

UNIVERSIDADE DE SOROCABA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E
INOVAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Yara Machado da Silva

A TEORIA DAS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS NA
EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO
CONTINUADA PARA O COTIDIANO ESCOLAR

Sorocaba / SP

2021

Yara Machado da Silva

**A TEORIA DAS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS NA EDUCAÇÃO
FÍSICA: UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA O
COTIDIANO ESCOLAR**

Tese apresentada à banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba, como exigência parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientador: Prof.^a Dr.^a Vilma Lení Nista-Piccolo

Sorocaba / SP

2021

Ficha Catalográfica

S584t Silva, Yara Machado da
A teoria das inteligências múltiplas na educação física : uma proposta de formação continuada para o cotidiano escolar / Yara Machado da Silva. -- 2021.
215 f. : il.

Orientadora: Profa. Dra. Vilma Leni Nista-Piccolo
Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Sorocaba, Sorocaba, SP, 2021.

1. Professores de educação física - Formação. 2. Educação permanente. 3. Educação física – Estudo e ensino. 4. Inteligências múltiplas. 5. Práticas pedagógicas. I. Nista-Piccolo, Vilma Leni, orient. II. Universidade de Sorocaba. III. Título.

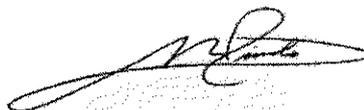
Yara Machado da Silva

**A TEORIA DAS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA
PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA O COTIDIANO ESCOLAR**

Tese aprovada como requisito parcial para a
obtenção do grau de Doutor no Programa de
Pós-Graduação em Educação da Universidade
de Sorocaba.

Aprovada em: 31/08/2021.

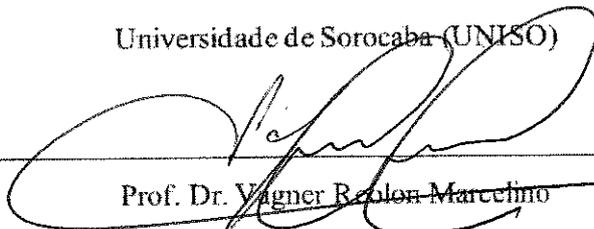
BANCA EXAMINADORA:



Prof.ª Dr.ª Vilma Leni Nista-Piccolo
Universidade de Sorocaba (UNISO)



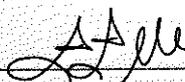
Prof.ª Dr.ª Maria Alzira de Almeida Pimenta
Universidade de Sorocaba (UNISO)



Prof. Dr. Wagner Reolon Marcolino
Universidade de Sorocaba (UNISO)



Prof.ª Dr.ª Carmem Elisa Henn Brandl
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)



Prof.ª Dr.ª Alessandra Andrea Monteiro de Oliveira
Universidade Ibirapuera (UNIB)

DEDICATÓRIA

*Assim como em minha dissertação, em 2018, dedico esse trabalho ao
que dá sentido à minha vida.*

*Àqueles que me mantêm forte e não me deixam desistir dos meus
sonhos e objetivos, mesmo quando parecem impossíveis.*

Amores imensuráveis... daqui a eternidade,

Diogo e Davi!

AGRADECIMENTOS

Olhando para trás, nesse caminho árduo que foi trilhado, tenho certeza de quão difícil foi passar por tudo isso. Prestei o processo seletivo do doutorado, quando o Davi tinha um mês e meio de vida, entre entrevistas e provas de proficiência tinha que fazer intervalos para amamentar. Cursei as primeiras disciplinas ainda durante a licença maternidade, depois voltei a trabalhar e tive que conciliar dois empregos, a família, os estudos para o concurso e o doutorado. Quando as coisas começaram a fazer sentido e entraram nos eixos, veio a pandemia, depois a direção (novo emprego, nova rotina, muita coisa para aprender), nova forma de viver, novos desafios, novas aflições. Nada foi fácil nesse percurso, nem um pouco. E se eu consegui chegar até aqui foi porque tenho pessoas que me ajudaram, carregaram, suportaram e amaram acima de tudo, a quem eu tenho muito a agradecer.

Gostaria de agradecer primeiro às instituições responsáveis pelo desenvolvimento desse trabalho: a UNISO e ao programa de pós-graduação em Educação com professores excelentes que contribuíram ricamente para a minha formação: Alzira, Alda, Reigota, Eliete, dentre outros; à Diretoria de Ensino Estadual e à Secretaria Municipal de Educação de Sorocaba que autorizaram e incentivaram minha pesquisa, em especial a Supervisora de Ensino Parê sempre pronta para ajudar com todas as burocracias envolvidas em um processo de doutoramento na rede municipal de Sorocaba.

Agradeço imensamente a todos os professores participantes que fizeram parte do curso de formação continuada proposto durante a pesquisa, que se envolveram de forma tão profunda e significativa com nossas propostas, tornando cada encontro enriquecedor tanto para eles quando para nós. Não posso nomeá-los aqui como gostaria, mas quero registrar os brilhantes profissionais com os quais tive o privilégio de trabalhar nessa jornada. Muito obrigada!

E agradeço principalmente, é claro, à maior responsável por todo esse trabalho: minha orientadora, minha amiga, minha mãe acadêmica... Vilma, como eu já disse no fim do mestrado, quando a gente encontra uma mãe no lugar da orientadora tudo se torna possível. Você me tornou capaz de concretizar todas as loucuras que ansiamos para o mestrado e para o doutorado. Mostrou-me como trilhar todo esse caminho com um filho pequeno (afinal você fez isso com três filhos né, rs), me elogiou sempre que precisei, me incentivou quando eu desanimei, me repreendeu quando eu vacilei, me entendeu, me deu tempo, me deu espaço, me deu conforto, me deu segurança. Você sempre esteve lá, você me fez crescer tanto (profissionalmente,

academicamente, pessoalmente) que eu nem consigo lembrar como eu era antes de você, rs. Muito obrigada por tudo até aqui e de aqui até o resto da vida! E só quero lembrá-la que você pode estar se aposentando da universidade, mas nossas publicações estão só começando, ainda vou enchê-la bastante em Campinas, assim que a pandemia acabar.

Agradeço de uma forma muito especial a grandes amigos que me deram suporte na vida acadêmica, profissional e pessoal: Ana Paula, Gustavo e Renata. Amigos que estudaram comigo para o concurso que aconteceu durante o doutorado, debateram ideias, contribuíram com o embasamento teórico da pesquisa durante nossas horas incansáveis de estudo. Amigos que leram e releeram as partes ainda desconectadas da minha tese, corrigindo, contribuindo, incentivando... A vocês, Renata e Gustavo, minha gratidão eterna por esses momentos, sem vocês esta tese com certeza não seria a mesma. E a você, Ana Paula, não existem palavras de agradecimento que bastem, além de me ajudar em todos esses momentos de construção da tese, me ajudou tanto com o Davi, cuidando dele (junto com a Ana Maria e o Thiago) para que eu fosse às aulas, às orientações, às reuniões de grupos de estudo, para que eu pudesse escrever, para que eu pudesse estudar... ou até mesmo dormir um pouco, sem você esta tese não existiria. Você é mais que uma amiga, você é *minha pessoa*.

Agradeço à minha família – meu pai, minha mãe, meu irmão, minha cunhada – pela compreensão e incentivo sempre. Mas é impossível agradecer a você Diogo (Matão, Bê, Bem), o que eu posso falar para você ou de você? Como explicar tudo o que fez por mim e por nossa família desde que ingressei nesse caminho da pós-graduação, fazendo mestrado e doutorado na sequência um do outro, com concurso e mudança de emprego no meio do caminho, e a chegada e os primeiros anos de vida do nosso furacão, o Davi, rs. Você é meu melhor amigo, o maior responsável por tudo isso, a pessoa que mais me apoia, incentiva e entende, além de ser o amor da minha vida. Não existem palavras para agradecer você, te amo! Amo nosso filho, amo nossa família... amo tudo o que estamos construindo juntos. Eu não existo sem você!

Obrigada a todos que contribuíram de forma direta ou indireta com esse trabalho que foi extremamente árduo e se concluiu de forma tão bela. Agradeço aos integrantes da banca de qualificação e defesa que contribuíram de forma tão rica com a construção desse trabalho: Carmem, Alessandra, Vagner e Alzira. E também aos que tiveram a disponibilidade de participar como suplentes: Letícia e Elaine. Obrigada! Foi um sonho impossível que se tornou real, um passo real na direção de uma utopia possível para a educação formal. Nesse momento só sinto gratidão!

*Sonhar... Mais um sonho impossível
Lutar... Quando é fácil ceder
Vencer... O inimigo invencível
Negar... Quando a regra é vender
Sofrer... A tortura implacável
Romper... A incabível prisão
Voar... Num limite improvável
Tocar... O inacessível chão
É minha lei, é minha questão
Virar esse mundo
Cravar esse chão
Não me importa saber
Se é terrível demais
Quantas guerras terei que vencer
Por um pouco de paz
E amanhã, se esse chão que eu beijei
For meu leito e perdão
Vou saber que valeu delirar
E morrer de paixão
E assim, seja lá como for
Vai ter fim a infinita aflição
E o mundo vai ver uma flor
Brotar do impossível chão*

(Letra da Música: Sonho Impossível)

RESUMO

O presente trabalho teve a intenção de repensar as práticas pedagógicas do professor de Educação Física com base nos resultados obtidos na dissertação de mestrado: “*Um olhar sobre a Inteligência Humana manifestada no cotidiano escolar*”, que investigou as concepções de agentes escolares e educandos acerca da Inteligência Humana e as possíveis estimulações dos potenciais dos estudantes, oferecidas nas práticas docentes. Para tanto, foi realizado um estudo qualitativo exploratório, envolvendo professores, em sua maioria de Educação Física, atuantes na Educação Básica, baseado em uma proposta de um curso de formação continuada, pautado na Teoria das Inteligências Múltiplas, com o objetivo de compreender as concepções e oferecer aos seus participantes subsídios, por meio de estratégias a serem incorporadas em suas práticas, para quebrar seus paradigmas e voltar seus olhares para os potenciais revelados pelos estudantes. Após o contato com os professores de Educação Física sobre a possibilidade e o interesse em participar do curso e uma palestra de apresentação *on-line*, divulgada e vinculada em redes sociais abertas a todos os interessados, o curso foi efetivado em sete encontros *on-line*, com estudos temáticos e sistematizados sobre a Teoria das Inteligências Múltiplas, quando foram fornecidas estratégias e propostas práticas e realizados debates e reflexões sobre a atuação docente e diferentes possibilidades de rotas de acesso ao conhecimento. Essas manifestações foram registradas e transcritas, com as devidas precauções de confidencialidade e conservação para análise. Os dados foram coletados por meio de um questionário inicial, investigando aspectos importantes de sua formação e concepções sobre a temática, os registros dos encontros e um questionário final, para verificar possíveis mudanças conceituais. Essas informações foram analisadas em três momentos: indicadores, redução em sinais e interpretação dos indícios, ancorados no método de análise Paradigma Indiciário de Ginzburg (1989). O curso proposto se mostrou eficiente em seus propósitos preestabelecidos, contribuindo com novas concepções acerca da inteligência humana e da ampliação do olhar dos participantes sobre os estudantes. Além disso, deflagrou-se avanços nas práticas pedagógicas descritos pelos professores e uma mudança de paradigma de identidade docente. Os princípios da Teoria das Inteligências Múltiplas mostraram-se condizentes com os anseios dos agentes escolares em alcançar uma educação com mais equidade e sensibilidade. Recomenda-se que movimentos destinados às reflexões em contexto escolar possam ser aproveitados para cursos como o proposto pela tese.

Palavras-chave: Inteligências Múltiplas; Formação Continuada; Educação Física; Práticas Pedagógicas; Cotidiano Escolar.

ABSTRACT

The present doctoral thesis aimed to rethink the pedagogical practices of the Physical Education teacher based on the results obtained in the master's thesis "A look at Human Intelligence manifested in the school routine", which investigated the conceptions of school agents and students regarding Human Intelligence and the possible stimulation of students' potential offered within teaching practices. Therefore, an exploratory qualitative study was carried out, involving teachers, mostly from Physical Education, working in Basic Education, through a proposal for a continuing education course, based on the Theory of Multiple Intelligences, with the aim of understand the conceptions and offering its participants subsidies, through strategies to be incorporated into their practices, to break their paradigms and tune their eyes to the potential revealed in the students. Physical Education teachers were contacted about their possibility to and interest in participating in the course and an online presentation lecture was disseminated and linked on social networks, available to all interested parties. The course was carried out in seven online meetings, with thematic and systematized studies on the Theory of Multiple Intelligences, when strategies and practical proposals were provided and debates and reflections took place on teaching practice and different possibilities of access routes to knowledge. These events were recorded and transcribed, with the necessary confidentiality precautions and maintenance for analysis. Data were collected through an initial questionnaire, investigating important aspects of their formation and conceptions on the subject, records of the meetings, and a final questionnaire, to verify possible conceptual changes. This information was analyzed at three moments: indicators, reduction in signs and interpretation of evidence, and anchored in the method of analysis of the Indiciary Paradigm of Ginzburg (1989). The proposed course was efficient in the pre-established purposes, contributing new conceptions about human intelligence and expanding the perspective of the participants regarding the students, in addition to advances in pedagogical practices described by teachers and a paradigm shift in teacher identity. The principles of the Multiple Intelligences Theory were shown to be consistent with the school agents' desire to achieve an education with more equity and sensitivity. It is recommended that movements aimed at reflections in the school context can be used for courses such as the one proposed by this thesis.

Keywords: Multiple Intelligences; Continuing Education; Physical Education; Pedagogical Practices; School Routine.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Diagrama representativo do modelo da avaliação em sala de aula – pág. 67.

Figura 2 – Fatores que influenciam o desenvolvimento do perfil da mente de cada criança – pág. 85.

Figura 3 – Dunn and Dunn Learning Styles Model – pág. 111.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Caracterização dos professores participantes do curso de formação continuada – pág. 33.

Quadro 2 – Especificação da área de atuação dos professores participantes do curso de formação continuada – pág. 34.

Quadro 3 – Descrição da formação inicial dos professores participantes do curso de formação continuada – pág. 35.

Quadro 4 – Descrição da formação continuada dos professores participantes do curso – pág. 36.

Quadro 5 – “*A Janela de Oportunidades*”, proposta por Beatriz Ilari (2003) – pág. 121.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
1.1	Justificativa	20
1.2	Objetivos	21
1.2.1	Objetivo Geral	21
1.2.2	Objetivos Específicos	21
1.3	O percurso	22
2	A PESQUISA.....	24
2.1	Os primeiros passos de uma pesquisa: a elaboração do curso	28
2.2	Aplicação de um questionário inicial	31
2.3	Perfil dos cursistas	32
3	ANÁLISE DO QUESTIONÁRIO INICIAL: Sinais preliminares	39
3.1	Sinais sobre formação inicial e formação continuada	42
3.2	Sinais sobre a atuação docente: algumas práticas pedagógicas	48
3.3	Sinais sobre as práticas avaliativas no cotidiano escolar	61
3.4	Sinais sobre a Educação Física no cotidiano escolar	68
3.5	Sinais sobre as concepções de inteligências humanas	77
4	DESENVOLVIMENTO DO CURSO: A Teoria das Inteligências Múltiplas.....	88
4.1	Caminhos teóricos e reflexões percorridas	91
4.1.1	Primeiro encontro	92
4.1.2	Segundo encontro	99
4.1.3	Terceiro encontro.....	101
4.1.4	Quarto encontro	103
4.1.5	Quinto encontro	109
4.1.6	Sexto encontro	120
4.1.7	Sétimo encontro.....	124
4.2	Sinais desvelados durante os encontros	126
4.2.1	Sinais sobre o reconhecimento e o encantamento com a teoria	126
4.2.2	Sinais que mostram a ampliação do olhar dos docentes sobre os potenciais dos seus estudantes	127
4.2.3	Sinais sobre a relevância das inteligências pessoais.....	128

4.2.4	Sinais de um empoderamento das aulas de Educação Física como espaço de inteligência corporal cinestésica.....	129
4.2.5	Sinais do impacto da Teoria das Inteligências Múltiplas no cotidiano escolar	130
5	ANÁLISE DO QUESTIONÁRIO FINAL: Sinais complementares	134
5.1	Sinais positivos de um curso de formação continuada	134
5.2	Sinais que revelam novas concepções de inteligência humana	136
5.3	Sinais sobre as contribuições da Educação Física para o aprimoramento da inteligência humana	137
5.4	Sinais acerca da atuação docente diante do impacto da teoria.....	138
6	INDÍCIOS DESVELADOS	143
6.1	Indícios sobre as contribuições da formação continuada para o aperfeiçoamento da atuação docente e das práticas pedagógicas.....	143
6.2	Indícios sobre as repercussões profícuas da Teoria das Inteligências Múltiplas no cotidiano escolar	145
6.3	Indícios sobre o empoderamento e a sensação de representatividade dos professores de Educação Física, ao se apropriarem dos conceitos da inteligência corporal-cinestésica e da corporeidade.....	147
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	149
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	153
	APÊNDICES	167
	Apêndice A – Carta de apresentação de projeto de pesquisa à SEDU.	167
	Apêndice B – Carta de apresentação de projeto de pesquisa à SEDUC.....	168
	Apêndice C – Autorização da SEDU para realização da pesquisa.....	169
	Apêndice D – Autorização da SEDUC para realização da pesquisa.....	172
	Apêndice E – Carta de apresentação do projeto de pesquisa ao CEP.....	177
	Apêndice F – E-mail / Mensagem de <i>WhatsApp</i> enviada após a demonstração de interesse no curso para todos os professores inscritos.....	178
	Apêndice G – Termo de consentimento livre e esclarecido enviado aos participantes.	179
	Apêndice H – Autorização para uso de imagem enviada aos participantes.....	181
	ANEXOS	182
	Anexo A – Parecer consubstanciado do CEP aprovando a realização da pesquisa ...	182
	Anexo B – Descrições das respostas do Questionário Inicial.....	185

Anexo C – Contexto e materiais apontados pelos participantes como componentes da sua realidade escolar.....	196
Anexo D – Descrição dos encontros realizados	203
Anexo E – Descrições das respostas do Questionário Final.....	206

1 INTRODUÇÃO

O encantamento com a Teoria das Inteligências Múltiplas, proposta por Howard Gardner, que propõe uma quebra de paradigma sobre a inteligência humana, originou-se durante o processo de mestrado e expandiu-se durante os estudos do doutorado, uma vez que ajudou a responder a muitos questionamentos e porque ela:

[...] desconstrói o olhar fragmentado e a supervalorização de algumas habilidades sobre outras, pois considera a singularidade de cada sujeito e interpreta que um indivíduo pode aperfeiçoar seu desempenho quando consegue ser estimulado plenamente. (SILVA, 2018, p. 15)

A motivação para o ingresso em um curso de doutorado partiu da vontade de ir além de uma divulgação a professores e demais agentes escolares da Teoria das Inteligências Múltiplas e dos resultados obtidos na pesquisa de mestrado, realizada em 2018, como também de identificar e oferecer estratégias metodológicas que pudessem ser inseridas nas práticas presentes no ambiente escolar, ampliando, assim, as possibilidades de recursos na ação pedagógica para suas atividades, as quais estimulem as diversas potencialidades dos estudantes.

Essas preocupações com as questões do cotidiano escolar sempre nortearam a prática docente da pesquisadora na educação básica, mas seu olhar sobre a Educação de uma forma geral foi ampliado quando ingressou como docente no Ensino Superior, no curso de Educação Física da UNISO. A partir disso nasceu a vontade de investigar como se tecem as teias envoltas nos processos de ensino e de aprendizagem entre os protagonistas do ambiente escolar. Os primeiros passos dados no processo de doutoramento foram suficientes para interpretar melhor o sistema de educação atual em nosso país. Ao cursar as disciplinas e os grupos de estudos devidos, foram feitas reflexões sobre Educação, nas quais foi possível reaprender sobre o sistema educacional brasileiro. As temáticas abordadas durante esses momentos de reflexão compuseram a gênese dessa caminhada incomensurável que é pesquisar sobre questões educacionais.

Para Amaral (2010, p. 1), “a educação é um fenômeno social que abrange os processos formativos dos homens de acordo com determinado paradigma”. A Educação é objeto de estudo há séculos. Iohannis Amos Comenius (1592-1670) já apresentava ensaios complexos acerca do tema. O homem só se tornaria homem por meio da educação formal, e para tanto o estudioso

salientava a importância da escola e desse ambiente que também compõem as redes do cotidiano escolar. Comenius defendia que a educação formal deveria ser significativa, posto que cada indivíduo é dotado de uma gama de potencialidades que devem ser estimuladas e desenvolvidas no contexto educacional (COMENIUS, 2001). Silva (2018, p. 54) ressalta do mesmo modo que “mesmo esses princípios sendo tão antigos e amplamente difundidos muitas escolas ainda andam na contramão desses ideais”.

A escola tradicional atualmente ainda apresenta aspectos que precisam ser superados na direção de uma educação mais humanizada, plural e que contemple realmente as necessidades e os anseios do contexto escolar. É fundamental olhar para escola como um espaço de convivência, interação e construção de conhecimento, no qual os estudantes e demais agentes escolares desenvolvem e manifestam seus potenciais através de inter-relações complexas e em constante mudança.

O “formato” escolar predominante continua estruturado a partir dos referentes da modernidade, que são naturalizados e, mesmo, terminam por ser essencializados. Parece que há uma única e verdadeira maneira de se pensar a escola, seus espaços e tempos, sua lógica de organização curricular, sua dinâmica e, até mesmo, sua decoração e linguagem visual. Tudo parece concorrer para afirmar a homogeneização e padronização. Acreditamos que somente avançaremos na construção de uma qualidade adequada aos tempos atuais se questionarmos essa lógica. Caso contrário, continuaremos enfatizando medidas paliativas e cosméticas. (CANDAUI, 2016, p. 807, grifo do autor)

Segundo Charlot (2016), existe uma desigualdade social relevante que impacta de forma direta os resultados dos sistemas de ensino, contudo compreender o funcionamento de cada contexto é mais complexo do que isso. Primeiramente, porque o conceito de fracasso escolar é abstruso e depende de inúmeras variáveis que podem ser contextualizadas de formas diferentes em cada sociedade. Para entender os estudantes, cumpre conhecer sua posição social, a singularidade de cada história, a maneira como dão sentido a suas vidas e suas práticas cotidianas. Essas características é que vão estabelecer a relação dos indivíduos com o saber, por meio da qual os estudantes deveriam ser observados dentro do cotidiano escolar.

Pode-se conceber a Educação sob três aspectos principais: (1) como um evento social, que se desdobra no tempo histórico; (2) como uma mediação da sociabilidade, uma vez que a prática educativa também se reveste da finalidade intrínseca de inserir os sujeitos no universo social, tendo em vista que estes não poderão existir fora do tecido social; (3) como uma interação que influencia os rumos da sociedade (SOROCABA, 2017). Isto posto, a Educação tem sua ação voltada, essencialmente, ao ser humano e recobre-se do caráter inacabado do qual o próprio homem tem consciência: “inacabado e consciente de seu inacabamento, histórico,

necessariamente o ser humano se faria um ser ético, um ser de opção, de decisão” (FREIRE, 2011, p.42).

