO, 2003; NEIRA; 2006).

Em relação a aplicação de uma prática pedagógica tradicional, para Neira (2006) e Darido (2005), são resultados de uma formação inicial em um momento histórico da Educação Física que preocupava-se ensinar, sobre como fazer e sobre como treinar, ou ainda, pelas experiências em aulas de Educação Física, desenvolvidas em suas formações escolares, voltadas para os esportes e manutenção da saúde/aptidão física. Aqui vale destacar, que o presente estudo não está imputando um “vilanismo” ao conteúdo esporte, o qual tem uma variabilidade de práticas da cultura corporal que estão inseridas na sociedade e tem o seu valor educacional e social, e que portanto, devem ser valorizados, ensinados e transformados, proporcionando saberes e conhecimentos aos alunos que promovam sua percepção e participação na (re)construção de suas práticas corporais.

O abandono do trabalho docente ou desinvestimento pedagógico, é quando o professor se recusa a tomar atitudes e desenvolver seu trabalho, descumprindo a sua função e traindo os propósitos do currículo. As principais características são a ausência de planejamento, desvinculado da contemplação dos conteúdos pertencentes a cultura corporal do movimento e a ausência de objetivos coerentes com a função do componente curricular, conectados com os da escola. Muitas vezes, o professor de EF apresenta práticas sem intencionalidades claras, cuidando dos alunos e dos materiais, compensando o desinteresse dos alunos produzido nas outras disciplinas (MACHADO et al., 2010).

Contribuindo com o exposto, Caparroz e Bracht (2007 p. 25) destacam sobre “o fato de que as questões do cotidiano escolar perdem prestígio (são derivações) ante as questões sociopolíticas mais gerais, gerando ou reforçando uma dicotomia, não desejada por nenhuma das partes, entre os “teóricos” e os “práticos””, evidencia-se a preocupação em resolver a situação da Educação Física, enquanto ciência, em detrimento das práticas cotidianas dos professores inseridos na escola.

Sobre as práticas inovadoras, Maldonado, et al (2017), apresentaram um estudo com o objetivo de compreender as características das práticas pedagógicas inovadoras no ensino da Educação Física, por meio de análise de trabalhos existente na literatura sobre o assunto, e assim, após o levantamento das informações, destacaram o aumento de pesquisas sobre as práticas pedagógicas do

cotidiano escolar nos últimos anos, e que as aulas na educação física escolar tem sido realizada de forma inovadora em muitos contextos educacionais.

Haja vista que muito tem se preocupado com a prática pedagógica, e muitos estudos tem se esforçado para compreender as características das práticas pedagógicas inovadoras e como que essas experiências estão se materializando na escola nas últimas décadas, na busca pelo reconhecimento e legitimidade da Educação Física escolar, foi possível identificar uma característica que move os professores para a inovação - o investimento pedagógico (BRACHT, 2011; FERSTENSAIFER; SILVA, 2011; GONZÁLEZ, 2016).

Segundo Ferreira (2000) investimento se caracteriza como uma aplicação cujo intuito é a obtenção de lucros, em outras palavras, obtenção de resultados positivos e, desinvestimento é a ausência de aplicação sem nenhuma pretensão de resultados. Nesse sentido investimento pedagógico seria uma ancora no processo de ensino, e conseqüentemente melhores resultados no processo de ensino-aprendizagem.

Faria, et al (2010) afirma que o investimento docente está diretamente ligado à conduta do professor na sua prática de ensino na escola, e que esta atuação caracteriza-se a partir da construção pedagógica frente à (re)significações dos conteúdos programados e das teorias pedagógicas, constituídas pelas experiências do professor ao longo de sua trajetória de vida, sendo sua prática capaz de romper com “ideias tradicionais” (p.2) de ensino nas aulas de Educação Física, sobretudo, investir intencionalmente e objetivamente no processo de ensino-aprendizagem, no trato didático-pedagógico dos conteúdos e no caráter problematizador das experiências dos alunos nas esferas políticas, sociais e morais, contribuindo, portanto, para a formação humana e integral dos alunos.

O estudo de De Souza; Nascimento; Fensterseifer (2018), o qual após análise de pesquisas realizadas pelo grupo REIPEFE sobre a cultura escolar e sua relação com processos de investimentos pedagógicos, destacam uma possível evidencia que o investir na prática docente dependem de fatores como: a) pessoais: relacionados com a escolha da profissão; b) tipo de formação; c) formação continuada; d) reflexos na formação: caracterizada pela precariedade na formação inicial; e) cultura escolar: a maneira como a educação física escolar é tratada pelos sujeitos no interior das escolas; f) fatores atitudinais frente aos desafios

educacionais; e por fim, g) fatores profissionais: reconhecimento dos sujeitos da escola pelo trabalho desenvolvido. Para os autores, esses fatores trazem informações importantes sobre como ocorre o investimento pedagógico, influenciando a atuação docente, “enfim, podem potencializar intervenções propositivas que visem redimensionar a cultura escolar de Educação Física vigente em diferentes contextos” (p.150).

Ainda, no estudo acima mencionado, foram observados os fatores que direcionam para o investimento pedagógico, os quais conduziram os autores na análise e reflexões do caso de uma professora que vivenciou experiências de realidades distintas, onde uma realidade possibilitava condições de trabalho com apoio pedagógico, comunidade participativa e apresentação de um currículo/material didático que contemplava as especificidades da disciplina, por outro lado, a outra realidade vivenciada, não apresentava condições para que houvesse uma prática docente de sucesso, mas que apesar dessa situação, a professora buscava constantemente a mudança dessa realidade, assim, permitindo aos autores, mesmo na situação que apresentava-se com enfrentamentos da realidade, a posicionar como uma docente com postura de investimento pedagógico. Nas considerações do estudo, Souza; Nascimento; Fensterseifer (2018, p. 156) destacam:

Entre os vários fatores influenciadores do perfil de atuação profissional, alguns dizem respeito a questões de cunho mais pessoal e formativo, assim como aspectos estruturais da organização e convicções que vão se estabelecendo entre os atores escolares, tais como: tipo de formação inicial e seus reflexos; formação continuada; cultura escolar, em particular os relativos à EF; fatores atitudinais e fatores profissionais. Este conjunto de fatores influencia a prática docente de tal maneira que o perfil de atuação profissional vai se compondo a partir de suas inter-relações.

Outro estudo de Silva, Lang, González (2014), investigou como a dinâmica escolar, pessoal e profissional podem interagir com o processo de mudança na disciplina. Nesse estudo, foi desenvolvido um Plano de Estudos, baseado no MREF, em conjunto com duas professoras, com nomes fictícios de Rafaela e Jordana, em uma escola pública do Rio Grande do Sul, com intuito de conhecer os limites da (re)formulação dos planos de estudos na prática das professoras participantes. No processo de observação, os autores, identificaram que a professora Jordana atuava em práticas de desinvestimento pedagógico, e a Rafaela, oscilava entre o investimento pedagógico, desinvestimento pedagógico e o modelo tradicional.

Ainda no artigo, após a construção do plano de estudos e a sua aplicação, perceberam que houve resistência da professora Jordana para a aplicação do plano em suas aulas, demonstrando descompromisso com o planejamento, mesmo sendo coautora, e Rafaela, demonstrou-se animada com a organização das suas aulas após a elaboração do plano de estudos, promovendo mudanças em sua atuação docente. Em suas considerações, os autores apontam que no caso da professora Jordana, mesmo com a reformulação do plano de estudo, não garantiu a implementação de uma prática diferenciada, por outro lado, a mudança da professora Rafaela na forma de conduzir as aulas e sua motivação demonstram que ela está em processo de investimento pedagógico, rumando às práticas inovadoras na educação física escolar.

A partir do que foi apresentado sobre as características e os fatores que interferem na ação de investimento pedagógico, percebe-se que tal processo é árduo e necessita de um professor que esteja disposto a mudanças e transformações, inovando a sua prática pedagógica

As práticas pedagógicas inovadoras, estão inter-relacionadas com a percepção dos docentes frente aos desafios provenientes da educação, os quais, na educação física escolar, ficam mais evidentes diante da busca pela sua legitimidade, enquanto componente curricular, dentro do espaço escolar. Para Bracht (2011) e González (2016), as práticas inovadoras, são aquelas que trabalham com a perspectiva de que a EF, assim como as outras disciplinas curriculares, possui um conhecimento relevante socialmente e que é dever da escola fazer com que as novas gerações dele se apropriem, para tanto, é necessário que o professor faça um exercício constante de reflexão da sua ação educativa, a fim, de compreender sua prática pedagógica dentro do processo de ensino-aprendizagem.

Corroborando e ampliando a temática, Fensterseifer e Silva (2011, p. 121-122) após analisarem as práticas pedagógicas de três professores, apresentaram em seu estudo, características determinantes de práticas pedagógicas inovadoras em Educação Física:

- a) proposta pedagógica articulada com o currículo da escola;
- b) desenvolvimento de conteúdos de forma progressiva e com preocupação sistematizadora;
- c) envolvimento do conjunto dos(as) alunos(as) nas aulas;
- d) presença de conteúdos variados representativos da diversidade que

compõem a cultura corporal de movimento; e) processos de avaliação articulados com os objetivos do componente curricular.

Tratando das disposições sociais do professor atualizadas no contexto do trabalho, González (2016), destaca a flexibilidade como ponto principal que diferenciam as práticas pedagógicas dos professores. Para o autor, a flexibilidade é uma forma de pensar as razões do fazer pedagógico, e essa característica é encontrada em professores que possuem práticas inovadoras, sempre produzindo elaborações sobre a Educação Física, em diálogo, muitas vezes, com uma reflexão sobre as responsabilidades da escola. Para o autor, o descompromisso com a flexibilidade, em situações de abandono docente, está relacionado a rigidez sistêmica, a desqualificação das críticas frente às suas práticas pedagógicas, não havendo espaço para a reflexão, ou pelo próprio professor menosprezar o seu trabalho, e procurar soluções rápida e fáceis para a sua prática pedagógica, conhecidos como docentes “aplicadores de receitas”.

Os dois artigos que apresentarei a seguir tratam de práticas pedagógicas efetivas que relatam vivências e experiências de professores atuantes em diversas redes de ensino, práticas que têm conseguido agregar elementos inovadores, e contribuíram com o debate sobre o tema.

O primeiro de Farias, et al (2017), os autores buscam conhecer e analisar elementos importantes para a realização e sustentação das práticas pedagógicas consideradas inovadoras a partir de relatos de experiências de dois professores de educação física de escolas públicas do ensino fundamental anos iniciais dos municípios de Santo André/SP e São Bernardo/SP. As reflexões do estudo foram realizadas a partir dos trabalhos dos discentes e dos registros fotográficos e escritos dos professores que participaram das aulas.

No relato do professor de Santo André/SP, foi organizado um planejamento participativo com os alunos, os quais escolheram atividades que seriam desenvolvidas nas aulas com a temática jogos. Durante a aplicação desse planejamento, as aulas eram intercaladas entre o professor e os alunos na explicação dos jogos por eles indicados, e durante a realização do jogo, as dúvidas eram anotadas e discutidas para um melhor entendimento da atividade, e posteriormente, para possíveis modificações e adaptações. No segundo relato, do professor de São Bernardo/SP, proporcionou aos seus alunos a vivência de um jogo

denominado “tapembol”, o qual foi encontrado, após pesquisa realizada com os alunos na internet, durante a organização das atividades que seriam desenvolvidas como conteúdos no trimestre de 2016, esse jogo fez parte de um conjunto de atividades que foram desenvolvidas pelo professor, mas os pesquisadores optaram por descrever o relato do jogo “tapembol”, os quais destacaram a organização e a participação da equipe pedagógica e de outros professores da escola, valorizando a atividade proposta pelo professor e os seus alunos.

Os autores afirmaram que as práticas dos professores proporcionaram o envolvimento dos alunos de forma efetiva nas atividades, oportunizando conteúdos diversificados durante as aulas, com planejamento de estratégias que favoreceram o processo de aprendizagem, portanto, os relatos apresentados elucidaram a intencionalidade pedagógica dos professores em colocar os alunos no processo de construção/produção das aulas de educação física escolar, direcionando suas práticas pedagógicas para aulas mais participativas, rompendo com o modelo tradicional vivido por muitos anos, onde o aluno era um simples repetidor de movimentos e não compreendia o contexto que envolvia as manifestações da cultura corporal tematizadas durante as aulas.

No segundo artigo trata-se de uma pesquisa descritiva, de abordagem qualitativa que contou com a participação de um professor e 48 alunos do 9º ano do ensino fundamental, os autores (ALVES, et al, 2018), utilizaram como instrumentos de pesquisa questionário e entrevistas semiestruturada com alunos e o professor. A escolha do professor, o qual usaram o nome fictício Marcelo, aconteceu pelo fato do mesmo ter publicado suas experiências docentes, nas quais, os autores o classificaram como um docente com práticas pedagógicas inovadoras, e assim, foram conhecer um pouco como isso acontecia no seu cotidiano.

Na entrevista com os alunos, foram identificados os conteúdos da disciplina desenvolvidos durante as aulas do professor como: ginástica, jogos, esportes (radicais e de inclusão), lutas e danças, nesse sentido, para os autores os resultados obtidos com os alunos, demonstraram que o professor Marcelo propôs uma diversidade de conteúdos da cultura corporal. Na entrevista com o professor, as informações coletadas com os alunos foram divulgadas, e o mesmo se surpreendeu com a quantidade de atividades lembradas pelos seus alunos, dessa forma, os autores se preocuparam em questionar como o professor desenvolvia suas aulas, o

mesmo relatou que utilizava diversos meios para tematizar suas aulas, com recursos variados (vídeos, convidando especialistas), realizando práticas recreativas, e apesar de não ter total domínio de alguns conteúdos, ele pesquisou e usou a criatividade para trabalhar com seus alunos, saindo do tradicional, sempre pautado no planejamento e na sistematização dos conteúdos que organizava.

E assim, Alves, et al (2018, p. 98), concluíram que:

quando uma aula de Educação Física é elaborada com qualidade e inovação, a percepção dos alunos é diferente e positiva. Então, se o professor elabora uma aula de forma sistematizada e diversificada, tematizando outras práticas corporais além dos esportes tradicionais, trabalhando teoria e prática, os alunos constroem uma visão de Educação Física significativa.

Corroborando com a temática, Maldonado, et al (2018), fez um levantamento nas publicações de anais e eventos nacionais sobre Educação Física Escolar e verificou que no período de 2006 à 2016, a apresentação de trabalhos de professores relatando suas experiências relacionadas a inovação pedagógica, houve um aumento significativo nesses eventos, demonstrando que tem ocorrido um processo de mudança e inovação nas práticas pedagógicas produzidas no âmbito escolar, mas que ainda, encontra dificuldades em ser difundida no campo de pesquisa científico da área, percebido pelos autores quando afirmam que (p.87), “a grande maioria das revistas científicas brasileiras da Educação Física, com boa classificação nos critérios da CAPES, vem assumindo um mesmo padrão e formato, distanciando-se dos docentes que atuam na escola”, ocorrendo tal situação devido o padrão cada vez mais técnico, demasiadamente “científico”, que as revistas vem adotando. Outro fator considerado no artigo é que não houve ainda uma aproximação, pela troca de conhecimento, da comunidade científica.

No artigo ainda, os autores, analisando os trabalhos encontrados durante a pesquisa, destacam alguns indícios que podem ser caracterizados nas experiências como inovação pedagógica nas aulas de Educação Física Escolar e estão relacionadas com estratégias de ensino, recursos didáticos, sistematização de currículos, instrumentos de avaliação e inclusão (Quadro 1). Por fim, destacam que o estudo proporcionou a oportunidade de entender como os professores tem implementado práticas pedagógicas inovadoras, na possibilidade de construir uma

nova Educação Física Escolar, que permita aos estudantes a aprendizagem de conhecimentos significantes sobre a cultura corporal de movimento.

<b>Características das práticas pedagógicas inovadoras</b>	
Estratégias de ensino	Feira; Seminário; Aula expositiva; Planejamento participativo; Organização de torneios esportivos pelos estudantes; Organização de semanas temáticas; Debates; Mapeamento; Resolução de problemas; Interdisciplinaridade; Reflexões sobre os temas transversais; Mapa conceitual; Organização de aulas por blocos de conteúdos; Organização de aulas por projetos; Organização de aulas a partir do projeto político pedagógico da escola; Utilização de materiais recicláveis para produzir materiais; Adaptação das atividades; Atividades recreativas de caráter rítmico; Desenhos; Esculturas artísticas; Gravuras; Realização de pesquisas pela internet.
Recursos didáticos	Filmes; Aplicativos; Caça-palavras; Cruzadinhas; Desenhos animados; Gibis; Blogs; Obras de arte; Caderno de jogos tradicionais; Livro sobre a história das copas do mundo; Produção de fotos, vídeos e desenhos; Redes sociais; Jogos de tabuleiro; Videogame; Trilha ecológica.
Sistematização de currículos	Proposta pedagógica de Piracicaba; Proposta curricular de Bragança Paulista; Diretrizes curriculares de Santa Maria; Proposta de lutas do currículo de Jundiá; Proposta curricular de educação física das séries iniciais do ensino fundamental de Londrina; Proposta pedagógica da baixada fluminense; Proposta curricular para o Instituto Federal Baiano – campus Curuçá; Proposta curricular em uma escola de educação infantil no Rio Grande do Sul; Currículo nas aulas de educação física com os pressupostos teóricos dos estudos culturais; Currículo de educação física sistematizado a partir dos pressupostos da pedagogia histórico-crítica; Sistematização de conteúdos ginásticos a partir da abordagem crítico-superadora; Currículo sistematizado com pressupostos freireanos; Currículo pautado na cinesiologia humana.
Instrumentos de avaliação	Planilha de registro; Observação sistematizada; Relatórios; Produções de texto de forma coletiva e individual; Criação de charges; Elaboração de tirinhas; Cruzadinhas; Análises de reportagens; Análise de filmes; Produção de cartas; Criação de jogos pelos alunos; TICs como ferramenta avaliativa; Possibilitar que os estudantes participem da escolha dos instrumentos de avaliação utilizados em aula.
Inclusão	Inclusão de estudantes com deficiência: intelectual, física e visual; Aula com meninos e meninas juntos; Debates sobre os diferentes tipos de corpo; Reflexões sobre questões de gênero e etnia; Gincana cooperativa para a inclusão de estudantes com diferentes tipos de deficiência; Oficinas sobre a importância de todos participarem da aula.

**Quadro 4** – Características das práticas pedagógicas inovadoras

FONTE: Maldonado, et al (2018, p.85).

Como toda mudança, alguns cuidados devemos ter, como equívocos que podem ocorrer na tentativa dos professores de proporcionar práticas inovadoras na EF como: a teorização da disciplina, onde muitos professores, tem apresentado aulas cada vez mais preocupados com os aspectos conceituais da disciplina, em demonstrar aprofundamento teórico para os alunos e para outros profissionais da

escola, organizando cada vez mais, aulas parecidas com as outras disciplinas escolares, com avaliações padronizadas, tarefas para casa, trabalhos escritos, perdendo a especificidade da EF e a possibilidade de extrapolar os limites curriculares e dos portões da escola (BRACHT, 2011); e a busca de novas teorias para aplicar em sala de aula, desvinculadas do contexto, da cultura e do projeto pedagógico da escola, na tentativa de demonstrar uma nova “aula” para alunos e comunidade escolar, mas descompromissada com a reflexão de sua prática pedagógica. Caparroz e Bracht (2007), entendem que

o professor não deve aplicar teoria na prática e, sim, (re)construir (reinventar) sua prática com referência em ações/experiências e em reflexões/teorias. É fundamental que essa apropriação de teorias se dê de forma autônoma e crítica, portanto, como ação de um sujeito, de um autor. (p.27)

As práticas pedagógicas só podem ser compreendidas na perspectiva da totalidade, ou seja, essas práticas e as práticas docentes estruturam-se em relações dialéticas pautadas nas mediações entre totalidade e particularidade. Quando se realça a categoria totalidade como marcante e essencial ao sentido de prática pedagógica, pretende-se entendê-la como expressão de um dado momento/espço histórico, permeada pelas relações de produção, relações culturais, sociais e ideológicas. Desse modo, como prática social, a prática pedagógica produz uma dinâmica social entre o dentro e o fora da escola. Isso significa que o professor sozinho não transforma a sala de aula, as práticas pedagógicas funcionam como espaço de diálogo quando se configuram como ressonância e reverberação das mediações entre sociedade e sala de aula (VERDUM, 2013; FRANCO; 2016).

Para a (re)construção das práticas pedagógicas, é necessário que o professor tenha uma postura de autoria e autoridade diante dos processos de ensino-aprendizagem, baseado no constante processo de ação-reflexão-ação em seu cotidiano, se percebendo como autor e não um simples reproduzidor. Deve-se ser claro aos professores que não há fórmula nesse caso: cada turma e cada aluno é singular e diferente, e todos os professores devem encontrar sua própria maneira de ensinar. Por meio do investimento pedagógico, é possível inovar a prática pedagógica, atendendo os anseios dos alunos na perspectiva da cultura corporal, e contribuindo para o reconhecimento da Educação Física escolar enquanto componente curricular na educação brasileira.

### **4.3 Relação entre a teoria das inteligências múltiplas com a educação física escolar: aplicações na prática pedagógica.**

Neste subcapítulo, entenderemos como é possível a relação entre TIM e EFE, o que as aproximam, quais ideias são apreciadas entre elas, e posteriormente, apresentarei cinco (5) experiências de professores que desenvolveram práticas pedagógicas baseadas na TIM dentro da EFE, oportunizando a reflexão dentro da perspectiva da inovação pedagógica, demonstrando como a TIM tem sido utilizada e contribuído com a EFE, na expectativa que possibilite um processo de ensino-aprendizagem com significado e formação de sujeitos em sua integralidade.

Durante o processo de consulta nas plataformas *Scielo*, *Google Acadêmico*, *Capes* e *BDTD*, utilizou-se as palavras chaves: inteligência múltiplas; prática pedagógica e educação física, para encontrar pesquisas que fundamentaram esse subcapítulo.

Pensar na Educação Física escolar nos remete a situações em que buscamos entendê-la enquanto componente curricular e os conhecimentos que ela produz dentro das escolas e na sociedade. Essa reflexão é necessária para que as práticas pedagógicas tenham efetividade diante do processo de ensino-aprendizagem, para ser assertiva nos caminhos a serem traçados, estabelecendo uma ação educativa que atinja e envolva todos os alunos e os conduzindo pelas práticas corporais de forma crítica e transformadora, ampliando as possibilidades cognitivas pelo corpo e proporcionando momentos avaliativos que atendam às necessidades dos discentes (ZYLBERBERG; NISTA-PICCOLO, 2008; BRACHT, 2011).

Em relação as possibilidades cognitivas citada no parágrafo anterior, Gardner (1995, p. 25), apoiado em sua TIM, colabora afirmando:

o conhecimento corporal-cinestésico satisfaz muitos dos critérios de uma inteligência. A consideração do conhecimento corporal-cinestésico como 'solucionador de problemas' talvez seja menos intuitiva. Certamente, executar uma sequência mímica ou bater numa bola de tênis não é resolver uma equação matemática. E, no entanto, a capacidade de usar o próprio corpo para expressar uma emoção (como na dança), jogar um jogo (como

num esporte) ou criar um novo produto (como no planejamento de uma invenção) é uma evidência dos aspectos cognitivos do uso do corpo.

Outro ponto em comum, é a percepção sobre o dualismo corpo/mente, aqui faço um parêntese para informar que não é a intenção do estudo aprofundar o debate sobre o tema, mas mostrar que existe semelhanças nos apontamentos da TIM com a EFE, e mais ainda, em como o tema influenciou as práticas pedagógicas e denotou um estigma de desvalorização na Educação Física pela sociedade.

Assim, as percepções de Gardner (1995) sobre o dualismo, e os reflexos na educação, nos levaram a uma “intelectualização” da mente se sobrepondo ao corpo no espaço escolar, destinando para as disciplinas, cujas intenções estariam depositadas no desenvolvimento da mente, a valorização e o reconhecimento de suas produções científicas pela sociedade, e enquanto as que eram relacionadas ao corpo, sobrou o “limbo”, a descaracterização de sua importância e do que se produzia em termos de conhecimento. Nesse sentido,

Uma descrição do uso do corpo como uma forma de inteligência pode, a princípio, chocar. Houve uma separação radical em nossa tradição cultural recente entre as atividades do raciocínio, por um lado, e as atividades da parte manifestamente física da nossa natureza, conforme epitomizada por nossos corpos, do outro. Este divórcio entre o ‘mental’ e o ‘físico’ não raro esteve aliado à noção de que o que fazemos com nossos corpos é um tanto menos privilegiado, menos especial do que as rotinas de resolução de problemas desempenhadas principalmente através do uso da linguagem, da lógica ou de algum sistema simbólico relativamente abstrato (GARDNER, 1994, p. 162).

Refletindo sobre a corporeidade na educação física, Monteiro (2009), destaca as influências e as implicações do pensamento dualista sobre as práticas pedagógicas na EFE. A autora, por meio de entrevista com alunos e professores, identifica a percepção dos entrevistados em relação ao corpo (máquina ou matéria), e com isso, faz ilações com as práticas pedagógicas orientadas pelo entendimento acima sobre o corpo, representadas pelas tendências esportivistas, higienistas e tradicionais. Assim, afirma:

Como máquina, espera-se que o corpo apresente sempre os melhores resultados, não apresente problemas/defeitos que não possam ser resolvidos e que possa ser “desligado” a qualquer hora. Essa metáfora nos serve para exemplificar o comportamento esperado por muitos professores em relação aos seus alunos: execução perfeita dos movimentos (prática pautada na tendência esportivista, já que atualmente existem outros vieses para o seu entendimento), sem reclamação de dores ou de cansaço,

iniciando ou terminando os movimentos nos momentos determinados pelos professores. Com essa prática, o que se pretende é treinar o corpo, adestrá-lo para a eficiência. Quando refletimos sobre a compreensão de corpo como matéria, também somos levados a relacionar tal concepção com as práticas tradicionais e higienistas da Educação Física, que buscam a manutenção da estrutura corporal que, ora transporta e protege a alma e, ora transporta e protege a mente (p.121).

Neste processo de aproximação, tanto Gardner (1995), quanto Monteiro (2009), apontam caminhos semelhantes na superação da ideia dualista presente na educação. Ambos apontam para os professores e as suas práticas pedagógicas, como um dos caminhos para mudarem a percepção da comunidade escolar sobre a importância e a relevância de cada disciplina, oportunizando aos alunos condições e estímulos que fomentem a formação de sujeitos de forma integral e ativos no processo educacional.

A aproximação entre a EFE e a TIM, ainda continuam, quando percebemos que ambas são desvalorizadas em determinadas áreas do conhecimento, a primeira na Educação e a segunda na Psicologia. Contudo, os saberes que elas possuem, demonstram a capacidade de transformação e de superação dos desafios que as afortunam em suas trajetórias, demonstrando cada vez mais, a importância que as mesmas têm na sociedade atual.

Na perspectiva que o conhecimento da teoria das capacidades cognitivas múltiplas oferece ao professor de educação física uma compreensão mais ampla e precisa sobre a realidade do educando, tanto na quadra, quanto na sala de aula, nota-se, na prática docente um aumento de estímulos necessários para atender as demandas de cada aluno. Ademais, o advento específico da postulação da inteligência cinestésico-corporal propicia, sem dúvida, uma reflexão mais profunda sobre a própria importância da EF, enquanto componente curricular na atualidade (NETO, 2012).

Em relação ao trabalho docente, percebemos uma afinidade entre a TIM e a EFE, apontando características do professor que desenvolve práticas preocupadas com o processo de ensino-aprendizagem e em atingir os seus objetivos educacionais. Nesse sentido, encontramos professores: que utilizam uma diversidade de estratégias em suas aulas, bem como, ampliam e potencializam os conteúdos ensinados; tem uma visão clara do que estão ensinando, o porquê de ensinar e da sua função enquanto mediador do conhecimento; utilizam uma

variedade de materiais didáticos e processos metodológicos capazes de levar os alunos à apropriação e (re)elaboração produtos culturais; promovem a inclusão de todos os alunos para uma participação efetiva e dialógica nas aulas; buscam conhecer os caminhos que facilitam a aprendizagem com os discentes; sistematizam e organizam sua prática pelo planejamento; desenvolvem processos avaliativos que respeitam o potencial, a diversidade, a flexibilidade, a variabilidade e contexto; e por fim, sejam reflexivos, em um movimento constante entre teoria e prática, considerando os fatores sociais e educacionais, para se necessário, promover mudanças e inovar em sua prática pedagógica (ARMSTRONG, 2001; DE ALMEIDA, 2017; MALDONADO, et al, 2018).

Após a aproximação entre a TIM e a EFE, os artigos a seguir, buscam mostrar como essa relação acontece na prática, dentro do processo formativo educacional e especialmente na EF.

De Góes e González (2011), desenvolveram uma proposta didático-pedagógica para a educação física tendo como pressupostos teórico as IM em uma escola pública, com a participação de um professor e 25 alunos do 1º ano do ensino fundamental. Para fundamentar a pesquisa, os autores realizaram uma relação entre a TIM e as correntes de pensamentos e abordagens da EF. Como metodologia utilizaram a pesquisa-ação, na participação da organização da proposta e na aplicação durante as aulas, e ainda, para entender os objetivos propostos pelo professor efetivo para a turma, a metodologia adotada pelo profissional e as características do ambiente em que se encontram os alunos, como também as particularidades da turma frente às aulas, utilizaram um questionário previamente estruturado. Durante a organização da proposta didático-pedagógica, explicaram para o professor como seriam organizadas as atividades a partir da TIM, e assim, planejaram e executaram nas aulas atividades com 10 jogos envolvendo as inteligências intrapessoal, interpessoal, lógico-matemática e linguística-verbal.

Como resultado do estudo, os autores, consideraram viável a aplicação de uma proposta didático-pedagógica baseada na TIM, isso foi demonstrado pela aceitação que tiveram por parte dos alunos e do professor participante, apresentando aulas dinâmicas que visavam a inclusão de todos os alunos, inclusive nas atividades sobre a inteligência lógico-matemática, as quais desenvolveram vários movimentos, como velocidade, agilidade, velocidade de reação, mudança de

direção, entre outros. E por fim, recomendam, que após a identificação dos interesses dos alunos, seja necessária uma reflexão sobre a prática da Educação Física adequando as suas aulas a aspectos envolvendo a natureza e a atividades contendo interação com o campo, como também proporcionar atividades que envolvam jogos em grupo, com presença de ritmo e música.

Em sua dissertação de mestrado, Souza (2014), traz informações importantes, propondo um estudo qualitativo, com o objetivo de observar, descrever e interpretar como acontecem, na atuação pedagógica dos professores, as possíveis estimulações dos potenciais dos alunos durante as aulas de Educação Física nas escolas de educação básica de Uberaba/MG. Participaram do estudo, 10 professores de 5 escolas públicas e 4 privadas, respondendo um questionário, uma entrevista semiestruturada e foram observados em suas práticas pela pesquisadora.

Após o levantamento dos dados, a autora, identificou que, apesar da TIM ter sido lançada na década de 80, dos professores entrevistados a maioria não a conhecem ainda, e os que disseram que a conheciam, apresentam um conhecimento superficial sobre a TIM, isso ficou evidente quando a autora analisou as aulas desses professores, as quais haviam poucas características de uma aula pensada nas IM, estimulando as potencialidades dos alunos por meio de situações-problematizadoras. Ainda, identificou que do total de professores, dois não apresentaram nenhuma atividade que envolvesse situação-problema, e um desses professores apresentava em suas aulas apenas o esporte futsal, pois ele era responsável pelo treinamento dos alunos e estava preso nessa situação por causa da direção da escola.

A autora, afirma para que se concretize uma prática pedagógica pautada nos conhecimentos da TIM, é necessário que os professores esteja atento às atitudes, ao comportamento dos alunos, observando, mediando, propiciando experiências diferenciadas, que suas aulas fossem “laboratórios de exploração dos movimentos” (p.98), proporcionando momentos de conscientização corporal, onde os potenciais dos alunos tivessem chances de serem manifestados e atendessem as expectativas do alunado. Por fim, como resultado da pesquisa, é proposto algumas diretrizes para a prática do professor de educação física, as quais: mediando o conhecimento se conhece as potencialidades dos alunos; criar múltiplos caminhos para a

aprendizagem; utilizar de atividades que envolvam situação-problema; e oferecer diversas atividades que potencializam a inteligência cinestésica-corporal.

Sabemos que o esporte é um dos conteúdos mais desenvolvido nas aulas de educação física, então, como seria uma aplicação na prática de um trabalho pensando a TIM e o conteúdo esporte nas aulas da EFE? Moreno, et al (2007), proporcionam uma possibilidade de prática pedagógica que busque responder à pergunta acima. Os autores inicialmente, desenvolveram e aplicaram um formulário para descrição das aulas e, também um roteiro de observação, para a análise do processo de desenvolvimento das Inteligências Múltiplas, durante as vivências dos esportes coletivos e individuais, abordados a partir do viés educacional. Os participantes da pesquisa foram alunos do 5º ano do ensino fundamental anos iniciais. Para identificar as IM durante a aplicação das atividades, os alunos foram divididos em três grupos durante a execução de atividades relacionadas aos esportes coletivos (basquetebol e futebol de campo) e individuais (ginástica rítmica e atletismo), os quais foram monitorados pelos pesquisadores.

Com as observações iniciais dos grupos, durante a realização das atividades e relacionando com a TIM, os autores, após análise dos dados, constataram algumas dificuldades enfrentadas pelos alunos em relação à realização de práticas diferentes do que estavam acostumados, sendo evidenciadas nas atividades que envolviam parcerias e entre os gêneros, ocasionando problemas de socialização e falta de atenção e desrespeito às regras durante as atividades. Dessa forma, em relação às IM, os autores perceberam uma defasagem relacionadas às inteligências interpessoais e intrapessoais; nas inteligências musical, linguística-verbal e lógico-matemática apresentaram-se em fase rudimentar; e por outro lado, diagnosticaram que os grupos apresentaram uma inteligência cinestésica-corporal como a mais desenvolvida. No prosseguimento, após a constatação inicial, os autores utilizaram metodologias e estratégias dos esportes coletivos e individuais que proporcionavam estímulos com diversas formas de comunicação (oral, musical, ritmadas e figuras), resolução de situações-problemas com proposições de estratégias, envolvendo todos os alunos e desenvolvendo funções de corresponsabilidade e de parcerias. E o resultado, segundo Moreno, et al (2007, p. 5), foram:

avanços significativos por parte dos alunos, no desenvolvimento das inteligências em que apresentavam inicialmente maiores dificuldades, devido à ênfase dada e metodologias adotadas. O que permite afirmar que os esportes coletivos e individuais podem desenvolver as várias inteligências catalogadas por Gardner.

O próximo artigo de Espinoza; Cardozo; Neto (2009) apresenta como proposta a aplicação de atividades de prática de aventura para estimular o desenvolvimento das IM, em crianças do ensino infantil. Para os autores, atividades de aventura proporcionam momentos em que a criança possa desenvolver-se nos aspectos físico, psíquico e social, e ainda, estimulam as IM, por meio do autoconhecimento, da percepção corporal e da interação com o grupo.

No desenvolvimento do estudo, chama a atenção o roteiro criado para a realização da atividade de aventura, o qual foi realizado com 12 crianças da educação infantil, as informações foram analisadas após a coleta dos dados, por meio de registros de observação direta dos pesquisadores. A atividade foi realizada em meio a natureza, proporcionando uma diversidade de possibilidades de deslocamento (com obstáculos, curvilíneos, em linha reta sobre cordas, entre outros), e durante os passeios, os alunos se transformava temporariamente em personagens apresentados nas histórias criadas pelos pesquisadores. Os autores, perceberam na atividade que a criança interpreta a informação que lhe é apresentada por meio da inteligência linguística, identifica o local através da inteligência espacial, aceita a opinião dos outros para executar a tarefa utilizando a inteligência interpessoal, o prazer de trabalhar em grupo naquela tarefa aflora através da inteligência intrapessoal, o contato com o meio ambiente por meio da inteligência naturalista e quando reproduz o trabalho realizado utiliza a inteligência espacial, entre outras. E por fim, acreditam que a utilização das atividades de aventura para as crianças do segmento de educação infantil desperta o interesse e estimula o desenvolvimento das inteligências múltiplas.

O quinto e último artigo sobre a relação entre a TIM e a EFE, é de autoria de Altenhofen e Savini (2019), os quais se propuseram identificar o estímulo para o desenvolvimento das IM durante as aulas de Educação Física de uma turma do sexto ano de uma escola pública do Município de Maravilha, SC. Foram observadas 19 aulas do professor de educação física da turma, registradas em diário de campo e em uma ficha de intensidade, a qual teve por objetivo identificar o tempo de cada

atividade e a inteligência que está sendo estimulada com relação ao tempo total da aula.

Os autores encontraram no estudo, que durante as aulas a inteligência mais estimulada foi a espacial, seguida da cinestésica-corporal, intrapessoal e interpessoal, ainda, que apenas a inteligência musical não foi estimulada durante as aulas. Em relação ao professor, observaram que ele aplicava seu planejamento com atividades diversificadas, assim, estimulando as IM, e que as variações de intensidade em relação aos estímulos de cada inteligência nas aulas, aconteceram devido aos conteúdos que estavam sendo trabalhados em cada semana, portanto, essa variação na intensidade é um fator positivo, pois demonstra que as aulas do professor são dinâmicas e planejadas, buscando sempre algo novo e instigador para trabalhar com os alunos. As aulas observadas representam apenas uma pequena parcela do que o professor trabalha durante o ano com os alunos, portanto, há a possibilidade de que o estímulo às inteligências tenha sido diferente de acordo com o conteúdo que o professor trabalhou durante os outros meses.

Ao finalizarem, consideram que o estudo alcançou o seu objetivo, e demonstrou que quando o professor que planeja e pensa em estratégias para atender todas as potencialidades do seu aluno, ele proporciona uma diversidade de atividades organizadas conforme os conteúdos da EFE, dessa forma, “é possível proporcionar um desenvolvimento integral ao aluno, contemplando corpo e mente, pois cada inteligência possui um foco a determinadas capacidades e forma um conjunto” (ALTENHOLFEN; SAVINI, 2019, p.12).

Ainda, além dos temas abordados, podemos encontrar na literatura outros estudos com possibilidades de práticas na EFE relacionadas com a TIM, desenvolvendo conteúdos: capoeira (SOUZA, 2016), dança (MALLMANN; BARRETO, 2012), jogos (MOURA; 2017; FREITAS, 2013); propostas didáticos-pedagógicas e estratégias de ensino (SANTOS, 2010; BALBINO, 2001; BRANDL, 2005; e avaliação (BRATIFISCHE, 2003; BARBIERI, 2008).

Apesar de não se identificarem como práticas pedagógicas inovadoras, os estudos apontados, apresentam as características, conforme classificação de Ferstenseifer e Silva (2011): em relação ao desenvolvimento de conteúdos de forma progressiva e com preocupação sistematizadora; no envolvimento do conjunto dos(as) alunos(as) nas aulas; e presença de conteúdos variados representativos da

diversidade que compõem a cultura corporal de movimento, assim, podemos incluir os estudos de Góes e González (2011), Moreno et al (2007), Altehnokfen e Savini (2019) e Espinoza; Cardozo; Neto (2009) com apresentação de experiências de práticas pedagógicas inovadoras. O único estudo que fica de fora dessa classificação, é o De Souza (2014) que trouxe os desafios para uma proposta com a TIM.

Os estudos apresentados neste subcapítulo das experiências de práticas pedagógicas de professores, proporcionaram uma visão da relação da TIM com a EFE, mostrando desafios e possibilidades para alcançar os objetivos de um processo de ensino-aprendizagem de qualidade, com o envolvimento dos alunos e atendendo as necessidades cognitivas, motoras, emocionais e sociais, na formação integral de um sujeito crítico e participante na sociedade.

## 5 METODOLOGIA

---

---

### 5.1 Tipo de pesquisa

Pesquisar configura-se como buscar compreensões e interpretações significativas do ponto de vista da interrogação formulada. Configura-se, também, como buscar explicações cada vez mais convincentes e claras sobre a pergunta feita. Essas configurações delineiam seus contornos conforme perspectivas assumidas pelo pesquisador. Dessa forma, esta pesquisa caracteriza-se como qualitativa, caracterizando-se como descritiva pelos objetivos elencados e assumimos a pesquisa-ação como procedimento técnico.

Assim, a presente pesquisa encontra-se pautada nos delineamentos da abordagem qualitativa, que segundo Lüdke e André (1986), caracteriza-se por ter o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento, pelo caráter principalmente descritivo na obtenção dos dados, pela atenção ao processo ser maior que com o produto, pela indução à análise dos dados, pela não observação das evidências, por parte dos pesquisadores, que certifiquem hipóteses definidas previamente aos estudos e pelas abstrações formarem-se ou consolidarem-se a partir da análise dos dados num processo de baixo para cima. Corroborando com os autores, esse tipo de pesquisa:

(...) trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 1998, p.22).

Na presente pesquisa utilizou-se o método descritivo. Gil (1999) explica que este método tem como objetivo descrever características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre as variáveis.

Como procedimento técnico adotado, a pesquisa-ação apresenta-se como adequada ao estudo realizado. Isso porque, parte-se da ideia de que a implementação de um plano de unidade com a inserção da TIM, certamente traria uma situação nova aos professores em relação ao planejamento e às suas práticas pedagógicas. Acreditou-se que desse contexto emergiria uma situação que exigisse a resolução de um problema interessante tanto acadêmica quanto pedagogicamente, no caso, planejar e desenvolver aulas a partir de uma nova possibilidade pedagógica.

Na pesquisa-ação é preciso que os participantes, para além da ação ou participação, estejam interessados em “produzir conhecimentos, adquirir experiência, contribuir para a discussão ou fazer avançar o debate acerca das questões abordadas” (THIOLLENT, 1984, p. 22). A pesquisa-ação de caráter pedagógico deve tratar, a partir de um aprofundamento da reflexão sobre a prática, desenvolver com os professores um referencial que os permita estabelecer conexões mais amplas do contexto escolar com as relações sociais, em um processo de “ida e vinda da prática à teoria e vice-versa”, fazendo com que “a prática seja revisitada constantemente, mas sempre com novos olhares” (BRACHT et al., 2014, p. 99).

## **5.2 População e amostra**

Professores da rede municipal de ensino da cidade de Maringá/PR, no total de 141 docentes, dos quais, durante uma formação continuada foi aplicado o questionário, nesse dia estavam presentes 122 professores, sendo que 94 responderam e entregaram o questionário de diagnóstico, enquanto outros 28 devolveram sem preencher. Após responderem o questionário, foi oferecido um curso/formação para os professores se aprofundarem no tema da pesquisa, em que 32 professores preencheram uma ficha cadastral de interesse. Posteriormente, com as fichas de interesse, realizou-se contato pelo aplicativo *Whatsapp*, informando as datas e horários do curso, e com essas informações, apenas 5 professoras

confirmaram suas inscrições e participaram do curso. Todos os participantes na pesquisa assinaram o Termo de Consentimento e Livre Esclarecimento e a pesquisa foi autorizada pelo Comitê de Ética, parecer nº3.229.478 para a realização da aplicação do questionário, da entrevista semiestruturada e da participação pelos professores da rede Municipal de Maringá durante os processos de investigação da pesquisa.

### **5.3 Procedimentos e instrumentos de coletas de dados.**

Os instrumentos utilizados foram um questionário (APÊNDICE C) e uma entrevista semiestruturada (APÊNDICE E), os quais passaram por processo de validação antes de suas aplicações. Inicialmente, como diagnóstico, foi aplicado um questionário para todos os professores EF da rede municipal de Maringá, em reunião para formação, organizada pela Assessoria de Educação Física, no dia 14 de março de 2019. O questionário normalmente, é utilizado quando o número de sujeitos é grande, o que inviabiliza a realização das entrevistas. A utilização desse instrumento implica alguns cuidados na sua elaboração, pois ele deve transformar toda essa investigação em perguntas objetivas e de fácil compreensão. Durante a elaboração das questões, o pesquisador deve evitar perguntas que permitam dupla interpretação, questões longas e não deve incluir em uma mesma pergunta dois questionamentos. As perguntas podem ser classificadas em abertas ou fechadas (THOMAS; NELSON; SILVERMAN, 2007).

O questionário aqui utilizado foi construído com questões fechadas, constituídas com base na escala Likert, a qual de acordo com Appolinário (2007, p. 81), pode ser definida como um “tipo de escala de atitude na qual o respondente indica seu grau de concordância ou discordância em relação a determinado objeto”; e por questões abertas, que permitem a quem está respondendo liberdade para expressar sentimento e ideias.

Em um segundo momento, foi oferecido um curso/formação para as 5 professoras que realizaram a inscrição e confirmaram a participação, as quais puderam aprofundar seus conhecimentos sobre a TIM e a possibilidade de sua aplicação na EFE. O curso/formação foi dividido em 3 encontros com duração de 4 horas cada, durante os meses de outubro e novembro de 2019: 1º encontro

(17/10/2019), conhecer e/ou aprofundamento sobre a Teoria das IM; 2º encontro (19/10/2019), aproximação da teoria das IM com a prática pedagógica na EF e aplicabilidade prática da teoria da IM nas aulas de EF; e 3º encontro (09/11/2019).

Para Silva e Bracht (2012), não existem receitas para a construção de inovações pedagógicas na escola, e sim caminhos, como partir da experiência de outros colegas, assim:

pode sinalizar para uma possibilidade de construção coletiva de trabalhos para a Educação Física coerentes com o espaço de intervenção, e, na mesma medida, potencializador de novos horizontes para a ampliação do acervo dos estudantes em relação aos temas da cultura corporal de movimento (BRACHT, 2012, p.92).

Nesse sentido, optou-se pelo curso/formação como método na pesquisa, pois acredita-se que pela formação continuada, pela ampliação de conhecimento e pela troca de experiências, oportuniza-se a reflexão e a possibilidade de superação de desafios do cotidiano e mudanças na prática docente.

Para a realização e execução do curso/formação, cada momento foi planejado e aplicado conforme as ideias da TIM sobre as estimulações que o professor deveria utilizar em suas estratégias de ensino, para assim atingir a todos os participantes do processo, respeitando suas individualidades cognitivas (ARMSTRONG, 2001).