Atualmente, no Brasil, a escola se tornou uma instituição típica do trabalho, invadida por inúmeros controles burocráticos, como, por exemplo, controle de tempo para tarefas oficiais, um currículo pesado e fragmentado, pressão econômica, cobrança de eficiência da gestão, dentre outros espelhamentos em uma gestão industrial. É essencial endossar as discussões sobre a profissionalização do ensino, valorizando e fortalecendo o trabalho docente, contudo sem perder de vista os objetivos essenciais da Educação e a responsabilidade com a formação humana. Existem diferentes planos e reformas se configurando com o objetivo de valorizar e dar qualidade à educação formal. É papel também dos agentes escolares terem determinação e ressignação para compreendê-los, defendê-los e empreendê-los (TARDIF; LESSARD, 2012).

O processo educacional tem ganhado espaço em inúmeras discussões e apontamento, dando origem a diferentes estudos que permeiam sua evolução, situação atual e, principalmente, desencadeando ações metodológicas e processos de ensino e aprendizagem. O desenvolvimento da escola tradicional se mostra como um dos mais importantes aspectos a serem discutidos neste contexto, pois é nela que são promovidas as mais relevantes formulações teóricas sobre as questões culturais e sociais dos indivíduos. Desta forma, a pesquisa no cotidiano escolar adquire um lugar central na busca de perspectivas que viabilizem uma nova prática educacional, envolvendo principalmente os agentes que conduzem este cotidiano (BRANQUINHO, 2008).

Para Gadotti (2000), o cotidiano escolar vem vivenciando um momento de mudança que se reflete diretamente em suas práticas pedagógicas. Esses processos, que têm a pretensão de superar alguns paradigmas tradicionais da educação formal, podem se tornar um ponto tanto de dificuldade como de insegurança entre professores e demais agentes escolares, comprometendo as situações de ensino e aprendizagem. Assim, as práticas pedagógicas dos agentes escolares, bem como as questões de ensino e aprendizagem, devem ser estudadas com cautela, vislumbrando uma reestruturação que priorize uma formação integral dos estudantes, capacitando e motivando-os a participarem da sociedade, como idealizadores de práticas que favoreçam essa integração.

É na relação entre professores e estudantes que esses esforços em busca de uma mudança positiva no contexto escolar se destacam, perpassando as ações pedagógicas nas escolas. Essa relação envolve inúmeros fatores, apresentando-se como uma tarefa complexa e desafiadora, cabendo, portanto, ao professor estar sempre aberto à compreensão e à reconstrução constante

da sua identidade profissional. De uma forma geral, os agentes do cotidiano escolar são indivíduos que tendem a buscar uma melhoria constante de suas práticas, nem sempre, todavia, encontrando caminhos para isso. Lopes (2009) argumentou que projetos e atividades oferecem instrumentos de ação pedagógica que colaboram com a aprendizagem. A escola, por meio de intervenções, pode motivar e sensibilizar tanto estudantes, quanto professores a repensarem suas ações no ambiente escolar, otimizando o processo de ensino e de aprendizagem.

Para Branquinho (2008), é tarefa do professor adotar uma postura favorecedora da aprendizagem, levando em consideração que sua prática pedagógica em sala de aula tem papel fundamental no desenvolvimento integral dos estudantes. Assim, faz-se substancial uma reflexão constante (atitudes reflexivas) sobre esses mecanismos, uma busca por novas propostas didáticas e metodológicas de promoção de situações de ensino e de aprendizagem, de forma que os agentes escolares vivenciem essas transformações à vista de aprimorar suas ações.

Para uma educação integral e de qualidade, é relevante que o professor considere o estudante como o centro do processo educativo, valorizando o que ele já conhece, reconhece e dá significado; que respeite as diferenças e a singularidade; que seja receptivo ao educando; e que se preocupe com o desenvolvimento de seu aluno e com a construção de sua autonomia. O educador precisa estar aberto e disposto a mudanças necessárias, adotar um rigor em suas práticas pedagógicas, comprometer-se com os saberes dos estudantes, e, principalmente, ser capaz de analisar diariamente suas condutas de forma crítica e humilde (FREIRE, 1996).

Mostra-se necessário e significativo verificar até que ponto os professores conhecem os estudantes, respeitam a singularidade, estimulam as inteligências e oportunizam o desenvolvimento dos potenciais dos estudantes a partir do que conhecem sobre eles. Foi para saber isso que essa tese foi idealizada, com base nos resultados obtidos na dissertação de mestrado, intitulada: “Um olhar sobre a Inteligência Humana manifestada no cotidiano escolar” (SILVA, 2018), cujo objetivo geral foi “compreender as concepções de inteligência humana dos escolares”, expressas por professores e gestores, “assim como as manifestações de inteligência dos estudantes durante as aulas em suas diversas possibilidades de expressão no cotidiano escolar”. Esses objetivos estavam associados à interpretação das “rotas de acesso ao conhecimento, disponibilizadas aos estudantes pelos docentes, em situações de ensino e aprendizagem” (SILVA, 2018, p. 17). Posto isso, muitos dos conceitos teóricos desenvolvidos durante este estudo ampliam, complementam ou revisitam temas abordados durante o curso de mestrado.

A dissertação em questão (SILVA, 2018) foi composta por uma pesquisa qualitativa que se pautou em observações e entrevistas em um contexto real de ensino e aprendizagem, abrangendo professores, gestores, um estagiário e estudantes de uma turma do quarto ano do ensino fundamental de uma escola municipal de Sorocaba/SP. Os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram observações das aulas e dos conselhos de classe e entrevistas semiestruturadas sobre o tema abordado. Os dados foram descritos, transcritos e analisados, conforme propõe o método de análise selecionado, a Teoria Fundamentada nos Dados (TFD), ou Grounded Theory (GT), apresentada por Strauss e Corbin (2008) e Tarozzi (2011).

Os depoimentos expressos pelos professores, estagiário e gestores, em muitos momentos, permearam as concepções presentes na Teoria das Inteligências Múltiplas. Contudo, ao confrontá-los com os registros das observações, evidenciou-se que essa visão era pouco abarcada em suas práticas pedagógicas desenvolvidas no cotidiano escolar. Os agentes escolares apresentaram justificativas plausíveis sobre essa questão, manifestadas nas entrevistas, uma vez que os obstáculos nomeados por eles – por exemplo, burocracias do sistema com relação a notas e instrumentos avaliativos, falta de tempo para propostas diferenciadas, excessivo número de estudantes por turma, dentro outros – são reais e compreensíveis, não obstante passíveis de superação.

Após a análise dos dados:

[...] tornou-se possível compreender as concepções que professores, estagiários, gestores e estudantes apresentam acerca da Inteligência Humana, e perceber diferentes contradições que existem nos depoimentos com relação a esse tema. As manifestações de inteligência no cotidiano escolar ainda são encaradas de forma tradicional, mediante o pretexto das exigências da escola atual. As diferentes potencialidades dos estudantes raramente são contempladas e estimuladas, pois os professores demonstram dificuldade em trabalhar essas características. Contrastando os depoimentos com os relatórios gerados durante as observações, fica evidente que, por mais que os agentes escolares entendam a importância da temática, diferentes rotas de acesso à aprendizagem não são ofertadas frequentemente aos estudantes em situações de ensino e aprendizagem. (SILVA, 2018, p. 160)

As conclusões da dissertação evidenciaram uma interpretação equivocada dos agentes escolares, ao declararem que as múltiplas inteligências propostas “devem ser trabalhadas como objetivo final ou como conteúdo a ser desenvolvido” (SILVA, 2018, p. 167). Isso indica que esses participantes encontraram dificuldade em identificar como os princípios dessa teoria podem ser realmente aplicados. O autor que propõe a Teoria das Inteligências Múltiplas enfatiza que, a partir de um novo olhar às potencialidades dos estudantes, as práticas docentes podem

se tornar caminhos facilitadores para compreensão dos estudantes sobre os conteúdos desenvolvidos, e, assim, atingir o conhecimento.

A pesquisa destacou também que: “Uma análise profunda da teoria e das possibilidades para sua inserção nas práticas pedagógicas pode ser uma estratégia eficiente para o avanço do sistema de ensino investigado, assim como de tantos outros” (SILVA, 2018, p. 167).

Refletindo sobre as conclusões obtidas com a pesquisa desenvolvida no mestrado (SILVA, 2018), na expectativa de que a Teoria das Inteligências Múltiplas possa fomentar a elaboração de novas práticas pedagógicas, nasceu o interesse em dar continuidade a esse estudo e disseminar essas propostas pedagógicas entre os atores presentes na escola atual, que culminou na estruturação de um curso de formação continuada embasado na referida teoria. Buscou-se encontrar estratégias para superar essas contradições e lacunas reveladas nos discursos e nos registros sobre as práticas pedagógicas com relação aos diferentes potenciais dos estudantes. A concretização das possibilidades de estimulação dos potenciais dos estudantes no cotidiano escolar é um anseio que vai ao encontro de uma escola possível, capaz de respeitar a individualidade dos aprendizes. A concepção de inteligência que os professores têm dos seus estudantes e suas práticas pedagógicas vigentes estão diretamente relacionadas, de forma que, ao refletirem e alterarem uma delas, a outra será também impactada. Há percalços, todavia, podem ser sobrepujados.

Na contemporaneidade, é preciso que os agentes escolares busquem mudanças tangíveis em suas práticas, cultivar um olhar mais sensível sobre seus estudantes, variar suas estratégias de ensino, oportunizar diferentes rotas de acesso ao conhecimento, etc. – para ser viável trilhar o caminho para uma educação de mais qualidade e equidade. Obstáculos e paradigmas precisam ser superados, para que o educador, assim como outros agentes escolares, tenham possibilidades de novas alternativas de trabalho (SIMON, 2012). Uma das estratégias mais tangível para o aperfeiçoamento docente e a transposição dessas barreiras é a formação continuada em contexto de qualidade. A aplicabilidade da Teoria das Inteligências Múltiplas, como base num contexto formal de ensino e de aprendizagem, é apenas uma dessas estratégias possíveis para o aperfeiçoamento dos métodos de ensino:

Aos professores cabem a disponibilidade e atividades motivacionais para essa mudança possível em suas práticas diárias; aos gestores escolares, oportunizar aos professores e estagiários momentos de estudo, troca de informações e elaboração de novas estratégias de aperfeiçoamento; e aos responsáveis pelo sistema de ensino vigente, a percepção e a preocupação em contemplar esses aspectos da multiplicidade das inteligências, reduzindo as burocracias desnecessárias ou simplificando os mecanismos existentes, para que gestores e professores tenham mais momentos de enriquecimento das suas práticas e mais autonomia em seu trabalho. Todo esse esforço

precisa ser feito em conjunto, visando que os estudantes compreendam e desenvolvam suas potencialidades dentro e fora do cotidiano escolar. Uma visão mais ampla das inteligências humanas e das práticas pedagógicas que privilegiem essas possibilidades pode proporcionar um aumento das expectativas positivas dos professores e dos gestores com relação aos seus estudantes e, conseqüentemente, um melhor desempenho na educação formal. (SILVA, 2018, p. 167)

A premência é que a aplicabilidade da teoria seja fomentada nas diversas áreas do conhecimento, em cada uma das esferas do cotidiano escolar. Contudo, para que a presente proposta fosse viável, tornou-se imperativo focar em um campo de atuação docente. A formação inicial e área de atuação profissional da pesquisadora (tanto na Educação Básica como no Ensino Superior) conduziram a pesquisa para as práticas pedagógicas dos professores de Educação Física. Segundo Furtado e Borges (2020), desde 2001 a Educação Física se consolidou como componente curricular obrigatório através da Lei n.º 10.328 / 20/12/2001, porém a Educação Física vai muito além de uma disciplina obrigatória.

Nesses tempos de rápidas e profundas transformações sociais que repercutem, às vezes de maneira dramática, nas escolas, a Educação Física e seus professores precisam fundamentar-se teoricamente para justificar à comunidade escolar e à própria sociedade o que já sabem fazer, e, estreitando as relações entre teoria e prática pedagógica, inovar, quer dizer, experimentar novos modelos, estratégias, metodologias, conteúdos, para que a Educação Física siga contribuindo para a formação integral das crianças e jovens e para a apropriação crítica da cultura contemporânea. (BETTI; ZULIANI, 2002, p. 80)

1.1 Justificativa

Refletindo sobre as considerações reveladas que apontaram para a concretização de uma escola possível – uma escola na qual os agentes escolares sejam reflexivos e cultivem um olhar sensível sobre os estudantes, que respeitem a singularidade dos indivíduos, que valorizem e estimulem suas potencialidades, que os ajudem a superar suas dificuldades, que prezem por diversas manifestações de potenciais inteligentes, oferecendo diferentes rotas de acesso ao conhecimento – houve um anseio em contribuir com vivências de um cotidiano escolar pautadas nos princípios da Teoria das Inteligências Múltiplas. A expectativa de que essa teoria é capaz de subsidiar a elaboração de novas práticas pedagógicas motivou a continuação dos estudos, um aprofundamento de sua aplicação no cotidiano escolar e a divulgação dos princípios da TIM entre os agentes presentes na escola atual, principalmente entre os professores de Educação Física.

Foi possível perceber que os participantes da pesquisa inicial (SILVA, 2018) buscavam melhores maneiras de atender às necessidades dos estudantes. Assim sendo, influenciado pelo

pensamento de Candau (2013), que aponta para o fato de que pesquisas no cotidiano escolar geralmente são elaboradas por professores externos que realizam sua coleta e vão embora, com pouco retorno ao ambiente investigativo, o presente estudo tem a finalidade de oferecer subsídios teórico-metodológicos aos professores de Educação Física da cidade de Sorocaba. É importante que estejam dispostos a uma mudança possível para que, pautados na Teoria das Inteligências Múltiplas, encontrem novas formas de estruturar suas práticas pedagógicas, voltadas aos estímulos dos diferentes potenciais dos estudantes.

Sendo bem-sucedido, o curso, ao oferecer subsídios para definição das estratégias de ensino em suas atuações docentes, considerando a singularidade e as potencialidades de cada estudante, bem como ao dar recursos teórico-metodológicos para embasar e direcionar as práticas já existentes com essas especificidades, pode trazer contribuições efetivas para os professores de Educação Física no cotidiano escolar. Os procedimentos utilizados na pesquisa evidenciam o ensejo de uma formação continuada. Um curso realizado a partir do contexto escolar pode contribuir com os processos de ensino e de aprendizagem, pois logram dar instrumentos de ação pedagógica, não no sentido estrito de ferramentas, mas de recursos didático-metodológicos possíveis e pragmáticos.

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo Geral

Compreender e oportunizar novos olhares que subsidiem a atuação do professor de Educação Física no cotidiano escolar em relação às suas concepções de inteligência e às suas práticas pedagógicas com foco nos potenciais dos seus estudantes.

1.2.2 Objetivos Específicos

- Investigar por meio de questionário como os professores definem objetivos, conteúdos, estratégias e processos avaliativos em suas aulas de Educação Física.
- Refletir sobre a formação inicial desse profissional, visando à superação dos paradigmas e obstáculos encontrados no cotidiano escolar.
- Identificar dificuldades na atuação relacionadas à sua formação docente.

- Elencar como são os recursos estruturais das escolas oferecidos para as aulas de Educação Física.
- Conhecer as concepções de inteligência desses professores.
- Divulgar entre os participantes a Teoria das Inteligências Múltiplas, de Howard Gardner, vislumbrando sua aplicabilidade em diferentes contextos.
- Oferecer um curso de formação continuada com momentos de reflexão sobre o tema das inteligências humanas, fornecendo estratégias para elaborar propostas que estimulem os múltiplos potenciais dos estudantes, como diferentes rotas de acesso à aprendizagem.
- Verificar o impacto do curso sobre as concepções de inteligência dos professores e as contribuições da Educação Física para estimulação das inteligências.
- Elencar e analisar pontos positivos e negativos, apresentados pelos professores de Educação Física, sobre as práticas de atividades pautadas na Teoria das Inteligências Múltiplas a serem aplicadas no ambiente escolar.

1.3 O percurso

Um caminho considerado possível, como um procedimento que visasse à operacionalização dos professores a fim de incorporarem em suas práticas pedagógicas os ideais da Teoria das Inteligências Múltiplas, seria um curso de formação continuada de fácil acesso e desenvolvimento. Encontros que pudessem solucionar as contradições reveladas entre a ação e o discurso e os obstáculos encontrados na pesquisa anterior, voltados à introdução dessa teoria no contexto escolar. Assim, estruturou-se um curso, definindo-o como primeiro e principal procedimento desse estudo em nível de doutoramento. Inicialmente, foi pensado com exclusividade aos professores de Educação Física do Município de Sorocaba, mas devido ao interesse de outros profissionais o público-alvo foi ampliado.

A proposta de dar os primeiros passos de uma pesquisa era promover encontros com esses professores interessados para a realização de estudos dirigidos acerca da teoria; elaborar, em conjunto, estratégias para as aulas de Educação Física, baseadas em situações-problema, visando contemplar os diferentes potenciais dos estudantes; e refletir com eles sobre as possíveis mudanças nas práticas pedagógicas impactadas pelos princípios da Teoria das Inteligências Múltiplas. Esses encontros integraram um curso de formação continuada, como os primeiros procedimentos de uma pesquisa que tem como meta principal oportunizar novos

olhares sobre as práticas pedagógicas. Nasceu, assim, um projeto de pesquisa para o doutoramento.

2 A PESQUISA

Ao ter a Educação como tema de pesquisa, torna-se evidente a relevância de uma abordagem qualitativa, respeitando-se a preocupação com o pensamento crítico e as práticas emancipatórias (DEVECHI; TREVISAN, 2010). A pesquisa no cotidiano escolar envolve inúmeras subjetividades de uma complexa rede de inter-relações que só pode ser analisada por intermédio de uma profunda imersão no meio estudado. Nesse contexto, é mais prolífico investigar a fundo pequenos grupos que podem não ter tanta relevância estatística, mas são cuidadosa e intensamente observados, constituindo:

Métodos aplicados na compreensão de problemas complexos e que buscam identificar padrões estruturais repetitivos da realidade estudada, visando o levantamento de hipóteses pertinentes que futuramente poderão ser verificadas através de uso de amostragem controladas. (FERREIRA; CALVOSO; GONZALES, 2002, p. 243)

Diante das especificidades ditadas pela proposta do estudo, a pesquisa em questão se estruturou em caráter qualitativo exploratório descritivo. A complexidade do tema abordado e dos objetivos gerais e específicos direcionou os caminhos da pesquisa (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013). Segundo Ferreira, Calvoso e Gonzales (2002), neste tipo de investigação, o pesquisador está sempre presente, minimizando suas interferências pela utilização do método científico adequado. Suas interpretações ficam impregnadas por seu contexto histórico e social, conjuntura que não afeta a fidedignidade dos fenômenos desvelados pelo e no cotidiano escolar.

Cotidiano é o que acontece no dia a dia, de forma rotineira e repetitiva, ou em suas esporadicidades e desprendimentos. Ele transpassa e se repete, em qualquer ordem. O cotidiano escolar engloba infinitas possibilidades relacionadas ao aprendizado, lida com participantes, espaços, objetivos, conceitos, relações, estruturas e categorias, que se mostram através de uma rede de *saberesfazeres* dos agentes envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem presentes em espaços onde acontece Educação (FERRAÇO, 2016). O cotidiano escolar é um ambiente complexo que precisa de cuidado e sensibilidade ao ser investigado:

Um primeiro aspecto no qual temos tentado pensar se coloca na própria condição de “vida vivida” nos cotidianos. Assim, ao invés de um sistema formal e *a priori* de categorias, conceitos, estruturas, classificações, ou outras formas de regulação, de ordenação exterior à vida cotidiano, temos considerado a possibilidade de pensar os

cotidianos como rede de *saberesfazeres* tecidas e negociadas pelos sujeitos cotidianos. (FERRAÇO, 2016, p. 28, grifo do autor)

O cotidiano escolar abrange espaços, lugares e ambientes que sejam pertinentes aos processos de ensino para professores e de aprendizagem para os estudantes. Um espaço onde seja possível compreender os conflitos existentes entre os indivíduos envolvidos nesse cotidiano, que seja favorável ao professor superar os desafios iniciais e processuais em suas práticas pedagógicas, pois é no cotidiano escolar que ele aprende a dar aula e se relaciona com os demais agentes dessa complexa rede de inter-relações. É o lugar onde se refletem as políticas públicas voltadas para a Educação. No cotidiano escolar, retratam-se a arte, a política, a filosofia e os diversos saberes através dessa rede de *saberesfazeres* tecida pelas pessoas que o engendam (AVELINO; SALLES, 2014, p. 3121-3122):

Por fim, o cotidiano escolar é muito mais do que rotinas diárias, mesmices ou vãs repetições, são complexidades, criações inovadoras e evolução. Se o mundo está em transformação o cotidiano também se evolui (ele não está estagnado, engessado, formado, etc). Mesmo com a continuidade sobre o estudo do cotidiano escolar, as reproduções vão multiplicando a cada dia e a cada dia essa vai sofrendo transformações metamórficas, surgindo às novas criações (costumes, símbolos, mitos, palavras, cultura etc).

Macedo (2009) concordou com Nilda Alves (2003a, 2003b), quando abordou o espaço e o tempo da escola como indissociáveis, o *espaçotempo*. Contudo, o autor ampliou esses componentes inerentes ao cotidiano escolar para: espaço, tempo, objetos e relações. Tendo em conta as relações entre professor e estudante, entre as crianças, entre os diferentes atores do cotidiano escolar e com suas tarefas, é preciso envolver-se, responsabilizar-se, cooperar e cuidar.

Os estudos que tratam do cotidiano escolar devem ser desenvolvidos com o cotidiano escolar, e não de/por/para esse cotidiano. É preciso horizontalizar sujeitos, saberes, posições, classes, culturas e manifestações. Há diferentes situações, particularidades e peculiaridades que precisam ser consideradas sempre que se olha para os espaços onde acontece a Educação. Estudos que têm como proposta um diálogo entre as teorias vigentes no intuito de transcender as práticas atuais e de compreender e superar as situações cotidianas são de real importância para a Educação (ALVES, 2003a, 2003b).

Ao investigar as diversas práxis educativas, a pesquisa-ação figura como uma alternativa apropriada, posto que possibilita estabelecer um olhar sensível e crítico organizando de forma sistematizada e científica a dinâmica reflexiva integrada às práticas presentes no

cotidiano escolar (FRANCO, 2003). No estudo em questão, o modelo dialético da pesquisa-ação confere com os objetivos propostos:

O princípio básico dessa concepção é que a condição para compreensão do conhecimento é a historicidade e que a realidade se constitui num processo histórico a cada momento, por múltiplas determinações, fruto das forças contraditórias que ocorrem no interior da própria realidade. (FRANCO, 2003, p. 199)

A pesquisa-ação tem como função entender os mecanismos que ocorrem no âmbito da coletividade. O elemento-chave da pesquisa-ação é o compartilhamento de ideias diante das possibilidades que a realidade oferece entre o pesquisador e as pessoas do campo de investigação, através da identificação do problema, da definição de estratégias e da busca de soluções. Esse tipo de investigação tem o objetivo de produzir resultados a partir da solução de problemas reconhecidos naquele contexto específico e de construir conhecimentos relevantes sobre a questão. Em razão disso nesse tipo de pesquisa não se utiliza o termo sujeitos de pesquisa, mas sim, participantes da pesquisa, pessoas que participam do processo. É possível identificar três formas mais frequentes de pesquisa-ação nas produções brasileiras: (1) pesquisa-ação; (2) pesquisa-ação crítica; e (3) pesquisa-ação estratégica (FRANCO, 2005).

A primeira engloba as ações em que a busca pela transformação é solicitada pelo grupo de referência dos pesquisadores, de maneira que a função dos cientistas é organizar o processo de mudança; já a segunda está relacionada com uma transformação que é idealizada pelo pesquisador a partir de investigações iniciais, e embasada por uma reflexão crítica coletiva dos sujeitos e cientistas. Por fim, no último tipo, trata-se de uma ação planejada pelo pesquisador sem a atuação dos sujeitos, de maneira que o pesquisador acompanhará os efeitos, avaliando os resultados do estudo. (DINIZ, 2017, p. 36)

A proposta apresentada neste estudo foi delineada pelo tipo pesquisa-ação crítica, na qual participante e objeto caminham por contradição interna para: privilegiar os diálogos da realidade social; considerar o contexto social e histórico do indivíduo; entender a práxis como mediação na construção do conhecimento; ter como ponto de partida a realidade empírica dos participantes; assumir que o conhecimento não pode se restringir à mera descrição; levar em conta que a interpretação dos dados só pode se realizar em contexto; e, por fim, evidenciar que “o saber produzido é necessariamente transformador dos sujeitos e das circunstâncias (práxis)” (FRANCO, 2003, p. 200).

Segundo Thiollent e Colette (2014), esse formato de pesquisa consegue transpassar modelos uniformizados e enraizados de estruturas educacionais, indo ao encontro da diversidade cultural, respeitando as especificidades dos grupos, comportamentos, formas de

expressão, conhecimento e saberes, preservando a multiplicidade das características individuais através de uma participação autônoma dos integrantes da pesquisa. Sendo assim, a pesquisa pode trazer grandes contribuições ao contexto educacional brasileiro, principalmente quando relacionada com os processos de formação e atuação dos educadores, desde sua formação inicial até a profissionalização.

O sistema escolar vigente no Brasil não favorece a profissionalização dos professores, em muitos momentos indo, inclusive, na contramão desse ideal. Uma formação docente inicial de qualidade e a formação docente continuada são estratégias poderosas no afã de contribuir para a confiabilidade e impulsionar o trabalho do professor. Aliar as diferentes teorias que existem sobre a temática da Educação com a prática pedagógica deve ser uma preocupação presente nas duas etapas da formação, com a finalidade de oferecer subsídios ao professor em busca de um trabalho de qualidade (TARDIF; LESSARD, 2012).

Dado isso, o trabalho em questão assumiu a incumbência de aproximar a produção de conhecimento da pós-graduação às práticas pedagógicas manifestadas no cotidiano escolar. Isso porque, como ressalta Gandin (1999), as ideias importam, e elas abarcam duas dimensões igualmente importantes: (1) produção de ideias e (2) organização de recursos para torná-las realidade; sem isso as transformações necessárias não ocorrerão.

Refletindo de forma crítica sobre o que foi discorrido, o presente estudo pautou-se nas investigações iniciais da pesquisadora – durante o mestrado – para estruturar um curso de formação continuada, visando difundir a Teoria das Inteligências Múltiplas, de Howard Gardner, como procedimento inicial de diálogo com os participantes. O curso foi idealizado como meio de coleta de dados da pesquisa, oportunizando investigar a concepção dos professores sobre o tema, levantar dificuldades e obstáculos das suas práticas pedagógicas, oferecer subsídios para refletirem sobre suas próprias práticas. Pelo contato com esses participantes, evidenciaram-se apontamentos sobre a formação inicial, além de desvelamentos detalhados sobre como trabalham nas escolas e o que elas oferecem para trabalhar com Educação Física.

As inter-relações, os debates, os estudos e as construções de propostas desenvolvidos durante a pesquisa tiveram o objetivo de compreender o processo e oportunizar novos olhares que subsidiem a atuação dos professores em busca da concretização de uma escola possível, com uma postura mais sensível perante os estudantes, que respeite a singularidade e a individualidade, ao valorizar e estimular os seus potenciais, que contemple as múltiplas

inteligências de cada um. Enfim, almeja-se a edificação de vivências de um cotidiano escolar, pautadas nos princípios da Teoria das Inteligências Múltiplas.

2.1 Os primeiros passos de uma pesquisa: a elaboração do curso

Inicialmente detalhou-se uma proposta para o curso, encaminhada com uma carta de apresentação (Apêndice A e Apêndice B) e a solicitação de pesquisa – para os órgãos responsáveis pelas unidades escolares da cidade de Sorocaba: Secretaria Municipal de Educação (SEDU) e a Diretoria de Ensino Regional (SEDUC) –, pedindo autorização para a sua realização e explicando a relevância do estudo para a comunidade acadêmica. Após a autorização das duas autarquias (Apêndice C e Apêndice D), foi elaborado o cronograma do curso. O projeto de pesquisa foi devidamente encaminhado para o comitê de ética (Apêndice E), tendo sido aprovado sob o parecer consubstanciado de 22 de abril de 2020 – número: 3.984.498 (Anexo A).

A seguir à aprovação, o primeiro passo da pesquisa foi fazer um levantamento de todas as escolas de Sorocaba – municipais, estaduais, privadas e conveniadas – que atendiam à etapa do Ensino Fundamental I –, contemplando do primeiro ao quinto ano da Educação Básica. Essa etapa de ensino se mostrou compatível com esse estudo, pois foi o foco das observações e das intervenções da dissertação de mestrado que fomentou a presente pesquisa. Nessa fase os estudantes são atendidos por um professor polivalente – PEB I: professor de educação básica I / pedagogo –, responsável pela maior parte dos conteúdos, e por um professor especialista – PEB II: professor de educação básica II / especialista em sua disciplina. Depois do levantamento foi realizado o contato inicial – via *e-mail* e WhatsApp – com todas as escolas de Sorocaba que atendiam os primeiros cinco anos do Ensino Fundamental e com os professores de Educação Física envolvidos com essas turmas. O desenvolvimento do curso foi dividido em quatro etapas.

Etapa 1. CONTATO: foi realizado contato inicial com os professores de Educação Física da cidade de Sorocaba que atuam no primeiro ciclo do Ensino Fundamental sobre a possibilidade e o interesse em participar de um curso de formação continuada, a respeito dos pressupostos teóricos das Inteligências Múltiplas em suas práticas docentes vivenciadas no cotidiano escolar.

O curso de formação continuada foi intitulado: A TEORIA DAS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS APLICADA ÀS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR, ministrado pela professora Mestre Yara Machado da Silva (doutoranda do PPGE-UNISO), com auxílio e

supervisão da professora Doutora Vilma Lení Nista-Piccolo (docente do PPGE- UNISO). O curso foi totalmente gratuito, e os participantes que tiveram mais de 75% de presença nos encontros receberam certificado contemplando 30 horas, assim distribuídas: carga horária da palestra de abertura (1 hora) + sete encontros (14 horas) + leituras e estudos individuais (15 horas).

Etapa 2. PALESTRA INICIAL: após o contato inicial, os professores foram convidados via *e-mail* para a abertura do curso através de uma palestra *on-line* apresentando os principais princípios da teoria e a estrutura desenhada para essa formação. A palestra foi divulgada também via *e-mail* e vinculada em diversas redes sociais abertas (*WhatsApp*, *Instagram*, *FaceBook* etc) para os interessados, mesmo para quem não atuasse no município de Sorocaba ou como professor de Educação Física.

A palestra foi disponibilizada de forma gratuita em um *site* (<http://yarasilva.com.br/palestra-inteligencias-multiplas/>), colocado no ar em agosto de 2020, e permaneceu disponível como acesso ao conhecimento do tema até maio de 2021. Ao acessar o *site* da palestra, os interessados eram convidados a preencher o questionário inicial para identificação do grupo e análise dos conhecimentos prévios. O questionário inicial foi disponibilizado através do *link* (<https://forms.gle/i6dQiw4zyDLKUFvz6>), sendo preenchido por 44 professores. O período de agosto a setembro de 2020 foi destinado ao levantamento de professores interessados em realizar o curso de formação continuada. Houve aproximadamente 250 acessos registrados no *site*. No decurso desse período, 29 professores se inscreveram através do *link* (<https://forms.gle/MgVyY3QxacoTEmx66>) e ingressaram no grupo de *WhatsApp*, criado para comunicação e interação durante o processo. No ato das inscrições, foram oferecidas três possibilidades de dias e horários para o desenvolvimento do curso de formação, solicitando que cada participante votasse na sua opção de preferência de acordo com o cronograma proposto para os encontros.

Etapa 3. VERIFICAÇÃO DE INTERESSE E FORMAÇÃO DO GRUPO DE PARTICIPANTES: ao término da palestra, os participantes que acessaram foram convidados a participar do curso de formação continuada. Esse foi o momento de consultar as preferências dos dias e dos horários disponibilizados para definir o cronograma dos encontros.

Dos participantes interessados inicialmente na formação, 46,5 % demonstraram preferência em que os encontros acontecessem às terças-feiras, no período da noite. Os interessados receberam um *e-mail* e mensagens via *WhatsApp* informando sobre a definição do horário dos encontros e do cronograma final (Apêndice F). Foram informados ainda que, como

os encontros aconteceriam via aplicativo Zoom, era preciso organizar e instalar o programa antes do início do curso. Definidos o cronograma e os horários dos encontros, alguns professores, interessados inicialmente, demonstraram incompatibilidade com os horários definidos pela maioria dos participantes. Dessa forma, o curso teve início com 14 participantes, que haviam preenchido o questionário inicial na etapa anterior.

Etapa 4. FORMAÇÃO E REFLEXÃO: os professores interessados participaram de mais sete encontros *on-line* organizados em forma de curso, com estudos temáticos e sistematizados sobre a Teoria das Inteligências Múltiplas. A proposta inicial previa a palestra e o curso de forma presencial, mas, em virtude da condição de isolamento social que foi necessário devido à pandemia da Covid19, essas etapas foram reestruturadas para viabilizar a coleta dos dados dentro do tempo previsto no cronograma de atividades.

Os conteúdos foram desenvolvidos por meio de leituras, apresentações e debates, fornecendo exemplos de estratégias para possíveis atividades práticas pautadas nas múltiplas inteligências. Após o desenvolvimento desses conteúdos, os participantes foram convidados a responder o questionário de encerramento para organizar o sétimo encontro bem como para promover uma reflexão sobre curso. O questionário final foi disponibilizado através do *link* (<https://forms.gle/g3tzascShsswEaWa8>). O último encontro foi destinado à reflexão de tudo que foi apresentado e à discussão sobre o processo formativo proposto.

Os encontros para os professores inscritos foram realizados quinzenalmente – a partir da segunda semana de setembro de 2020 – de forma *on-line*, com duração de duas horas cada, contemplando o seguinte conteúdo programático:

- Princípios da Teoria das Inteligências Múltiplas.
- A Inteligência Linguística e suas aplicações na escola.
- A Inteligência Lógico-matemática e suas aplicações na escola.
- A Inteligência Corporal-cinestésica e suas aplicações na escola.
- A Inteligência Espacial e suas aplicações na escola.
- A Inteligência Musical e suas aplicações na escola.
- A Inteligência Naturalista e suas aplicações na escola.
- As Inteligências Pessoais (Interpessoal e Intrapessoal) e suas aplicações na vida e no ambiente escolar.
- A Mediação do professor em suas práticas pedagógicas.
- Práticas pedagógicas das aulas de Educação Física, baseadas na Teoria das Inteligências Múltiplas – pautadas em situações-problema.

- Estratégias de avaliação para as aulas de Educação Física.

Durante esses encontros, houve momentos destinados ao aprofundamento da teoria e ao estudo de propostas práticas, além de momentos de reflexão sobre as práticas dos participantes, visando superar paradigmas e obstáculos encontrados no cotidiano escolar. Essas manifestações foram gravadas (com autorização dos participantes) e registradas em anotações com as devidas precauções de confidencialidade e conservação para análise.

2.2 Aplicação de um questionário inicial

O questionário inicial foi disponibilizado aos participantes no início do processo. Ao acessar o *link* do formulário *on-line* (<https://forms.gle/i6dQiw4zyDLKUFvz6>), eles deveriam responder às questões propostas. A introdução do questionário fazia uma caracterização dos participantes com dados pessoais e referentes à sua formação inicial, formação continuada e atuação docente, além dos dados para contato posterior. O intuito era conhecer melhor o público interessado no curso de formação continuada e suas condições de trabalho, bem como pensar em estratégias para contatar esses profissionais e desenvolver o curso da forma mais produtiva possível. Após a introdução, o questionário tinha três seções de questões com vertentes distintas.

A primeira parte do questionário era referente aos dados da escola ou local de atuação do participante, fazendo um levantamento dos recursos materiais, infraestrutura e percepção dos profissionais acerca do assunto. O objetivo dessas questões era elencar como são os recursos estruturais das escolas oferecidos para as aulas de Educação Física e atividades relacionadas.

A segunda parte investigava os dados do professor, questionando sobre idade, graduações, pós-graduações, rede de atuação, tempo de atuação como docente, relação entre formação inicial e prática docente. O intuito dessas questões era conhecer mais sobre a formação inicial e continuada desses profissionais, seu ambiente de atuação e sistemas nos quais estão inseridos, identificando dificuldades na atuação relacionadas à sua formação docente.

A terceira parte tinha dois segmentos: um abordava diretamente as práticas pedagógicas dos professores, explorando a relação da Educação Física com o projeto pedagógico da escola, os fundamentos para planejamento e avaliação, e propunha uma breve reflexão sobre a atuação docente. O propósito dessas questões era investigar como os professores definem os objetivos, os conteúdos, as estratégias e os processos avaliativos em suas aulas de Educação Física, e

como percebem suas atuações. Outro segmento buscava compreender o conhecimento prévio dos participantes sobre a Teoria das Inteligências Múltiplas e a inteligência humana, com o objetivo de entender as concepções de inteligência desses professores.

Os participantes que iniciaram o curso preencheram de forma digital (<https://forms.gle/riTheY6CWdobqb3M7>) o termo de consentimento livre e esclarecido da pesquisa (Apêndice G) e a autorização para uso de som e imagem durante a pesquisa (Apêndice H).

2.3 Perfil dos cursistas

O curso foi oferecido e divulgado intensivamente aos professores de Educação Física, atuantes no contexto escolar do município de Sorocaba, mas, como o convite foi aberto em redes sociais, houve o interesse de professores dessa área, pertencentes a outros municípios, professores de Educação Física que não atuam em escolas, estudantes de Educação Física, professores polivalentes (pedagogos) e integrantes das equipes gestoras. Já que um dos objetivos da pesquisa era a divulgação da Teoria das Inteligências Múltiplas, viabilizando sua aplicabilidade em diferentes contextos, optou-se por não restringir o acesso dos profissionais fora do perfil estabelecido inicialmente, permitindo que todos os interessados participassem dos encontros. A caracterização dos participantes inscritos no curso formação continuada foi levantada por meio de questões iniciais e da segunda parte do questionário inicial e está sintetizada nos Quadros 1, 2, 3 e 4.

Quadro 1 – Caracterização dos professores participantes do curso de formação continuada.

Professor	Ano de nasci.	Sexo	Formação principal	Atuação	Cidade	Finalizou o curso
1	1973	MASC	Licenciatura plena em Educação Física	Educação Física no Ensino Fundamental.	Sorocaba/SP	Sim
2	1978	MASC	Licenciatura em Educação Física / Licenciatura em Pedagogia	Educação Física no Ensino Fundamental.	Sorocaba/SP	Sim
3	1973	MASC	Licenciatura em Educação Física	Educação Física no Ensino Fundamental.	Sorocaba/SP	Sim
4	1970	FEM	Licenciatura em Educação Física / Especialização em Psicomotricidade Relacional	Educação Física no Ensino Fundamental e Médio, Ginástica Artística e Rítmica, Natação para Bebês e crianças.	Caruaru/PE	Sim
5	2000	FEM	Graduanda em Licenciatura em Educação Física	Estudante.	Sorocaba/SP	Sim
6	1979	FEM	Educação física - plena	Educação Física no Ensino Fundamental.	Sorocaba/SP	Não
7	1987	FEM	Educação Física / Pedagogia / Pós em Musculação e <i>Personal Trainer</i> / Pós em Psicopedagogia	Educação Física no Ensino Fundamental.	Vargem Grande do Sul/SP	Sim
8	1978	FEM	Graduação em Pedagogia / Mestrado em Educação	Professor Polivalente na Educação Infantil.	Sorocaba/SP	Sim
9	1980	FEM	Graduação em Educação Física e Pedagogia / Pós em Treinamento Físico e Neurociência da Educação	Educação Física no Ensino Fundamental.	Diadema/SP	Sim
10	1974	FEM	Licenciatura plena em Educação Física	Educação Física no Ensino Fundamental.	São Paulo/SP	Não
11	1981	FEM	Graduação em Educação Física / Pós em Natação e atividades aquáticas	Educação Física no Ensino Fundamental.	São Paulo/SP	Sim
12	1970	FEM	Graduação em Educação Física / Pós em Metodologia e Didática do Ensino	Educação Física no Ensino Fundamental.	Ribeirão Preto/SP	Sim
13	1974	FEM	Faculdade de Educação Física / Graduação em Pedagogia / Pós Graduação: Processo de Ensino Aprendizagem na Educação Infantil e Séries Iniciais.	Educação Física no Ensino Fundamental.	Sorocaba/SP	Sim
14	1975	FEM	Graduação em Pedagogia / Pós em Neuropsicopedagogia	Orientador Pedagógico na Educação Básica.	Sorocaba/SP	Não

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 2 – Especificação da área de atuação dos professores participantes do curso de formação continuada.

Professor	Anos (turmas/séries/ciclos) em que ministra aulas:	Em qual rede de ensino (municipal, estadual ou privada) você atua e há quanto tempo? Pode listar mais de uma rede, se for o caso.	Tempo de exercício docente na escola atual (principal):
1	3.º,4.º,5.º ano fundamental.	Municipal, há 16 anos	6 a 10 anos
2	1.º, 4.º, 6.º e 7.º anos.	Municipal, desde março de 2008.	3 a 5 anos
3	Ensino Fundamental I 1 ao 5. Ano	Municipal, há 3 anos.	0 a 2 anos
4	Educação infantil,1.º e 2.º Fundamental, Ensino Médio.	Particular, há 26 anos.	Mais de 15 anos
5	-	-	-
6	Ensino Fundamental I (1.º a 5.º ano)	Municipal.	11 a 15 anos
7	Educação Infantil e Ensino Fundamental I (1.º a 5.º ano).	Municipal.	3 a 5 anos
8	Educação Infantil.	Municipal.	11 a 15 anos
9	Educação Infantil e Ensino Fundamental I (1.º a 5.º ano).	Privada, há mais de 10 anos.	6 a 10 anos
10	Atendimento a comunidade.	Municipal.	11 a 15 anos
11	4 a 17 anos.	Municipal, há 13 anos.	11 a 15 anos
12	Educação Infantil ao Ensino médio.	Privada.	Mais de 15 anos
13	Primeiro ao quinto ano do ensino fundamental.	Municipal.	11 a 15 anos
14	Ensino Médio.	Privado.	Mais de 15 anos

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 3 – Descrição da formação inicial dos professores participantes do curso de formação continuada.

Professor	Sua formação / habilitação:	Cursou a graduação em qual instituição?	Ano de conclusão do seu curso?	Em sua opinião o curso de Educação Física que você fez apresentava um enfoque mais forte numa:	Em sua opinião o curso de Educação Física que você fez tinha uma vertente:
1	Licenciatura e Bacharelado	UNIMEP	1999	Um pouco de cada.	Mesclado teórico – prático
2	Licenciatura	UNICID - Universidade Cidade de São Paulo	2007	A formação geral do curso tinha um viés mais pedagógico, chegamos a realizar várias disciplinas com outras turmas de licenciatura, mas fiz iniciação científica e tive um conhecimento um pouco maior da parte de desenvolvimento motor, uma área que está entre a dimensão esportivo-técnica e a pedagógica.	Essencialmente teórica
3	Licenciatura	ESAMC	2009	Dimensão pedagógica (visão educacional).	Mesclado teórico – prático
4	Licenciatura	Faculdades Integradas de Guarulhos	1991	Todas essas dimensões.	Mesclado teórico – prático
5	Graduanda em Licenciatura	UNISO	-	Dimensão pedagógica (visão educacional).	Mesclado teórico – prático
6	Licenciatura e Bacharelado	FEFISO	2000	Dimensão esportivo-técnica.	Mesclado teórico – prático
7	Licenciatura e Bacharelado	UNIP e FEUC	2007	Dimensão pedagógica (visão educacional).	Mesclado teórico – prático
8	Licenciatura	UNISO	2001	Sou Pedagoga.	Sou pedagoga
9	Licenciatura e Bacharelado	UNI ABC	2005	Dimensão esportivo-técnica.	Mesclado teórico – prático
10	Licenciatura	Unicid	2000	Dimensão pedagógica (visão educacional).	Mesclado teórico – prático
11	Licenciatura e Bacharelado	UNESP e FMU	2001	Dimensão esportivo-técnica.	Mesclado teórico – prático
12	Licenciatura	Faculdade Claretiana de Batatais	1990	Dimensão pedagógica (visão educacional).	Mesclado teórico – prático
13	Licenciatura e Bacharelado	Faculdade de Educação Física da ACM de Sorocaba	1999	Dimensão humanista.	Mesclado teórico – prático
14	Pedagogia	UNIP	1994	Dimensão pedagógica (visão educacional).	Mesclado teórico – prático

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 4 – Descrição da formação continuada dos professores participantes do curso.

Professor	Você já fez algum curso de especialização?	Se sim, em qual instituição?	Sobre o que foi o curso?
1	Sim	UNICAMP	Método e Pesquisa da Educação Física, esporte e lazer.
2	Não	-	-
3	Não	-	-
4	Sim	UPE- Garanhuns e Ícone Recife	Planejamento e gestão escolar e psicomotricidade relacional.
5	Não	-	-
6	Sim	FEFISO	Educação Física escolar.
7	Sim	Instituto Federal Sul de Minas/ FACAB	Musculação e <i>Personal Trainer</i> / Psicopedagogia.
8	Sim	UNISO	Mestrado em Educação.
9	Sim	Diversas	Treinamento Desportivo, ginástica artística, treinamento funcional infantil e o mais recente neurociência educacional.
10	Sim	FAEP	Jogos e brincadeiras.
11	Sim	FMU	Natação e atividades aquáticas.
12	Sim	Claretiano	metodologia e didática do ensino.
13	Sim	Faculdade São Luís Jaboticabal	Processo de Ensino e Aprendizagem.
14	Sim	FETAC	Neuropsicopedagogia.