1º encontro: teve-se a intenção de ampliar os conhecimentos sobre o contexto histórico, os fundamentos e os critérios científicos que formaram a base da construção da TIM.

2º encontro: destacou-se a presença da TIM no ambiente escolar, demonstrando como ela tem se desenvolvido e utilizada na educação e na EFE. Nesse encontro, demonstrei as possibilidades de aplicação dos conhecimentos das IM desenvolvidas em práticas pedagógicas na EFE.

3º encontro: foi realizado para organizar um plano de unidade de 3 aulas (total de 6 horas) a partir da TIM, adequando-se ao planejamento que os professores elaboraram durante o 4º bimestre de 2019. O processo de escolha do conteúdo e das atividades foram de forma coletiva, com a participação das professoras e baseados na BNCC. As turmas que ficaram definidas para atendimento foram do 5º ano. A escolha pelos alunos do 5º ano justifica-se pelas vivências escolares e diferentes situações de que foram protagonistas ao longo dos Anos Iniciais do

Ensino Fundamental e pela sequência do ingresso nos Anos Finais do Ensino Fundamental; e ainda, por ser a única série em que todas as professoras que participaram do curso atuavam. Além disso, durante a vida escolar, o contato com diferentes professores e as diferentes vivências corporais experimentadas em todas as áreas do conhecimento, permitem ao aluno a construção de sua concepção de corpo e de corporeidade.

Para os encontros foram utilizadas diversas estratégias e atividades (vídeos, apresentação em slide, exposição dialogada, em grupo, percepções sensório-corporais e jogos) que oportunizassem o entendimento conceitual da TIM.

Após a aplicação e desenvolvimento do plano de unidade pelas professoras nas aulas, foi realizado uma entrevista semiestruturada para coletar as seguintes informações sobre: os conhecimentos apresentados da TIM no curso/formação foram suficientes para compreenderem a teoria; a superação de desafios cotidianos; as dificuldades para elaborar o plano de unidade a partir da TIM; a execução do plano de unidade em suas aulas; e sobre a aplicabilidade da TIM nas aulas de EFE.

#### **5.4 Procedimentos e instrumentos de análise**

Nas pesquisas com abordagem qualitativa, o pesquisador deve apresentar uma postura reflexiva, fomentada por uma auto-avaliação crítica do seu papel na construção da pesquisa. Para Rosa e Arnoldi (2006, p.16), “O processo de análise qualitativa está baseado em uma impregnação dos dados pelo pesquisador, o que só tem condição de acontecer se ele interage completamente com esses dados, na sua integridade e repetidas vezes”.

As informações coletadas durante o desenvolvimento da pesquisa, serão analisadas qualitativamente, considerando o problema da pesquisa, as hipóteses a serem refutadas ou confirmadas, os pontos de vista dos participantes (questionário e entrevista semiestruturada). Flick (2009), afirma que, “todos os tipos de materiais de pesquisa, como anotações, protocolos, notas de campo e diários de pesquisa podem se tornar relevantes para a análise e são produtos de processos de escrita dos pesquisadores” (p.134).

Para a análise e interpretação dos dados qualitativos (questões abertas) foi utilizada a análise de conteúdo proposta por Bardin (2011), qual consiste em uma

técnica de análise das comunicações, que irá analisar o que foi dito nas entrevistas ou observado pelo pesquisador. Na análise do material, busca-se classificá-los em temas ou categorias que auxiliam na compreensão do que está por trás dos discursos, utilizando sistemáticas e propósitos de exposição do conteúdo das mensagens. É uma técnica refinada, que exige do pesquisador, disciplina, dedicação, paciência e tempo. Faz-se necessário também, certo grau de intuição, imaginação e criatividade, sobretudo na definição das categorias de análise.

Em relação a esse método houve três momentos: 1) pré-análise; 2) exploração do material; e 3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação. No estudo optou-se pela construção de categorias, que é, segundo Bardin (2011) a melhor alternativa quando se quer estudar valores, opiniões, atitudes e crenças, através de dados qualitativos. O processo de formação das categorias se concretizou após a seleção do material e a leitura flutuante, a exploração foi realizada por meio da codificação. A codificação se deu em função da repetição das palavras, que uma vez triangulada com os resultados observados, foram constituindo-se em unidades de registro, para então efetuar-se a categorização progressiva. Adverte-se que as categorias descritas no próximo capítulo, dizem respeito a temática a que o estudo que está sendo descrito se propôs, não servindo como modelo para qualquer estudo, tendo em vista as características inerentes a cada tema de estudo.

Ainda, foi utilizada a estatística descritiva, cujo objetivo básico é o de sintetizar uma série de valores de mesma natureza, permitindo dessa forma que se tenha uma visão global da variação desses valores, organiza e descreve os dados de três maneiras: por meio de tabelas, de gráficos e de medidas descritivas.

## **6. APLICANDO A TIM NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: CONTRIBUIÇÕES PARA O INVESTIMENTO NAS PRÁTICAS DOCENTES.**

---

---

Neste capítulo, os dados serão analisados e discutidos em dois momentos, o primeiro referente ao questionário aplicado com os professores da rede municipal de Maringá, com o intuito de realizar um diagnóstico sobre dificuldades do cotidiano escolar, sobre o investimento pedagógico e o conhecimento dos professores sobre a Teoria das Inteligências Múltiplas; e no segundo momento, as respostas de uma entrevista, realizada com as professoras que participaram da formação sobre a Teoria das Inteligências Múltiplas.

### 6.1 Análise e discussão da realidade

O questionário, como instrumento de diagnóstico, foi desenvolvido em oito perguntas, que trouxe informações sobre: a) o planejamento (questões 1 e 2); b) o ato de ministrar as aulas conforme o planejamento (3 e 4); c) a importância e investimento nas práticas pedagógicas (5 e 6); por fim, d) conhecimento e interesse na TIM (7 e 8). Para analisar as questões de 1 a 5, foram necessárias a criação de categorias, por serem questões onde os professores puderam expor suas experiências frente ao que estavam sendo questionados, permitindo uma variedade de respostas.

### 6.1.1 Conhecendo os participantes do questionário: perfil dos professores

Em relação ao perfil dos professores que responderam o questionário, observamos que dos 94 participantes, 59 (63%) são do sexo feminino, 31 (33,63%) e 04 (3,33%) não responderam. Em relação a idade, tivemos 14 (15,1%) entre a idade de 20-30 anos, 45 (48%) entre a idade de 31-40 e 32 (34%), entre a idade de 41 acima e três (2,9%) não responderam sobre a idade. Ainda, sobre a instituição onde realizaram a graduação, 61 (65%) estudaram em instituições públicas, 31 (33,2%) em instituições privadas e dois (1,8%) não responderam. Por fim, identificamos sobre a continuidade na formação que 76 (80%) possuem especialização, 10 (10,6%) possuem mestrado, apenas um (0,9%) possui doutorado e sete (8,5%) não responderam sobre sua formação após a graduação. Em relação a falta de respostas em alguns itens de identificação, pode-se perceber que houveram algumas falhas que podem ser: insuficiência na explicação do pesquisador no ato do preenchimento; o professor(a) simplesmente não quiseram responder; o questionário pode não ter se apresentado esclarecedor suficiente; e por fim, uma conduta de verificação ao final para que tais informações não ficassem sem respostas. Contudo, a ausência de respostas em alguns itens do questionário não interferiu significativamente no levantamento dos dados a serem analisados no presente estudo.

### 6.1.2 Construção do planejamento: dificuldades e soluções

As questões 1 e 2 do questionário, foram destinadas para análise das informações coletadas a respeito do planejamento, as quais, conforme Libâneo (1994), este é um processo que visa a articular o trabalho da escola com a realidade social e que tudo que ocorre no interior da escola está atravessado de significados políticos, econômicos e culturais característicos da sociedade em que vivemos. Para Bagnara e Fensterseifer (2017), o ato de planejar na EFE é uma ação que por si só, quando realizada, tendem a ser um desafio a ser superado e pode ser considerada uma inovação em diversos contextos escolares. O desenvolvimento de um projeto educacional inovador depende diretamente da capacidade de planejar dos envolvidos, é a base para um processo de aprendizagem sistematizado e organizado, que visam atingir os objetivos educacionais da EFE.

Na primeira pergunta (No seu dia a dia, você encontra dificuldades em planejar suas aulas? Em caso positivo (raramente, frequentemente e sempre), quais?) dos 94 participantes que responderam sobre as dificuldades de planejar, 13 (13,6%) assinalaram “nunca”, 70 (74,4%) “raramente”, 11 (12%) “frequentemente” e nenhum participante assinalou a resposta “sempre”. Percebe-se que a maioria dos professores não apresentam dificuldades para realizar o seu planejamento, e quando isso acontece, o processo de ensino e aprendizagem pode se efetivar de forma fundamentada, prazerosa e lúdica.

Ainda nessa questão, os professores poderiam apresentar justificativas para as respostas da escala, dos quais, 13 (7,23%) responderam “nunca”, dessa forma não era necessário apresentar justificativas; 81 que responderam entre as escalas “raramente”, “frequentemente” e “sempre”, desses 62 (76,6%) justificaram e 19 (23,4%) não apresentaram justificativas. Para a elaboração do planejamento envolve refletir e buscar responder os seguintes questionamentos: Como? Com o quê? Onde? O quê? Onde chegar? Para quê? Para quem? Por quê? Esses elementos são adotados como ponto de partida para o professor começar a formular o seu planejamento (PATIAS; et al, 2017). Assim, entende-se que “como?”, refere-se aos processos didáticos-metodológicos utilizados para a aprendizagem; “com quê?”, a organização dos materiais e recursos didáticos; “onde?”, preparação e organização dos espaços utilizados para as aulas; o quê?, relacionado aos conteúdos da cultura corporal; “onde chegar?”, é o momento da avaliação, verificar o que o aluno se apropriou dos conhecimentos e refletir sobre a prática docente; “para quê?”, direcionada sobre os objetivos, a aprendizagem e a construção do conhecimento da EFE; “para quem?”, diretamente ligado a significância dos conhecimentos/conteúdos da EFE para os alunos; “por que?”, nos remete a finalidade da EFE, enquanto componente curricular, na educação e na sociedade.

Contribuindo com a discussão, sobre os direcionamentos em um planejamento, Moreira e Pereira (2009, p.61), afirmam:

Não basta organizar bem uma aula se o método utilizado não favorece o aprendizado. Assim, tão importante quanto “o que” e “como” ensinar é “por que” e “para que” ensinar. Além disso, não adianta determinar objetivos que não estejam de acordo com as limitações e potencialidades do grupo ou mesmo que não permitam às crianças saber porque e para que devem fazer essa ou aquela atividade (p. 61).

Considerando as respostas dos professores sobre as justificativas apresentadas na dificuldade em planejar, verificou-se que não apresentaram respostas relacionadas aos campos: onde chegar, para quê, e por que, demonstrando que os professores não aparentam ter dificuldades durante a elaboração do planejamento sobre os objetivos a serem alcançados em relação ao que ensinar, sobre os procedimentos avaliativos e os conhecimentos e a finalidade da EFE no processo de ensino-aprendizagem, delineando a intencionalidade das práticas pedagógicas na rede municipal de Maringá/PR.

Com os apontamentos acima destacados, as respostas foram analisadas e revelaram que os professores estão preocupados com as categorias de: recursos materiais; recursos estruturais; alunado; conteúdo e procedimentos didáticos-metodológicos. Devido ao número de justificativas apresentadas, optou-se pelo destacamento de algumas no estudo, compondo, juntamente com frequência de aparição das respostas e o percentual, o quadro abaixo:

**Quadro 5 – Justificativa dos professores para dificuldades em planejar.**

<b>Categorias</b>	<b>Justificativas</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Recursos Materiais – Com o que?	<i>P1 “os materiais são insuficientes”; P14 “tem atividades que necessitam de materiais que muitas vezes não temos na escola”; P16 “não temos computador para imprimir as atividades”; P23 “falta toner para as impressoras”; P34 “as vezes não encontro materiais para certas atividades”; P38 “conciliar as aulas com os materiais que cada escola possui”; P53 “quando falta algum material específico para determinada aula” P59 “falta de computadores e impressoras”.</i>	20	32,3
Recursos Estruturais – Onde?	<i>P12 “falta espaço para trabalhar”; P32 “ter que dividir o espaço da quadra com outro professor”; P34 “não temos espaço apropriado para o salto do atletismo”; P39 “falta espaço”; P48 “falta de local para as aulas quando está chovendo”; P53 “falta uma quadra apropriada”; P63 “espaço da quadra insuficiente para dois professores ao mesmo tempo”</i>	07	11,3
Processos Didáticos-metodológicos – Como?	<i>P36 “no fazer pedagógico”; P40 “não ter livros didáticos para a área”; P60 “encontrar metodologias para o planejamento”.</i>	03	4,8
Alunado – Para quem?	<i>P6 “alunos desobedientes”; P9 “indisciplina dos alunos em sala”; P21 “falta de interesse pelo aluno”; P24 “número alto de alunos por turma”; P42 “quando planejo já penso se vai funcionar com alunos indisciplinados” P45 “dificuldade para atender os diferente níveis de desenvolvimento de uma mesma turma”; P48 “devido ao número alto de alunos com deficiências que estou atendendo”. P60 “planejar para diferentes faixas etárias”.</i>	11	17,7
Conteúdo – O que?	<i>P2 “organizar atividades diferenciadas”; P5 “dependendo do conteúdo, as vezes tenho dificuldade”; P10 “organizar o</i>	26	41,9

	<i>conteúdo por série”; P12 “adequar atividades para diversidade de conteúdos”; P18 “quando tenho que trabalhar dança e ginástica”; P22 “em desenvolver conteúdos teóricos”; P25 “ser criativo para novas atividades” P33 “encontrar atividades que condizem com o planejamento quando tem que trabalhar com esportes que não conheço e lutas”; P48 “tempo para estudar e preparar os conteúdos”; P53 “dificuldade em desenvolver os conteúdos por bimestre, falta tempo para realizar”;</i>		
--	--	--	--

Fonte: autor.

O Quadro 5, nos indica que as justificativas sobre algumas dificuldades apresentadas pelos professores no ato de planejar, estão relacionadas ao conteúdo e aos recursos materiais – foram as mais citadas nas respostas – logo depois alunado, recursos estruturais e processos didáticos-metodológicos. Nota-se uma preocupação dos professores em planejar de acordo com a realidade a qual estão inseridos, que se faz necessário para um planejamento organizado e sistematizado, e, sobretudo, em como as dificuldades apresentadas estão relacionadas com os caminhos e como podem direcionar as ações em suas práticas pedagógicas. Assim os resultados, corroboram com Bagnara e Fensterseifer (2017), os quais consideram que o ato de planejar potencializa a capacidade de tomadas de decisões com coerência, de lidar com o imprevisível do cotidiano e de enfrentamento na superação das dificuldades encontras no percurso do trabalho docente

Na situação do desafio em planejar pensando no “com o que?”, é possível perceber que os materiais, como em qualquer disciplina escolar, são ferramentas que contribuem para que, durante as aulas, os objetivos planejados pelo professor sejam alcançados. Nesse sentido, Santos, Mendes e Ladislau (2014) relatam que a falta de materiais para a realização das práticas pedagógicas nas aulas, transformam-se em dificuldades que o professor tem que superar, e principalmente na educação física escolar, isso tem sido considerado algo natural pelos docentes.

Em relação a carência de recursos estruturais, nota-se um baixo número de professores que o citaram como uma dificuldade para organizar o planejamento, isso acontece, pela situação das escolas e a maioria dos centros de educação infantil da rede municipal de Maringá/PR, apresentarem quadra e espaços para desenvolver as aulas da EFE. Outra situação apontada, é destacada nas falas sobre a falta de espaços em relação a quantidade de professores que o utilizam (por exemplo a quadra) ao mesmo tempo; e em relação ao conteúdo que será ensinado, como no caso da professora P.34 que citou a situação do conteúdo atletismo, que necessita

de espaços (pista, caixa de areia) diferentes em relação ao que temos hoje na rede do município.

Rodrigues e Darido (2008), ressaltam que um dos fatores que limitam o a Educação Física a um número específico de atividades a serem desenvolvidas durante o tempo de aula, está relacionada a falta ou a inadequação dos espaços/infraestruturas. A dificuldade em adequar a atividade proposta ao espaço disponível, acaba reduzindo a qualidade das aulas.

Ainda no quadro 5, temos a dificuldade do processo didático-metodológico, o qual interfere no planejamento, a partir do momento que o professor não tem definido as estratégias/metodologias que utilizará para ensinar um determinado conteúdo, correrá o risco de falhar em relação ao processo de ensino-aprendizagem, dessa forma, mesmo que tenha objetivos definidos, esses não serão alcançados sem uma boa didática e com estratégias bem definidas. Um outro ponto a respeito do processo didático-metodológico citado é sobre “não ter livros didáticos para a área”, o qual tem sido debate em pesquisas na EFE (DARIDO, et al, 2010; ALVES, et al, 2009; BEZERRA, 2018), os quais destacam que o livro didático, como ponto positivo, pode ser um dos materiais possíveis, para auxiliar os professores na prática pedagógica, pois pode servir como referencial e pode ser transformado pelo docente de acordo com a realidade na qual atua e as necessidades dos alunos. E como fator negativo, esses materiais podem facilmente transformar-se em receituários desconectados do contexto do aluno, com caráter prescritivo.

O alunado foi outro fator apontado pelos professores, que interferem no momento de planejar. Aqui é importante destacar que o planejamento tem que partir de um conhecimento prévio da realidade escolar, e o professor que conhece o seu aluno poderá proporcionar um processo de ensino-aprendizagem qualificado.

Devemos ainda, considerar os desafios frente ao alunado apontado pelos professores em relação ao planejamento, que apesar de ser a disciplina que eles mais gostam dentro do espaço escolar, os mesmo a consideram a menos importante (BRACHT, 2011). As dificuldades relatadas pelos professores em relação aos alunos, são discutidas em outros estudos, os quais demonstram uma preocupação com uma realidade cada vez mais presente no âmbito escolar: indisciplina, falta de interesse e o processo de inclusão, para além das já conhecidas situações do número elevado de alunos por turma e da dificuldade de

pensar o planejamento da EFE na diversidade de níveis de desenvolvimento do alunado com que trabalhamos (KRUG; et al, 2017; (MATIAS; SILVA, 2016; FIORINI; MANZINI, 2014; FRUG, 2009).

Entre as dificuldades, o campo do planejamento dos conteúdos da EFE foi o mais citado pelos professores, isso demonstra que, desenvolver os conteúdos da diversidade da cultura corporal do movimento continuam sendo um desafio. Planejar conteúdos organizados e sistematizados, que façam sentido para os alunos não é uma tarefa fácil, necessita-se muitos estudos, aproximações da realidade e reflexões da prática docente. Para Kravchychyn, et al (2008 p.40):

Os conteúdos devem adquirir complexidade crescente com o decorrer das séries, tanto do ponto de vista estritamente motor (habilidades básicas à combinação de habilidades, habilidades especializadas, etc.) como cognitivo (da simples informação à capacidade de análise, de crítica, etc.).

Em relação ao tema conteúdos e a sua diversidade na EFE, os professores relataram dificuldades em proporcionar aulas com atividades diferenciadas, que não se tem domínio, e o tempo para estudar e se preparar para incluir essas situações no planejamento. O reflexo de tal situação podem ser prejuízos para a prática pedagógica e, conseqüentemente para os alunos no que se refere à aquisição, na apropriação e na análise crítica dos conhecimentos da cultura corporal do movimento. Esse quadro também é diagnosticado por Darido (2012) e De Souza e Paixão (2015), demonstrando que o trato dos conteúdos na EFE vem sendo um desafio para a área, indicando que a causa desse problema está relacionada com a construção histórica da EFE no Brasil; com a formação inicial, a qual não tem preparado adequadamente os docentes; e com as práticas anteriores experienciadas pelos professores em sua formação escolar, vinculadas aos esportes e a modelos de práticas pedagógicas tradicionais, sem intencionalidade e preocupadas apenas com o saber fazer.

Ainda, na busca para entender o planejamento, a questão 2 tratou sobre como os professores participantes do estudo, conseguem superar os desafios do ato de planejar. A busca por respostas é o que leva a transformação e a superação dos limites impostos pela realidade em qualquer área da sociedade, portanto, é nessa expectativa que analisaremos as respostas dos professores na busca por soluções,

com a finalidade de superar momentos de dificuldade durante a organização do planejamento.

Inicialmente, destaca-se que a maioria dos professores responderam que superaram as dificuldades de planejar. De modo específico os dados refletem as seguintes frequências/percentuais sobre a superação das dificuldades para planejar: três (3,2%) “nunca”; seis (6,4%) “raramente”; 50 (53,2%) “frequentemente”; e 35 (37,2%) “sempre”. Pode-se afirmar que os professores, conseguem perceber pontos que podem interferir no planejamento, e promover ações que superem as dificuldades, demonstrando que os mesmos têm apreço pelo ato de planejar e o consideram importante para sua prática pedagógica. Nessa questão participaram 70 professores do total de 91 que poderiam apresentar justificativas para superar as dificuldades do ato de planejar.

Para a montagem do quadro 6 logo abaixo, houve a inclusão de uma categoria em relação às condições do planejamento, a qual foi a formação continuada. Vivemos em uma sociedade de mudanças que passam por aspectos na área científica, tecnológica e de conceitos, obrigando o docente em realizar uma contínua atualização. Este é um processo intrínseco, em que o professor percebe suas necessidades frente aos desafios do trabalho docente e busca alternativas para sua solução, é nesse momento que surge o investimento em sua prática pedagógica, a qual a incorporação de novos conhecimentos e da necessidade de aprender constante, geram possibilidades de inovadoras práticas pedagógicas (DE SOUZA; NASCIMENTO; FENSTERSEIFER, 2018). Com a formação continuada, o processo de aprendizagem e desenvolvimento do professor é constante e permeia o dia a dia da sala de aula, com a oportunidade de refletir e aperfeiçoar as suas práticas pedagógicas e também de promover o protagonismo de seus alunos, potencializando assim o processo de ensino-aprendizagem.