Fonte: Elaborado pela autora.

O grupo foi inicialmente composto por 14 participantes, sendo 3 do sexo masculino e 11 do sexo feminino. Em relação à formação principal: 7 participantes são graduados em Licenciatura plena em Educação Física ou concluíram ambas as vertentes – bacharelado e licenciatura; 4 participantes concluíram a licenciatura em Educação Física; 2 participantes são formados em Pedagogia; e 1 deles era estudante, formando do curso de Educação Física. Quatro participantes têm duas graduações, sendo a primeira em Educação Física e a segunda em Pedagogia. Onze participantes concluíram um ou mais cursos de especialização / pós-graduação *Lato Sensu*. E um dos participantes, *Professor8* – formado em Pedagogia, cursou mestrado / pós-graduação *Strictu Sensu* – em Educação.

No que diz respeito à formação continuada, é possível observar que dos três participantes que ainda não haviam realizado cursos de especialização: um deles era estudante/formando – *Professor5*, do curso de graduação – e dois deles foram os últimos a concluir a graduação em Educação Física; em relação aos demais integrantes do grupo – *Professor2* em 2007 e *Professor3* em 2009. Sete participantes realizaram um curso de especialização – em diferentes áreas de estudo: *Professor1*, 6, 10, 11, 12, 13 e 14. Dois participantes concluíram dois cursos de especialização: *Professor4* e *Professor7*. E o *Professor9* concluiu quatro cursos de especialização.

Com relação à área de atuação, o grupo estava composto por: 11 participantes atuantes no Ensino Fundamental; 2 atuantes na Educação Infantil – sendo um deles pedagogo polivalente (*Professor8*); 1 no Ensino Médio; 2 participantes trabalham com modalidades esportivas específicas dentro ou fora do contexto escolar (*Professor10* e *Professor12*); e 1 dos participantes é Orientador Pedagógico (*Professor14*, também formado em Pedagogia). Nove dos participantes atuam em instituições públicas municipais e 4 deles em instituições privadas. O grupo contou com 8 participantes de Sorocaba/SP; 1 de Caruaru/PE; 1 de Vargem Grande Paulista/SP; 1 de Diadema/SP, 2 de São Paulo/SP; e 1 de Ribeirão Preto/SP. A procura de professores de outras áreas e de fora da cidade revelou a importância do tema abordado e curiosidade dos professores por instrumentos – não no sentido estrito de ferramentas, mas de recursos pedagógicos – que oportunizem um novo olhar sobre os estudantes e os processos de ensino e aprendizagem.

Ao discorrer sobre sua formação, 12 participantes afirmaram ter vivenciado uma formação que mesclava teoria e prática, apenas 1 deles descreveu sua formação como essencialmente teórica – sendo formando em licenciatura em Educação Física (*Professor5*). Vale ressaltar que esse participante era o estudante e passava por uma fase de aulas totalmente

on-line devido ao isolamento social imposto pela pandemia do Covid19. Sete participantes descreveram sua formação com um enfoque na dimensão pedagógica, com uma visão educacional; 3 participantes descreveram uma formação mesclada entre as dimensões abordadas; dois descreveram sua formação como mais esportivo-técnica; e 1 deles relatou uma dimensão mais humanista na sua formação.

Após a identificação do perfil dos participantes, deu-se a continuidade do desenvolvimento deste estudo, analisando as respostas dadas ao questionário inicial. É o começo de uma nova etapa da pesquisa, a qual apresenta os primeiros sinais dos paradigmas indiciários revelados pelos participantes da pesquisa.

3 ANÁLISE DO QUESTIONÁRIO INICIAL: Sinais preliminares

O presente estudo teve abordagem qualitativa exploratória, do tipo descritiva. O método de análise que se mostrou mais compatível tanto com os objetivos quanto com os instrumentos utilizados durante a pesquisa foi o Paradigma Indiciário de Ginzburg (1989), já que ele favorece compreender os resultados e as possibilidades de um curso de formação continuada nos moldes propostos para o crescimento e o aperfeiçoamento do docente com relação às suas práticas pedagógicas no cotidiano escolar.

Os dados foram devidamente registrados e transcritos para interseção dos instrumentos utilizados no caminho trilhado. No intento de identificar as diferentes percepções e possibilidades a serem desveladas pela pesquisa proposta, o método de análise Paradigma Indiciário, apresentado por Ginzburg (1989), ao possibilitar “tecer os fios nas tramas da aprendizagem” (GINZBURG, 1989, p. 170), ajudou a entender esse universo.

Esse método foi sistematizado no final do século XIX, mas já fazia parte das atividades humanas desde a pré-história. Quando o ser humano precisava caçar, reproduzia formas, sons e movimentos dos animais através de pistas, sinais e indícios presentes nesse processo. Dessa forma, o homem aprendeu a farejar, registrar, realizar operações mentais complexas, interpretar, classificar e analisar pistas dos mais variados tipos. Sendo assim, surgia historicamente uma análise centrada na decifração de vários tipos de signos, indícios ou sintomas (GINZBURG, 1989).

O paradigma, como método de análise, teve sua origem com Giovanni Morelli que se preocupou com a valorização de detalhes específicos em obras de arte que, muitas vezes imperceptíveis, tinham o poder de revelar a verdadeira autoria de uma composição. Ele deu início ao “*método morelliano*” que auxiliou na identificação da autoria de dezenas de obras em vários museus da Europa. Seu artifício foi reconhecido, inclusive, por Sigmund Freud em seu livro *O Moisés de Michelangelo*, de 1914. Freud associou o “*método morelliano*” à técnica da psicanálise médica, uma vez que elementos pouco visíveis, despercebidos ou desprezados na observação normal, considerados sem importância poderiam oferecer pontos cruciais na percepção do espírito humano. São representações e traços individuais intimamente ligados que, na arte e na psicanálise, escapam ao controle da consciência, mas que revelam indícios de sintomas ou signos pictóricos (GINZBURG, 1989.p. 147).

O método, definido por Carlo Ginzburg (1989), como um paradigma indiciário fundamenta-se na observação dos detalhes que, por vezes, passam despercebidos em detrimento dos que são visivelmente característicos. Na proposta indiciária, o pesquisador pode ser comparado a um detetive, que descobre o crime, na maioria das vezes, por meio de indícios minimalistas. A forma indiciária também foi utilizada na psicologia moderna, pois, segundo o mesmo autor (p. 146): “[...] os nossos pequenos gestos inconscientes revelam o nosso caráter mais do que qualquer atitude formal, cuidadosamente preparada por nós”. A essência desse método sugere desvendar uma realidade que não está explícita, mas que demonstra sinais e indícios, os quais possibilitam entender melhor o fenômeno em análise (GINZBURG, 1991).

Ginzburg (1989), no intuito de clarificar seu método, compara as variáveis que compõem uma pesquisa desenvolvida sob o paradigma indiciário aos fios de um tapete. Determinado o ambiente da pesquisa, o investigador se assemelha a um tecelão em busca de indícios de um padrão que, reunindo informações, interpreta situações, para encontrar o significado do contexto teórico sustentado pelo enredo dos fios. A consistência da teia revelada no trabalho do pesquisador é verificável, “percorrendo-se o tapete com os olhos em várias direções” (GINZBURG, 1989, p.170). Esse saber revelado em tramas consiste em ir além dos fatos aparentemente insignificantes – as pistas e indícios – para uma realidade complexa, não diretamente observável, mas que pode explicar os elementos necessários à compreensão do objeto de análise.

[...] Trata-se de formas de saber tendencialmente mudas – no sentido de que, como já dissemos, suas regras não se prestam a ser formalizadas nem ditas. Ninguém aprende o ofício de conhecedor ou de diagnosticador limitando-se a pôr em prática regras preexistentes. Nesse tipo de conhecimento entram em jogo (diz-se normalmente) elementos imponderáveis: faro, golpe de vista, intuição. (GINZBURG, 1989, p. 176)

Esse modelo epistemológico, proposto por Ginzburg, começou a se consolidar nas ciências humanas por meio da análise comparativa das práticas indiciárias de Aby Warburg, Giovanni Morelli, Freud e Holmes/Doyle (GINZBURG, 1989). Silva (2007) aponta que essa forma parcial e singular de perceber os dados – que abrange os diversos fragmentos – é que faz emergir a realidade através da reestruturação dos fatos. Por conseguinte, este método “permite ir além da aparência que se torna revelado, como verdade clara, enfatizando o implícito” (SILVA, 2007, p. 58).

Silva (2007, p. 58) ressalta a predisposição dessa forma de análise de dados para temas relacionados ao cotidiano escolar:

As pistas são fragmentos selecionados num processo interpretativo que as transforma em objetos de conhecimentos dentro de situações socialmente construídas e culturalmente demarcadas. Durante esse processo de construção e análise de dados foram privilegiados os indícios presentes em dados singulares, marcados na relação do sujeito com o contexto escolar. O interesse por indícios que significam o sujeito, o corpo, o ensino, a aprendizagem, a sociedade e a cultura se dá, sobretudo devido ao desejo de revelar questões que se manifestam por meio da singularidade. No âmbito educacional, pela complexidade do seu contexto, considera-se este método de análise adequado por valorizar o singular, permitindo que a individualidade seja abordada, porém sem desconsiderar a totalidade.

Ao trabalhar com a proposta de formação continuada para professores atuantes no cotidiano escolar, a análise e a interpretação dos dados coletados foram fundamentadas no paradigma indiciário, proposto por Ginzburg (1989), objetivando o levantamento de indícios que pudessem revelar concepções e ações dos professores, características do curso desenvolvido e das práticas pedagógicas levantadas. Olhar para esses apontamentos demonstrados nas respostas de um questionário inicial (Anexo B), nos registros dos encontros e nas respostas de um questionário final (Anexo E) permitiu buscar a relevância, ou não, do curso quanto às práticas cotidianas. Os dados devidamente registrados e descritos foram cruzados para gerar os indícios.

É fundamental a rigorosidade científica do método subjetivo, definido por procedimentos adotados na pesquisa, pautando-se mais uma vez nos conceitos do autor:

[...] este tipo de rigor não é só inatingível, mas também indesejável para as formas de saber mais ligadas à experiência cotidiana – ou, mais precisamente, a todas as situações em que a unicidade e o caráter insubstituível dos dados são, aos olhos das pessoas envolvidas, decisivos. Alguém disse que o apaixonar-se é uma superestimação das diferenças marginais que existem entre uma mulher e outra (ou entre um homem e outro). Mas isso também pode se estender às obras de arte ou aos cavalos. Em situações como essas, o rigor flexível (se nos for permitido o oxímoro) do paradigma indiciário mostra-se ineliminável. (GINZBURG, 1989, p. 178)

O paradigma indiciário engloba dados inegáveis emergentes da realidade que precisam ser observados e tratados com a mesma cientificidade de qualquer outro método. Em qualquer investigação, fundamentada nesse método de análise, “deve-se levar em conta o caráter complexo e subjetivo do processo educativo, que requer uma metodologia que respeite sua natureza” (COSTA, 2017, p. 155).

Os *indicadores* organizados deram origem a diferentes *sinais* com o desígnio de se vincularem ainda aos objetivos específicos da pesquisa. A intenção foi desvelar *indícios* com relação: ao processo de formação continuada e aos momentos de reflexão sobre a temática, com

propostas de recursos para estimular os múltiplos potenciais dos estudantes e as rotas de acesso que facilitam a aprendizagem; aos aspectos considerados pelos professores de Educação Física sobre as práticas pautadas na Teoria das Inteligências Múltiplas a serem aplicadas ao cotidiano escolar; e às reflexões e às percepções sobre os encontros realizados, explorando a superação dos paradigmas e dos obstáculos encontrados no dia a dia escolar.

As respostas do questionário inicial foram transcritas (Anexo B) com o objetivo de destacar os *indicadores* selecionados. Durante esses movimentos, foi possível detectar *sinais* particulares, individuais e da complexidade da realidade vivenciada, constituindo-se em elementos esclarecedores do cotidiano destes participantes. A sistematização dos *indicadores* levantados transformou-se nos sinais revelados. No questionário inicial, foram elencados cinco *sinais* referentes às respostas dadas e ao levantamento do ambiente de trabalho dos participantes: (1) sobre a formação inicial e formação continuada; (2) sobre a atuação docente: suas práticas pedagógicas; (3) sobre as práticas avaliativas no cotidiano escolar; (4) sobre a Educação Física no cotidiano escolar; (5) sobre as concepções de inteligências humanas.

3.1 Sinais sobre formação inicial e formação continuada

Os primeiros sinais levantados dizem respeito à formação inicial e à formação continuada dos participantes. Os professores expressaram suas percepções, indicando como esses processos formativos impactaram direta ou indiretamente na sua prática docente e se a formação fora suficiente, ou não, para sua atuação profissional. De acordo com os indicadores elencados, os participantes se mostraram divididos, ao falarem sobre sua formação inicial. Com relação à preparação para a atuação em contexto escolar, três professores descreveram sua formação inicial como não suficiente, três deles a consideraram parcialmente suficiente e oito afirmaram ter sido a formação suficiente para a atuação em escolas.

Para os três professores que consideraram sua formação inicial como não suficiente na preparação para a atuação docente, os argumentos apontados foram: conteúdos abordados nas disciplinas insuficientes ou inadequados, formação **muito técnica** e com **poucas vivências práticas**. Os três participantes que indicaram sua formação inicial parcialmente suficiente afirmaram que foi necessário **muito estudo** após a formação, pois ela não proporcionou tantos conhecimentos. Houve quem observasse que, para o **ingresso no mercado de trabalho, a formação foi suficiente**, exigindo esforços e estudos posteriores. As repostas desses participantes dão sinais de que **nenhuma graduação em si dá conta de ensinar todos os**

conteúdos necessários às práticas diárias, portanto é necessário buscar mais, **conhecer as particularidades do cotidiano** no qual se está inserido. Buscar complementar a formação inicial é uma **atitude muito pessoal**, que direciona ou não para uma prática pedagógica satisfatória.

Os oito participantes, que consideraram a formação inicial como uma boa preparação para a atuação dentro do cotidiano escolar, descreveram-na como: **ótima graduação, curso completo** e com uma **boa base teórica relacionada à prática**. Contudo, mesmo nesse grupo, os professores apontaram a experiência como docente, outras graduações e especializações como contribuições importantes para sua prática profissional. Os indicadores levantados dão sinais da necessidade latente de uma formação continuada, principalmente aplicada à realidade do contexto escolar, em que haja trocas de experiências entre os docentes e tente quebrar paradigmas consolidados.

A profissão docente, na generalidade, é uma profissão solitária. Professores completam a formação inicial ainda sem preparação para exercer a docência. Esses profissionais chegam à escola ansiosos, inseguros e, muitas vezes, sem saber lidar com situações corriqueiras do cotidiano escolar (LIMA *et al.*, 2007, NÓVOA; VIEIRA, 2017). O contexto no qual os escolares estão inseridos e, conseqüentemente, os objetivos da prática pedagógica se transformam na mesma velocidade que a sociedade circundante, o que nem sempre é acompanhado pelas práticas e pelas estratégias pedagógicas. Ter consciência dessa liquidez no contexto em questão é primordial para se entender a necessidade de se reestruturar constantemente a formação docente inicial e, principalmente, de oferecer momentos e condições para a formação continuada dos atores do cotidiano escolar (VERDUM, 2013).

Para Candau (2013), ao falarem de sua atuação, os professores proferem um discurso que se aproxima das teorias em alta, “na moda”, todavia sua prática não condiz com sua fala, permanecendo rígida. Segundo a autora, os agentes do cotidiano escolar têm dificuldade em superar as pedagogias tradicionais. Cursos de formação de professores que se propõem transformar as práticas docentes têm a responsabilidade de desequilibrar esses participantes, fazendo-os reconsiderar sua prática pedagógica e refletir de forma crítica e constante sobre elas.

[...] muitos professores permanecem amarrados à prática e método tradicionais de ensino, enquanto os estabelecimentos escolares são, muitas vezes, refratários a reformas, seja por inércia e costume, seja simplesmente porque não recebem recursos financeiros, materiais e temporais necessários para leva-las adiante. (TARDIF; LESSARD, 2012, p. 27)

O início da docência é apoiado em experiências prévias dos seus pares, seguindo padrões e rotinas preestabelecidos que deveriam ser superados ao invés de reproduzidos. É imperativo criar uma cultura de colaboração e formação continuada no cotidiano escolar para que o desenvolvimento profissional do docente favoreça uma educação de qualidade (LIMA *et al.*, 2007; NÓVOA; VIEIRA, 2017).

Tardif e Lessard (2012) destacam que, quando o professor se fecha em sua sala, sem nenhum envolvimento sobre o que acontece fora dela, essas práticas individualistas acabam se reproduzindo e se propagando. Cumpre, portanto, profissionalizar a docência, potencializar o poder da colegialidade entre os agentes escolares, incentivar a troca de experiências e o estudo ininterrupto como primeiros passos para a formação docente continuada tendo em mira a qualidade da educação.

Muito embora os discursos da maioria dos professores no questionário inicial tenham revelado satisfação com a formação inicial, eles percebem não ter sido ela suficiente para uma atuação docente de qualidade. As experiências vividas no cotidiano escolar, os diálogos e as trocas de conhecimentos com os pares, as formações continuadas realizadas por iniciativas particulares dos professores se mostraram como partes fundamentais da construção dessa prática docente, o que corrobora o pensamento de vários autores supracitados com relação à formação docente.

Para Ferrazo (2007), a formação docente, seja ela inicial seja continuada, deve favorecer constante abertura para refletir e debater sobre o cotidiano escolar assim como para conhecer as pesquisas que o permeiam. Tal cotidiano, tecido pelas redes de *saberesfazeres* dos agentes escolares, exige pesquisas e intervenções referentes a essa formação docente que intentem possibilidades teórico-metodológicas, a fim de transcender o aprisionamento do cotidiano em categorias prévias e de garantir um olhar mais sensível sobre os estudantes, tendo em conta as singularidades desses participantes no ambiente escolar.

Macedo (2009) aponta para o fato de que, na formação de professores, não basta a utilização de elementos teóricos e leituras expressivas. É fundamental alinhar esse conhecimento a diferentes situações práticas, ao desenvolvimento de projetos relevantes, nos quais possam ser analisados os aspectos relacionais:

Sendo assim, a formação do professor, tanto teórica quanto prática, a partir do estágio nas escolas, deveria ser pensada como uma das instâncias de reflexão sobre *o quê* fazer na sala de aula e *como*. E, sobretudo, contemplar a complexidade de fatores que intervêm na prática educativa. (PIMENTA; PRATA-LINHARES, 2013, p. 804)

Ocasionalmente, os professores mascaram suas técnicas tradicionais com as novas práticas, todavia permanecem na sua rigidez pedagógica, são resistentes à mudança. Um estreitamento entre professores – agentes da realidade, que atuam diretamente com os processos de ensino – e pesquisadores – produtores de teorias, que têm como objetivo a educação utópica – tanto nas formações iniciais quanto nas continuadas, poderia diminuir drasticamente a distância entre o discurso e a prática dos profissionais da educação (CANDAUI, 2013).

Macedo (2009) defende em sua obra que é imprescindível dar voz ao professor em qualquer processo de formação, permitindo que ele faça as associações necessárias dos conteúdos investigados com situações práticas a serem exploradas. É essencial também o processo de ouvir o outro, sendo crítico e permitindo-se críticas, tomando assim consciência da vulnerabilidade de seus pensamentos e ideias, tornando-se mais generosos no ato de ensinar. “Contextualizar um processo de ensino-aprendizagem significativo aos seus alunos é missão dos professores e, isto só será possível, a partir da decisão de caminhar rumo ao desconhecido com segurança e determinação” (SOBREIRA; NISTA-PICCOLO; MOREIRA, 2016, p. 71).

A elaboração do curso de formação continuada oferecido durante a pesquisa partiu do pressuposto de que só é possível compreender o cotidiano escolar a partir dessas redes de *saberesfazeres* que o compõem. A estrutura do curso propôs o estudo e o debate sobre a Teoria das Inteligências Múltiplas, dando voz ao professor, oportunizando a reflexão sobre sua prática, ampliando o olhar sobre os agentes desse cotidiano de forma crítica e sensível. As propostas do curso visaram identificar possibilidades de novas interações com os estudantes, com vistas a superar ações tradicionais mascaradas por novas práticas. Dar voz ao professor, oportunizar o diálogo com seus pares, compreender sua realidade e pensar através dela foi o que possibilitou a abrangência dos diálogos e a real reflexão sobre as ações docentes do grupo, tencionando principalmente esse estreitamento entre o discurso e a prática dos profissionais da educação.

Gandin (1999) indica que a separação entre concepção e execução tira a autonomia do professor e da escola, que passam a atuar sobre planos e projetos desenhados por agentes externos que não conhecem a realidade do contexto escolar. A impotência do professor perante esse cenário o faz retornar ao tecnicismo disfarçado de moderno, impregnado pelo discurso de discutir menos e agir mais. Essa perspectiva vem sendo endossada por uma formação docente baseada em cursos isolados e rápidos, em locais onde não há pesquisa e estímulo à qualidade, de forma que a produção do conhecimento científico específico não se conecta com as atividades promovidas em sala de aula. Em vista disso, é urgente que a pesquisa transpasse os

muros da Universidade e se comprometa com os problemas e a transformação da educação e da sociedade.

Tardif e Lessard (2012) vão ao encontro do pensamento de Gandin (1999), quando denunciam uma formação inicial falha, na qual os professores aprendem solitariamente com a experiência. É um cenário onde o embasamento teórico é superficial e desconectado da aplicabilidade no cotidiano escolar. Cobram-se do docente práticas pedagógicas diferenciadas e inovadoras, enquanto, em sua trajetória acadêmica, ele foi submetido a práticas tradicionais e excludentes. O conhecimento produzido cientificamente não encontra caminhos na formação inicial para impactar, da forma pretendida, o contexto educacional real. Se ainda não é possível sanar isso completamente na formação inicial, então é preciso se valer da formação continuada para que a educação de qualidade seja uma utopia possível.

Libâneo (2013) concorda ser relevante uma formação – inicial e continuada, embasada de forma primordial na articulação entre a prática e a reflexão sobre a prática e capaz de transformar o professor em um profissional crítico-reflexivo sobre a própria atuação. A formação continuada se apresenta como um prolongamento da formação inicial, visando a um aperfeiçoamento teórico e prático no contexto de trabalho. Investir num processo de formação permanente é categórico para uma profissão que lida diariamente com a compressão, a construção e o compartilhamento de saberes e formação humana.

Rego (1998) retrata o universo do professor como pouco conhecido. O professor é aquele que faz a mediação entre o estudante e o conhecimento produzido cientificamente e acumulado culturalmente, tendo o desafio de facilitar o desenvolvimento infantil. E mesmo com essa importância e responsabilidade, os processos de formação inicial e continuada nem sempre suprem suas necessidades profissionais. É preciso dar voz ao educador, valorizar o que ele sabe e o que vive no cotidiano escolar, para que isso perfaça o processo de formação docente. O olhar do professor é significativo nos processos de ensino e de aprendizagem.

Quando formamos professores, nós, formadores, temos que provocar as situações em que conflitos e contradições sejam postos para que ele se posicione, e compreenda a necessidade de abertura para expressão de suas dúvidas, suas necessidades, suas práticas, suas dificuldades, compartilhando-as com o coletivo dos professores e possibilitando, com isso, seu desenvolvimento profissional e o desenvolvimento do grupo. (PLACOO, 2014, p. 549)

No questionário inicial, os professores revelaram considerar essencial a formação continuada para o aperfeiçoamento de suas práticas. Essa percepção dos participantes se dá brevemente por sensações de lacunas em sua formação inicial, mas, e principalmente, por

mudança no próprio cotidiano escolar, inclusive no olhar dos educadores sobre esses estudantes que protagonizam o contexto educacional atual. Seus anseios apontam para novas possibilidades de lidar com o sistema de ensino, de superar as propostas tradicionais e de refletir e dialogar com outros autores do cotidiano escolar sobre essas demandas.

Para Macedo (2009), a formação continuada pode acontecer desde a realização de discussões e trocas de experiências entre os pares no cotidiano escolar até cursos específicos e mais aprofundados. Todavia, mais do que oferecer momentos para essas trocas entre os professores, cabe que esses momentos sejam direcionados para uma reflexão e construção real, para que sejam de qualidade. É importante também que seja fortalecida a relação entre a produção científica universitária e as práticas pedagógicas, por meio de parcerias e cursos.

Uma coisa é nos julgarmos preparados para lecionar em uma escola seletiva, isto é, que opera em uma cultura de semelhanças e que exclui de diversos modos as crianças que não se ajustam a suas exigências ou expectativa; outra é aceitarmos os desafios da inclusão, assumindo que junto com isso temos de aprender a “ensinar” competências aos nossos alunos, temos de lidar com o cotidiano como matéria escolar. Daí a importância de formação do professor e da reflexão sobre sua prática e da observação de seus modos de pensar, de suas crenças. (MACEDO, 2009, p. 60)

Sendo assim, Verdum (2013) aponta para uma formação que valorize a discussão dos diferentes saberes envolvidos na prática do professor, levando em conta o desenvolvimento pessoal e profissional desse participante. O saber profissional do professor não provém apenas da formação, da experiência, para além disso, vem também da sua história de vida pessoal, das suas concepções, das suas crenças, da sua realidade cotidiana, da sua biografia, das suas necessidades, recursos e limitações. Há diferentes abordagens e concepções que podem ser aplicadas, cada uma delas influenciando de maneiras determinantes os conteúdos, os métodos e as estratégias:

[...] a sociedade atual exige uma educação comprometida com mudanças e transformações sociais, por consequência, tal exigência recai sobre os professores, os quais deverão desenvolver uma linguagem múltipla, capaz de abarcar toda uma diversidade. (VERDUM, 2013, pg. 104)

Para uma formação incisiva, necessária, de qualidade, é vital perceber que ela intercorre constantemente durante a atuação e reflexão docente, a interação com os pares, as situações vividas e as inter-relações do cotidiano escolar. Em vista disso, faz-se necessário incentivar o professor a desenvolver esse olhar crítico e sensível sobre sua própria atuação e suas práticas pedagógicas. É o que se buscou compreender com os próximos sinais.

3.2 Sinais sobre a atuação docente: algumas práticas pedagógicas

Nesse tópico, os sinais levantados referem-se à atuação docente dos participantes e suas percepções a respeito de algumas práticas pedagógicas desenvolvidas. Os indicadores iniciais foram elencados para conhecer como os participantes avaliam a qualidade do seu trabalho no contexto escolar e como percebem sua participação na organização da escola, não somente quanto à sua disciplina, mas também ao planejamento global da instituição.

Ao falarem sobre suas práticas pedagógicas, seis professores classificaram suas aulas de Educação Física como **boas**, quatro como **muito boas** e um como **excelentes**. Apenas um professor classificou sua atuação como **regular** (*Professor3*), o mesmo participante, que é eventual – atuando em caráter de substituição no cotidiano em questão – apontou sua graduação como suficiente para a preparação para a docência afirmando que “O curso foi bem voltado para a educação escolar, com foco no crescimento e desenvolvimento do indivíduo” (*Professor3, questão 1 do questionário inicial*). Um dos participantes é estudante – não podendo relatar sua atuação como docente, e um atua na Educação Infantil, segmento não contemplado com aulas de Educação Física.

É relevante perceber que a maioria dos professores considera suas aulas com mais aspectos positivos do que negativos, demonstrando satisfação com a prática docente. Esse contentamento favorece diferentes estratégias que tenham como objetivo o aprimoramento dos processos de ensino e de aprendizagem, como formações continuadas em contexto e entrosamento com os demais agentes do cotidiano escolar. A motivação e a convicção em uma boa atuação estimulam os docentes a buscarem sempre novas oportunidades reflexivas e formativas. O fato de o *Professor3* considerar suas aulas como regulares, embora sua formação tenha sido satisfatória, se associa aos indicadores de sua atuação como eventual, situação que nem sempre propicia um envolvimento adequado com o cotidiano escolar, revelando sinais de que a falta de relação com a organização escolar reflete negativamente na atuação docente do participante.

Ao falarem sobre a participação na organização da escola três professores consideraram sua atuação **excelente**, um como **muito boa**, oito como **boa** e um professor como **regular**. Os participantes, que se avaliaram positivamente, citaram sua participação em **eventos coletivos** e a **busca constante por aprimoramento** em suas respostas. Isso indica para sinais de que a atuação do professor de Educação Física não está efetivamente ligada à organização da escola

com relação ao contexto educacional. Já o professor que classificou sua contribuição **regular** afirmou ser professor eventual na escola, **não tendo assim muito espaço** para dar suas contribuições e opiniões. É possível observar nas respostas a falta de envolvimento com o cotidiano escolar, o que reflete em seu posicionamento como professor de aulas de menor qualidade.

Mesmo os professores que relataram ter uma **boa atuação** na organização escolar, associaram-na aos eventos realizados na unidade – como festas, campeonatos, apresentações, etc. Os participantes não descreveram envolvimento com a organização geral do contexto escolar, tais como Projeto Político-Pedagógico da instituição, regimento escolar, planejamentos anuais unificados, currículos e projeto institucionais. Isso distancia a Educação Física da formação global dos estudantes, em alguns momentos, desvalorizando sua identidade. É importante, ao se pensar uma formação integral dos educandos, que os componentes sejam vistos com igual importância no contexto escolar, trabalhando, construindo e refletindo juntos sobre as dimensões da prática pedagógica.

O conceito de prática pedagógica e as dimensões que ele envolve denotam profundas percepções entre seus agentes envolvidos com diferentes níveis de educação. Essa definição é complexa, envolta por inúmeros referenciais teóricos e discussões, contudo é primordial que “os professores possam narrar e refletir sobre os próprios saberes e fazeres e, assim, poder desenvolver uma boa prática” (VERDUM, 2013, p. 91). Para Fernandes (2008, p 159) é 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 perspectiva interdisciplinares.

Segundo Verdum (2013), o ato pedagógico tem por princípio a intenção de preparar os indivíduos ao acesso à cultura, à informação e ao trabalho, por meio de socialização e humanização. Os estudantes precisam aprender a aprender na convivência com os outros, desenvolver uma postura construtiva e participativa. Educar não é transmitir conhecimentos, contudo isso não significa que nada deve ser ensinado e, sim, que não há como criar novos conhecimentos sem partir de uma base prévia.

O ideal da prática pedagógica é que o ato educativo estimule as potencialidades de cada indivíduo, considerando seu contexto histórico e social. Esse objetivo só será atingido se o estudante for considerado em sua integralidade, transcendendo qualquer dicotomia ou fracionamento. Somente um ambiente amplo em possibilidades, que estimule criatividade,

sensibilidade e identidade, poderá despertar ao máximo os potenciais de cada estudante (ARAÚJO, 2012; GONÇALVES, 2012). Isso porque, segundo Alves (2001, p. 55), a escola é “um *espaçotempo* de relações múltiplas entre múltiplos sujeitos com saberes múltiplos, que aprendem/ensinam, o tempo todo, múltiplos conteúdos de múltiplas maneiras”.

E os princípios da Teoria das Inteligências Múltiplas (GARDNER, 1994, 2000) vêm ao encontro desse pensamento supracitado. O que revela que essa teoria pode contribuir ricamente com o ideal da educação formal proposto por esses estudiosos (ALVES, 2001; ARAÚJO, 2012; GONÇALVES, 2012) e com uma prática docente que respeite integralmente as características e as capacidades dos educandos. A presente pesquisa confia no êxito da confluência entre a teoria das múltiplas inteligências e o cotidiano escolar, vislumbrando uma possibilidade real de fornecer aos docentes ferramentas pedagógicas para aprimorar sua capacidade reflexiva e desenvolver os diversos potenciais dos educandos durante a organização das suas aulas.

Movendo-se nesse cenário dos sinais que contemplam a atuação docente, foram elencados indicadores com o intento de compreender como o professor planeja suas aulas. Os sinais desvelados expressaram a forma como os professores organizam suas aulas, em quais documentos oficiais se pautam ou não, quais tendências os norteiam, quais conteúdos desenvolvem e como estruturam suas aulas em suas práticas pedagógicas cotidianas.

Com relação à elaboração do planejamento, sete professores afirmaram ter **autonomia** para desenvolvê-lo. Ter autonomia no momento do planejamento, sem se desconectar do projeto escolar, é fundamental para o professor contemplar os conteúdos que entende importantes, de acordo com as características e as necessidades de seus estudantes, bem como para respaldar-se nas metodologias mais adequadas ao seu contexto. Seis professores relataram elaborar o planejamento em **conjunto com os outros professores** da mesma área, dos quais dois disseram que **a equipe gestora também participa desse momento**. Embora seja importante ter autonomia, ela não dispensa conversas, debates, elaboração coletiva de expectativas e troca de experiências. Essas ações coletivas tornam o ato de planejar mais rico e reflexivo. Portanto, ter autonomia não deve representar o isolamento do professor, mas sim, a oportunidade de elencar e ordenar os conteúdos de acordo com a realidade dos educandos.

Como ressalta Nóvoa (2019), a formação docente acontece no coletivo, por intermédio das trocas que se estabelecem no cotidiano escolar, as quais enriquecem as práticas docentes. Ainda assim, quatro dos participantes declararam que elaboram **sozinhos** o seu planejamento. Esse isolamento não é positivo nem para os professores, nem para os estudantes. A segregação do docente pode gerar dúvidas e inseguranças e, mesmo que isso não aconteça, restringe as

possibilidades de reflexão e as trocas de experiências vividas em aulas. Somente uma prática reflexiva pode conduzir a uma escola irrestrita, contemplando diferentes estratégias de ensino e de aprendizagem.

Participar da organização dos projetos é um meio de articular a produção de ideias com a organização dos recursos pedagógicos e é somente através deles que podem acontecer as transformações necessárias nesse cotidiano. O planejamento participativo possibilita aos professores: sentirem os problemas da realidade em que atuam; produzirem propostas favoráveis para a superação dos problemas; avaliarem a prática e a realidade em confronto com os horizontes almejados; e estruturarem ações, adotarem comportamentos, atitudes, respeitarem normas e rotinas compatíveis com as necessidades dos estudantes. O planejamento participativo é uma necessidade urgente no cotidiano escolar para que seja viável oferecer uma educação com equidade para os educandos (GANDIN; GANDIN, 2010).

Macedo (2009) reflete acerca da necessidade de se trabalhar na construção de uma escola que seja realmente “para todos”, com disponibilidade para a prática de uma pedagogia diferenciada e para uma avaliação formativa:

Como tornar a escola fundamental para todas as crianças, se essa escola é ou está ainda pautada por um modo de pensar calcado nas semelhanças? Semelhanças de classe social, semelhanças produzidas pela reunião de crianças que se encaixam nos critérios definidos para a composição e conservação de uma turma em sala de aula; semelhanças em relação aos programas, aos livros didáticos e aos métodos de ensino. Como sair desse padrão ou modo de pensar? Sei que não basta a consciência das insuficiências da escola tal como está constituída. Para realizar uma escola em outras bases, é importante compreender as diferenças entre o que ela é e aquilo que queremos que ela se torne. (MACEDO, 2009, p. 16)

A única forma de conhecer melhor as facilidades, as dificuldades e as singularidades de cada estudante é adotar na prática docente um olhar crítico e sensível, baseado na reflexão diária. O professor precisa trabalhar de forma reflexiva, sempre avaliando aquilo que foi desenvolvido em seu plano de ação, organizando pontos positivos e negativos para acrescentar novas perspectivas às suas práticas. Não é simples ter atitudes de um professor reflexivo, contudo é fundamental para que a docência seja exercida com comprometimento e responsabilidade. Não existe ensino sem aprendizagem. Se o estudante não aprendeu é porque, de alguma forma, não lhe foi oferecida uma rota acessível ao conhecimento, não lhe foram ofertados métodos de ensino compatíveis com suas capacidades e potencialidades (MACEDO, 2009).

Independente da forma como o professor planeja suas aulas – sozinho, em grupo ou com auxílio da gestão –, o ideal é que elas sejam pautadas em documentos oficiais de diferentes instâncias ou segmentos. Esse contributo reverbera diretamente em suas práticas pedagógicas e também carece de ser motivo de observação e reflexão.

Referente ao embasamento teórico, nove professores alegaram que utilizam documentos oficiais – como BNCC (BRASIL, 2018), Marco Referencial (SOROCABA, 2017), Currículo Paulista (SÃO PAULO, 2019), livros didáticos, documentos próprios da rede – para a elaboração do seu planejamento. E três professores disseram **não utilizar esse tipo de documento** nos seus planejamentos. Um dos professores afirmou que, em seu ambiente de trabalho, ainda estão sendo feitos estudos sobre os documentos para posterior aplicação, e sete professores apontaram temas e conteúdos desenvolvidos a partir dos documentos citados. Trabalhar com os documentos oficiais que embasam a rede de ensino na qual se está inserido é fundamental para ter um ponto de partida e objetivos gerais sólidos para a educação formal. Esses documentos não podem ser substituídos, eles devem ser somados a experiências anteriores que os professores carregam intrinsecamente em sua prática docente. Cabe, então, conhecê-los, refletir sobre eles e encontrar caminhos para sua aplicabilidade, de acordo com as especificidades de cada contexto escolar.

A responsabilidade dos professores com o desenvolvimento global dos estudantes precisa orientá-los para estudar os documentos norteadores da rede ou sistema em que atua, bem como para conhecer a realidade do contexto em questão. Conhecer, estudar, utilizar ou não determinados documentos são fatores que impactam diretamente na qualidade das práticas pedagógicas dos agentes do cotidiano escolar.

Além dos documentos norteadores, oito professores disseram se basear em alguma tendência pedagógica para planejar suas práticas docentes. Contudo a aplicabilidade dessas tendências **depende da realidade de cada contexto escolar**, as quais podem ser abordadas **concomitantemente** de forma a favorecer os estudantes. Foram citadas especificamente abordagens **construtivistas, sociointeracionistas, desenvolvimentistas e crítico-social**. Seis professores relataram que **não se apoiam em nenhuma tendência** pedagógica para elaborar suas práticas. Contudo, ou de forma clara ou enraizado em suas experiências prévias, até mesmo anteriores à docência, o professor traz em sua prática influência de alguma tendência pedagógica. Isto posto, mostra-se necessário conhecer diferentes tendências e teorias para observar a prática docente sob um prisma crítico e reflexivo.

No Brasil há inúmeras tendências pedagógicas que subsidiam as práticas docentes e as influenciam, mesmo que implicitamente: liberais; tradicionais; renovadoras progressistas; escolanovistas; tecnicistas; progressistas; libertadoras; libertárias; histórico-críticas, etc. O desenvolvimento dessas tendências foi influenciado pelos diferentes momentos culturais e políticos da sociedade, fundamentando as práticas pedagógicas que norteiam a educação formal. Ter consciência, estudar e se apropriar dessas tendências é fundamental para que os professores sejam capazes de embasar suas práticas em fundamentações sólidas e conscientes, de maneiras crítica e reflexiva. Não existe uma tendência ideal ou mais correta. Cumpre interpretá-las e ser capaz de incorporar o que cada uma tem a contribuir com a sua realidade de atuação especificamente. Todavia, o mais importante é que a tendência que embasa o trabalho docente se alinhe com o projeto político-pedagógico da instituição (LIBÂNEO, 1994; SAVIANI, 1997).

O conhecimento, o estudo e a reflexão dos docentes sobre tendências pedagógicas, documentos norteadores e metodologias de ensino vão definir quais os conteúdos e as estruturas de aulas serão utilizados em suas práticas. Uma visão clara sobre esses aspectos potencializa a preparação das aulas.

Ainda nos sinais desvelados sobre a atuação docente, verificou-se no relato dos professores sinais de uma grande diversidade de conteúdos contemplados na elaboração de suas aulas. Três deles mencionaram elementos mais específicos do desenvolvimento dos estudantes como estruturantes de seu planejamento: **lateralidade, coordenação motora, raciocínio, criatividade, habilidades e capacidades físicas, desenvolvimento, temas gerais criados pela escola etc.** Um deles citou especificamente as **capacidades socioemocionais** como tema de suas aulas. Nas respostas de quatro participantes despontaram preocupações com a ludicidade nessa fase da escolaridade, citando atividades pautadas numa perspectiva lúdica que envolvem **jogos, brincadeiras, danças folclóricas, atividades lúdicas em geral**, dentre outras, sempre buscando elementos que estejam **de acordo com a faixa etária** dos estudantes.

Apenas três participantes sustentaram seu planejamento nos conteúdos tradicionais da Educação Física, mencionado **jogos pré-desportivos, esportes, lutas, danças e ginásticas**. Dois professores relataram trabalhar no contexto escolar com modalidades específicas em turmas extraclasses, como **ginástica artística, ginástica rítmica e natação**. Um dos participantes, contudo, se mostrou resistente às propostas dos documentos norteadores, afirmando que os **currículos oficiais melhoraram muito nos últimos tempos**, mas que se **prendem muito aos termos técnicos** e que a “maioria das pessoas que pensam o que deve ser

aprendido nas escolas, nunca deu aulas suficientes para compreender isso” (*Professor2, questão 10 do questionário inicial*).

Ao analisar as respostas dos professores, foi possível identificar muitos pontos em comum com o que foi observado por Russo (2010), quando os professores indicaram aulas embasadas em conteúdos tradicionais da Educação Física. Russo (2010) investigou os conteúdos curriculares e os métodos de ensino utilizados por professores de Educação Física escolar e como eles associam os conteúdos indicados com suas práticas pedagógicas. Em seus resultados, a pesquisadora concluiu que os professores são fortemente influenciados pelos documentos norteadores da rede para definirem suas práticas, contudo existe pouca influência ou participação dos estudantes nessa organização.

Em alguns momentos, foi possível observar no discurso dos participantes a preocupação com o desenvolvimento integral dos estudantes. Mencionaram aspectos que vão muito além dos conteúdos tecnicistas e esportivistas da Educação Física. Trabalham com diversas capacidades físicas voltadas ao desenvolvimento global, norteadas pela faixa etária, apontando até mesmo as características socioemocionais. São sinais de superação de alguns paradigmas persistentes na área, como excessivas exigências com desempenho motor nas práticas dos esportes mais tradicionais.

Além de conhecer os conteúdos selecionados pelos professores para construção de seu planejamento, é importante entender como esses conteúdos são desenvolvidos e relacionados com as diferentes metodologias de ensino que fundamentam as práticas pedagógicas de cada participante.

Ao expressarem sobre a forma de desenvolvimento de suas aulas, um dos professores as descreveu como **simples e objetivas**, enquanto outro afirmou que suas aulas são baseadas em **jogos e brincadeiras lúdicas**. Embora a fundamentação prática das aulas seja perceptível no discurso dos participantes, apenas dois deles descreveram suas aulas como **predominantemente práticas**, sendo um, como aulas baseadas em **atividades motoras dirigidas** e outro em **preparação física**. Nos discursos de quatro professores ficou evidenciado um roteiro de aula padrão com: (1) **parte inicial** – diálogo, sondagem de conhecimentos prévios, explicação e introdução do tema da aula; (2) **parte principal** – essencialmente prática, com observações e correções por parte dos professores, com a intenção de estimular os potenciais individuais dos estudantes; (3) **parte final** – como uma “volta calma” ou “roda de conversa” para sondagem das aprendizagens desenvolvidas.

Por outro lado, sete dos participantes evidenciaram em seus discursos métodos tradicionais de aulas de Educação Física, nos quais não foi possível observar uma preocupação com o desenvolvimento individualizado e específico para cada estudante. Esses modelos tradicionais se baseiam em atividades, jogos e propostas que exigem as mesmas habilidades – quase sempre relacionadas às inteligências corporal-cinestésica e/ou espacial – dos estudantes, não contemplando diferentes rotas de acesso e formas de manifestação do conhecimento.

Russo (2010) reforça a premissa de que é preciso diversificar as estratégias de ensino para lidar com as facilidades e as dificuldades dos estudantes, mas, ao descrever sua pesquisa, a autora percebeu que não havia menção a essa questão na organização metodológica. Os professores de Educação Física devem compreender a relevância de variar suas estratégias metodológicas para que seja possível contemplar as necessidades dos estudantes, tornando as aulas mais inclusivas, motivadoras e significativas para os protagonistas dos processos de ensino e aprendizagem (CHICATI, 2000; DARIDO, 2012; SILVEIRA; FONSECA; LETTNIN, 2020; SOUZA JÚNIOR; DARIDO, 2010)

Venturosamente três professores manifestaram em suas respostas grande atenção à utilização de **inúmeras estratégias**, baseadas em **atividades motoras básicas** que respeitem a **evolução de forma pedagógica e gradativa, a faixa etária e as características individuais de cada estudante**. Mas apenas um dos participantes sustentou suas atividades em possibilitar aos estudantes a **superação dos desafios propostos** (*Professor9*).

Segundo Silva (2018), é extremamente relevante estimular entre os participantes do cotidiano escolar a discussão e a interpretação de diferentes manifestações de potencialidades dos estudantes. Castro e Regattieri (2009) embasaram seu argumento em estudo publicado por Robert Rosenthal e Lenore Jacobson, em 1968, que abordava as expectativas que cada professor apresentava com relação aos seus estudantes, demonstrando como esse fator pode ter um impacto direto sobre o desempenho dos educandos. O fenômeno, desvelado pela influência exercida a partir das expectativas, foi chamado de Efeito Rosenthal, ou Efeito Pigmalião e diz respeito à capacidade que as pessoas têm de influenciar direta ou indiretamente o comportamento daqueles com quem convive. Essas expectativas são depositadas nos indivíduos através da comunicação verbal e não verbal, influenciando diretamente nas respostas manifestadas (BRITTO; LOMONACO, 1983). Esse estudo é abordado com explicações mais detalhadas na Dissertação de Mestrado, de Silva (2018, p. 57-58).