**Quadro 6 – Superando as dificuldades do planejar.**

<b>Categorias</b>	<b>Justificativas</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Recursos Materiais – Com o que?	<i>P06 “aproveitando os poucos recursos disponíveis”; P12 “adaptando materiais para realizar as aulas”; P19 “utilizo os recursos disponíveis na minha casa, internet e impressora”; P36 “utilizando ao máximo o tempo que tenho na hora atividade com o computador na escola”.</i>	12	17,1
Recursos Estruturais –	<i>P26 “adaptando a falta de espaço para realizar minhas aulas”; P46 “organizando melhor o espaço que tenho para</i>	04	5,7

Onde?	<i>desenvolver as atividades” P52 “conversando com o meu colega para utilizarmos melhor o espaço quando dividimos a quadra” P57 “adaptando o espaço para as aulas</i>		
Processos Didáticos-metodológicos – Como?	<i>P07 “partindo de atividades bem simples”; P11 “adaptando o formato da aula”; P14 “consigo superar tentando mais de uma vez”; P22 “mudando a minha metodologia”; P30 “procuro formas de ensinar no livro didático”; P69 “apelo para estratégias de ensino com vídeo, documentários”.</i>	12	17,1
Alunado – Para quem?	<i>P15 “elaborando atividades condizentes com as características da turma”; P29 “adaptando as atividades conforme a faixa etária dos alunos”; P68 “proporcionando atividades para os alunos de inclusão”.</i>	10	14,3
Conteúdo – O que?	<i>P2 “adaptando atividades para atender os conteúdos”; P17 “incluindo novas atividades”; P23 “usando a criatividade no desenvolvimento do conteúdo”; P36 “relembrando de atividades já utilizada de determinado conteúdo”; “adaptando o conteúdo conforme minha realidade”; P72 “proporcionando diversos conteúdos para meus alunos”.</i>	28	40
De que forma? – Formação continuada	<i>P11 “pesquisando quando não conheço o conteúdo”; P26 “pedindo auxílio para a equipe pedagógica”; P37 “participando de formações oferecidas na escola e pela SEDUC”; P49 “quando converso com meus colegas”; P55 “me atualizando sobre conteúdos que não domino”; P72 “buscando experiências que deram certo”.</i>	38	54,3

Fonte: Elaborado pelo autor.

No quadro 6, os professores demonstraram nas repostas, que para superar as dificuldades identificadas na realidade, recorrem a utilização de adaptações e a maximização em relação as condições materiais e de estruturas/espços oferecidos, conseqüentemente, conseguem organizar o planejamento para atender os objetivos educacionais e as necessidades dos alunos no processo de aprendizagem dos conteúdos da EFE. Essa situação é apontada em outros estudos (SEBASTIÃO; FREIRE, 2009; KRUG, 2012; NOVAIS; ÁVILA, 2015) sobre a dificuldade enfrentada por professores de EF dentro das escolas, o que nos remete, a situações de desprestígio por parte de gestores que não atendem as demandas e as necessidades de materiais e espaços que são de extrema importância para o planejar e a realização da diversidade de conteúdos que a EFE pode oferecer para o alunado.

Uma necessidade da atualidade é a utilização de recursos tecnológicos para o planejamento, como utilização do computador para pesquisas na internet e da impressora, e com base nas respostas, notei que as escolas apresentam algumas falhas em relação a esses materiais necessários para o planejamento dos professores. Conseqüentemente, para superar essas dificuldades, os professores têm utilizado seus próprios recursos e quando tem a oportunidade de ter esses

recursos na escola, tentam otimizar o período que podem utilizar o computador e a impressora em sua hora atividade no desenvolvimento do planejamento.

Outro momento em que os professores utilizam a adaptação é nos processos didáticos metodológicos, os quais percebem mudanças que são necessárias para atender os objetivos e atender as necessidades dos alunos no processo de ensino-aprendizagem. Essa reflexão se faz devido a capacidade de flexibilização tão necessária na ação docente, como explica Moreira e Pereira, 2009 (p.49):

um princípio a ser considerado quando da elaboração de um planejamento é a flexibilização do mesmo, tendo em vista a dinâmica escolar e do processo de ensino e aprendizagem que sugere, continuamente, modificações do ponto de vista didático-pedagógico.

Em relação a citação dos professores de superar as dificuldades para organizar o planejamento, pela tentativa e erro, Darido e Rangel (2005), afirmam que o processo de sistematizar os conteúdos, acontecem pela tentativa dos professores em resolver situações problemas em suas aulas, e que enquanto o resultado for positivo, assim é mantido a organização. Contudo, as autoras nos alertam que, isso pode gerar uma situação em que o professor prefira ministrar conteúdos os quais domine e tem facilidade em detrimento das diversidades possibilidades de conteúdos da cultura corporal.

Para superar as dificuldades do planejamento sobre o alunado, os professores realizam atividades que busquem atender a diversidade de cada turma e os alunos considerados de inclusão. Este processo é importante, pois demonstra a preocupação dos professores em atender todos seus alunos, proporcionando um processo de aprendizagem significativa para cada um deles. Amstrong (2001), refletindo sobre o papel do professor à partir da TIM, afirma que é necessário dar suporte para que aluno consiga, junto com o docente, alcançar seu desenvolvimento, mesmo que seja necessário modificar a forma em que o professor trabalha determinado conteúdo, afim de amparar esse aluno até que ele consiga interiorizar esse conhecimento.

Um aspecto que chamou a atenção nas respostas dos professores, foi sobre o processo criativo que desenvolvem para atender as demandas dos conteúdos dentro do planejamento. Dessa maneira, deve-se pensar que, as experiências e competências corporais são muito diversificadas proporcionando uma variabilidade

de conteúdos para a EFE, e por isso não se deve querer que todo o grupo realize a mesma tarefa para determinado conteúdo, ou que uma atividade resulte numa aprendizagem para todos. A diversidade de competência corporal a serem consideradas, inclui a necessidade da criatividade pelo professor, a fim de facilitar e diminuir as dificuldades em lidar com estratégias de simulação, de cooperação, de competição entre outras, as quais favoreçam a apropriação dos conteúdos da EFE (KRUG, 2012).

Por fim, chegamos ao processo de formação continuada, o qual foi evidenciado pela necessidade dos professores de atualização de seus conhecimentos para organizar o planejamento, na tentativa de superar desafios que encontram nos seus cotidianos escolares. No relato, encontramos situações em que a formação continuada acontece por meio de estudos com a equipe pedagógica e com outros professores da escola, pela troca de experiências e pela pesquisa na tentativa de atualizar e ampliar seus conhecimentos. Pelo número de respostas, pode-se dizer que os professores da rede de Maringá, são profissionais que sentem a necessidade e visam a busca por conhecimentos, no sentido de promover práticas pedagógicas que atendam as expectativas dos alunos e da EFE no planejamento de suas atividades.

É necessário destacar que nesta primeira parte do questionário, as respostas dos professores permitem dizer que o ato de refletir sobre as necessidades de um planejamento coeso e fundamentado no âmbito escolar, que objetive alcançar seus propósitos educacionais, passa pela organização, sistematização e estratégias que favoreçam o processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos da EFE. Isso sugere, que no momento do planejamento, os professores fazem uma análise da realidade a qual estão inseridos e buscam novos conhecimentos, a fim de produzirem práticas pedagógicas que superem os desafios do cotidiano escolar.

Diante desta realidade, os professores, com os conhecimentos da IM, poderiam organizar o planejamento diversificando suas estratégias pedagógicas, fazendo observações cuidadosas na tentativa de identificar as IM, e assim, o processo ensino-aprendizagem deixaria de ser um limitador do potencial dos estudantes. E isso vale para todos os alunos, com e sem deficiência (Gardner, 2000).

Nesse momento da pesquisa, analisou-se as respostas dos professores sobre as dificuldades e as soluções encontradas em ministrar as aulas baseadas no planejamento que desenvolveram e suas percepções frente a realidade da qual fazem parte.

A execução do planejamento é um processo importante para a prática pedagógica, é um momento em que o professor verifica se os objetivos e os processos e estratégias didática-metodológicas estão coerentes com o conhecimento da realidade observado. Um dos efeitos do planejar é no intercurso da aula, em situações inesperadas, os professores terão condições de controlá-las, e estarão preparados para sanar os conflitos e as dificuldades que, com certeza, aparecerão no momento de ministrar as aulas da EFE (MOREIRA; PEREIRA, 2009).

Na questão 3 (No seu dia a dia, você encontra dificuldades em ministrar os conteúdos planejados nas suas aulas? Em caso positivo (raramente, frequentemente e sempre), quais?), os resultados sobre as dificuldades em ministrar os conteúdos planejados foram: 20 (21,3%) responderam “nunca”; 50 (53,2%) “raramente”; 22 (23,4%) “frequentemente”; e dois (2,1%) “sempre”. Esses resultados demonstram que os professores conseguem ministrar os conteúdos planejados em suas aulas, e conseqüentemente, oferecer aulas que possam traduzir-se em aprendizagens significativas para os alunos. Ainda, para a análise da questão 3, foram apresentadas um total de 70 respostas/justificativas e houve um número de 39 que não apresentaram justificativas sobre as dificuldades em ministrar suas aulas, sendo 20 por terem respondido “nunca”, não precisavam justificar sua resposta.

**Quadro 7 – Dificuldades em ministrar conteúdos planejados.**

<b>Categorias</b>	<b>Justificativas</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Recursos Materiais – Com o que?	<i>P6 “os materiais estão quebrados”; P26 “não tem o material para determinado conteúdo”; P38 “quando encontro os materiais quebrados”; P55 “falta de materiais”; P63 “utilização de materiais em outros momentos na escola e ficam quebrados”.</i>	05	6,8
Recursos Estruturais – Onde?	<i>P10 “falta espaço para trabalhar”; P19 “falta de espaços para fazer as atividades”; P28 “espaços insuficientes para as aulas”; P37 “falta espaço”; P48 “falta de local para as aulas quando está chovendo”; P53 “falta uma quadra”; P66 “falta de espaço”.</i>	07	9,5
Processos Didáticos-metodológicos – Como?	<i>P24 “metodologia que não funciona”; P52 “metodologias inadequadas”.</i>	02	2,7

Alunado – Para quem?	<i>P2 “alunos desobedientes”; 6 “atingir alunos de inclusão”; P13 “turmas agitadas e com baixa concentração” P16 “número de alunos é muito alto nas aulas” P21 “devido a bagunça dos alunos” P30 “falta de interesse do aluno”; P38 “alunos muito distraídos” P47 “dedicar boa parte da aula para corrigir comportamentos inadequados dos alunos” P59 “fazer com que os alunos prestem atenção nas explicações” P83 “momentos de desavenças que geram indisciplina”.</i>	47	63,6
Conteúdo – O que?	<i>P22 “adaptar as atividades do conteúdo na hora da aula”; P38 “quando tenho que trabalhar dança na aula”; P42 “realizar atividades expressivas e rítmicas”; P53 “quando não domino determinado conteúdo ou atividade”; P59 “com conteúdo dança” P62 “ter que ensinar dança”; P78 “falta de conhecimento de certos conteúdos” P85 “dança”.</i>	09	12,16

FONTE: o Autor.

Apresentado o quadro 7, verifica-se que as dificuldades relatadas pelos professores estão diretamente relacionadas com o que foi apresentado no quadro 1 sobre as dificuldades em desenvolver o planejamento. Essa relação é algo positivo demonstrando que os professores fazem uma reflexão de sua prática docente em conjunto com a realidade ao planejar, diagnosticando e preparando-se para as dificuldades do seu cotidiano.

Libâneo (2013) aponta alguns caminhos para o desenvolvimento do planejamento em sala de aula, e para verificar as condições de rendimento escolar satisfatoriamente, deve-se ter em mente as condicionantes socioculturais e materiais dos alunos, servindo de ponto de apoio ao exercício do trabalho docente. Outro ponto importante que o autor destaca, que para consolidar o planejamento escolar são necessários que os princípios e condições de transmissão e assimilação ativa dos conteúdos, que lidam com a necessidade do planejamento, devem ter correspondência com as formas do desenvolvimento do trabalho em sala de aula. É preciso compromisso, responsabilidade e competência para a prática na atividade educacional, identificar falhas e consertá-las, é de fundamental importância no trabalho pedagógico que é feito no planejamento.

No quadro 7, o que nos chama a atenção é a resposta dos professores categorizadas no alunado, a qual houve uma grande quantidade de justificativas, que indicam a dificuldade de ministrar as aulas nos dias atuais, devido à falta de interesse, de compromisso e da indisciplina dos alunos durante as aulas. Esses relatos corroboram com pesquisas sobre o tema (OLIVEIRA; GRAÇA, 2013; SANT’ANA; NASCIMENTO; AZEVEDO, 2012), que alertam para a dificuldade dos alunos em manter a atenção e a concentração, a necessidade cada vez maior do

professor proporcionar atividades atraentes para esses alunos, para diminuir os momentos de indisciplina e de comportamentos agressivos durante as aulas.

Na questão 4 sobre a superação das dificuldades da execução do planejamento durante as aulas, dos professores: cinco (5,3%) responderam “nunca”; nove (9,6%) “raramente”; 54 (57,4%) “frequentemente”; e 26 (27,7%) “sempre”. Dos que responderam escalas que poderiam ser justificadas, 24 não apresentaram justificativas.

**Quadro 8 – Superando as dificuldades em ministrar as aulas planejadas.**

<b>Categorias</b>	<b>Justificativas</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Processos Didáticos-metodológicos – Como?	<i>P21 “sistematizando os conteúdos, deixando tudo organizado”; P34 “utilizando estratégias que alcancem os alunos”; P39 “criando jogos de pontuações e desafios uns com os outros”; P48 “buscando novas metodologias e processos”; P55 “utilizando o planejamento participativo, assim os alunos se envolvem” P61 “estudando novos métodos para as aulas”; P63 “utilizando métodos mais atraentes para ensinar”.</i>	22	33,8
Alunado – Para quem?	<i>P2 “colocando regras e combinado”; P11 “promovendo diálogos com os alunos” P22 “proporcionando momentos em que os alunos reflitam sobre suas ações nas aulas” P34 “pedindo a participação dos alunos na organização da aula”.</i>	16	24,6
Conteúdo – O que?	<i>P08 “adaptando as atividades do conteúdo durante a aula”; P16 “inserindo novos conteúdos que chamem a atenção dos alunos”; P24 “desenvolvendo conteúdos relevantes para os alunos”; P39 “criando atividades que facilitem a aprendizagem dos conteúdos”.</i>	15	23,0
De que forma? – Formação continuada	<i>P04 “pesquisando e conhecendo melhor os conteúdos para ensinar”; P09 “estudando os conteúdos para estar preparado durante as aulas”; P18 “buscando informações e pedindo apoio para a equipe pedagógica”; P26 “pedindo auxílio para outros colegas da área”; P59 “utilizando os conhecimentos aprendidos nas formações”.P63 “refletindo sobre as dificuldades de cada aula e aprimorando o modo de agir nas próximas aulas”.</i>	29	30,8

FONTE: o Autor.

O quadro acima mostra situações em que as dificuldades em ministrar as aulas planejadas, correspondem ao que já foi exposto nas dificuldades em planejar, realizam na ação do planejar em conjunto com suas percepções frente a realidade durante a execução do planejamento, sempre na perspectiva de antecipar situações, a fim de proporcionar aulas que contribuam com a formação e a aprendizagem dos seus alunos.

Não houve citação no quadro 8, pelos professores em referência as dificuldades apontadas no quadro 7 sobre os Recursos Materiais e Infraestrutura/espacos, nesse sentido, é possível afirmar que apesar do apontamento de alguns professores, a superação dessa dificuldade está mais

relacionada com a necessidade de investimento, no caso desse estudo, por parte da Secretária de Educação de Maringá, portanto, pouco os professores tem o que fazer sobre as dificuldades em relação aos materiais e aos espaços físicos durante as aulas.

Ainda, as categorias mais citadas foram as relacionadas aos Processos Didáticos Pedagógicos e à Formação Continuada, caracterizando-se em necessidades intrínsecas dos professores para buscarem alternativas em resolver as situações em que dificultam a docência em sala de aula, mesmo que em suas percepções e conforme apontado no quadro 7, entre as dificuldades citadas, a maioria estava relacionada a um fator extrínseco (alunado), é visível que a maior preocupação é em diversificar os processos de aprendizagem e buscar novos conhecimentos para solucionar os problemas cotidianos em ministrar as aulas conforme o planejado.

Outro aspecto importante destacar, é a capacidade dos professores participantes em projetar o seu modo de ser, buscando estratégias com base em ações, tanto pessoal como institucional, na tentativa de cada vez ser melhor em suas práticas pedagógicas. Essas ações estão evidentes nas citações dos professores na categoria da Formação Continuada, em que é fundamental que os professores sejam incentivados a refletirem sobre suas práticas, para perceberem a importância de exercer um diálogo reflexivo entre os colegas e na busca de conhecimentos, pois por intermédio disso estarão revisando seu trabalho docente e também apontando aspectos que podem ser melhorados em suas aulas e no contexto escolar.

Para Armstrong (2001), existem algumas formas de se criar ambientes de conhecimentos plurais, mas, talvez a melhor, pensando em um planejamento para se aplicar a teoria das inteligências múltiplas seja criando um plano de aula interdisciplinar. Como o próprio nome sugere, diversos componentes curriculares são contemplados neste tipo de aula, o que facilita a absorção de todos os conhecimentos sob um mesmo tema principal, isso facilitaria o desenvolvimento dos conteúdos da EF articulando com outras áreas do conhecimento. Mas, àqueles que ainda não planejam de modo a contemplar as inteligências múltiplas em sala de aula, a formação continuada em nível individual e coletivo pode ser um bom caminho a ser trilhado a fim de adquirir tal competência.

### 6.1.3 Percepção dos professores em relação a inclusão de novas práticas pedagógicas no processo de ensino-aprendizagem

Este subitem, é dedicado à percepção dos professores participantes no questionário, sobre as questões 5 e 6 em relação a inclusão de novas práticas pedagógicas, as quais visam entender como esse processo acontece no cotidiano escolar da rede municipal de Maringá.

É importante destacar que no presente estudo, considera-se que as novas práticas pedagógicas estão intimamente relacionadas com o processo de formação continuada, o qual, conforme apontado por De Souza, Nascimento e Fensterseifer (2018) no capítulo 4 do presente estudo, indicam que a busca pela Formação Continuada é uma das características de professores que produzem e introduzem novas práticas pedagógicas no seu cotidiano escolar.

Assim, nas respostas do questionário do presente estudo, na questão 5, a qual trata sobre a inclusão de práticas inovadoras pelos professores respondentes, encontrou-se que a maioria consideram “muito importante” (n= 50 / 53,2%) e “importante” (n= 42 / 44,7%) a inclusão de novas práticas pedagógicas, e apenas dois (2,1%) não consideram importante e nenhum dos professores respondeu “pouco importante”, ainda, 21 dos respondentes não apresentaram justificativas para as escalas que assinalaram. Assim, os resultados apontam que, os professores que introduzem novas práticas pedagógicas procuram, a partir de sua autonomia pedagógica, criar espaços de troca de experiências, refletir sobre o seu fazer, se arriscar ao novo, e refletir sobre as suas ações docentes, possibilitando a criação de práticas pedagógicas a partir do diálogo, além de colocá-las a disposição de outros professores para serem analisadas e criticadas (GONZÁLEZ, 2016).

**Quadro 9** – Inclusão de novas práticas pedagógicas nas aulas.

<b>Categorias</b>	<b>Justificativas</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Processos Didáticos-metodológicos – Como?	<i>P12 “inovar para não ficar em processos metodológicos defasados”; P18 “para melhorar a nossa prática pedagógica”; P25 “desenvolver estratégias que facilitem o processo de ensino e aprendizagem”; P36 “não repetir métodos que não funcionam mais”; P41 “aumentar a possibilidade de desenvolver uma boa didática”; P58 “melhorar os processos de ensino”.</i>	37	50,7
Alunado – Para quem?	<i>P6 “encontrar estratégias para resolver o problema da indisciplina”; P22 “para atender as diferenças de aprendizagem entre os alunos”; P38 “desenvolver competências e habilidades nos alunos”; P59 “inovar as atividades para tornar as aulas mais</i>	30	41,1

	<i>atrativas e dinâmicas para os alunos”.</i>		
Conteúdo – O que?	<i>P11 “possibilidade de atingir meus objetivos em relação ao conteúdo”; P23 “para a aprendizagem de novos conteúdos”; P32 “inovar para aprimorar os conteúdos nas minhas aulas”; P39 “para melhorar o trato dos conteúdos”; P53 “para desenvolver com qualidade conteúdos em que não tenho domínio”.</i>	22	30,1

Fonte: o autor.

A tabela acima, nos apresenta as justificativas para a utilização de novas práticas pedagógicas pelos professores, em que as respostas mostram um caminho de investimento pedagógico nos processos didático-metodológicos, com os alunos e do ensino dos conteúdos. Esses resultados demonstram que os professores buscam alternativas e caminhos, por meio de novas práticas pedagógicas, de superar os desafios da EFE e proporcionar um processo de aprendizagem que atenda às necessidades do alunado e dos objetivos traçados no planejamento pelo docente.

Nas respostas apresentadas, percebe-se a utilização da palavra “inovar” nas três categorias destacadas no quadro 9, como uma necessidade aparente dos professores de mudança, de promover alterações no seu cotidiano e em sua realidade escolar. Este termo, tem sido pesquisado por diversos autores na EFE como Silva; Bracht (2012); Maldonado, et al. (2018); De Vargas e González, 2017 e Almeida, 2017, que analisam em seus estudos a inovação pedagógica na EFE, apresentando dados de relatos de experiências de professores que promovem em suas práticas pedagógicas ações, que analisadas, os autores as caracterizam como inovadoras na EFE. Todos os autores acima citados, apresentam a “inovação” como um caminho para a valorização da disciplina enquanto componente curricular, contudo, que as experiências apresentadas não são receitas prontas que devem ser seguidas cegamente, que cada professor deve analisar sua realidade para sua aplicação e adaptar conforme seu alunado.

Para os professores participantes, as novas práticas pedagógicas os conduzem a mudanças em suas práticas pedagógicas, nas condutas com os alunos e no trato com os conteúdos, motivados pela capacidade de realizar reflexões e diálogos com a realidade, na tentativa de promoverem ações na busca constante de uma prática que possibilite a construção do conhecimento, e não a sua simples transmissão, para isso, segundo Krug, et al. (2017) é necessário atitudes inovadoras e iniciativas de cada professor para que esteja num processo contínuo de aprendizagem.

A questão 6 do questionário (costuma pesquisar para incluir novas práticas pedagógicas para suas aulas) será apresentada quantitativamente, por não apresentar opiniões e/ou justificativas dos professores em suas respostas. Assim, verificou-se que nenhum respondeu “nunca”; oito (8,5%) raramente; 52 (55,3%) dos professores, responderam que “frequentemente”; e 34 (36,2%) “sempre”. Esses resultados indicam que os professores da rede municipal de Maringá, consideram importante a pesquisa para incluir novas práticas pedagógicas em suas aulas. Mota, et al. 2012, afirmam que quando a pesquisa é parte integrante do processo de formação acadêmica dos professores, ela conseqüentemente se refletirá no seu processo de ensino, tornando-se um componente necessário tanto para o aperfeiçoamento e inovação das aulas quanto para o próprio aprendizado continuado do docente.

Na questão 7, sobre se os professores conhecem a TIM, os resultados encontrados foram que 62 (66%) responderam que sim e 32 (34%) que não. Esse resultado mostra que a maioria tem conhecimento, de alguma forma, sobre a TIM, isso deve-se pelo fato do município de Maringá ter oferecido formações e cursos para os professores da rede, da qual eu faço parte e já fui ministrante de cursos sobre a TIM.

Sobre a questão 8, da possibilidade de aprofundar os conhecimentos sobre a TIM, foram encontrados os resultados de 77 (82%) professores que teriam interesse em realizar cursos para conhecer mais sobre a TIM e 17 (18%) não demonstraram interesse. Dessa forma, pode-se afirmar que, com esse resultado, os professores apesar de terem algum conhecimento, ele é superficial, e necessitam aprofundar-se sobre a TIM.

## 6.2 Construção do plano de unidade a partir da TIM

O plano de unidade refere-se aos assuntos da disciplina que forma um todo completo e que são desenvolvidos no espaço correspondente a uma ou algumas aulas. Importante notar que a elaboração de planos de unidade não impede que o professor proceda também ao planejamento de cada aula.

Nesse sentido, apresentamos aqui a construção de um plano de unidade que pudesse ser aplicado na educação física escolar a partir da Teoria das Inteligências

Múltiplas, realizado durante o curso/formação desenvolvido com cinco professoras participantes, que aconteceu logo após um período de aprofundamento sobre os conhecimentos e os fundamentos das TIM.

#### 6.2.1 O perfil e a participação das professoras no curso/formação sobre a Teoria das Inteligências Múltiplas

Após o período de inscrição para o curso/formação, cinco professoras demonstraram interesse e disponibilidade para participar do curso/formação sobre a TIM. O curso/formação foi dividido em três momentos de 4 horas cada, sendo realizado nas salas e na quadra do Departamento de Educação Física da Universidade Estadual de Maringá. As professoras participantes serão identificadas por letras do alfabeto, as quais são Professora A; Professora B; Professora C; Professora D; e Professora E. As professoras participaram de todos os encontros propostos pelo curso/formação. Assim, segue o perfil de cada professora:

- **Professora A:** 39 anos, graduada desde 2003 em universidade pública (FAFIPA), atua na área há 16 anos, possui cursos de especialização em Saúde e Atividade Física; Gestão Escolar, conhecia superficialmente as IM e não aplicava em suas aulas a teoria.

- **Professora B:** 34 anos, graduada desde 2009 em universidade pública (UEM), atua na área há 8 anos, possui especialização em Gestão Escolar; Educação Infantil, conhecia as IM e não aplicava em suas aulas a teoria.

- **Professora C:** 34 anos, graduada desde 2009 em universidade particular (UNINGÁ), atua na área há 10 anos, possui especialização em Psicomotricidade; Educação Especial; Avaliação em Educação Física, conhecia as IM e utilizava a teoria superficialmente em suas aulas.

- **Professora D:** 33 anos, graduada desde 2009 em universidade pública (UEM), atua na área há 10 anos, possui especialização em Academia e Personal Trainer; Educação Física Escolar; conhecia superficialmente as IM e não aplicava a teoria em suas aulas.

- **Professora E:** 41 anos, graduada desde 2004 em universidade pública (FAFIPA), na área faz 15 anos, possui especialização em Educação Especial, não conhecia as IM e não aplicava a teoria em suas aulas.

Podemos perceber que a amostra de sujeitos que participaram do curso/formação é composta a maior parte por um grupo com idade entre 30 a 40 anos. Todas as participantes se formaram entre a década de 2000 e 2010, e o tempo de atuação das professoras se enquadrou entre 8 e 15 anos em escola. Todas possuem alguma especialização, mas em diferentes áreas de concentração. Em relação aos conhecimentos sobre as IM, apenas uma não conhecia a teoria e das que conheciam, também somente uma aplicava os conhecimentos superficialmente em suas aulas.

Para a apresentação do curso/formação, o pesquisador organizou um planejamento dos encontros, dentro das características propostas por Gasparín (2009), baseada na Teoria Histórico-Crítica, pelo fato do Currículo da Rede Municipal de Maringá utilizar essa teoria na organização dos seus planejamentos durante o ano de 2019. Assim, seguem os processos que foram apresentados, discutidos, analisados e avaliados durante o curso/formação.

### **1º Encontro: Inteligência: uma (re)formulação pela TIM.**

#### **Prática Social Final**

- Para iniciar o encontro do curso/formação, utilizei uma dinâmica chamada abraço musical, e após a vivência, discutimos se utilizamos nossa capacidade cognitiva na atividade.

#### **Problematização**

- Qual o conceito de inteligência?
- Quais os campos do conhecimento que estudam sobre a inteligência?
- Como foi o processo histórico dos estudos sobre a inteligência?
- Quais as bases teóricas e fundamentos que deram origem à TIM?
- Quais são as IM?

#### **Instrumentalização**

-Exposição na oralidade, como as professoras definem inteligência, e logo depois, fizemos um comparativo com o conceito de inteligência, exposto em slide, com maior aceitação entre o mundo científico e quais campos de estudos que estudam a inteligência.

-Retomando os slides, com explicação na oralidade passamos pelos

processos históricos sobre o desenvolvimento da inteligência, e durante as explicações, foram realizadas algumas atividades em grupos de percepção sensorial, de medição de circunferência, testes similares de QI, de capacidade de reação/atenção e avaliativos, para exemplificar alguns procedimentos considerados como “científicos” que foram utilizados historicamente para medir as capacidades cognitivas.

-Exposição oral por slide e vídeo, sobre as bases teóricas e os fundamentos da TIM.

-Exposição oral por slide e em texto com imagens impressas, sobre quais são as IM e suas possibilidades de atuação profissional.

Recursos Materiais: Notebook, Projetor de mídia, régua, caixa de som, tapa olhos, fita métrica e papel sulfite.

### **Catarse**

-Observação durante as exposições e a participação das professoras, na tentativa de identificar o que foi apropriado e as formas de apropriação que utilizaram.

-Vídeo: Joseph Climber. Utilizado, para avaliar os conhecimentos adquiridos no encontro.

### **Prática Social Final**

Espera-se que nesse encontro, as professoras compreenderam os processos históricos e constituintes da TIM e por meio da observação se conseguem identificar as IM.

**Aplicações das IM durante o encontro:** Foram desenvolvidas diversas estratégias de ensino (expositiva dialogada, dinâmicas em grupos, atividades práticas, estudo de caso), observação sistematizada da participação das professoras e aplicação de atividades que estimulassem as IM e proporcionassem aprendizagem de conceitos sobre o tema da aula: musical (percepção auditiva tonalidade), linguística-verbal (oralidade, textos e slides), lógico-matemática (medição e classificação), espacial (percepção auditiva localizacional), cinestésica-corporal (coordenação viso-motora), intrapessoal (emitir opiniões, conceituar), interpessoal (atividade em grupo) e naturalista (percepção auditiva reconhecimento de sons).

## **2º Encontro: Aplicação da TIM em práticas pedagógicas da EFE:**

## **possibilidades e desafios.**

### **Prática Social Inicial**

Dinâmica: Continue a história utilizando as IM. Breve revisão do 1º encontro

### **Problematização**

- Qual a relação da TIM com a educação?
- Quais os desafios da EFE?
- Como a TIM pode ser inserida na EFE?
- Como planejar e desenvolver atividades utilizando a TIM?

### **Instrumentalização**

-Exposição oral por slides sobre a difusão da TIM no ambiente educacional e as suas implicações nas mudanças curriculares de escolas e políticas públicas da educação em países que utilizaram suas ideias.

-Exposição oral pelas professoras dos principais desafios da EFE. Após exposição dos desafios, realizou-se uma atividade em grupo, na qual uma professora desafiava a outra em criar alternativas para superar dificuldades relatadas em suas práticas cotidianas.

-Exposição oral por slide e vídeo, sobre as possibilidades de atuação a partir da TIM na EFE. Leitura de duas resenhas de artigos, uma para cada grupo, e posterior discussão sobre as experiências de práticas pedagógicas direcionadas pela TIM, exposição e debate pelas professoras.

-Apresentação oral por slide sobre exemplo de um plano de unidade incorporando as ideias da TIM. Execução e desenvolvimento das atividades constantes no plano de unidade apresentado.

Recursos Materiais: Notebook, Projetor de mídia, bola, cones, arcos, cesta de basquetebol, caixa de som, lixeiras furadas, varetas, blusas e papel sulfite.

Espaço: Sala de aula e quadra DEF-UEM

### **Catarse**

-Observação durante as exposições e a participação das professoras, na tentativa de identificar o que foi apropriado e as formas de apropriação que utilizaram.

-Propor a realização de atividades, desenvolvidas pelas professoras, em conformidade com as IM requisitadas.

-Verificação pelo teste de perfil de Antunes (2001) e caracterização dos alunos de suas turmas por IM.

### **Prática Social Final**

Espera-se que nesse encontro, as professoras compreenderam a relação da TIM com a educação e as possibilidades de sua aplicação na EFE.

**Aplicações das IM durante o encontro:** Foram desenvolvidas diversas estratégias de ensino (expositiva dialogada, dinâmicas em grupos, atividades práticas, estudo de caso, debates), observação sistematizada da participação das professoras e aplicação de atividades que estimulassem as IM e proporcionassem aprendizagem de conceitos sobre o tema da aula: musical (rap Basquetebol, driblando e cantando), linguística-verbal (oralidade, jogo das relações, textos e slides), lógico-matemática (quebra-cabeças, resolução de situações cotidianas), espacial (jogo dos 7 erros, jogo da memória, lençolbol), cinestésica-corporal (estafetas com bola, arremessos, jogo basquetebol antigo), intrapessoal (emitir opiniões, conceituar, dramatização), interpessoal (aplicação de teste de perfis, atividade em grupo, formação de equipes, cooperativas) e naturalista (reconhecimentos de espaços para prática do basquetebol, imitação de animais).

## **3º Encontro: Construção de um Plano de Unidade com base na TIM.**

### **Prática Social Inicial**

Breve revisão do encontro anterior. Apresentação dos perfis dos alunos de 5º das turmas que as professoras lecionam.

### **Problematização**

- Quais conteúdos serão desenvolvidos no plano de unidade?
- Como construir um plano de unidade da EFE com base na TIM?

### **Instrumentalização**

-Exposição oral e por slides, breve comentário sobre a implementação do componente curricular EF na BNCC e no Referencial Curricular do Paraná.

-Escolha de um dos conteúdos, apresentados no planejamento desenvolvido pelo Município de Maringá, por meio de discussões entre as professoras.

-Construção do plano de unidade de 2 aulas (4 horas) do conteúdo selecionado, com base nos conhecimentos da TIM aplicados no curso/formação. Utilização de recursos didáticos para pesquisa: livros e internet.

-Apresentação oral por slide sobre exemplo de um plano de unidade incorporando as ideias da TIM. Execução e desenvolvimento das atividades constantes no plano de unidade apresentado.

Recursos Materiais: Notebook, Projetor de mídia, bola, cones, arcos, cesta de basquetebol, caixa de som, lixeiras furadas, varetas, blusas e papel sulfite.

Espaço: Sala de Reunião Condomínio Alphaville II

### **Catarse**

-Observação durante as exposições e a participação das professoras, na tentativa de identificar o que foi apropriado e as formas de apropriação que utilizaram.

-Pela apresentação dos perfis das turmas, verificar se as professoras, conseguiram utilizar os instrumentos de identificação de perfis para as IM.

-Avaliar o plano de unidade construído com base na TIM, se atende o processo de ensino-aprendizagem para o conteúdo da EFE escolhido.

### **Prática Social Final**

Espera-se que nesse encontro, as professoras contruamr um plano de unidade com base na TIM e que possam utilizar em suas práticas pedagógicas.

**Aplicações das IM durante o encontro:** Foram desenvolvidas diversas estratégias de ensino (expositiva dialogada, dinâmicas em grupos, debates), observação sistematizada da participação das professoras e aplicação de atividades que estimulassem as IM e proporcionassem aprendizagem de conceitos sobre o tema da aula: musical (vídeo), linguística-verbal (oralidade, livros e slides), lógico-matemática (construção plano de unidade), espacial (imagens), intrapessoal (emitir opiniões, conceituar) e interpessoal (atividade em grupo).

Em todo o curso/formação, houve participações ativas das professoras na realização e criação de atividades, na compreensão dos conceitos, nos diálogos propostos e nos processos avaliativos, portanto, pode-se afirmar que o curso/formação foi uma oportunidade para seus participantes de aprofundarem os conhecimentos sobre a TIM.

Durante o curso foi apresentado instrumentos que possibilitam a identificação das IM nos alunos durante as aulas. Esse processo é importante para diagnosticar as potencialidades de aprendizagem do alunado, e partindo dessas informações, organizar aulas que proporcionem maior interatividade, diversas estratégias de

ensino e atividades que atendam todas as IM. Esse momento foi realizado durante o segundo encontro com as professoras, as quais escolheriam um dos instrumentos para analisar e identificar as IM nas turmas de 5º ano que lecionam, e posteriormente, durante o intervalo das semanas até o terceiro encontro, utilizariam o instrumento escolhido em suas aulas.

O primeiro instrumento apresentado, foi construído por Krechevsky (1995), após analisar turmas de pré-escolares com idade entre 3 e 4 anos, baseadas na proposta do Projeto *Espectro*, coordenado por Howard Gardner, ele realizou avaliações diagnósticas por meio de observações das participações das crianças durante a realização de atividades diversificadas e pensadas nas IM. Para as observações, o autor, utilizou uma tabela de verificação dos aspectos das potencialidades que cada criança poderia desenvolver.

**Quadro 10** – Aspectos Estilísticos/Potencialidades examinadas no Projeto *Espectro*.

<b>A criança é:</b>
Facilmente engajada / relutante em engajar-se na atividade
Confiante / hesitante
Brincalhona / séria
Concentrada / distraída
Persistente / frustada pela tarefa
Reflete sobre o que está fazendo / impulsiva
Inclinada a trabalhar lentamente / inclinada a trabalhar rapidamente
<b>A criança:</b>
Responde a sugestões visuais (auditivas, cinestésicas)
Demonstra uma abordagem metódica
Traz uma agenda pessoal/potencial à tarefa / diverte-se na área de conteúdo
Utiliza os materiais de maneiras inesperadas
Demonstra orgulho pela realização
Manifesta atenção aos detalhes (observadora)
É curiosa em relação aos materiais
Demonstra preocupação quanto à resposta certa
Concentra-se na interação com o adulto
Transforma a tarefa

Fonte: Krechevsky (1995, p. 86)

No quadro 10 é possível perceber que, para ser utilizado, é necessário que o professor tenha conhecimento prévio sobre a TIM e do alunado, e somente após, poderá realizar as observações seguindo as orientações do quadro para realizar a identificação das IM nos alunos. Esse processo é longo, demanda tempo de observação e, portanto, por muitas vezes difícil de ser executado quando os professores não continuam com suas turmas durante o processo escolar. Porém, é uma ferramenta muito útil para desenvolver práticas pedagógicas capazes de atender às potencialidades de cada aluno.

O segundo instrumento é organizado por Antunes (2012), e propõe que a identificação das IM aconteça por meio de diagnósticos, questionários, tabelas e/ou quadros ou gráficos, o que possibilitará uma facilidade nas análises dos educadores quanto à verificarem cada inteligência e suas relações. Para identificação das inteligências múltiplas nas crianças, o autor, exemplifica com um “Quadro dos Personagens” e relaciona cada um com as inteligências:

1 – Lili Boa Fala – São pessoas que gostam muito de ler, não sabem ficar sentadas em um lugar, sem ter alguma revista ou livro na mão. Sabem apreciar a letra das músicas, poesias, poemas e etc. Possuem a Inteligência Linguística ou Verbal – Sensibilidade à estrutura, som, significado, funções e beleza da palavra oral e escrita.

2– Zizi das Nuvens – São pessoas que gostam muito da arte e adoram desenhar e apreciar desenhos. Admiram muito as cores e gostam de combinar roupas, gostam do Carnaval muito mais pela alegoria e pela beleza estética das escolas de samba que pelo próprio ritmo. Possuem excelente senso de ordem nas coisas e detestam decorações de mau gosto etc. Estes (as) abrangem a Inteligência Espacial ou Visoespacial – Facilidade de percepção do mundo visoespacial de promover transformações nas próprias percepções, senso de ordem e estética, e capacidade de orientação.

3 – Lalá Alto Astral – São pessoas muito tolerantes com respeito as suas limitações e possuem satisfatória autoestima. Reconhecem-se pessoas vaidosas, ainda que essa vaidade não seja, necessariamente, física. Perdoam com facilidade. Gostam de conversar consigo mesmas. Gostariam de trabalhar com pessoas, talvez como professor (a), psicólogo (a) ou assistente social etc. Possuem a Inteligência Intrapessoal – Percepção do seu “eu” interior, acesso a própria vida de sentimentos,

autoestima, acentuada e pleno conhecimento de seus limites e do efeito de suas emoções em seu comportamento.

4 – Tuca Equação – São pessoas que detestam o não cumprimento de horários e atrasos por parte dos outros. Adoram números, gostam de fazer cálculos, gostariam de trabalhar em atividades artísticas, engenharia ou arquitetura etc. Apresentam a Inteligência Lógico- matemática – Capacidade de discernimento para padrões lógicos: símbolos numéricos ou gráficos. Facilidade em lidar com cadeias de pensamentos lógicos.

5 – Yá-Yá do pão – Pensam mais nos outros que em si mesmos e quando alguém de sua estima está diante de um problema, são capazes de se preocupar com o mesmo ainda mais que a pessoa envolvida. Adoram alegrar as pessoas que estimam, gostam muito de ler biografias ou histórias que relatem a vida de pessoas que se dedicam a grandes causas etc. Possuem a Inteligência Interpessoal – Sensibilidade em discernir e ajudar outras pessoas, e percepção de seus sentimentos, estados de humor, anseios e motivações.

6 – Zica Flor – Adoram dar e receber flores, um dos lazeres preferidos é passear pelo campo e ouvindo a música dos pássaros, sentindo a brisa no rosto e percebendo a dança do vento sobre as folhas. Possuem grande empatia por animais e sofrem ao vê-los sofrer. Adoram plantas, gostaria de ser agrônomo (a), veterinário (a), biólogo (a) etc. Apresentam a Inteligência Naturalista ou Ecológica – Pois possui facilidade em distinguir membros de diferentes espécies animais e vegetais, adora flores e plantas, gostariam de participar de projetos ecológicos e de preservação ambiental.

7 – Drica Som – Gostam muito da música e adoram dançar, apreciam compositores, sabem diferenciar sons de alguns instrumentos e nunca acham a matemática e outras ciências exatas “um terror”. Gostariam de participar de uma banda, quando contentes sempre estão assobiando, cantarolando etc. Possuem a Inteligência Sonora ou Musical – Sensibilidade na identificação e diferenciação de sons musicais ou não, capacidade de produzir e de apreciar ritmo, tom e timbre, apreciação da expressividade na composição musical.

8 – Neca Sarada – Adoram competições, são “fissurados” em esportes preocupam-se com o corpo, a qualidade de vida e a saúde integral e com prazer, “fogem de alimentos gordurosos ou pesados”, gostam de “malhar” em uma

academia e, mesmo que não possam fazê-lo, apreciam muitos os que fazem. Amam uma praia, montanha etc. Estes abrangem a Inteligência Cinestésico – corporal – Interesse por atividades esportivas, capacidade de controlar movimentos do próprio corpo, assim como apurado domínio e habilidade manual, auditivos e referentes ao paladar.

O autor fez assim, uma relação significativa das inteligências múltiplas, sobre os personagens criados, explicando cada uma e mostrando a possibilidade de uma avaliação simples, mais diferente, existem várias maneiras de avaliações que podem ser criadas pelo educador, para as crianças; é bem mais fácil a identificação por meio de brincadeiras, jogos, estimulação com brinquedos, tudo dependerá do que será aplicado, como será observado e quais instrumentos servirá para que a identificação aconteça com êxito.

O processo de escolha do instrumento foi individual, pois cada professora deveria realizar uma reflexão da sua realidade e utilizar o instrumento que melhor se enquadraria para identificar as IM em seus alunos. Assim, todas as participantes do curso/formação optaram pelo instrumento desenvolvido por Antunes (2012), e justificaram por ter a presença de informações sobre cada uma das IM, tornando o processo de observação mais simples devido ao tempo que tiveram para analisar.

Após as observações, as professoras, no terceiro encontro, trouxeram os resultados das observações que realizaram durante suas aulas com seus alunos, e assim, encontram:

**Quadro 11 – Resultado observações das IM nos alunos**

<b>Turmas</b>	<b>Quantidade dos alunos identificados nas IM</b>
<b>Professora A</b>	8 “Neca Sarada” (cinestésica corporal); 6 “Zizi das Nuvens” (espacial); 5 “Lalá Alto Astral” (intrapessoal); 3 “Lili Boa Fala” (linguística verbal), “Drica do Som” (musical) e “Yá-Yá do pão” (interpessoal).
<b>Professora B</b>	10 “Neca Sarada” (cinestésica corporal); 5 “Zizi das Nuvens” (espacial); 4 “Lalá Alto Astral” (intrapessoal) e “Lili Boa Fala” (linguística verbal), 2 “Drica do Som” (musical) e “Zica-Flor”(naturalista).

<b>Professora C</b>	8 “Neca Sarada” (cinestésica corporal); 7 “Zizi das Nuvens” (espacial); 5 “Lalá Alto Astral”(intrapessoal); 3 “Lili Boa Fala” (linguística verbal) e “Zica Flor” (naturalista); 2 “Drica do Som” (musical)
<b>Professora D</b>	9 “Neca Sarada” (cinestésica corporal); 5 “Zizi das Nuvens” (espacial) e “Lalá Alto Astral” (intrapessoal); 3 “Lili Boa Fala” (linguística verbal), “Drica do Som” (musical) e “Zica-Flor” (naturalista); e 2 “Tuca Equação” (lógico matemática).
<b>Professora E</b>	10 “Neca Sarada” (cinestésica corporal); 6 “Zizi das Nuvens” (espacial); 4 “Lalá Alto Astral” (intrapessoal) e “Zica- Flor” (naturalista); 2 “Drica do Som” (musical) e “Yá-Yá Pão” (interpessoal).

Fonte: o autor

Com os resultados acima, observados pelas participantes do curso/formação, percebe-se que todas as professoras encontraram em suas turmas alunos com potencial cinestésico-corporal em maior quantidade do que as outras IM, isso deve-se principalmente, pela característica da EFE, em desenvolver atividades que possibilitam a aprendizagem pelo movimento e pela faixa etária dos alunos, e ainda, apenas uma professora identificou alunos com a inteligência lógico-matemática, a qual é de difícil identificação dentro das aulas da EFE, pelos mesmos motivos apontados acima. Esses resultados corroboram com o estudo de Moreno, et al. (2007), com crianças do quinto ano do ensino fundamental, o qual obtiveram resultados semelhantes em relação a identificação das IM no grupo de alunos que eles estudaram.

Após a verificação das IM em seus alunos e com o aprofundamento dos conhecimentos sobre a TIM, no terceiro encontro foi organizado, de forma participativa, o plano de unidade de ensino, seguindo as orientações da nova BNCC e do planejamento das professoras. Assim, o conteúdo escolhido foi Jogos Populares, já que o mesmo estava presente nos planejamentos das participantes. Após, foi cedido um momento de pesquisa pelas professoras, as quais organizaram as atividades que seriam aplicadas com seus alunos, bem como as estratégias que seriam utilizadas para o processo de aprendizagem. Aqui cita-se Gandin (2001, p.

83), que define planejamento participativo como “um conjunto de conceitos, de modelos, de técnicas e de instrumentos que permitam utilizar processos científicos e ideológicos e organizar a participação para intervir na realidade, na direção conjuntamente estabelecida”.

Assim, segue o plano de unidade para três aulas, com uma carga horária total de 6 horas, organizado pelas professoras participantes do curso/formação a partir dos conhecimentos da TIM.