Rasche e Kude (1986) alegam ser prudente observar as repercussões do Efeito Rosenthal nas inter-relações estabelecidas no cotidiano escolar. Um professor que, por meio de suas

práticas pedagógicas e comunicação verbal e corporal, demonstra expectativa positiva com relação aos estudantes os aproxima dessa perspectiva, aumentando a probabilidade de sucesso. Porém, nosso olhar mais atento deve volta-se para o caminho inverso desse fenômeno, ou seja, um professor com expectativas negativas sobre determinado estudante ou turma aumenta a probabilidade de fracasso nas propostas estabelecidas, muitas vezes enquadrando-se abaixo dos “critérios tradicionais de avaliação, de certa forma, atingindo as expectativas iniciais que estavam implícitas” (SILVA, 2018, p. 58).

É de grande valia que o professor tenha a responsabilidade de ficar atento a esse fenômeno, não se deixando levar por expectativas prévias. Para tanto é preciso o comprometimento ético com o ato de ensinar, de forma que o professor seja capaz de articulá-lo com as dimensões: (1) técnica – domínio dos saberes –; (2) estética – sensibilidade na relação pedagógica –; e (3) política – participação na construção coletiva da sociedade e exercício dos direitos e deveres de cada indivíduo (BRASIL, 2018). Recentes propostas e publicações da legislação brasileira, como a BNCC – Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), já caminham ao encontro desse pensamento, como se vê nas propostas do documento para o desenvolvimento da Educação Básica:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo

responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.

8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. (BRASIL, 2018, p. 9-10).

Paulatinamente vai se imputando a ideia de que o professor não ensina apenas a disciplina que lhe diz respeito. Sua atitude também ensina e seus gestos falam. Em vista disso, fica evidente a importância do planejamento, do desenvolvimento, da revisão e do reencaminhamento do trabalho pedagógico, guiados pelos princípios éticos referidos, coordenando essas diferentes dimensões – técnica, estética e política – que a prática pedagógica envolve (RIOS, 2008).

[...] não se consegue a reconstrução dos conhecimentos, atitudes, e modos de atuação dos alunos/as, nem exclusiva, nem prioritariamente, mediante a transmissão ou intercâmbio de ideias, por mais ricas e fecundas que sejam. Isto ocorre mediante as vivências de um tipo de relações sociais na aula e na escola, de experiências de aprendizagem, intercâmbio e atuação que justifiquem e requeiram esses novos modos de pensar e fazer. (SACRISTÁN; PÉREZ GOMEZ, 1998, p. 26)

Perfazendo esse pensamento, Nogueira (2012), atenta para o fato de que muitas vezes a prática dos docentes contradiz seu discurso. Ao mesmo tempo em que defende a autonomia do estudante nas pequenas atitudes do cotidiano escolar, mantém uma relação de poder com ele, colocando-se como a autoridade única que decide o que é melhor para o andamento da aula. E em muitos momentos “as práticas educativas são disciplinadoras, orientadas para classificação e procedimentos de individualização” (NOGUEIRA, 2012, p. 207).

Candau (2016) considera que, atualmente, além de terem sido poucas as discussões sobre as práticas pedagógicas e suas implicações, as que há têm sido superficiais, dificultando o compartilhamento de práticas que apontam para outros paradigmas escolares:

É importante ter presente que já existem nos sistemas educativos “experiências insurgentes” que apontam para outros paradigmas escolares: outras formas de organizar currículos, os espaços e tempos, o trabalho docente, as relações com as famílias e comunidades, de conceber a gestão de modo participativo, enfatizando as práticas coletivas, a partir de um conceito amplo e plural de sala de aula, etc. mas essas experiências permanecem periféricas, não são adequadamente visibilizadas, nem fortemente apoiadas. (CANDAU, 2016, p. 807)

Ao encontro desse pensamento, Verdum (2013) salienta que grande parte das práticas pedagógicas, assentadas em atividades baseadas na memorização, na repetição de conteúdos transmitidos e na ideia de reprodução do conhecimento, exige uma ruptura. No caso da Educação Física Escolar, aulas que se dispõem a trabalhar repetidamente os quatro esportes de quadra mais populares – futsal, voleibol, basquete e handebol –, ou que divide as atividades de acordo com o gênero – futsal para os meninos e queimada para as meninas – precisam ser repensadas. Essas práticas depositam seus objetivos gerais na repetição e no aperfeiçoamento do gesto motor, com pouco significado ou percepção dos conhecimentos prévios e necessidades específicas dos estudantes.

O professor, além de conhecer os conteúdos, precisa conhecer o público com o qual está trabalhando, o contexto no qual está inserido. O modelo atual de formação desse professor é frágil, baseado em um modelo positivista de ensino-aprendizagem, pelo qual o estudante primeiro deve aprender as ciências fundamentais, depois as aplicadas e, por último, empregá-las na realidade prática. Essa fragmentação distancia teoria e prática (RIBAS, 2000).

A partir de uma prática reflexiva é que a ação do professor poderá assumir um caráter transformador. No entanto, tal postura não aparece de forma espontânea. É preciso ajudar o professor a desenvolvê-la, uma vez que reflexão espontânea não é o mesmo que um questionamento metódico, regular, com vista a conduzir uma tomada de consciência e possíveis mudanças. Formação inicial e contínua devem estar orientadas para essa perspectiva. (VERDUM, 2013, p. 96)

Há estudos (RUSSO, 2010) que apontam para uma formação dos professores de Educação Física pautada em uma perspectiva técnico-esportivista ou biológica, embora, no discurso dos participantes desta pesquisa, seis deles tenham reportado perspectivas pedagógicas em sua formação. Contudo, as abordagens utilizadas durante as aulas não se fundamentam exclusivamente nos processos formativos, há grande influência da experiência vivida por esses profissionais dentro e fora da graduação, bem como do contexto escolar em questão (VERDUM, 2013).

Para Macedo (2009), desenvolver competências precisa ser o objetivo do trabalho com os diferentes conteúdos disciplinares. Isso exige dos professores criar diferentes práticas pedagógicas que possam contemplar as potencialidades de cada estudante. Há muitas variações de atividades que levam em conta a aprendizagem de forma diferenciada, assim como os interesses e os recursos possíveis para ensinar.

Mas pedagogia diferenciada não quer dizer ensino individualizado. Há modos de se trabalhar coletivamente, usando métodos condizentes com essa proposta, como, por exemplo, trabalhar com situações de aprendizagem, com situações-problema, com jogos, com oficinas ou com tutoria. Ou seja, há várias estratégias para se praticar uma pedagogia diferenciada. (MACEDO, 2009, p. 74)

Macedo (2009) ressalta que trabalhar com situações diversas no cotidiano escolar que estimulem os estudantes a tentar algo novo, que explore sua criatividade e suas potencialidades são caminhos que qualificam a docência. O professor pode ser um mediador entre o estudante e o conhecimento, trabalhando com práticas pedagógicas que favoreçam o “como fazer”, ajudando seus alunos a superar suas dificuldades em busca de autonomia.

No contexto de situação-problema, tanto em sala de aula como na reunião entre professores, é importante que cada um possa expressar seus sentimentos, experiências propostas de encaminhamento, sem receber ameaças ou ter de “representar um papel”, ou sustentar uma posição que não é sua. (MACEDO, 2009, p. 89, grifo do autor)

Vasconcelos (2000) resgata a problematização como base do conhecimento e da postura metodológica. A elaboração de uma situação-problema permite estabelecer vínculo entre os conteúdos, trabalhar a realidade do sujeito, questionando-a e transformando-a. Apesar de esse recurso estar ao alcance do professor, ele demanda mudança de postura, pois o sujeito atua como mediador na construção do conhecimento, articula o conhecimento científico e comum, sempre atento àquilo que os estudantes já sabem e ao que eles já estão prontos ou não para aprender.

Nos discursos dos participantes da presente pesquisa, foi possível identificar essa preocupação com os conhecimentos prévios dos estudantes. Os professores compreendem a necessidade de estabelecer esse ponto de partida para construir planejamentos e propostas pedagógicas, realmente significativas, no contexto escolar no qual atuam. Não obstante, os sinais revelaram dificuldade tanto em atuar como um mediador das situações de aprendizagem, como em utilizar situações-problema como procedimentos metodológicos em suas aulas.

Segundo Moretto (2005, 2012), competência é a capacidade de o sujeito mobilizar recursos, visando abordar e resolver uma situação complexa. O desempenho em determinadas tarefas é um indicador de competência, não a garantia. Desempenho fraco não é, necessariamente, falta de competência. Competência não se alcança, desenvolve-se através de estímulos e oportunidades. Há algumas situações complexas com as quais os professores têm que lidar constantemente: planejar aulas; ministrar aulas; e avaliar aprendizagem.

Os professores precisam buscar constantemente o desenvolvimento das competências relacionadas à sua atuação docente. Há cinco pilares que representam os recursos necessários para o desenvolvimento das competências: **(1) conteúdos conceituais** – o conhecimento teórico; **(2) habilidade** – o saber fazer, os conteúdos procedimentais, vividos com ênfase na escola em detrimento às competências; **(3) linguagem** – a fala de forma clara, compreensível pelos alunos, nenhuma palavra tem sentido em si mesma, quem lhe dá sentido é o contexto; **(4) valores culturais** – a cultura do ambiente que deve contextualizar as situações de ensino e de aprendizagem; **(5) administração do emocional** – o domínio do emocional, o ter tranquilidade para expressar as competências. Isso é muito perceptivo em competições esportivas. (MORETTO, 2005; 2012).

Moretto (2005, 2012) ressalta ainda que o pano de fundo para competência é a ética profissional. O profissional atuante no cotidiano escolar pode ter os pilares bem estruturados, se não tiver ética, desviará a sua potencialidade para o lado errado. Competência envolve *saber fazer e saber o que está fazendo*. Aprender é construir significados, e ensinar é oportunizar esta construção. É papel social da escola ajudar a formar gestores de informações e não meros acumuladores de dados. Computadores e outras ferramentas armazenam dados, o gestor analisa situações do ponto de vista técnico, social, político e ético. Não é possível mudar o mundo, mas é possível contribuir significativamente com o microuniverso sob sua responsabilidade.

Para Candau (2016), a escola e seus agentes têm potencial para ser esse instrumento de mudança, motivação e sensibilização de estudantes e professores desde que estes aprendam a refletir sobre suas ações no ambiente escolar, otimizando assim os processos de ensino e de aprendizagem. Incorporar às práticas pedagógicas teorias que vão ao encontro dessas mudanças necessárias e possíveis depende do empenho dos sujeitos envolvidos nos processos de ensino e de aprendizagem, e eles são capazes.

Acreditamos no potencial dos educadores para construir propostas educativas coletivas e plurais. É tempo de inovar, atrever-se a realizar experiências pedagógicas a partir de paradigmas educacionais “outros”, mobilizar as comunidades educativas na construção de projetos políticos-pedagógicos relevantes para cada contexto. (CANDAU, 2016, p. 807)

Avaliar faz parte do processo de ensino e de aprendizagem. Viabiliza identificar a eficácia das propostas de ensino, além de compreender o que e como o estudante aprende. Permite uma reflexão crítica dos educadores sobre sua atuação pedagógica. Enfim esse recurso é muito significativo dentro do contexto escolar para o aprimoramento constante do cotidiano

escolar. Isso justifica questões elaboradas sobre as atividades de avaliação como uma das práticas pedagógicas destacada com sinais específicos.

3.3 Sinais sobre as práticas avaliativas no cotidiano escolar

Um importante recurso no ato de rever objetivos e procedimentos do cotidiano escolar é a avaliação. Avaliar é um ato investigativo que busca revelar algo sobre a realidade para gerar ações, contudo, nem sempre o avaliador é o gestor das ações. Uma investigação avaliativa passa por três passos fundamentais: (1) definição do objeto de investigação e do padrão de qualidade considerado satisfatório; (2) produção de uma descrição da realidade para identificar a sua qualidade; (3) atribuição de qualidade à realidade descrita. Apesar disso, mais importante do que os instrumentos avaliativos em si, é a gestão dos resultados perante a realidade encontrada, ou seja, como esses resultados serão utilizados. Dentre os possíveis usos, os mais frequentes no cotidiano escolar são diagnóstico, probatório e seletivo (LUCKESI, 2018).

Há, no cotidiano escolar, diferentes esferas avaliativas: avaliação de sistema ou de larga escala, avaliação institucional (interna e externa) e avaliação de aprendizagem (FREITAS, 2009; LIMA, 2012; LUCKESI, 2018). Lima (2012) pondera que os padrões para uma avaliação não podem ser homogêneos, pois isso pode até soar como igualdade, mas, na verdade, é excludente. É essencial respeitar as especificidades de cada setor ou indivíduo na hora de avaliar. Contudo, as estruturas rígidas do sistema escolar atual não combinam com uma avaliação formativa – baseada em diferentes estratégias para avaliar de forma profunda e individual o estudante ao longo do processo de ensino e de aprendizagem. Não obstante haja muitos fatores que dificultem esse processo, eles não o tornam impossível. O grupo de agentes escolares deve se fortalecer, valendo-se de estruturas, como conselho de classe, para atender às necessidades do cotidiano escolar e perseguir uma avaliação de aprendizagem com múltiplos caminhos e diferentes ritmos, nos quais os estudantes sejam sujeitos ativos na construção do seu conhecimento (FERNANDES, 2006).

Avaliação mereceu destaque nesse trabalho como uma das práticas pedagógicas apontadas nessa investigação, pelo fato de ser essencialmente mencionada e discutida a partir das respostas dadas no questionário inicial. Tendo a avaliação, como um recurso indispensável para o professor compreender se os objetivos preestabelecidos em seu planejamento foram ou não atingidos em suas aulas, este estudo identificou as estratégias aplicadas pelos participantes para ter uma noção disso. De forma geral, os participantes relataram estratégias baseadas mais

na observação, no diálogo e na interação, demonstrando propensão a uma avaliação qualitativa e formativa. Sete professores argumentaram que essa identificação acontece baseada em **conversas, diálogos e observações** – com foco nas atitudes dos estudantes; **nas respostas dadas; na alegria, satisfação, participação e interesse** nas atividades; e **na interação do grupo**. Cinco professores mencionaram **avaliação qualitativa, avaliação motora e cognitiva, e progresso ou não dos estudantes dentro das atividades propostas**, como formas de identificar se os objetivos foram ou não atingidos em determinada unidade temática. Apenas um professor afirmou que **não realiza testes**, por acreditar que “a educação é um processo que, nem sempre, se resume à escola”, para ele “todo o conhecimento que os estudantes aprendem na escola deve ser usado fora dela” (*Professor2, questão 13 do questionário inicial*).

A avaliação em Educação Física escolar é um processo complexo, que precisa levar em conta diferentes aspectos, habilidades e conhecimentos prévios dos estudantes, sempre através de um movimento dialógico entre teoria e prática (MELO; FERRAZ; NISTA-PICCOLO, 2010; MELO *et al.*, 2014). E a complexidade dessa tarefa pode ser visualizada na diversidade de descrições apresentadas pelos participantes da pesquisa, muito embora seus discursos apontem para uma avaliação que respeita as características de cada estudante. Avaliar individualmente as atitudes, os processos motores e o interesse pelas atividades é parte fundamental desse processo. Comparar cada indivíduo com suas condições prévias e o caminho trilhado rumo aos objetivos estabelecidos pelo professor constitui-se um primeiro passo para uma avaliação coerente dentro das aulas de Educação Física. Esse agir vai subsidiar a reflexão do professor sobre sua atuação docente.

Segundo Luckesi (2018), o professor, por ser o gestor da sala de aula, é quem deve consolidar a ação da aprendizagem para tomar as decisões sobre suas condutas e reorganizar periodicamente suas práticas pedagógicas. É importante fazer o uso diagnóstico dos resultados das avaliações de aprendizagem, superando o tradicional uso seletivo que é atribuído a elas. Sendo assim, uma avaliação, sustentada em métodos adequados para respeitar a singularidade e captar a potencialidade de cada um, contribuirá de modo efetivo para investigar a qualidade da aprendizagem do estudante. Para tanto, cabe ao professor percorrer os três passos de uma avaliação de aprendizagem: planejamento da investigação; coleta de dados, por meio de diferentes instrumentos; atribuição de qualidade aos dados obtidos.

A avaliação de aprendizagem deve acontecer de maneira formativa e contínua, analisando características qualitativas e individuais de cada estudante, e não quantitativa, visando a um sistema classificatório. Ainda é muito forte a prevalência de uma ação avaliativa

quantitativa em detrimento de uma avaliação qualitativa nas escolas tradicionais. O trabalho qualitativo, muitas vezes, é mal interpretado pelos professores, fazendo com que alguns levem em consideração dados subjetivos como as atitudes e o bom comportamento dos estudantes (LUCKESI, 1996).

A avaliação é um recurso para o estudante e para o professor, uma via de mão dupla no processo de ensino e de aprendizagem. Ao mesmo tempo em que se avalia a aprendizagem, avalia-se, do mesmo modo, o ensino. E seus resultados devem ser considerados para provocar uma reflexão e um aprimoramento das práticas docentes e dos sistemas escolares. Portanto, os agentes do cotidiano escolar não podem subestimar o valor dessa ferramenta em suas práticas. Pelo contrário, ela deve ser uma prática constante e processual para alinhar os métodos de ensino aos objetivos finais propostos em cada período da educação formal (HOFFMANN, 2006).

Os diferentes mecanismos de avaliação possibilitam ao professor compreender quais são as dificuldades, as facilidades e as potencialidades do estudante; observar e identificar o que o aluno realmente aprendeu, enfim mediar a construção do seu conhecimento. Essa avaliação mediadora envolve três princípios: investigação prévia, na qual o professor provoca seus estudantes de forma intelectual; provisoriamente, sem fazer juízo do estudante; e complementaridade, acrescentando novos aprendizados aos conhecimentos prévios dos estudantes (HOFFMAN, 2006).

No cotidiano escolar, a avaliação é uma exigência que se diferencia em cada contexto. Em muitos deles, independente dos mecanismos utilizados, ela precisa ser convergida em uma nota final. Em vista disso, deve-se compreender como os professores elaboram e desenvolvem suas práticas avaliativas, a fim de expressar as diferentes manifestações dos potenciais dos seus estudantes. Nesse sentido, quatro professores afirmaram que sua avaliação é baseada nas observações sobre os estudantes durante as aulas, quatro deles apontaram a **participação** nas aulas como quesito importante durante as avaliações.

Os indicadores considerados aqui como relevantes no processo avaliativo são: um professor apontou o **comportamento**; um professor, a **avaliação global**; um professor, **autoavaliação**; dois professores, a avaliação diária através de **comparação individual** – cada estudante consigo mesmo; um professor, os **padrões de movimento**; e um professor, **coreografia e séries de competição** (*Professor 11* – trabalha com modalidade específica como atividade extracurricular: Ginástica Artística). Um dos professores ressaltou que para ele a avaliação é **contínua**, um **processo** ao longo do ano. Outro participante revelou que a avaliação

é apenas uma **formalidade** exigida pela escola, não atribuindo a ela grande significado. E dois dos professores afirmaram não avaliar seus estudantes.

Nos discursos dos participantes há sinais que denotam que nem todos compreendem a avaliação como parte relevante dos processos de ensino e de aprendizagem. Alguns caminham no sentido de uma avaliação qualitativa, como instrumento de reflexão para a prática docente. Há aqueles que a associam ao comportamento e à participação dos estudantes, e outros que a consideram uma burocracia institucional, não se valendo da sua possibilidade reflexiva sobre o cotidiano escolar e sobre sua atuação docente especificamente. É necessário que os docentes superem algumas resistências com relação à avaliação, deixando de vê-la como obrigatoriedade escolar, entendendo-a como um poderoso recurso para suscitar uma reflexão da própria atuação docente, um momento de diálogo com os educandos, uma possibilidade de melhoria das práticas pedagógicas.

A autoavaliação é um instrumento valioso nas aulas de Educação Física, pois estimula a reflexão dos próprios estudantes e ajuda o professor a compreender aspectos significativos da disciplina e das aulas para esses indivíduos. Em todos os cenários descritos, a avaliação de forma processual – durante todas as aulas e não apenas em um momento de teste ou avaliação – se mostrou presente, o que também é adequado nas aulas de Educação Física. O caso específico do *Professor12* que fala sobre a elaboração de coreografias volta-se para uma prática extracurricular eletiva que tem como foco essa proposta.

Para Pereira e Lima (2013), o ideal é que a avaliação seja um meio destinado a auxiliar o processo de aprendizagem do estudante, possibilitando ao professor replanejar suas práticas pedagógicas. E, além disso, para que ele possa ajustar as atividades propostas em consonância com outros elementos do processo educativo. A ação avaliativa no cotidiano escolar tem que considerar a realidade própria de cada criança sem modelos predeterminados. Nesse enfoque, o professor precisa oportunizar vivências enriquecedoras para que, assim, a criança amplie suas possibilidades de descobertas.

Para Luckesi (1996, 2005), a avaliação é muito mais que um ato isolado, ela é parte do processo de ensino e de aprendizagem e deve ser integrada às demais atividades do cotidiano escolar, pois, enquanto se ensina, se avalia; e, enquanto se avalia, se ensina. A avaliação pode ser utilizada para ajudar a definir se o estudante será retido ou aprovado ao final de um ciclo (desde que aconteça de forma processual e qualitativa); pode ser mais específica, identificando se o estudante aprendeu aquilo que foi ensinado e se a metodologia aplicada pelo professor foi satisfatória naquele momento; pode ser evolutiva, direcionando os estudantes para o sucesso

escolar; pode ser uma verificação direta de aprendizagem quando necessário; pode ter o caráter diagnóstico, para obter dados relevantes para nortear tomadas de decisão sobre os processos de ensino e de aprendizagem. O importante com relação à avaliação é estimular o caráter diagnóstico e formativo dessa ferramenta, superar os formatos quantitativos que ainda imperam na educação tradicional, possibilitar ao professor um novo olhar sobre seus estudantes.

Avaliar a aprendizagem sabidamente não é uma tarefa fácil, é preciso que os professores estudem e se apropriem das diferentes possibilidades e finalidades dos processos avaliativos, posto que esses podem determinar o sucesso ou não da aprendizagem. Na Educação Básica, é possível identificar várias inconsistências nos processos avaliativos, muitas vezes agravadas pelo afã de querer que os estudantes, com conhecimentos prévios, realidades e contextos completamente diferentes, atinjam as mesmas expectativas. No Ensino Fundamental, é a fase na qual a avaliação se mostra mais excludente, e os professores se sentem mais impotentes perante o sistema de ensino. Uma formação dos professores – inicial e continuada – voltada a ensinar-lhes práticas avaliativas, baseadas em equidade interna e justiça social (ROMÃO, 1999) sempre será um valioso caminho para superar tais dificuldades.

Müller e Neira (2018) ressaltam que, na Educação Física, a avaliação é sempre controversa. Há propostas que avaliam a partir da participação, da presença nas aulas, por questões comportamentais, pela evolução individual das habilidades motoras. Estudiosos da perspectiva cultural não consideram esses elementos, pois, para eles, a Educação Física é responsável por proporcionar condições aos estudantes para conseguirem fazer uma leitura das diferentes práticas corporais na sociedade e, assim, reelaborá-las criticamente a partir do cotidiano escolar. Diferentes embasamentos podem transformar uma avaliação classificatória e excludente em uma avaliação investigativa ou analítica.