**Quadro 12 – Plano de Unidade de Ensino utilizando a TIM.**

UNIDADE TEMÁTICA	OBJETO DO CONHECIMENTO	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	ENCAMINHAMENTOS UTILIZANDO AS IM.
Brincadeira e jogos.	Brincadeira e jogos populares e tradicionais pelo mundo.	<p>(EF35EF01)            Experimentar e fluir brincadeiras e jogos populares e tradicionais do mundo, e recriá-lo, valorizando a importância desse patrimônio histórico cultural.</p> <p>(EF35EF03)            Descrever, por meio de múltiplas linguagens (corporal, oral, escrita, audiovisual), as brincadeiras e jogos populares e tradicionais do mundo, explicando suas características e a importância desse patrimônio histórico cultural na preservação das diferentes culturas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Apresentar, por meio de vídeos (espacial), representações teatrais (cinestésico-corporal; naturalista), músicas (musical) e/ou textos (linguística-verbal; interpessoal) a construção histórica dos jogos populares: joken pô; pique bandeira; terra-mar; e jogo da velha.</li> <li>- Explorar o conceito do jogo da velha em atividades diversas como: jogo da velha humano (cinestésico-corporal e interpessoal); jogo da velha clássico e de animais (lógico matemática, naturalista); jogo da velha das cores (espacial e intrapessoal), jogo da velha musical (musical e linguística);</li> <li>- Explorar o conceito do jogo pique bandeira em atividades como: pique-bandeira clássico (cinestésico-corporal; lógico-matemática; espacial); pique-bandeira ampliado (naturalista; espacial); pique-bandeira do ritmo (musical; intrapessoal); pique-bandeira das palavras (linguística; interpessoal)</li> <li>- Explorar o conceito do jogo terra-mar em atividades como: terra-mar clássico (cinestésico corporal; espacial); terra-mar animais (naturalista); terra-mar matemático (lógico-matemático; intrapessoal); terra-mar em duplas (interpessoal); terra-mar ritmado (musical); terra-mar das palavras (linguístico-verbal)</li> <li>- Explorar o conceito do jogo jokempô em atividades como: jokempô clássico (intrapessoal; musical; lógico-matemático); jokempô na linha (espacial e interpessoal); jokempô com estafetas (cinestésico-corporal; espacial); jokempô dos animais (naturalista);</li> </ul>

			jokempô das palavras (lingüístico-verbal). - Proporcionar momentos de criação, adaptação e/ou alterações pelos alunos durante as atividades. (atende todas as IM) - Elaborar caça ao tesouro com os alunos.
--	--	--	---

Fonte: professoras do presente estudo.

Uma das características apresentadas pelas professoras durante a construção do plano de unidade, foi a criatividade para adaptações em relação ao conteúdo, entendendo que seriam necessárias uma variedade de atividades, para desenvolver o conceito dos jogos populares entre os alunos. Essa premissa é uma das principais características de professores que pensam o processo de ensino e aprendizagem na diversidade de potenciais cognitivos existentes, ou seja, nas possibilidades das IM. Portanto, as participantes podem ser consideradas, segundo Gardner (1995) e Weschler (2001), como professora criativa, que está aberta a novas experiências e, assim sendo, é ousada, curiosa, tem confiança em si próprio, além de ser apaixonada pelo que faz.

O plano de unidade de ensino elaborado pelas professoras e o desenvolvimento dos conteúdos aplicando a TIM nos processos e estratégias de aprendizagem, visando atender as necessidades dos alunos e a realidade em que as professoras estão inseridas. Neste processo de elaboração, foram utilizados momentos de pesquisa, de reflexão sobre como as atividades poderiam atingir as necessidades dos alunos e suas respectivas potencialidades cognitivas, da organização das atividades, partindo das condições materiais e do espaço de cada uma das professoras, e principalmente, em proporcionar estratégias diversificadas, utilizando as IM para que o processo de ensino e aprendizagem fosse significativo.

### **6.3 O plano de unidade em ação: devolutiva das professoras participantes**

Após a construção do Unidade de Ensino com a utilização da TIM, as professoras participantes retornaram para suas realidades para a sua aplicação, o que aconteceu entre as duas primeiras semanas do mês de dezembro de 2019. Para finalizar o processo, no início do mês de janeiro de 2020, foi realizada uma

entrevista semiestruturada com as participantes do curso/formação para buscar informações sobre as possibilidades e como ocorreu o desenvolvimento do plano de unidade em suas aulas.

Infelizmente a professora Professora A., não participou da entrevista por não ter aplicado o plano de unidade em suas aulas, pela situação de atender estagiários de EF, os quais desenvolveram os planejamentos para aplicação no mês de dezembro de 2019, impossibilitando a professora de utilizar o plano de unidade construído no curso/formação. Assim, houve o retorno das entrevistas das outras quatro participantes.

Nesta primeira pergunta da entrevista, busca-se verificar se o curso/formação pôde contribuir com informações e conhecimentos para uma possibilidade de aplicação da TIM na EFE.

**Quadro 13** – Percepção sobre o curso/formação

PARTICIPANTES	RESPOSTAS
<b>Professora B.</b>	<i>“Sim. O curso forneceu informações que contribuíram com a compreensão sobre a teoria das inteligências múltiplas, proporcionando a possibilidade de utilizar esse conhecimento”.</i>
<b>Professora C</b>	<i>“Sim. A formação agregou grande conhecimento pois trata-se de uma teoria a qual acredito ter extrema importância na Educação Física Escolar. Porém acredito que justamente por tratar-se de uma teoria ao meu ver mais justa para as aulas de Educação Física, por não tratar apenas de uma ou algumas áreas de desenvolvimento, que em algum momento eu precisava aprofundar-me, pois muito dos apresentados e demonstrados na formação deixam claro a necessidade de maior conhecimento sobre a teoria para sua aplicação diária.”</i>
<b>Professora D</b>	<i>“Sim, tanto no aspecto teórico quanto no prático foi muito importante para conhecer melhor a teoria, principalmente conhecendo os aspectos históricos que fundamentaram as inteligências múltiplas.”</i>
<b>Professora E</b>	<i>“Sim, pois para mim foi de grande valia. Primeiro porque não conhecia a teoria e depois por perceber as possibilidades que ela oferece para contribuir com a EFE.”</i>

Fonte: o autor.

Para todas as participantes, o curso/formação contribuiu na aquisição dos conhecimentos necessários para a aplicação da TIM na EFE, assim, pode-se afirmar que a metodologia utilizada durante o curso/formação foi eficaz, e atingiu seus objetivos em proporcionar momentos de aprendizagem e aprofundamento teórico e prático sobre a TIM dentro da perspectiva educacional, em especial na EF.

Fazendo uma breve relação com as respostas apresentadas na primeira parte do estudo, nota-se que, para as professoras participantes do curso/formação e para os professores entrevistados, consideram importante cursos/formações que possam ampliar seus conhecimentos, e conseqüentemente, mudar suas posturas frente suas práticas pedagógicas. Nesse sentido, dentro da perspectiva das práticas inovadoras, Fensterseifer e Silva (2011), em seus estudos, destacam como um dos elementos que caracterizam as práticas como inovadoras, a participação dos professores em formação continuada e em curso de pós-graduação que permitem e ressaltam a importância de uma prática reflexiva e do planejamento curricular.

Este processo de conhecimento da TIM, era de extrema importância para o presente estudo, segundo Armstrong (2001), para que uma proposta de aprendizagem desenvolvida com as ideias das IM possa contribuir com a prática pedagógica, é necessário antes de aplicar qualquer modelo de aprendizagem em um ambiente de sala de aula, aplica-lo antes ao próprio educador, pois, a menos que tenha um entendimento experiencial da TIM e tenha personalizado seu conteúdo, sem essas condições, provavelmente irá se empenhar em usá-lo com os alunos. Conseqüentemente, um passo importante no uso da teoria das IM, é determinar a natureza e a qualidade de suas inteligências múltiplas e buscar maneiras de desenvolvê-las. Para tanto, faz-se necessária a compreensão dos fundamentos básicos da teoria anteriormente à sua utilização na perspectiva educacional.

A segunda pergunta, teve a finalidade de verificar se o curso/formação contribuiu de alguma maneira para que as professoras, em seu cotidiano, conseguissem superar alguma dificuldade utilizando os conhecimentos que foram apresentados nos encontros do curso/formação.

**Quadro 14** – Contribuições dos conhecimentos sobre a TIM na superação das dificuldades do cotidiano escolar.

PARTICIPANTES	RESPOSTAS
<b>Professora B.</b>	<i>“Sim, ter um olhar individualizado nos faz compreender a diversidade, capacidades e limitações de cada aluno. Dessa forma conseguimos adaptar as atividades e proporcionar que todos sejam contemplados de alguma forma”.</i>
<b>Professora C</b>	<i>“A formação proporcionou-me uma série de lições relativas ao meu cotidiano em relação com os alunos, entre elas a principal foi a forma de como observar o aluno na hora de avaliar; pois o aluno jamais deve ser avaliado comparado a um padrão ou a outro aluno. Com a teoria pude notar em meus alunos seus próprios padrões e assim criar parâmetros de avanços em suas condições de</i>

	<i>desenvolvimento. Hoje consigo olhar meus alunos de forma mais clara, pois se meu aluno flexiona o joelho eu não devo comparar ao padrão normativo estabelecido a sua idade, eu não devo comparar aos demais colegas de sua turma, mas sim nas suas condições o quanto vem evoluindo de acordo com o estímulo que mais lhe interessa.”</i>
<b>Professora D</b>	<i>“Sim, pois muitas vezes as nossas aulas não favorecem a toda a turma, com alguns alunos se sentindo excluídos por não ter facilidade em determinada área mesmo nós professores tentando incluir todos. Com o curso pude observar com mais clareza que cada criança pode ter facilidade em uma determinada área, sendo assim com o conhecimento de tais inteligências podemos aplicar a melhor atividade para determinada criança.”</i>
<b>Professora E</b>	<i>“Sim, na identificação das inteligências e seu desenvolvimento no dia a dia, nos planejamentos que podem despertar o interesse de todos, na avaliação segundo suas potencialidades, na inclusão dos que não tem habilidades físicas, valorizando outras inteligências.”</i>

Fonte: o autor.

No quadro acima, nota-se que para as professoras entrevistadas, o curso/formação contribuiu com a superação de dificuldades relacionadas ao cotidiano escolar, as quais identificou-se: realizar adaptações de atividades; identificar as potencialidades cognitivas do alunado; promover a inclusão de todos os alunos durante as aulas; e por fim, desenvolver processos avaliativos com maior eficiência e individualizado. Comparando com os relatos dos professores entrevistado na primeira parte do estudo, apenas o processo avaliativo não havia sido citado entre as dificuldades apresentadas nos quadros 1 e 3, as demais, foram apontadas anteriormente.

Em relação ao processo avaliativo, por não ter sido citado anteriormente, nem mesmo pelas professoras participantes do curso/formação, percebe-se que, após os conhecimentos adquiridos sobre a TIM, as professoras entenderam que os processos que utilizavam não atendiam suas expectativas em relação a aprendizagem dos seus alunos, assim, essa percepção se deu pela compreensão sobre a importância de uma prática docente que favoreça e de significado aos conteúdos ensinados atendendo a individualidade cognitiva de cada aluno.

Pensando no processo avaliativo na EFE, Santos, et al (2014), após realizar um levantamento bibliográfico de diversos estudos sobre a avaliação na EF, aponta as dificuldades dos professores da EF em avaliar, as quais passam pela falta de organização do planejamento; de objetividade no processo de ensino; pela diversidade de metodologias existentes na EF; falta de conhecimento dos

professores sobre o quê e para quê avaliar; sobre as dificuldades de valorar o processo de ensino e aprendizagem; na escolha de instrumentos avaliativos; e a falta de coerência entre os conteúdos e o processo avaliativo.

Nas respostas acima das participantes, é evidente a mudança do olhar docente frente as potencialidades de cada aluno, essa percepção se faz necessária quando desejamos promover um processo de ensino que seja capaz de atender as necessidades do alunado, oferecendo oportunidades de aprendizagem diversificadas, por meio da adaptação e da criatividade.

Na terceira pergunta da entrevista, pretendemos entender como foi o processo de construção, para as professoras, do plano de unidade incluindo os conhecimentos da TIM. Assim, no quadro abaixo, temos as respostas das participantes para análise.

**Quadro 15** – Dificuldades em relação à construção do plano de unidade de ensino incluindo os conhecimentos da TIM.

PARTICIPANTES	RESPOSTAS
<b>Professora B.</b>	<i>“Na verdade não, pois de alguma forma já trabalhamos tudo isso no cotidiano ao cumprir o planejamento. O que aconteceu foi uma organização dos conteúdos e uma avaliação específica observando as IM”.</i>
<b>Professora C</b>	<i>“Senti dificuldade em elaborar o plano, pois nossos vícios tradicionais, desenvolvimentistas queriam me induzir as formas de aplicações e avaliações diferente da aplicada na teoria.”</i>
<b>Professora D</b>	<i>“Senti dificuldade em analisar o que algumas atividades contemplaria das inteligência múltiplas ex: qual atividade poderia aplicar para contemplar a inteligência naturalista ou intrapessoal etc..”</i>
<b>Professora E</b>	<i>“Um pouco, pela falta de prática em observar e direcionar para todas as IM, proporcionando a possibilidade de abranger todos os alunos em suas capacidades.”</i>

Fonte: o autor.

Diante das respostas, verificou-se que apenas a Professora B. relatou que não sentiu dificuldades em desenvolver o plano de unidade, pelo fato de realizar o planejamento em seu cotidiano, e sua percepção apenas se deu em relação às adaptações nos conteúdos e no processo avaliativo. Por outro lado, as outras três participantes, sentiram um certo desconforto na construção do plano de unidade, as quais foram no sentido de sair de “vícios tradicionais” (Professora C) e em pensar em atividades e processos avaliativos que atendessem as IM (Professoras C, D e E).

Para Hyland e Maccharty (2010), a tarefa de professores que realizaram o planejamento pensando nas IM não é fácil, devem ser criativos e observadores, perceptivos aos seus alunos e sua realidade, possibilitar um ensino inclusivo, criando ambientes estimulantes e promovendo o envolvimento mais efetivo dos alunos durante a diversidade de atividades aplicadas.

Comparando com as repostas apresentadas no questionário aplicado no primeiro momento do estudo, percebe-se que em relação ao planejar (quadro 1), houve semelhança quando o relato delas destacam a necessidade de adaptar e adequar as atividades para atender as necessidades do alunado aos novos conhecimentos adquiridos pelas professoras.

Para Silva e Nista-Piccolo (2010), quando as ações pedagógicas permitem a influência da TIM, certamente poderá introduzir inovações interessantes em suas práticas, oferecendo mais oportunidades para que cada aluno encontre seu próprio percurso de aprendizagem. Esse processo necessita dedicação e criatividade do professor, requer conhecimentos sobre seus alunos e compromisso com o ato de planejar, assumindo que cada aluno necessita de um olhar diferente, no sentido de entender e atender suas necessidades.

A quarta questão, buscou informações a respeito da execução do plano de unidade em cada uma das realidades das professoras participantes do curso/formação, a fim de perceber, como foi a prática docente durante o momento de aplicação do plano de unidade.

**Quadro 16** – Execução do Plano de Unidade articulado com TIM.

PARTICIPANTES	RESPOSTAS
<b>Professora B.</b>	<i>“Foi muito interessante como as atividades muitas vezes já trabalhadas, mas que observadas de uma forma diferente nos traz novas perspectivas e olhar mais apurado. Foi muito enriquecedor poder olhar meus alunos em outra lente”.</i>
<b>Professora C</b>	<i>“A execução do plano elaborado foi satisfatória, pude adequar melhor as atividades. Realizei uma avaliação da aula por amostragem e como conheço os alunos a algum tempo pude aproveitar deste momento para explorar algumas inteligências já conhecidas”.</i>
<b>Professora D</b>	<i>“Foi muito bom e em muito alunos pude verificar claramente qual inteligência eles tinham mais desenvolvido em si”.</i>
<b>Professora E</b>	<i>“Na prática foi mais interessante, porque ficou mais evidente a teoria, pois foi possível observar com mais precisão o desenvolvimento dos alunos, foi</i>

	<i>possível identificar as inteligências dos meus alunos e conhece-los melhor, foi bom ver os alunos menos participativos se sentirem inseridos nas aulas, mostrando suas capacidades”.</i>
--	---

Fonte: o autor.

Ficou evidente, nas repostas das professoras, a percepção que a utilização prática da teoria possibilitou novas alternativas de atuação e de observações sobre os conhecimentos que as mesmas apresentavam sobre seus alunos. Tal situação, também é citada por Maldonado, et al (2018), onde indica que, no levantamento realizado sobre práticas inovadoras, muitos dos profissionais inovam nas suas aulas experimentando novos elementos didáticos durante as suas experiências pedagógicas, e ainda, pensam em novos critérios e instrumentos de avaliação, incluem todas as crianças e adolescentes nas aulas.

O momento de execução de uma aula baseada na TIM é muito satisfatório, pela possibilidade de desenvolver as adaptações e criar atividades que forneçam subsídios para uma aprendizagem significativa ao alunado e promover uma prática pedagógica coerente e eficiente ao professor. Para o professor que aplica estratégias na perspectiva das IM, toda aula é um novo caminho para o conhecimento, para a transformação da realidade e para a direção de uma educação mais inclusiva, formativa e de qualidade (ARMSTRONG, 2001).

Nessa perspectiva, é possível afirmar e utilizar uma metáfora, em que, pelas respostas das professoras sobre o processo de execução do plano de unidade articulado com a TIM, serviu como o uso de “lentes corretivas”, a sensação é que apresentavam uma visão “embasada” em relação aos procedimentos com seus alunos, o qual permitiu as professoras, segundo suas palavras, “um olhar mais apurado”; “adequar melhor as atividades”; “verificar claramente as inteligências”; “observar com mais precisão o desenvolvimento dos alunos”; e “bom ver os alunos menos participativos inseridos nas aulas”, nesse sentido, houve um estado de elevação em suas práticas pedagógicas, as quais, possivelmente poderão proporcionar um melhor processo de ensino e aprendizagem. Essa sensação de “embasamento” esteve presente também nos relatos dos professores no quadro 3 do primeiro momento do estudo, os quais apontaram algumas dificuldades semelhantes às que foram apresentadas pelas participantes do curso/formação,

como: adaptação de atividades; percepção dos níveis de desenvolvimento dos alunos; e interesse dos alunos pelas aulas.

Por fim, a última pergunta da entrevista é o cerne de toda a pesquisa, pensar na possibilidade de uma prática pedagógica inovadora articulada com a TIM, sempre foi um desafio para o autor desse estudo, e de alguma forma, contribuir com outros professores sobre os conhecimentos da TIM e ter a possibilidade de construir um plano de unidade e ter uma resposta da percepção das professoras que aplicaram em suas aulas, é muito satisfatório.

Silva e Bracht, 2012 afirmam que professores que visam articular seu trabalho com práticas inovadoras, tendem a preocupar-se com como os alunos utilizaram o que tem aprendido sobre os conteúdos em suas aulas e no reconhecimento do seu trabalho. Uma característica citada pelos autores é o desejo de professores inovadores em buscar novos conhecimentos, manter uma formação continuada ativa, e uma das possibilidades para isso acontecer é pela troca de experiências entre seus pares. Assim, os autores, afirmam que as trocas de experiências:

pode sinalizar para uma possibilidade de construção coletiva de trabalhos para a Educação Física coerentes com o espaço de intervenção, e, na mesma medida, potencializador de novos horizontes para a ampliação do acervo dos estudantes em relação aos temas da cultura corporal de movimento (p.92).

Em relação a última pergunta da entrevista aplicada com as professoras, participantes do curso/formação apresentaram as seguintes respostas:

**Quadro 17** – Possibilidade de aplicação de um plano de unidade de ensino articulado com as TIM.

PARTICIPANTES	RESPOSTAS
<b>Professora B.</b>	<i>“É super possível, pois já trabalhamos elas de forma não organizada, se houver um planejamento e uma avaliação mesmo que simples faz toda diferença. A dificuldade é readaptar o olhar, e ter tempo de observar a todos, em salas numerosas como as minhas atuais demoraria um pouco pra conseguir ter uma avaliação precisa, o que consegui na verdade foi uma avaliação superficial, o que já foi de muito valor, imagino como seria com mais profundidade, seria incrível”.</i>
<b>Professora C</b>	<i>“Acredito que a teoria das IM seja a mais adequada a se aplicar na Educação Física Escolar, desde a graduação leio sobre a teoria, porém faltou oportunidades para aprofundamento/conhecimento/desenvolvimento. Muitas vezes somos acomodados pois o novo é trabalhoso, falta interesse de uns e</i>

	<i>capacitação de outros”.</i>
<b>Professora D</b>	<i>“Sim, pois ela ajudaria muito no trabalho do professor e com isso obtendo um melhor desenvolvimento por parte dos alunos. Facilidade: proporcionar maior interesse por parte do aluno e com isso melhorar seu desenvolvimento. Dificuldade: classificar as atividades em relação as inteligências, no entanto imagino que com a prática essa dificuldade diminua”.</i>
<b>Professora E</b>	<i>“Sim e possível, a facilidade que mais pude observar professor poder conhecer seu aluno e poder avaliar segundo sua inteligência, mas também aprimorar suas aulas a atender outras inteligências não desenvolvidas. A dificuldade acredito que seja no planejamento”.</i>

Fonte: o autor.

Para todas as professoras entrevistadas, a proposta de aplicação de um plano de unidade de ensino articulado com a TIM na EFE, é viável. As considerações apontadas sobre os pontos positivos pelas professoras foram: um processo avaliativo que atende a todos os alunos; facilidade em adequar os conhecimentos da teoria em na EFE; proporcionar atividades interessantes para os alunos; e possibilidade de conhecer melhor as potencialidades do alunado. Gardner sempre enfatizou, que os educadores que assumem a teoria devem levar em consideração as diferenças entre os indivíduos e precisam, ao sempre que possível, moldar a educação de forma a atingir cada aluno de maneira individualizada. Qualquer ideia, conteúdo ou conceito importante devem ser ensinados de várias formas, as quais, por meio de argumentos, ativem diferentes inteligências ou combinações de inteligências, valorizadas em determinadas sociedades. Uma pluralidade de abordagens garante que o professor (ou o material didático) atinja mais crianças; além disso, sinaliza aos alunos qual é o significado de ter uma compreensão profunda e equilibrada de um tópico (GARDNER, 2010).

Em relação aos pontos negativos que podem surgir na articulação entre TIM e a EFE, as professoras citaram: a readaptação do olhar sobre os alunos; observar um número elevado de alunos por turma; o comodismo dos professores em desenvolver práticas inovadoras; classificar as atividades em relação às IM; e organizar um planejamento voltado para atender as IM. De fato, o processo não é fácil, demanda um aprofundamento teórico e prático sobre os conhecimentos da TIM, capacidade criativa, resiliência e desejo de inovar as práticas pedagógicas, o que muitas vezes, estamos acostumados e em uma “zona de conforto” em relação a nossa ação docente, o que pode, por muitas vezes, conforme Gonzalez (2016) transformar-se

em “abandono pedagógico”, ou seja, a falta de interesse de professores em suas práticas pedagógicas.

Por fim, pelas repostas apresentadas, é possível afirmar que cada professora encontrou um caminho, dentro de sua realidade para executar o plano de unidade articulado com a TIM, delineando e percebendo em suas práticas pedagógicas a necessidade de ajustes para alcançar os objetivos educacionais os quais valorizam.

## **7. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

---

---

O presente trabalho consistiu na elaboração e aplicação de um plano de unidade de ensino desenvolvido na perspectiva das TIM ilustrada pelo conteúdo “Jogos Populares”, assunto que permeia a grade curricular de Educação Física nos anos iniciais do Ensino Fundamental. O plano foi aplicado em turmas do 5º ano por professoras participantes de um curso/formação, o qual apresentou os conhecimentos sobre a TIM, necessários para a execução do plano de unidade pelas professoras. Investigou-se como a teoria das IM pode colaborar para a significação da aprendizagem e das práticas de ensino, utilizando-se da discussão e reflexão sobre esses mecanismos. Os resultados obtidos permitiram inferir que é possível, a aplicação de um plano de unidade articulado com a TIM nas aulas de EFE, não apenas pensar na aprendizagem como um processo individual, como também estabelecer rotas personalizadas para a consolidação desta.

Para alcançar o resultado acima, foi necessário pesquisar e aprofundar sobre os fatores constituintes que fundamentam a TIM; sobre as características de desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras na EFE; e os processos necessários para que professores, que almejam desenvolver práticas pedagógicas inovadoras, devem ter sobre os conhecimentos da TIM e da EFE. Para isso, foi necessário o pesquisador responder aos objetivos propostos pelo estudo.

Os caminhos seguidos pelo estudo demonstraram que, as práticas dos professores participantes no questionário diagnóstico em relação ao ato de planejar e a sua execução em suas aulas, podem ser consideradas como inovadoras e de investimento pedagógico, conforme apresentado as características no capítulo 3, propostas por Fensterseifer e Silva (2011), identificaram-se nas respostas dos professores: desenvolvimento de conteúdos de forma progressiva e com preocupação sistematizadora; envolvimento do conjunto dos(as) alunos(as) nas aulas; presença de conteúdos variados representativos da diversidade que compõem a cultura corporal de movimento; e ainda, em relação ao estudo de Maldonado, et al (2018), foram identificadas inovações nas estratégias de ensino; nos recursos didáticos e nas propostas de inclusão relatadas pelos professores durante o questionário.

A percepção em relação à necessidade de novas práticas pedagógicas pelos professores foi importante para entender o quanto os professores pesquisam e estudam para aprimorar suas práticas docentes e oferecer um ensino de qualidade para os seus alunos. Nesse sentido, considera-se que os professores da rede Municipal de Maringá, demonstram preocupação e estão preparados para atender as necessidades dos seus alunos, conforme os resultados obtidos no presente estudo.

Embora a TIM já tenha seu lançamento acadêmico na década de 1980, verificou-se que muitos professores ainda não a conhecem, e aqueles que declaram conhecê-la relataram que demonstram um conhecimento superficial sobre a compreensão de seus princípios básicos. Mas isso não significa que não tenhamos professores que utilizam em suas práticas pedagógicas a TIM. Para tanto, para que as ideias das IM sejam refletidas na ação docente, é necessário que os professores participem de formações para aprofundarem seus conhecimentos. Nesse sentido, os professores aqui pesquisados, demonstraram que mesmo sabendo da existência da teoria, desejam participar de cursos/formações sobre o tema.

Com a verificação do desejo de participação dos professores em cursos/formações sobre a TIM, considero que a proposta apresentada no estudo de proporcionar aos professores a possibilidade de estudar e compreender as ideias das IM, foi fundamental para o desenvolvimento do presente estudo, principalmente para executar o que foi proposto em relação a aplicação da TIM na EFE. Silva; Bracht (2012) afirmam que é imprescindível ao professor com práticas inovadoras a formação continuada, a busca por conhecimentos que possam ser aplicados à EFE e que permitam mudanças na perspectiva de valorização da disciplina e na aquisição dos conhecimentos dos conteúdos ensinados da cultura corporal pela EF.

Apesar da demonstração do interesse em conhecer novas perspectivas e teorias que possam contribuir com as práticas pedagógicas na EFE, houveram poucos professores que se interessaram pelo curso/formação sobre a TIM, nesse sentido, alertando-nos até que ponto a formação continuada pode ser uma possibilidade de transformação da realidade ou se a TIM é considerada pelos professores como um conhecimento que possa contribuir com a EF.

Durante o curso/formação foi organizado um plano de unidade de ensino articulado com os conhecimentos da TIM e aplicado pelas professoras participantes

em suas respectivas realidades. Para a construção do plano foi realizado um levantamento que foi importante para se pensar nas atividades que deveriam ser organizadas para os alunos. Assim, conforme afirma Amstrong (2001) um ponto em que a TIM pode contribuir é quando se refere que o professor, conhecendo o aluno, percebendo os seus pontos fortes, os seus interesses, as suas preferências, a utiliza para o direcionamento da sua prática, e que, a partir desse conhecimento, possa tomar decisões no processo de ensino, oferecendo-lhes outras linguagens e possibilidades para a aprendizagem.

Fica também a necessidade de promover a TIM no âmbito da EF, pela situação de existirem um número baixo de práticas pedagógicas encontradas na literatura sobre experiências/vivências de professores com a TIM. Pode-se considerar também, em relação ao tempo, ter apenas vinte anos desde o primeiro estudo/relato sobre a relação da EFE com a TIM, comparando com outras práticas que já vem estudadas pela área. E que no futuro as práticas da nossa atualidade, dentro dos aspectos transformadores da sociedade e do conhecimento cultural da EFE, ela pode ser considerada como algo tradicionalista que deva ser superado.

As práticas pedagógicas estão impregnada pela intencionalidade de determinado espaço e período de tempo, sua função social está ligada diretamente com os movimentos da educação de sua atualidade, e que no caso da TIM, está intimamente ligada na percepção atual da diversidade do alunado e suas características, promovendo práticas pedagógicas que atendam tais necessidades educacionais de uma escola pensada no aluno.

Ao verificar os resultados da entrevista com as professoras participantes após o curso/formação, considera-se que a possibilidade de uma prática pedagógica inovadora pode ser desenvolvida a partir das IM. Sua aplicabilidade evidencia-se nas respostas das participantes durante a entrevista semiestruturada, as quais nos trouxeram informações que indicam a percepção das professoras e o novo olhar sobre o alunado, principalmente em relação a avaliação, que foi constituído após a aplicação do plano de unidade articulado com a TIM.

Ainda podemos identificar uma necessidade apontada pelas professoras na entrevista sobre a promoção de mudanças no processo avaliativo, onde segundo Gardner (1995), a avaliação é uma das ferramentas mais importantes do processo educativo, a qual, quando bem executada, possibilita ao professor acesso a

informações sobre a sua prática de ensino e detalha as capacidades cognitivas de cada aluno. O autor sugere que os meios avaliativos sejam formativos e qualitativos, na perspectiva de desenvolver as capacidades por meio da resolução de problemas e de sua estimulação por uma diversidade de materiais, associados ao meio cultura a qual o aluno está inserido.

Como sugestão de pesquisas futuras, destaca-se a formação continuada e em serviço de professores como um caminho natural a ser seguido. Intui-se que outros professores e em outros contextos sejam capazes de implementar propostas semelhantes, e que tragam bons resultados. Cursos promovidos pelas Secretarias de Educação, ou pelas próprias universidades seriam capazes de prover aos professores os recursos necessários para um trabalho desse porte. Outro aspecto, desenvolver pesquisas sobre as práticas pedagógicas, observadas na inserção da realidade dos professores da rede municipal de Maringá, seria um caminho para compreender algumas dúvidas que possam ter surgido durante a realização do estudo.

Os resultados desse estudo, não tem a intenção de solucionar todos os problemas educacionais, mas de indicar caminhos, a possibilidade de práticas pedagógicas com um novo olhar na EFE baseadas na pluralidade intelectual, não se apresentando como uma “receita de bolo” para ser aplicado sem antes se aprofundar sobre a TIM e perceber que é preciso considerar todas as variáveis do contexto escolar, assim como a articulação dessas variáveis. Além disso, conceber a TIM no ensino público não é uma tarefa simples e fácil, mas se apresenta como uma possibilidade para mudanças e superação de desafios para todos os envolvidos na educação.

## 8. REFERÊNCIAS

---

---

AFONSO, Maria João. **Paradigmas diferencial e sistêmico de investigação da inteligência humana**: perspectivas sobre o lugar e o sentido do construto. Tese de doutoramento em Psicologia (Psicologia Diferencial), apresentada à Universidade de Lisboa através da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, 2007. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/3987> . Acesso em 25/07/2019.

ALMEIDA, Felipe Quintão. Educação física escolar e práticas pedagógicas inovadoras: uma revisão. **Corpoconsciência** , v. 21, n. 3, p. 7 - 16, 2017. Disponível em: <http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/corpoconsciencia/article/view/5312> Acessado em 12 jan. de 2020.

ALTENHOFEN, Daiane; SALVINI, Leila. A contribuição das aulas de educação física para o desenvolvimento das inteligências múltiplas. **Unoesc & Ciência-ACBS**, v. 10, n. 1, p. 7-14, 2019.

ALVES, Evandro Silva; TIMOSSI, Luciana da Silva; SANTOS, Ricardo Alfeu. Livro didático nas aulas de educação física escolar: utopia ou realidade? Análise no contexto de Irati - PR. **Cinergis**, Santa Cruz do Sul, v. 10, n. 1, p. 1-7, jan./jun. 2009.

ALVES, Solange Vitória. **Trabalhando as inteligências múltiplas em sala de aula**. Brasília: Plano Editora, p.112. 2003.

ANTUNES, Celso. **Como identificar em você e em seus alunos as Inteligências Múltiplas**. Petrópolis, RJ: Vozes, p.66- 88, 2012.

ANTUNES, Celso. **Inteligências múltiplas e seus estímulos**. vol.1. 14 ed. São Paulo, SP: Papirus, 2008.

APPOLINÁRIO, F. **Dicionário de Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas, 2007.

ARMSTRONG, Thomas. **Inteligências múltiplas na sala de aula**. Prefácio Howard Gardner. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BAGNARA, Ivan Carlos; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. Relação entre formação inicial e ação docente: o desafio político da educação física escolar no centro do debate. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Porto Alegre , v. 41, n. 3, p. 277-283, set. 2019. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-32892019000300277&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32892019000300277&lng=pt&nrm=iso). acessos em 24 jan. 2020. Epub 16-Set-2019. <https://doi.org/10.1016/j.rbce.2018.04.013>.

BERTINI JUNIOR, Nestor; TASSONI, Elvira Crisitina Martins. A Educação Física, o docente e a escola: concepções e práticas pedagógicas. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 27, n. 3, p. 467-483, 2013.

BEZERRA, Fábio Marques. O livro didático (manual) de educação física: (re)configurações da prática pedagógica nos anos iniciais do ensino fundamental. **In: Anais do V Congresso Nacional de Educação – CONEDU**. Campina Grande-PB: Realize Eventos & Editora, 2018. Disponível em: [http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO\\_EV117\\_MD1\\_SA2\\_ID8835\\_08092018204241.pdf](http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV117_MD1_SA2_ID8835_08092018204241.pdf). Acesso em 15/01/2020.

BRACHT, Valter. Dilemas no cotidiano da educação física escolar: entre o desinvestimento e a inovação pedagógica. **Salto para o futuro -Educação Física Escolar**: dilemas e práticas, ano XXI, boletim 12, 2011.

BRACHT, Valter. **Educação física & ciência**: cenas de um casamento (in)feliz. Ijuí: UNIJUÍ, 1999.

BRACHT, Valter; et al. (Org.). **Pesquisa em ação: Educação Física na escola**. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2014. (Coleção Educação Física).

BRACHT, Valter; MACHADO, Tiago da Silva. O impacto do movimento renovador da educação física nas identidades docentes: uma leitura a partir da “teoria do reconhecimento” de Axel Honneth. **Movimento**, Porto Alegre, v. 22, n. 3, 849-860, jul./set. de 2016. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/movimento/article/viewfile/60228/38854> Acesso em: 30/06/2018.

CAMPOS, Márcia Zedron. As finalidades educacionais na Educação Física e a Prática Reflexiva: Concepções e possibilidades na Educação Básica. In: SCARPATO, MARTA; (org.). **Educação Física – como planejar as aulas na educação básica**. São Paulo: Avercamp, 2007)

CAPARROZ, F.E. **Entre a Educação Física na escola e a Educação Física da escola**: educação como componente curricular. Vitória: CEFD/UFES, 1997.

CAPARROZ, F.E.; BRACHT, V. O tempo e o lugar de uma didática da educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v.28., n.2, p.21-37, 2007.

CORTELLA, Mário Sérgio. **Educação, Escola e Docência**: novos tempos, novas atitudes. São Paulo: Cortez, 2014, 126 p.

DA SILVA, Marques; RIGHI LANG, A.; GONZÁLEZ, Fernando. As possibilidades e os limites na (re) formulação do plano de estudos de educação física de uma escola pública do noroeste gaúcho. **Actas del XXII Seminario de Iniciação Científica**. UNIJUÍ, 2014.

DAMÁSIO, Antonio. **O mistério da consciência**: do corpo e das emoções ao conhecimento de si. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

DARIDO, S. C. **Educação física na escola: questões e reflexões**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

DARIDO, S. C; IMPOLCETTO, F. M; BARROSO, A; RODRIGUES, H. A. Livro didático na educação física escolar: considerações iniciais. **Motriz: revista de educação física** v. 16, n.2, 2010.

DARIDO, Suraya Cristina. **Educação física na escola: realidade, aspectos legais e possibilidades**. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. Caderno de formação: formação de professores didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. p. 21-33, v. 16.

DARIDO, Suraya Cristina. Os conteúdos da Educação Física na escola. **Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, p. 64-78, 2005.

DARIDO, Suraya Cristina. SOUZA JÚNIOR, Osmar Moreira. **Para ensinar educação física: possibilidades de intervenção na escola**. Campinas: Papirus, 2007.

DARIDO, Surayar C.; RANGEL, Irene. C. A. **Educação física na escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan. 2005.

DE ALMEIDA MORENO, José Carlos et al. Os Esportes Coletivos e Individuais como Meios de Desenvolvimento das Inteligências Múltiplas: Um Estudo com Escolares. **Revista Fafibe On Line**, 2007. Disponível em:< <http://www.unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/revistafafibeonline/sumario/11/19042010103353.pdf>> Acesso em 16/02/2020.

DE ALMEIDA, Felipe Quintão. Educação Física Escolar e práticas pedagógicas inovadoras: uma revisão. **Corpoconsciência**, v. 21, n. 3, p. 7-16, 2017.

DE GÓES, Bruno Pereira; GONZÁLEZ, Ricardo Hugo. Inteligências Múltiplas nas aulas de Educação Física. **EFDeportes.com, Revista Digital**. Buenos Aires, Año 15, Nº 153, Febrero de 2011. Disponível em <http://www.efdeportes.com/> Acesso em 19/01/2020.

ALVES, Luana Tavares et al. Prática pedagógica inovadora nas aulas de educação física escolar: percepções de estudantes e de um professor. **Biomotriz**, v. 12, n. 2, 2018.

DE SOUZA, Sinara Pereira; BARBOSA DO NASCIMENTO, Paulo Rogerio;

FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. Atuação docente em Educação Física escolar: entre investimento e desinvestimento pedagógico. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 30, n. 54, p. 143-159, jul. 2018. ISSN 2175-8042. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/49512>>. Acesso em: 10 de janeiro 2020. doi:<https://doi.org/10.5007/2175-8042.2018v30n54p143>.

ESPINOZA, Kaciane F.; CARDOZO, Eliete M. S.; NETO, Júlio V. C. **Atividades de Aventura na Educação Infantil e as inteligências múltiplas**. In: IV Congresso Brasileiro de Atividades de Aventura, Bahia. Anais Bahia: CBAA, 2009. p. 121.

FARIA, Bruno de Almeida; et al. **Inovação pedagógica na educação física: o que aprender com práticas bem sucedidas? Ágora para La educación física y el deporte**, n. 12 (I). 2010

FENSTERSEIFER, Paulo E.; NASCIMENTO, Paulo R. B.; SOUZA, Sinara P. Atuação docente em Educação Física escolar: entre investimento e desinvestimento pedagógico. **Motrivivência**, Florianópolis/SC, v. 30, n. 54, p. 143-159, julho/2018. Disponível em :<<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2018v30n54p143>> Acesso em: 17/09/2018.

FENSTERSEIFER, Paulo E.; SILVA, Marlon André. Ensaiando o “novo” em educação física escolar: A perspectiva de seus autores. *Rev. Bras. Ciênc. Esporte*, Florianópolis, v. 33, n. 1, p. 119-134, jan./mar. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbce/v33n1/a08v33n1.pdf>> Acesso em: 14/09/2018.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Miniaurélio século XXI: O minidicionário da língua portuguesa**. 4 ed. Revisão ampliada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.

FERREIRA, G; FONSECA, PAULO (org). **Conversando em Casa**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2000.

FIORINI, Maria Luiza Salzani; MANZINI, Eduardo José. Inclusão de alunos com deficiência na aula de educação física: identificando dificuldades, ações e conteúdos para prover a formação do professor. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial - ABPEE, v. 20, n. 3, p. 387-404, 2014. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/114307>>. Acesso em 23/08/2019.

FLICK, Uwe. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Tradução Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRANCO, Maria Amélia do R. S. Prática Pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Rev. bras. Estudos pedagógicos**. (on-line), Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2176-66812016000300534&lng=pt&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812016000300534&lng=pt&tlng=pt). Acesso 22/09/2019

FRUG, Chrystianne Simões. Educação Especial, Educação Física e Inclusão. In: MOREIRA, EVANDO CARLOS, (ORG). **Educação Física Escolar: Desafios e propostas 1**. Jundiaí/SP: Fontoura 2ed, 2009.

FUSINATO, C. V.; KRAEMER, C. (2013). **A invenção histórica da escola e escolarização no Brasil**. Anais do XI Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. Curitiba, PR, Brasil, 21011-21025.

GANDIN, D. **A posição do planejamento estratégico entre as ferramentas de intervenção na realidade.** Currículo sem Fronteiras 2001; 1:81-95.

GARDNER, Howard. *Estruturas da Mente: a teoria das inteligências múltiplas.* Porto Alegre: ArtMed, 1994.

GARDNER, Howard. **Inteligência: um conceito reformulado.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2000

GARDNER, Howard. **Inteligências Múltiplas: a teoria na prática.** Trad. Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GARDNER, Howard; CHEN, Jie-Qi; MORAN, Seana. **Inteligências múltiplas ao redor do mundo.** Penso Editora, 2009.

GASPARIN, J. L. **Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica.** 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 5 ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GONZÁLEZ, Fernando J. Atuação dos professores na educação física escolar: entre o abandono do trabalho docente e a renovação pedagógica. In: SILVA, Paula; COSTA, Cristina da, et al. **Territorialidade e diversidade regional no Brasil e na América Latina: suas conexões com a educação física e com as ciências do esporte.** Florianópolis: Tribo da Ilha, 2016. p. 45-70.

GONZÁLEZ, Fernando J.; SCHWENGBER, Maria S. V. **Prática Pedagógica em Educação Física: Espaço, tempo e corporeidade.** Erechim: Eldebra, 2012.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. **Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas do não-lugar da EF escolar I.** Cadernos de formação RBCE, Porto Alegre (RS), v. 1, n. 1, p. 9-24, 2009. Disponível em: <<http://revista.cbce.org.br/index.php/cadernos/article/view/929/539>>. Acesso em: 18 fev. 2019.

GRESPLAN, Márcia Regina. **Educação Física no ensino fundamental: primeiro ciclo.** Campinas – SP. Papirus, 2002.

HYLAND, Ánie; MACCARTHY, Marian. As inteligências múltiplas na Irlanda. IN: GARDNER, H.; CHEN, Jie-qi; Moran, Seana; (COL). **Inteligências múltiplas ao redor do mundo.** Ed. Artmed, Porto Alegre-RS. 2010. p. 221-233.

KRAVCHYCHYN, Claudio; DE OLIVEIRA, Amauri Bássoli; CARDOSO, Sônia Maria Vicente. IMPLANTAÇÃO DE UMA PROPOSTA DE SISTEMATIZAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO. **Movimento (ESEFID/UFRGS)**, Porto Alegre, v. 14, n. 2, p. 39-62, set. 2008. ISSN 1982-8918.

Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/5753>>. Acesso em: 21 jun. 2020. doi:<https://doi.org/10.22456/1982-8918.5753>.

KRUG, Hugo Noberto; et al. Os desafios do cotidiano educacional de professores de educação física iniciantes na educação básica. **Revista Didática Sistemática**, ISSN 1809-3108 v.19, n.2, p.14-28, 2017.

KRUG, Hugo. N. **A importância da criatividade nas aulas de educação física escolar**. 2012. Disponível em: <https://gepefufsm.blogspot.com/2012/04/importancia-da-criatividade-nas-aulas.html> Acesso em: 30 de agosto de 2019.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1994.

LIMA, Rubens Rodrigues. **História da Educação Física**: algumas pontuações. Rev.Eletrônica Pesquiseduca, Santos, v. 07, n. 13, p.246-257, jan.-jun. 2015.

Disponível

em:<http://periodicos.unisantos.br/index.php/pesquiseduca/article/download/199/pdf> Acesso em 23/07/2019.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Thiago da Silva; et al. As práticas de desinvestimento pedagógico na Educação Física escolar. **Movimento**, abr./jun. 2010, v. 16, n. 2, pp. 129-147

MALDONADO, Daniel Teixeira et al. Indícios de mudanças na prática pedagógica dos professores de Educação Física Escolar: análise dos estudos publicados em anais de eventos nacionais. **Corpoconsciência**. Cuiabá - MT, v. 22, n. 1, p. 77 - 92, 2018. Disponível em:

<http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/corpoconsciencia/article/view/6279>. Acesso em 12/04/2020.

MATIAS, Noelle Campos de Aguiar; SILVA, Tatiana Alves. Dificuldades enfrentadas pelos profissionais de educação física frente a inclusão dos alunos com hidrocefalia nas aulas de educação física. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, Ano 1. Vol. 10, pp. 39-62. Novembro de 2016 – ISSN. 2448-0959.

MEDEIROS, A. T. **As Inteligências Múltiplas na prevenção do fracasso escolar**.

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Universidade Cândido Mendes como requisito parcial para obtenção do grau de especialista em Psicopedagogia. Belo Horizonte: Universidade Cândido Mendes, 2009. Disponível em:

[https://www.avm.edu.br/docpdf/monografias\\_publicadas/posdistancia/40938.pdf](https://www.avm.edu.br/docpdf/monografias_publicadas/posdistancia/40938.pdf) Acessado em: 13/08/2019.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 5. ed. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 1998.

MOLINA NETO, V.; MOLINA, R. K.; SILVA, L. O. O Processo De Identização Docente E A Formação Em Educação Física Para O Trabalho Docente No Contexto Da Escola. In: Nascimento, J. V.; FARIAS, G. O. (org.) **Construção Da Identidade Profissional Em Educação Física: Da Formação À Intervenção**. Florianópolis: Ed. Da UDESC, 2012, p. 519- 542

MONTEIRO, Alessandra Andrea. Corporeidade e educação física: histórias que não se contam na escola. **São Paulo, Dissertação de Mestrado, Universidade São Judas**, 2009.