Romão (1999) resalta que a avaliação é um ato pedagógico, que nunca será neutro. Atualmente vive-se em um sistema no qual as avaliações privilegiam o sujeito gnosiológico (que conhece), sobre o ontológico (que atua) ou sobre o praxiológico (que conhece, atua e *reconhece*). Existem muitas contradições entre os discursos acerca da avaliação e aquilo que realmente acontece no cotidiano escolar. Essas contradições só serão superadas com um olhar dialógico sobre a avaliação, encarando-a como um momento de aprendizagem para estudante e professor.

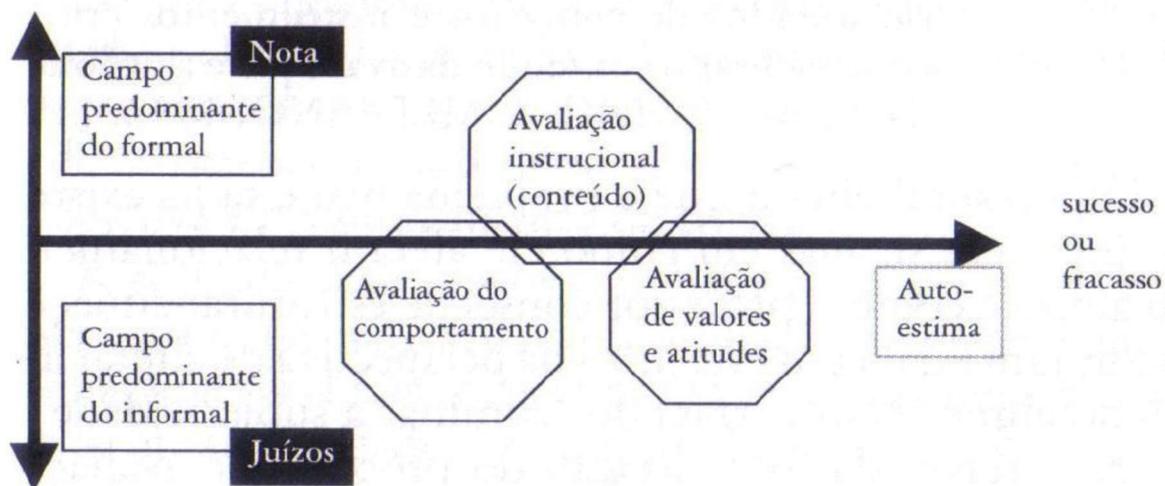
O objetivo do professor é ensinar para que o estudante aprenda; acolhendo, nutrindo cognitivamente e emocionalmente, sustentando as experiências de aprendizagem de forma real, confortando; sempre mantendo expectativas positivas e estabelecendo uma relação dinâmica.

A avaliação de aprendizagem possibilita que o professor compreenda se esse objetivo foi atingido ou não dentro de determinado período. Luckesi (2018, p. 215-225) indica seis passos para compreender o ato de aprender: (1) exposição de novos conteúdos; (2) assimilação dos conteúdos expostos; (3) exercitação orientada pelo professor por múltiplos caminhos; (4) aplicação dos conteúdos aprendidos, adaptados a novas situações; (5) recriação dos conteúdos aprendidos; e (6) elaboração da síntese. Os estudantes aprendem se forem bem ensinados, se tiverem oportunidade de aprender e se expressar dentro de suas potencialidades. A avaliação de aprendizagem permite que o professor perceba a efetividade de suas práticas pedagógicas, podendo reorganizá-las a qualquer momento, respeitando a singularidade e a universalidade da aprendizagem, trabalhando coletivamente com seus estudantes, ao mesmo tempo em que atende suas individualidades.

Os registros e as avaliações têm que seguir uma perspectiva dialógica, levando em consideração as práticas culturais que circulam no contexto histórico social dos indivíduos. O ato de avaliar na Educação Física se fundamenta em juízo de valores, orienta tomada de decisões, mas não pode ser confundido com a atribuição de notas. Para isso existem diferentes instrumentos – observação, atividades específicas, trabalho escrito – que não equivalem à nota, que é apenas um dispositivo que fornece elementos para a reflexão das aulas (MÜLLER; NEIRA, 2018). Assim, os participantes do curso de formação continuada proposto pela pesquisa, embora deem sinais de caminhar em direção a uma avaliação que favorece a construção do conhecimento de seus estudantes, tendendo a superar modelos excludentes e classificatórios, independente do sistema de ensino, ainda encontram um desafio no ato de estabelecer uma nota.

Existem duas forças análogas atuando de forma interligadas no cotidiano escolar - a avaliação formal e a avaliação informal (Figura 1). A avaliação formal engloba instrumentos e objetivos explícitos que o estudante conhece; já a avaliação informal envolve o juízo dos professores, é assistemática e muitas vezes encoberta pelas interações do cotidiano escolar. A avaliação informal é baseada em um jogo de representações, construções de imagem e decisões metodológicas implementadas. O professor trata o estudante de acordo com o juízo que faz dele, determinando assim seu sucesso ou fracasso (FREITAS, 2009):

Figura 1 – Diagrama representativo do modelo da avaliação em sala de aula



Fonte: Freitas (2009, p. 29)

De acordo com Freitas (2009), cabe ao professor se preocupar em usar essa relação e o poder de sua influência para favorecer o sucesso escolar. Isso não é tão fácil, visto que o sistema induz o professor a valorizar mais os estudantes que progridem da forma tradicional. Para superar esse paradigma é primordial que os agentes escolares sejam conscientes do poder do juízo de valores, ao analisar a relação entre professor e estudante, reinventando suas práticas avaliativas para que não sejam excludentes. A avaliação faz parte do processo de produção do conhecimento em um pacto com o estudante em prol da qualidade de sua aprendizagem. Uma formação continuada direcionada a capacitar o professor a ter um novo olhar sobre o estudante, a entender o real sentido da avaliação, certamente será um caminho promissor para lhe dar mais confiança e segurança.

Tardif e Lessard (2012, 69, grifos do autor) evidenciam que, no contexto escolar, os agentes envolvidos lidam com seres humanos, com características psicobiológicas que vão estabelecer peculiaridades de aprendizagem concretas que precisam ser respeitadas:

É por isso que a escola e os agentes escolares se baseiam sempre em certas representações da criança, de sua natureza, de suas capacidades, de seus fins. Por exemplo, quer elas sejam implícitas ou explícitas, sábias ou ingênuas, os agentes escolares veiculam algumas teorias da inteligência com cuja ajuda eles estabelecem expectativas diante de seus alunos. O mesmo ocorre com certas noções, como a “preguiça”, “teimosia”, a “confiança em si”, etc., que servem de embasamento conceitual à psicologia diária para julgar os alunos e etiquetá-los.

Independente dos instrumentos utilizados nos procedimentos avaliativos, a forma como os professores incorporam essa prática em seu cotidiano expressa sua opinião acerca da

inteligência humana, as interpretações que fazem de diferentes manifestações de comportamentos inteligentes. Já que as concepções dos docentes sobre fenômenos relacionados à inteligência e ao comportamento do estudante impactam diretamente em suas práticas pedagógicas, é primordial que essas concepções não se fundamentem no senso comum e nem na superficialidade de algumas teorias. Conhecer, estudar e se aprofundar em uma ou mais de uma teoria relacionadas aos fatores construtivos do cotidiano escolar é o primeiro passo para uma educação de qualidade, para estabelecer um novo olhar sobre o estudante e o contexto (BALLESTERO-ALVAREZ, 2004).

Diferente de muitas teorias acerca dos processos de ensino e aprendizagem, Gardner não apresentou em suas propostas (1994, 2000) recomendações a serem aplicadas às práticas pedagógicas. Contudo, ao ser difundida ao redor do mundo, a teoria originou diferentes estratégias de ensino com base em seus princípios, o que Gardner observou e comentou em um de seus livros (GARDNER; CHEN; MORAN, 2010). Na referida publicação os autores chegaram a duas conclusões prioritárias: é preciso (1) individualizar e (2) pluralizar a educação, para que todos os estudantes tenham acesso a diferentes formas de aprender, tendo seus potenciais e rotas de acesso ao conhecimento contemplados na educação formal. É necessário ensinar e avaliar de várias formas, possibilitando que cada indivíduo demonstre seu conhecimento da forma que lhe for mais adequada. Segundo Martins (2021, p. 135):

O educador pode defender que sua finalidade é ensinar, no entanto, sua finalidade deve ser gerar aprendizagem significativa. Para isso é necessário que o professor observe seus alunos, se reinvente pedagogicamente, planeje uma aula diferente e formule avaliações inovadoras. A avaliação com a finalidade de ajudar à aprendizagem é fundamental que o professor entenda seus alunos e conheça seus potenciais. Cada ser humano é único e necessita de formas de ensino particulares para inclusão de todos. Mantendo suas habilidades mais dominantes, ao invés de colocá-los em modelos avaliativos que não servem.

Embora alguns sistemas de ensino sejam dependentes da consolidação de uma nota como conclusão da avaliação dos estudantes, o caminho para essa construção decorre da autonomia do professor. Cabe ao docente sensibilizar, individualizar e pluralizar seu olhar sobre os estudantes para um processo avaliativo mais coerente e inclusivo.

3.4 Sinais sobre a Educação Física no cotidiano escolar

Através do discurso dos professores com relação à Educação Física praticada no contexto escolar, buscou-se compreender a percepção desses participantes sobre como sua

disciplina é reconhecida e se articula com os demais componentes curriculares. Quando o assunto é a Educação Física estar presente na organização geral da escola, nove professores consideraram como **bom** ou **muito bom**; dois, como **excelente**; e dois, como **regular** ou **fraco**. Contudo, ao falarem sobre as atribuições da disciplina no contexto escolar foram citadas turmas de **treinamento**, **fanfarra**, **baliza**, preparação de **festas** e outros **eventos**.

No discurso dos professores, a Educação Física não foi descrita como um componente envolvido com a formação global dos estudantes. Os sinais referentes a essas questões apontam para um isolamento dos professores de Educação Física em sua atuação no cotidiano escolar, restringindo-a a situações específicas relacionadas a festas e eventos. Essa organização implícita do cotidiano escolar compromete a formação integral dos estudantes, privando-os em determinados momentos de terem os diferentes potenciais realmente estimulados.

Darido (2012) afirma que existem diferentes visões sobre qual seria o papel da Educação Física no contexto escolar. É notória a intenção de romper com os estereótipos esportistas e mecanicistas da disciplina, transcendendo essa visão para que os estudantes possam usufruir das reais possibilidades que a Educação Física tem a oferecer. Contudo, muitas vezes os próprios professores não conhecem a importância e os benefícios do caráter educacional da disciplina. A autora defende que o profissional de Educação Física precisa ter consciência de que suas propostas podem ir além de contribuir para outras aprendizagens ou para conteúdos elementares da área – como sociabilização, lateralidade, coordenação motora, etc. – ressaltando que:

Não se trata de negar o papel importante que a questão da interdisciplinaridade deve desempenhar na escola e o foco da Educação Física neste contexto, mas sim de ter em mente que a interdisciplinaridade só será positiva para a Educação Física na escola quando estiverem claras para o professor quais são as finalidades desta disciplina. (DARIDO, 2012, p. 36)

Segundo Venâncio e Darido (2012), cada abordagem teórica acerca da Educação Física traz diferentes possibilidades para seus objetivos e direcionamentos dentro do cotidiano escolar. Independente da tendência pedagógica que subsidia as práticas do profissional ou das teorias que embasam suas metodologias de ensino, o importante é compreender qual é o sentido dessa disciplina e o seu papel perante a organização dos conteúdos gerais da Educação Básica nos projetos e nos planejamentos escolares.

A Educação Física trata na escola de transmitir às novas gerações um rico patrimônio cultural da humanidade ligado aos jogos e esportes, às danças e ginásticas que

demoraram séculos para serem construídos. Ou seja, trata-se de ensinar práticas e conhecimentos que merecem ser preservadas e transmitidas às novas gerações. A Educação Física possui uma tradição e um conhecimento ligado ao jogo, ao esporte, à luta (que inclui a capoeira), à dança, à ginástica, às práticas circenses, às práticas corporais alternativas, às atividades físicas de aventura e aos exercícios físicos. Esses podem ser considerados os conteúdos da Educação Física na escola. (DARIDO, 2012, p. 44)

Esses conteúdos necessitam ser abordados e desenvolvidos não apenas no campo das habilidades específicas, na dimensão do saber e fazer, mas devem ser a base para que o professor estabeleça seus objetivos e trace suas estratégias sempre com o compromisso maior da formação integral do estudante como cidadão. Quanto mais diversificadas forem as vivências experimentadas nas aulas de Educação Física, maiores as chances de identificação dos estudantes com as práticas corporais e questões da corporeidade, relacionando-as com saúde, lazer e apreciação crítica e adotando um estilo de vida mais ativo e saudável (COSTA; PREREIRA; PALMA, 2009; DARIDO, 2012)

Russo (2010) analisou as práticas pedagógicas dos professores de Educação Física, investigando conteúdos curriculares e métodos de ensino desenvolvidos em suas aulas. Os documentos oficiais determinados pelos órgãos gestores têm forte influência sobre a elaboração dos planos de ensino dos professores. Contudo, ao analisar os discursos dos participantes da sua pesquisa, não foi possível perceber a participação dos estudantes nos planejamentos em longo prazo.

Russo (2010) sinaliza algumas dificuldades que os professores de Educação Física encontram para definir seu objeto de estudo e contextualizar de forma sistematizada sua prática pedagógica. Muitas vezes o contexto e as necessidades do calendário escolar influenciam na definição dos conteúdos, valorizando o saber fazer sobre os reais processos de ensino.

Na escola, muitas vezes, os conteúdos e os métodos são apresentados de acordo com a necessidade gerada em cada época, fato que leva muitos professores a terem dificuldades em organizar sua prática pedagógica, pois não conseguem definir os objetivos da Educação Física na escola. Essa indefinição de objetivo recai sobre a escolha dos conteúdos, assim como das opções metodológicas a serem desenvolvidas nas aulas de Educação Física na escola, provocando uma aplicação dos conteúdos de maneira descontextualizada à realidade dos alunos. Esse fato leva, na maioria das vezes, à prática pela prática, sem fundamentos que argumentem sua presença no ambiente escolar. (RUSSO, 2010, p. 2)

Segundo Russo (2010), para o professor desenvolver uma prática pedagógica proveitosa, há de conhecer diferentes teorias que permeiam conteúdos e métodos de ensino e

refletir sobre a melhor forma de incorporá-las no seu cotidiano escolar. Esse conhecimento é reflexo direto da formação inicial e continuada desses profissionais, pois essa evolução precisa:

[...] ser fundamentada em conhecimentos gerais sobre as características dos alunos somados aos conhecimentos específicos sobre a área de atuação, oportunizando um contato com os saberes de uma série de competências e habilidades necessárias para que o futuro professor possa ensinar os conteúdos ponderando as especificidades das crianças, jovens e adolescentes que fazem parte do contexto escolar. (RUSSO, 2010, p. 2)

É de suma importância que os agentes do cotidiano escolar dominem seu campo de conhecimento, encontrando caminhos para facilitar a aprendizagem do estudante. A Educação Física, em muitos contextos escolares, não desfruta do mesmo prestígio que outras disciplinas, pois a aprendizagem de seus conteúdos não é considerada relevante e nem cobrada. Em muitos casos, os professores de Educação Física deixam-se levar por esse contexto e por essas ideias, flexibilizando o rigor de sua prática docente e abrindo mão de muitos conteúdos ou perspectivas deles (RUSSO, 2010).

De acordo com Zabala (2010), os conteúdos devem ser abordados pelas seguintes perspectivas: (1) *conteúdos factuais*: dizem respeito a fatos, acontecimentos, situações, dados e fenômenos, aquilo que possa ser concreto, a contextualização dos temas; (2) *conteúdos conceituais*: se referem ao conjunto de fatos, objetos ou símbolos com características comuns, que normalmente se apresentam como relações de causa e efeitos ou ainda correlacionados; (3) *conteúdos procedimentais*: incluem regras, técnicas, métodos, destrezas ou habilidades, estratégias e procedimentos; é um conjunto de regras ordenadas dirigidas para a realização de um objetivo – o que o professor quer que o estudante aprenda a fazer; (4) *conteúdos atitudinais*: retratam um conjunto de valores. Não dizem respeito a valores morais religiosos ou políticos de pequenos grupos, são valores amplos, presentes numa sociedade. São ideias éticas que permitem às pessoas emitirem um juízo sobre a conduta e seu sentido, atitudes, tendências ou predisposições, relativamente estáveis, para atuar de certa maneira perante o grupo em que vivem, normas que regem a nossa vida em sociedade, padrões ou regras de comportamento que devem ser seguidas no contexto social.

Essa caracterização dos conteúdos remete ao que propõem Delors *et al.* (1996) com relação aos quatro pilares da Educação apresentados pela Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI à UNESCO: (a) *aprender a ser*; (b) *aprender a fazer*; (c) *aprender a conviver juntos*; e (d) *aprender a conhecer*. Esses conteúdos expressam mais ou menos complexidade, de acordo com o nível de ensino ao qual for aplicado, e isso precisa ser

rigorosamente planejado para que não se perca no meio do caminho. Independentemente do nível de ensino e da disciplina trabalhada, o professor precisa se atentar a esses quatro conteúdos, em um conjunto de esforços que precede a Educação Básica. Se essas questões forem, realmente, levadas a sério, muitos problemas dessa fase da Educação podem ser superados.

Os conteúdos factuais e conceituais são caracterizados como *o saber*, relacionado diretamente ao pilar: (d) aprender a conhecer. Os conteúdos procedimentais são caracterizados como *o saber fazer*, associados ao pilar: (b) aprender a fazer. E os conteúdos atitudinais são caracterizados como *o saber ser*, relacionados aos pilares: (a) aprender a ser e (c) aprender a conviver juntos. Russo (2010) orienta que conteúdos devem ser significativos para os estudantes, tendo em mente seu contexto social, cultural e histórico. Para isso, os agentes escolares precisam desenvolver um olhar sensível sobre esses estudantes, com reflexão e diálogo, observando com atenção seus conhecimentos prévios, suas dificuldades e suas potencialidades. A autora reitera suas reflexões acerca da Teoria das Inteligências Múltiplas, apontando para a necessidade de se trabalhar com diferentes *rotas de acesso* ao conhecimento:

[...] o autor da Teoria das Inteligências Múltiplas, cujo livro apresenta seu pensamento relacionado aos conteúdos curriculares que deveriam estar presentes na escola, fica explícito que o professor deve propor situações que permitam os diferentes caminhos de se ter acesso ao conhecimento. Os estudos desse autor enfatizam que isso pode ser feito não apenas por meio de aulas expositivas, mas também por apresentações de vídeos, painéis, figuras, modelos, representações corporais, criando alternativas diversas com a proposta de que o ensino seja garantido a todos. Esse mesmo autor, em outras obras, declara que todas as pessoas se diferenciam pelos seus potenciais, e, sendo assim, aprendem por caminhos diferentes. Quando o aluno não consegue compreender o que está sendo exposto em aula, é importante que o professor possa criar múltiplas formas de apresentar aquele conteúdo, ampliando sua comunicação com os alunos e tornando o conhecimento mais acessível e compreensível ao contexto deles. (RUSSO, 2010, p. 19)

Boruchovitch (1999) relata que os sistemas escolares se fundamentam em formas expositivas de transmissão de informação. Não existe uma movimentação real, focada na resolução de problemas cotidianos, que almeje, de fato, estimular as diferentes potencialidades dos estudantes. É preciso que os professores tenham como objetivo estruturar suas práticas pedagógicas para que os estudantes compreendam os conteúdos trabalhados de forma concreta, desenvolvam seu raciocínio e sejam realmente estimulados a pensar e transformar. “Eles precisam aprender a aprender, por meio de uma consciência crítica” (SILVA, 2018, p. 59).

Conforme indica a BNCC – Base Nacional Comum Curricular – BNCC – (BRASIL, 2018), a Educação Física é um componente curricular que tematiza as práticas corporais em

suas diversas formas de codificação e significação social. Cada prática corporal propicia ao sujeito o acesso a uma dimensão de conhecimento e de experiências aos quais ele não teria de outro modo. A vivência prática é uma forma de gerar um tipo de conhecimento muito particular e insubstituível e, para que ela seja significativa, é preciso problematizar, desnaturalizar e evidenciar a multiplicidade de sentidos e significados que os grupos sociais conferem às diferentes manifestações da cultura corporal e do movimento. Os conteúdos propostos pela BNCC são divididos em seis unidades temáticas: (1) brincadeiras e jogos; (2) esportes; (3) ginásticas; (4) danças; (5) lutas; e (6) práticas corporais de aventura.

A BNCC se preocupa principalmente com a formação integral do estudante, inter-relacionando suas unidades temáticas com dez competências gerais que devem ser contempladas nos processos de ensino e de aprendizagem ao longo da Educação Básica: (1) conhecimento; (2) pensamento científico, crítico e criativo; (3) repertório cultural; (4) comunicação; (5) cultura digital; (6) trabalho e projeto de vida; (7) argumentação; (8) autoconhecimento; (9) empatia e cooperação; e (10) responsabilidade e cidadania. E aponta as competências específicas para a Educação Física (BRASIL, 2018, p. 223):

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

1. Compreender a origem da cultura corporal de movimento e seus vínculos com a organização da vida coletiva e individual.
2. Planejar e empregar estratégias para resolver desafios e aumentar as possibilidades de aprendizagem das práticas corporais, além de se envolver no processo de ampliação do acervo cultural nesse campo.
3. Refletir, criticamente, sobre as relações entre a realização das práticas corporais e os processos de saúde/doença, inclusive no contexto das atividades laborais.
4. Identificar a multiplicidade de padrões de desempenho, saúde, beleza e estética corporal, analisando, criticamente, os modelos disseminados na mídia e discutir posturas consumistas e preconceituosas.
5. Identificar as formas de produção dos preconceitos, compreender seus efeitos e combater posicionamentos discriminatórios em relação às práticas corporais e aos seus participantes.
6. Interpretar e recriar os valores, os sentidos e os significados atribuídos às diferentes práticas corporais, bem como aos sujeitos que delas participam.
7. Reconhecer as práticas corporais como elementos constitutivos da identidade cultural dos povos e grupos.
8. Usufruir das práticas corporais de forma autônoma para potencializar o envolvimento em contextos de lazer, ampliar as redes de sociabilidade e a promoção da saúde.
9. Reconhecer o acesso às práticas corporais como direito do cidadão, propondo e produzindo alternativas para sua realização no contexto comunitário.
10. Experimentar, desfrutar, apreciar e criar diferentes brincadeiras, jogos, danças, ginásticas, esportes, lutas e práticas corporais de aventura, valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo.