MOREIRA, Evando Carlos; PEREIRA, Raquel. Stoilov; LOPES, Tomires Campos. Considerações, reflexões e proposições para a Educação Física na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. In: MOREIRA, Evando Carlos; NISTA-PICCOLO, Vilma Lení. (Orgs.). O quê e como ensinar educação física na escola. Jundiaí, SP: Fontoura, p. 109-179, 2009.

MORENO, J.C.A. et al. Os esportes coletivos individuais como meios de desenvolvimento das inteligências múltiplas: um estudo com escolares. **Revista Fafibe On Line**, Bebedouro-SP, s/v., n.3, p.1-6, ago. 2007. Disponível em: <[www.unifafibe.com.br/revistasonline/revistafafibeonline](http://www.unifafibe.com.br/revistasonline/revistafafibeonline)>. Acesso em: 15 set. 2019.

MOTA, Alan Kardec Alves; et al. O professor pesquisador e a sua prática docente: um estudo de revisão bibliográfica. **EFDeportes.com, Revista Digital**. Buenos Aires, Año 17, Nº 168, Mayo de 2012. Disponível em <http://www.efdeportes.com/> Acesso em 26/03/2020.

NEIRA, M. G. **Educação Física: desenvolvendo competências**. 2. ed. São Paulo: Phorte, 2006.

NEIRA, Marcos G. **Educação Física: Desenvolvendo competências**. 3ª Ed. São Paulo: Phorte, 2009.

NEIRA, Marcos G.; ETO, Jorge. Em defesa de uma teoria pós-crítica de educação física. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 20, n. 3, jul./set. 2017. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/42732/pdf> Acesso em: 22/08/2019.

NEIRA, Marcos G.; NUNES, Mário L. F. **Educação Física, currículo e cultura**. São Paulo: Phorte, 2009.

NETO, Manuel Pacheco. A teoria das inteligências múltiplas na produção de conhecimento e na docência em educação física. p. 65-88. IN: NETO, Manuel Pacheco, Org. **Educação Física, Corporeidade e Saúde**. Dourados : Ed. UFGD, 2012.

NOVAIS, N. R. S.; AVILA, M. A. Análise dos recursos físicos e materiais às aulas de educação física em escolas públicas estaduais em Ilhéus, Bahia. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 32-42, 2015. OLIVEIRA JUNIOR, Jorge Luiz; NEIRA, Marcos G. O currículo cultural da Educação Física: entre as teorias críticas e pós-críticas. IN: PONTES JUNIOR, José Airton de Freitas; (org.). **Conhecimentos do professor de Educação Física escolar**. Fortaleza, CE: EdUECE, 2017. 834p.

OLIVEIRA, Maria Teresa Matues; GRAÇA, Amândio. Procedimentos dos Professores Relativamente aos Comportamentos de Indisciplina dos Alunos na Aula de Educação Física. **Millenium**, 45, p. 25-43, 2013.

PASQUALI, Luiz. **Psicometria: teoria dos testes na psicologia e educação**. Petrópolis – Rio de Janeiro: Vozes, 2017.

PATIAS, Bhanca Conterato et al. Planejamento para a atuação com a educação física escolar: reflexões a partir do programa institucional de bolsa de iniciação a docência- pibid- cefd/ufsm. **HOLOS**, [S.l.], v. 3, p. 228-239, set. 2018. ISSN 1807-1600. Disponível em:

<<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/4834>>. Acesso em: 21 dez 2019. doi:<https://doi.org/10.15628/holos.2018.4834>.

PEREIRA, Raquel Stoilov; MOREIRA, Evando Carlos. A difícil tarefa de avaliar: Possibilidades na Educação Física escolar. In: MOREIRA, Evando Carlos; PEREIRA, Raquel Stoilov; (org). **Educação Física Escolar: Desafios e propostas 2**. Várzea Paulista/SP: Fontoura 2 ed, 2011.

PINHEIRO, Marta. **Aspectos históricos da neuropsicologia: subsídios para a formação de educadores**. Educar, Curitiba, n. 25, p. 175-196, 2005.

RODRIGUES, Heitor A.; DARIDO, Surraya C., (2008). As três dimensões dos conteúdos na prática pedagógica de uma professora de Educação Física com mestrado: um estudo de caso. **Revista da Educação Física/UEM**, v. v.19, p. 51-64, 2008.

RODRÍGUEZ, Cintia . **O nascimento da inteligência : do ritmo ao símbolo**. Ttradução Valério Campos. – Porto Alegre : Artmed, p. 280, 2009.

ROSA, Maria Virginia F.P.C; ARNOLDI, Marlene A. G. C. **A entrevista qualitativa. Mecanismos para a avaliação dos resultados**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

RUFINO, Luiz Gustavo B.; DARIDO, Suraya C. Pesquisa-ação e Educação Física escolar: analisando o estado da arte. **Pensar a Prática**. 17 (1): 242-251, 2014.

SAHLBERG, Pasi. **Lições Filandesas 2.0: o que o mundo pode aprender com a mudança educacional na Finlândia**. São Paulo – SP: Editora SESI-SP, p 320 - 1ª Edição, 2018.

SANT'ANA, A. S. S.; NASCIMENTO, J. V.; AZEVEDO, E. S. Fatores associados à indisciplina nas aulas de Educação Física. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, v. 20, n. 1, p. 78-87, 2012.

SANTOS, Nilvânia de Souza; MENDES, Jéssica de Souza; LADISLAU; Carlos Rogério. Educação física escolar: dificuldades e estratégias. IN: **Congresso Sudeste de Ciências do Esporte**, 05, Lavras –MG, 2014. ISSN 2179-8141.

SANTOS, Wagner dos et al. AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: TRAJETÓRIA DA PRODUÇÃO ACADÊMICA EM PERIÓDICOS (1932-2014). **Movimento (ESEFID/UFRGS)**, Porto Alegre, p. 09-22, mar. 2018. ISSN 1982-8918. Disponível em: <<https://www.seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/63067>>. Acesso em: 29 jan. 2020. doi:<https://doi.org/10.22456/1982-8918.63067>.

SEBASTIÃO, L. L; FREIRE, E. S. A utilização de recursos materiais alternativos nas aulas de educação física: um estudo de caso. **Pensar a Prática**, Goiânia, v.12, n.3, p. 1-14, set/dez. 2009. Disponível em: < <http://www.revistas.ufg.br/index.php/fef/article/view/6766/5982>>. Acesso em: 23 fev. 2020.

SILVA, M. C. V, M. **História dos testes psicológicos**. São Paulo: Vetor, 152p, 2011.

SILVA, Mauro Sérgio; BRACHT, Valter. Na pista de práticas e professores inovadores na educação física escolar. **Kinesis**, v. 30, n. 1, 2012.

SILVA, Vera Lúcia Teixeira da; NISTA-PICCOLO, Vilma Leni. Dificuldade de aprendizagem na perspectiva das inteligências múltiplas: um estudo com um grupo de crianças brasileiras. **Rev. Port. de Educação**, Braga , v. 23, n. 2, p. 191-211, 2010 . Disponível em<[http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0871-91872010000200009&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0871-91872010000200009&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 10 ago. 2020.

SMOLE, Kátia Cristina Stocco. **Múltiplas Inteligências na Prática Escolar**. Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação a Distância, p. 80 ; 16 cm. - [Cadernos da TV Escola. Inteligências Múltiplas, ISSN 1517-2341 n.1), 1999. SOARES, C. L; et al. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992

SOUZA, Andrezza Papini Alkmim et al. Um olhar para a inteligência corporal cinestésica expressa em aulas de educação física escolar. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2014.

SOUZA, Jaqueline Aparecida de; PAIXAO, Jairo Antônio da. A prática do bom professor de Educação Física na perspectiva dos alunos do ensino médio. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.**, Brasília , v. 96, n. 243, p. 399-415, Aug. 2015 . Disponível: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2176-66812015000200399&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812015000200399&lng=en&nrm=iso)>. Acessado em 21 abril de 2020. <http://dx.doi.org/10.1590/S2176-6681/333612962>.

TEIXEIRA, I. A. de C. Por entre planos, fios e tempos: a pesquisa em sociologia da educação. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P. de. VILELA, R. A. T. (Org.). **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011. p. 80- 104.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. São Paulo: Cortez,1985.

THOMAS, Jerry R.; NELSON, Jack K.; SILVERMAN, Stephen J. **Métodos de pesquisa em atividade física**. Trad: Denise Regina de Sales, Márcia dos Santos Dornelles. 5ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

VERDUM, Priscila. Prática pedagógica: o que é? O que envolve?. **Revista Educação por Escrito** – PUCRS, v.4, n.1, jul. 2013.

ZYLBERBERG, T. P.; NISTA-PICCOLO, V. L. As contribuições dos estudos sobre inteligência humana para a pedagogia do esporte. **Pensar a Prática**. Local: n. 1, v. 11, p.59–68, 2008. Disponível em:

<https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/1845/3350> Acesso em 13/02/2020



## APÊNDICE A – AUTORIZAÇÃO COMITÊ DE ÉTICA



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** A teoria das inteligências múltiplas como prática pedagógica na Educação Física escolar

**Pesquisador:** Claudio Kravchychyn

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 09309218.3.0000.0104

**Instituição Proponente:** Núcleo/Incubadora Unitrabalho

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 3.229.478

#### Apresentação do Projeto:

Trata-se de projeto de pesquisa proposto por pesquisador vinculado à Universidade Estadual de Maringá. A presente pesquisa não comporta intervenção direta no corpo humano, caracterizando-se pela adoção de múltiplas perspectivas teórico-metodológicas, preponderando a aplicação do contido na Resolução 510/2016-CNS.

#### Objetivo da Pesquisa:

**Objetivo Primário:** Analisar a contribuição da aplicação da teoria das inteligências múltiplas na ação docente de professores de Educação Física da rede municipal de Maringá. **Objetivos Secundários:** Identificar o conhecimento dos professores da rede municipal de Maringá sobre a teoria das inteligências múltiplas; possibilitar o acesso dos professores a discussões, reflexões e prática sobre a inserção da teoria das inteligências múltiplas na realidade escolar; relacionar a proposta da teoria das inteligências múltiplas com a viabilidade de aplicação na educação física escolar.

#### Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Avalia-se que os possíveis riscos a que estarão submetidos os sujeitos da pesquisa serão suportados pelos benefícios apontados.

#### Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa terá caráter qualitativo, compreendida por Gerhardt e Silveira (2009, p.31) como tipo

**Endereço:** Av. Colombo, 5790, UEM-PPG, sala 4  
**Bairro:** Jardim Universitário **CEP:** 87.020-900  
**UF:** PR **Município:** MARINGÁ  
**Telefone:** (44)3011-4597 **Fax:** (44)3011-4444 **E-mail:** copep@uem.br



de pesquisa que "não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc". Ainda, a pesquisa utilizará o método de pesquisa-ação, definida por Thiollent (1985) como: um tipo de pesquisa social que é concebido e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação da realidade a ser investigada estão envolvidos de modo cooperativo e participativo (p.14). Nessa perspectiva de pesquisa, encontramos uma forma de ação planejada com a possibilidade do pesquisador intervir dentro de uma realidade social. O pesquisador e pesquisados participam da pesquisa de forma cooperativa e participativa, favorecendo condições de investigar sua própria prática de uma forma crítica e reflexiva. A pesquisa-ação desenvolvida por professores, utilizando o trabalho coletivo e interativo, proporciona momento de reflexão das práticas docentes no universo escolar, por meio de uma relação de proximidade entre teoria e prática. Os pesquisadores envolvidos, apresentam maior flexibilidade na aceitação das leituras da realidade dos participantes, assim, estimulando a expressão individual e a tomadas de decisões. Durante o processo, é preciso diagnosticar uma determinada situação, formular estratégias de intervenção e de avaliações eficientes, para enfim, analisar e compreender a nova situação, tornado um movimento de reflexão-ação-reflexão, proporcionando clareza para os professores de suas práticas em sala de aula, contribuindo em mudanças de atitudes necessárias para a prática docente (PIMENTA E FRANCO, 2008).

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Apresenta Folha de Rosto devidamente preenchida e assinada pelo responsável institucional. O cronograma de execução é compatível com a proposta enviada, prevendo Coleta de dados - Questionários de 15/04/2019 a 15/05/2019. Descreve gastos sob a responsabilidade do pesquisador. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido contempla as garantias mínimas preconizadas. Apresenta as autorizações necessárias.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

O Comitê Permanente de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Maringá é de parecer favorável à aprovação do protocolo de pesquisa apresentado.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Face ao exposto e considerando a normativa ética vigente, este Comitê se manifesta pela aprovação do protocolo de pesquisa em tela.

**Endereço:** Av. Colombo, 5790, UEM-PPG, sala 4  
**Bairro:** Jardim Universitário **CEP:** 87.020-900  
**UF:** PR **Município:** MARINGÁ  
**Telefone:** (44)3011-4597 **Fax:** (44)3011-4444 **E-mail:** copep@uem.br



Continuação do Parecer: 3.229.478

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1264981.pdf	05/03/2019 18:57:33		Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Decl_SEDUC.pdf	22/01/2019 09:36:59	Claudio Kravchychyn	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE1.pdf	21/01/2019 17:53:26	Claudio Kravchychyn	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJ_DETALHADO.pdf	27/11/2018 19:17:56	Claudio Kravchychyn	Aceito
Folha de Rosto	Folha_rosto_Inteligencias.pdf	27/11/2018 19:10:59	Claudio Kravchychyn	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

MARINGÁ, 28 de Março de 2019

---

**Assinado por:**  
**Ricardo Cesar Gardiolo**  
**(Coordenador(a))**

**Endereço:** Av. Colombo, 5790, UEM-PPG, sala 4  
**Bairro:** Jardim Universitário **CEP:** 87.020-900  
**UF:** PR **Município:** MARINGÁ  
**Telefone:** (44)3011-4597 **Fax:** (44)3011-4444 **E-mail:** copep@uem.br

## **APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

### **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE**

(Conselho Nacional de Saúde, Resolução 466/2012/Resolução 510/2016)

Você está sendo convidado a participar como voluntário do projeto de pesquisa **“A teoria das inteligências múltiplas como proposta de prática pedagógica na educação física escolar.”** sob responsabilidade do(a) pesquisador(a) Marcelo Inácio da Silva, sob orientação do pesquisador Dr. Cláudio Kravchychyn. O estudo será realizado com professores de Educação Física (E.F.) da rede municipal de Maringá com objetivo de analisar como a Teoria das Inteligências Múltiplas (I.M.) pode contribuir com a ação docente de professores de Educação Física (E.F.). Inicialmente será aplicado um questionário para todos os professores EF da rede municipal de Maringá. Em um segundo momento, selecionaremos, entre os que responderão os questionários, um número máximo de 10 professores para realizar uma entrevista, na tentativa de aprofundar as informações coletadas do questionário, conhecer as práticas pedagógicas dos professores participantes do estudo, e apresentar uma formação ou curso de extensão dividido em 4 encontros: 1º encontro, conhecer e/ou aprofundamento sobre a Teoria das IM; 2º encontro, aproximação da teoria das IM com a prática pedagógica na EF; 3º encontro, aplicabilidade prática da teoria da IM nas aulas de EF; e 4º encontro planejamento de atividades dos conteúdos, que serão abordados pela rede municipal, na perspectiva da teoria das IM. Os critérios para seleção dos professores que participarão da formação/curso, estão em processo de elaboração. Após a realização da formação/curso, os professores aplicarão durante um bimestre em suas aulas, a proposta pedagógica desenvolvida no curso/estudo. As aulas dos professores selecionados, durante o período de aplicação (um bimestre). Por fim, realizaremos uma nova entrevista com os professores participantes, para coletar informações sobre a aplicabilidade da teoria das IM durante as aulas. Haverá um risco mínimo de danos à dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual do ser humano, em qualquer fase de uma pesquisa e dela decorrente. Enfatizamos que não utilizaremos fotos, gravações de áudio e imagens sem que exista prévia autorização formal, podendo haver recusa. Você poderá consultar o(a) pesquisador(a) responsável em qualquer época, pessoalmente ou pelo telefone da instituição, para esclarecimento de qualquer dúvida. Você está livre para, a qualquer momento, deixar de participar da pesquisa. Todas as informações por você fornecidas e os resultados obtidos serão mantidos em sigilo, e estes últimos só serão utilizados para divulgação em reuniões e revistas científicas. Você será informado de todos os resultados obtidos, independentemente do fato de estes poderem mudar seu consentimento em participar da pesquisa. Você não terá quaisquer benefícios ou direitos financeiros sobre os eventuais resultados decorrentes da pesquisa. Este estudo é importante porque seus resultados fornecerão informações para a uma possibilidade de

atuação que transforme a realidade da ação docente, promovendo um processo de ensino-aprendizagem inclusivo e formativo.

Diante das explicações, se você concorda em participar deste projeto, forneça os dados solicitados e coloque sua assinatura a seguir.

Nome: \_\_\_\_\_ R.G. \_\_\_\_\_

Endereço: \_\_\_\_\_ Fone: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_, de \_\_\_\_\_ de 20\_\_

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Participante

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Pesquisador(a)  
responsável

**OBS.: Termo apresenta duas vias, uma destinada ao participante e a outra ao pesquisador.**

Nome Pesquisador(a): Marcelo Inácio da Silva	Cargo/Função: Orientando
Instituição: Universidade Estadual de Maringá	
Endereço: Av. Dr. Alexandre Rasgulaeff, 3821	
Telefone: 44 - 9982-1564	
Projeto submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa do 3.229.478	
Av. Dr. Alexandre Rasgulaeff, 3821 – Ap 102 Bloco D / CEP: 87023-060.	

## APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO APLICADOS COM OS PROFESSORES

### Questionário

Data de nascimento: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ Sexo: ( M ) ( F )

Instituição da Graduação: \_\_\_\_\_ Ano: \_\_\_\_\_

Formação:

( ) Especialização – Especificar: \_\_\_\_\_

( ) Mestrado – Especificar: \_\_\_\_\_

( ) Doutorado – Especificar: \_\_\_\_\_

1. No seu dia a dia, você encontra dificuldades em planejar suas aulas? Em caso positivo (raramente, frequentemente e sempre), quais?

Nunca      Raramente      Frequentemente      Sempre

---

---

---

2. Você consegue superar as dificuldades de planejamento? Em caso positivo (raramente, frequentemente e sempre), como?

Nunca      Raramente      Frequentemente      Sempre

---

---

---

3. No seu dia a dia, você encontra dificuldades em ministrar os conteúdos planejados nas suas aulas? Em caso positivo (raramente, frequentemente e sempre), quais?

Nunca      Raramente      Frequentemente      Sempre

---

---

---

4. Você consegue superar as dificuldades de ministrar suas aulas? Em caso positivo (raramente, frequentemente e sempre), como?

Nunca      Raramente      Frequentemente      Sempre

---

---

---

5. Considera importante incluir novas práticas pedagógicas em suas aulas? Justifique:

Não      Pouco importante      Importante      Muito Importante

---

---

---

6. Costuma pesquisar para incluir novas práticas pedagógicas em suas aulas?

Nunca      Raramente      Frequentemente      Sempre

7. Conhece a teoria das Inteligências Múltiplas? ( ) Sim      ( ) Não. Teria interesse em conhecer a aplicabilidade da Teoria das Inteligências Múltiplas como proposta para desenvolver em sua prática pedagógica? ( ) Sim      ( ) Não

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ**  
**PROEF – MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA**  
**Orientador: Cláudio Kravchychyn**  
Mestrando: Marcelo Inácio da Silva

## APÊNDICE D - MATRIZ DO QUESTIONÁRIO AOS PROFESSORES

### MATRIZ ANALÍTICA DO QUESTIONÁRIO PRÉ

OBJETIVOS	INDICADORES	QUESTÕES
Caracterizar os professores	*Professores de Educação Física das escolas municipais da cidade de Maringá/PR.	<p><b>Sexo:</b> masculino / feminino                      <b>Data de nascimento:</b></p> <p><b>Formação:</b> Instituição da Graduação / Ano da Graduação Especialização / Mestrado / Doutorado.</p>
Identificar possíveis dificuldades/problemas e soluções encontrados nas aulas de educação física.		<p>No seu dia a dia, você encontra dificuldades em ministrar suas aulas? Se sim, quais?</p> <p style="text-align: center;">Nunca              Raramente              Frequentemente              Sempre</p> <p>Como essas dificuldades interferem no seu trabalho em sala de aula?</p> <p>Quais as formas encontradas por você na tentativa de resolver as dificuldades encontradas em sala de aula?</p>
Verificar informações sobre a realização e a condução do planejamento na disciplina.		<p>Como e em que momento realiza o planejamento de suas atividades?</p> <p>Você consegue colocar em prática o planejamento em suas aulas?</p>

		Nunca	Raramente	Frequentemente	Sempre
Diagnosticar como é a prática pedagógica dos professores em relação aos conteúdos durante as aulas.		<p>Como acontece sua prática pedagógica na execução do seu trabalho com seus alunos?</p> <p>Considera importante incluir novas práticas pedagógicas em suas aulas? Justifique:</p> <p>Costuma pesquisar para incluir práticas inovadoras em suas aulas? Quais você já utilizou?</p>			
Verificar o conhecimento dos professores sobre a Teoria das Inteligências Múltiplas e a possibilidade de utilizá-la como prática pedagógica.		Nunca	Raramente	Frequentemente	Sempre
		<p>Conhece a teoria das Inteligências Múltiplas? Se sim, em que momento teve contato com a teoria?</p> <p>10. Teria interesse em conhecer a aplicabilidade da Teoria das Inteligências Múltiplas como proposta para desenvolver em sua prática pedagógica?</p> <p>( ) Sim      ( ) Não</p>			

## **APÊNDICE E – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA**

### **UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ Mestrado Profissional em Educação Física (PROEF)**

#### **Entrevista Semi-Estruturada**

Prezadas Professoras, gostaríamos de agradecer pela sua participação no curso de formação, para finalizar, esta entrevista faz parte do projeto de pesquisa intitulado "A teoria das inteligências múltiplas como proposta de prática pedagógica na Educação Física escolar".

Sua participação é voluntária, e todos os dados coletados a partir deste instrumento serão utilizados exclusivamente para fins científicos.

Conforme poderá observar ao longo das questões, sua identidade será preservada.

Muito obrigado por sua participação!

---

- 1) O curso/formação forneceu informações suficientes para a aplicabilidade da teoria das IM em sala de aula?
  
  
  
  
  
  
  
  
  
  
- 2) O curso /formação contribuiu para a superação de dificuldades cotidianas em sala de aula? Se sim, quais?
  
  
  
  
  
  
  
  
  
  
- 3) Na construção do plano de unidade, você sentiu dificuldade em incluir a teoria das IM no processo? Justifique sua resposta:
  
  
  
  
  
  
  
  
  
  
- 4) Como foi a execução do plano de unidade com a aplicação da teoria das IM em suas aulas?
  
  
  
  
  
  
  
  
  
  
- 5) Na sua opinião, é possível a aplicação da teoria das IM nas aulas de educação física escolar? Justifique apontando as facilidades e dificuldades:

Mestrando: Marcelo Inácio da Silva  
Orientador: Claudio Kravchychyn