Contudo, o foco não deve estar voltado apenas para os conteúdos que os estudantes desejam. É preciso incluir tais conteúdos no processo ou como ponto de partida, a fim de oportunizar vivências motoras diversificadas, ampliar o vocabulário motor, gestos e expressões, enriquecendo sua motricidade. Dessa forma, a Educação Física se consolida como uma área com grande diversidade de conteúdos, que precisam ser ofertados aos estudantes ao longo da Educação Básica, favorecendo a formação integral do indivíduo (NISTA-PICCOLO, 1995).

O princípio da diversidade, que visa ampliar as relações entre a cultura de movimento e as experiências dos aprendizes, oferece mais possibilidade de aprendizagem aos alunos, aumentando o número de oportunidades de exploração dos seus movimentos. [...] Portanto, o que se evidencia conforme os pressupostos expostos é que a Educação Física precisa estar munida de profissionais que estejam conscientes de sua intervenção pedagógica, que se comprometam com o aluno como um indivíduo único e sujeito de suas ações, pensando na formação e desenvolvimento integral do aluno. (RUSSO, 2010, p. 24)

As ideias expostas por Russo (2010) corroboraram os princípios da Teoria das Inteligências Múltiplas, ao defender a diversidade de conteúdos e as estratégias metodológicas, oportunizadas de forma significativa para os educandos, visando à formação e ao desenvolvimento integral dos sujeitos. Ampliar o olhar sobre a Educação Física como componente curricular, dar-lhe o devido valor e importância dentro das propostas da Educação Básica são questões fundamentais. A pluralidade dos estudantes coloca os professores diante de diferentes possibilidades de ensino e de aprendizagem que devem conduzir a práticas docentes diversificadas. Como ressalta Brandl (2005, p. 117-118), a Teoria das Inteligências Múltiplas propaga:

[...] um conceito ampliado de inteligência, o que reforçou a necessidade de dilatar também a visão de educação. Ao reconhecer as múltiplas formas de a inteligência se manifestar, o autor também defende diferentes formas de aprender. O reconhecimento do movimento como uma manifestação da inteligência, portanto uma via de acesso à aprendizagem, e a compreensão de que esta manifestação não se dá somente pelo desempenho de altas performances ou de movimentos padronizados, mas também pela resolução de problemas e criação e recriação das manifestações da cultura a partir do potencial de cada um, contribuiu para reforçar a necessidade de mudança nas orientações pedagógicas da Educação Física.

Os conteúdos a serem desenvolvidos nas aulas de Educação Física são *o que* o professor precisa trabalhar. Muitas vezes, os agentes escolares focam seus planejamentos em tais conteúdos, não considerando o caminho a ser percorrido para que eles sejam desenvolvidos e os objetivos atingidos. Ou seja, não dispendem esforço para refletir sobre o seu método de

ensino, sobre *como* trabalhar os conteúdos (RUSSO, 2010). A Teoria das Inteligências Múltiplas impacta muito mais sobre os métodos, do que sobre os conteúdos.

Há uma enorme diversidade de caminhos para ensinar. Na Educação Física não é diferente. São muitas as possibilidades para se escolher as estratégias de ensino. Isso depende de vários fatores [...] cabe ao professor incentivar o aluno, estimulando sua automotivação para participar das atividades. (RUSSO, 2010, p. 58)

Além das ações e das atitudes que cabem ao professor, ter um ambiente adequado para trabalhar, materiais suficientes e satisfatórios para explorar ao máximo esses diversos caminhos para ensinar também contam para alcançar práticas pedagógicas de qualidade. Conhecer o ambiente de trabalho e as condições disponíveis para o desenvolvimento das aulas contribui para entender as dificuldades ou as facilidades que os participantes expressam na ânsia de atingir seus objetivos. Por mais que o professor possa e deva se reinventar e superar os diferentes obstáculos impostos à sua atuação docente, as condições que lhe são oferecidas pela infraestrutura da escola e suas estratégias repercutem diretamente sobre *o que* e *como* ensinar.

Ao analisar a descrição dos professores sobre seu ambiente e material de trabalho (Anexo C), foi possível observar que aqueles que trabalham com Educação Física escolar têm, ao menos, uma quadra para desenvolver suas atividades – somente um professor a considerou pequena, os demais consideraram adequada. Ter uma quadra destinada exclusivamente para as aulas de Educação Física é um ponto de partida favorável para o desenvolvimento da disciplina, já que o professor pode se valer de diversas estratégias para fazer desse espaço um ambiente real de ensino e de aprendizagem. Cinco dos professores contam ainda com um pátio para desenvolver suas atividades quando necessário – em situações que não podem usar quadra ou quando o ambiente lhes parece mais favorável. Sete professores mencionaram espaços alternativos nos quais podem realizar suas atividades – sala de vídeo, parque, sala de ginástica, sala de judô, piscina e sala multiuso.

Foi possível identificar diferenças significativas nos espaços disponíveis para a atuação dos participantes. Enquanto alguns contam somente com as quadras ou pátios, outros têm à sua disposição espaços ricos com piscinas, ginásios, salas para esportes de combate, etc. Quanto maior a diversidade dos ambientes oferecidos para as aulas de Educação Física mais fácil será para o professor perceber, valorizar e estimular os variados potenciais dos estudantes. Por outro lado, contar somente com a quadra para o desenvolvimento das propostas não pode ser um impedimento para o desdobramento das múltiplas inteligências durante as aulas de Educação Física. Portanto, cabe ao professor encontrar estratégias para incorporar em seus planos

estímulos diferenciados e adequados ao público com o qual trabalha e com os espaços de que dispõe.

Nos relatos dos participantes foi possível verificar uma variação considerável em quantidade e qualidade de materiais disponíveis para as aulas. Oito participantes descreveram a quantidade ou variedade dos materiais como não suficiente – um deles inclusive leva os próprios materiais (*Professor9*), pois a escola não possui. Esse é um fator que pode dificultar a elaboração e o desenvolvimento de ideias diferenciadas durante o planejamento das aulas. Ao analisar as respostas dos participantes, percebe-se que eles são coerentes em suas colocações. Aqueles que se queixam mais das condições – apontando-as como não satisfatórias – são o que têm menos materiais disponíveis, espaços limitados e nem sempre adequados às práticas de atividades físicas.

Mesmo com algumas críticas ao ambiente de trabalho, os professores consideram suas aulas boas. Isso confirma a ideia de que, mesmo com condições não ideais para as aulas de Educação Física, as estratégias elaboradas para atingir os objetivos propostos são o fator mais relevante para o sucesso dos processos de ensino e de aprendizagem. A motivação e o embasamento dos professores são decisivos para uma aula de qualidade e, conseqüentemente, significativa para os estudantes.

Embora nem sempre os materiais e os espaços para aulas sejam os ideais, os participantes podem contar com uma estrutura mínima para o desenvolvimento do seu trabalho. É possível variar as atividades, as estratégias, as formas de abordar os diferentes conteúdos e o olhar sobre as aulas de Educação Física. É possível desenvolver nos espaços descritos propostas de circuitos individuais e coletivos, jogos competitivos e cooperativos, atividades lúdicas, ritmadas e coreografadas, e uma infinidade de propostas que contam apenas com a corporeidade dos estudantes e viabilizar a manifestação e o desenvolvimento dos diferentes potenciais inteligentes. Portanto os professores precisam estar atentos para encontrar momentos para refletir, planejar e reorganizar o seu cotidiano escolar para desenvolverem e defenderem suas estratégias perante o contexto educacional. Abarcar em suas propostas os jogos, os esportes, as ginásticas, as lutas, as danças e as questões acerca da corporeidade, oferecer aos estudantes diferentes rotas de acesso ao conhecimento e possibilitar que manifestem suas inteligências através da sua heterogeneidade são estratégias que colocam a Educação Física num patamar de qualidade.

Conhecer, dialogar e interpretar o pensamento desses participantes com relação às práticas pedagógicas da Educação Física no cotidiano escolar mostra-se fundamental para

identificar as condições adequadas e necessárias, considerando a contribuição significativa da Educação Física com a formação integral dos estudantes na educação formal. Neste ensejo, mostrou-se necessário saber como os participantes desenvolvem suas práticas pedagógicas, como atuam em relação às preparações e planejamentos – o que e como desenvolvem suas aulas. Voltando-se para a ideia principal da pesquisa, buscou-se compreender o quanto as ações desses docentes se aproximam dos princípios da Teoria das Inteligências Múltiplas, o quanto entendem e conhecem sobre isso. Enfim conhecer como percebem as questões da inteligência humana e a relevância da sua atuação docente sobre o desenvolvimento dos potenciais inteligentes dos estudantes.

3.5 Sinais sobre as concepções de inteligências humanas

O conceito de inteligência humana como fenômeno vem sendo estudado há muito tempo, desde os primeiros testes que foram realizados com a finalidade de mensurá-la. Essas verificações propostas inicialmente para a aplicação individual se tornaram referência para a elaboração de testes padronizados de larga escala. Instrumentos que visavam medir a inteligência foram se popularizando entre adeptos da psicometria e ganhando espaço também nos contextos escolares. Contudo, mesmo em sua gênese, já despertavam algumas críticas com relação à sua superficialidade e tendência à homogeneização das expectativas em relação aos indivíduos (ARMSTRONG, 2001; GARUTTI, 2012).

Alfred Binet, um dos precursores das iniciativas de mensurar a inteligência, sugeriu que os testes deveriam ser utilizados para identificar as dificuldades de aprendizagem ou a necessidade de atenção ao desenvolvimento cognitivo dos indivíduos, e não como uma forma de medir e classificar a inteligência humana. Mesmo com essas considerações, Goddard se empenhou em propagar os testes nos EUA como uma ferramenta classificatória e segregatória. Ele tinha a intenção de reconhecer os indivíduos com algum tipo de deficiência para isolá-los do restante da população, evitando, assim, a “deterioração da estirpe americana, ameaçada externamente pela imigração e interiormente pela prolífica reprodução dos débeis mentais” (GOULD, 1991, p. 163).

No decurso da história, diferentes linhas de pesquisa – inatistas, ambientalistas e interacionistas – dedicaram-se a compreender, aferir e desenvolver a inteligência. Cada contexto histórico e cultural propala diferentes maneiras de interpretar esse fenômeno e, ainda hoje, não se estabeleceu um consenso único com relação a esse conceito. O que se assente é

que a inteligência humana e suas asserções são temas herméticos demais para serem restringidos a uma elucidação ou teoria única. Inúmeras abordagens de uma inteligência geral mostraram-se limitadas com relação às definições apresentadas (MIRANDA, 1998, 2002; SHEARER; KARANIAN, 2017).

As *Teorias inatistas*, também conhecidas como aprioristas ou nativistas, foram inspiradas em axiomas da filosofia racionalista e idealista. Elas defendem que as capacidades cognitivas básicas do ser humano já se apresentam praticamente prontas no momento do nascimento (REGO, 1995). Francis Galton foi o primeiro estudioso a propor a inteligência como inata, ou hereditária. Galton não adotava apenas a ideia de linhagem hereditária, ele acreditava que a inteligência poderia ser avaliada de forma mais direta (LOPES *et al.*, 2016; ZYLBERBERG, 2007).

As teorias pautadas na hereditariedade foram proeminentes até meados de 1980, norteando a maior parte dos estudos que investigavam a cognição humana. Estudiosos como Galton, Terman, Herrnstein e Murray foram os principais fomentadores desses princípios, defendendo a herança genética como fator prioritário para a manifestação da inteligência, considerando inclusive que o pertencimento a dado grupo ou classe social já seria determinante para os potenciais intelectuais a serem ou não atingidos (GARDNER, 2000). Assim, a inteligência seria determinada pela natureza do homem, sendo que alguns estariam predestinados a não ter sucesso em suas ações devido à origem, não havendo possibilidade de melhorar as condições cognitivas desse indivíduo (NISTA-PICCOLO, 2015).

Sob o prisma da hereditariedade, a inteligência seria uma capacidade, dom ou vocação que o ser humano possui, sem conexão com os estímulos recebidos, para aprender ou aprimorar-se. O ambiente, a educação formal e os processos pedagógicos não seriam de grande relevância, uma vez que cada indivíduo desenvolveria as capacidades para as quais apresentasse predisposição desde seu nascimento (MACEDO, 2002). Rego (1995) acrescenta que essas teorias fomentavam práticas pedagógicas espontaneístas que subestimavam a capacidade dos estudantes e atribuía exclusivamente a eles qualquer tipo de fracasso escolar.

As *teorias ambientalistas*, também conhecidas como associacionistas, comportamentalistas ou behavioristas, basearam-se mais na filosofia empirista e positivista. Elas outorgam as características humanas exclusivamente ao ambiente e às experiências vividas. Pesquisadores prestigiados na área da genética comportamental – Confúcio e Darwin – deram início a diferentes investigações relacionadas ao ambiente de desenvolvimento do indivíduo, tendo como ponto de partida seres humanos criados em cenários muito diferentes

com relação a características, valores, etc. (REGO, 1995). Uma consonância entre os pesquisadores desse contexto determina o ambiente como a essência do processo de amadurecimento, em qualquer que seja a manifestação expressa pelo indivíduo. Gardner (2000), nessa perspectiva, apontou uma falha importante nos testes padronizados em relação a isso: o fato de não ser levado em consideração o contexto social e cultural em que cada indivíduo vive, que vai definir aquilo que tem valor e significado em cada cenário.

Rego (1995) acrescenta que esse tipo de pensamento reforçaria práticas autoritárias e espontaneístas no cotidiano escolar. Indiciando a ideia de que a interferência do contexto social, familiar e cotidiano fora da escola seria tão forte que o enredo escolar também teria pouca influência sobre o desenvolvimento da criança. O que, para a autora:

[...] acarreta uma espécie de perplexidade e imobilismo do sistema educacional. A escola se vê, assim, desvalorizada e isenta de cumprir o seu papel de possibilitadora e desafiadora (ainda que exclusiva) do processo de constituição do sujeito, do ponto de vista do seu comportamento de um modo geral e da construção de conhecimentos. (REGO, 1995, p. 92)

A evolução das pesquisas, envolvendo a inteligência humana, mostrou que tanto as questões genéticas quanto a interferência do meio ambiente têm impacto direto na forma como o indivíduo desenvolve e manifesta seu aspecto cognitivo. Essa perspectiva ganhou espaço e tornou-se predominante por meio das *teorias interacionistas* (GARDNER, 1994, 2000).

As *teorias interacionistas* revelaram que a inteligência está submetida a fatores que se somam de forma interdependentes, ou seja, eles interagem de forma sistêmica em que cada elemento tem a mesma relevância no processo. É uma organização complexa, composta pela conexão de estruturas e esquemas que resulta na forma como o ser humano compreende elementos ou realiza ações de acordo com as características ou estágios de seu desenvolvimento (MACEDO, 2002).

Segundo Rego (1995), um dos grandes impulsionadores dessas teorias foi Vygotsky, ao apresentar sua abordagem sociointeracionista do desenvolvimento cognitivo que se dá pela apropriação da experiência histórica e cultural:

[...] organismo e meio exercem influência recíproca, portanto o biológico e o social não estão dissociados. Nesta perspectiva, a premissa é de que o homem constitui-se como tal através de suas interações sociais, portanto, é visto como alguém que transforma e é transformado nas relações produzidas em uma determinada cultura. (REGO, 1995, p. 93)

Nesse cenário:

[...] a educação formal teria um papel importante: desenvolver ao máximo essas possibilidades, levando em consideração as particularidades de cada indivíduo, determinadas previamente por suas condições genéticas. O aprimoramento das capacidades humanas seria uma possibilidade constante dentro dos processos de ensino e de aprendizagem, tendo em vista que a genética e o ambiente são fatores indissociáveis. (SILVA, 2018, p. 26)

Com o avanço dos estudos relacionados às questões da inteligência humana, foi evidenciado que os processos mentais para a resolução dos problemas seriam mais relevantes do que as respostas em si. Robert Sternberg (1985) foi um dos pioneiros dessa vertente teórica que se baseia no processamento das informações. Essa perspectiva intencionava transcender a visão genérica de inteligência que predominava até o momento, a qual ela seria um sistema de distribuição através do cérebro, atuando como um sistema de computador.

As *teorias do processamento de informação* foram ganhando força na ânsia de compreender de maneira estratégica os processos mentais. De acordo com essas teorias, perceber que o indivíduo conseguia responder ou realizar determinada tarefa não era suficiente, era preciso investigar mais, e compreender os processos mentais envolvidos nas tarefas, interpretar dificuldades e facilidades na resolução de diferentes situações.

As teorias com foco no processamento das informações firmaram os primeiros passos para entender os processos mentais e suas relações com a realização de tarefas cognitivas. Dentre os diferentes aspectos abordados, essas teorias demandaram grande atenção para a complexidade da tarefa e o tempo de realização (NISTA-PICCOLO; SILVA; MELLO, 2018).

A teoria de Sternberg também ficou conhecida como “teoria triárquica da inteligência”, composta de três subcategorias combinadas para formar uma base que compreende inteligência como a capacidade mental de emitir comportamentos; são elas: (1) *Inteligência Analítica ou Componencial* – abrange planejamento e organização, memória e execução, e avaliação, as mesmas capacidades apresentadas nos testes de QI; (2) *Inteligência Criativa ou Experiencial* – compreende discernimento, ao estabelecer relações entre as informações novas e as experiências vividas, além de automatizar o processamento dessas informações; (3) *Inteligência Prática ou Contextual* – envolve a aplicação do conhecimento na prática, portanto depende do contexto sociocultural; a resolução de problemas do cotidiano, sempre com objetivos definidos; além disso, essa subteoria especifica a facilidade de adaptação ao ambiente e seleção ativa (BEE; BOYD, 2011; STERNBERG, 1985). As teorias do processamento de informações

proporcionaram uma contribuição irrefutável à compreensão da cognição humana. Mesmo assim não há um ponto de chegada nas discussões acerca desse tema.

No que tange à questão da inteligência humana, dois participantes dessa pesquisa afirmaram não conhecer nada sobre o tema e seis deles disseram conhecer muito pouco. Essas respostas revelam sinais de que, embora seja um tema amplamente estudado e debatido entre as comunidades acadêmicas, essas discussões nem sempre figuram nos programas de formação docente. Conquanto, ao tentar definir o conceito, revelaram-se afirmações que apresentam ideias interacionistas, fundamentações relacionadas ao processamento de informações e ainda os princípios da Teoria das Inteligências Múltiplas: um professor associou inteligência humana a um **processo cognitivo**; outro, ao **processamento de informação**, três deles afirmaram que a inteligência humana contempla **várias habilidades** e outros três defenderam que existem **várias inteligências**; um participante relatou que esse conceito vai **muito além de testes e do ambiente escolar**. Nos discursos analisados apareceram associações da inteligência humana com **capacidade intelectual, aprendizagem, memória, conhecimento, autonomia, compreensão, raciocínio, personalidade, ambientação, contextualização e respostas coerentes** (cada um desses elementos apareceu uma vez nos discursos).

Silva (2018), ao consultar diferentes autores (ABRANTES, 2011; BEE; BOYD, 2011; FREIRE; LISBOA, 2005; GARDNER, 1994, 1995a), interpretou que as teorias do processamento de informação possibilitariam conceber o cérebro humano como capaz de manifestar seus potenciais de várias formas diferentes, por meio de habilidades cognitivas distintas, transcendendo as expectativas tradicionais relacionadas à linguagem e ao raciocínio lógico-matemático. As expressões dessas áreas mais valorizadas ainda dão suporte aos testes que visam mensurar a inteligência, restritos a potenciais muito específicos da cognição humana. Contudo, é possível observar sinais de que os participantes da pesquisa trazem latente em seus discursos: as questões da pluralidade da mente; a superação da associação entre inteligência e resultados em testes formais; e a necessidade de reconhecer e estimular os diferentes potenciais dos indivíduos.

Ao tentar definir o que é uma criança inteligente, antes do desenvolvimento do curso de formação continuada, os participantes apresentaram uma ampla diversidade de conceitos: dois professores associaram a inteligência ao **domínio do saber** e às **competências para determinado assunto**; um relacionou inteligência a **possuir habilidades**; um associou inteligência a **dar respostas corretas aos problemas**; um afirmou que seria a capacidade de **entender a explicação e executá-la**; um defendeu que seria o ato de **perceber o que ocorre à**

sua volta; e um dos participantes declarou que é um tema **muito complexo** para ser conceituado. Nos discursos dos participantes percebe-se a dificuldade em abordar o tema, mas também sinais da superação de alguns paradigmas tradicionais. Nenhum deles associou inteligência aos conteúdos específicos de linguagem e cálculo, o que pode ser um reflexo da amostra que envolve professores de Educação Física e da Educação Infantil.

É possível identificar formas mais elaboradas de definir inteligência: três dos professores afirmaram que uma criança inteligente **responde a estímulos** utilizando **diferentes** estratégias para **enfrentar e se adaptar as situações** apresentadas **na realidade em que vive**; três deles definiram uma criança inteligente como aquela que **utiliza os conhecimentos teóricos** que foram ensinados para **resolver problemas práticos, raciocinando em diferentes situações** para **solucionar situações apresentadas no seu cotidiano**. A fala desses participantes permitiu verificar sinais da associação da inteligência com a resolução de problemas cotidianos – que é um dos princípios da Teoria das Inteligências Múltiplas, aprofundados na próxima seção – bem como a inteligência relativa a **criar novas coisas, explorar o meio, não ter medo erro** e o fato de que **todos somos inteligentes**.

Nessa questão, os participantes discutiram também sobre suas percepções com relação aos estímulos à inteligência. Dois participantes ressaltaram que **a inteligência precisa de oportunidades** para se desenvolver e **deve receber incentivos**. É possível perceber na fala dos professores sinais da preocupação com os diversos potenciais dos estudantes, bem como a necessidade de estimulá-los e de oportunizar manifestações diversas no cotidiano escolar. De acordo com a pesquisa realizada por Silva (2018), a permanência de práticas pedagógicas tradicionais nesse cenário sugere que os agentes escolares não encontram caminhos para conduzir suas práticas pedagógicas desassociadas desses paradigmas da educação formal, e mais próximas do que manifestam a respeito de suas concepções de inteligência.

Epistemologicamente, a palavra “inteligência” é construída pela junção de dois vocábulos latinos: *inter* (entre) e *legere* (escolher). Essa junção transmite a ideia daquilo que permite ao ser humano escolher entre diferentes opções. As escolhas dos indivíduos estão diretamente relacionadas à forma como organizam as informações assimiladas do meio que os cercam e produzem possíveis soluções.

Zylberberg (2007) ressalta que existem muitos termos tratados como sinônimos de inteligência – perspicácia, talento, dom, astúcia, sagacidade, lucidez, vasta memória –, mas, de uma forma geral, eles têm o intuito de transmitir a ideia de habilidade para resolver problemas,

interpretar novas situações, aprender de forma eficiente, utilizar o pensamento abstrato e fazer inter-relações entre assuntos e situações cotidianas.

O fascínio pelos números, medições rigorosas e interpretações positivistas teve grande ascensão no final do Século XIX. Diferentes estudos e testes que visavam relacionar o tamanho dos ossos e do cérebro com a inteligência foram manipulados amiúde para sustentar tanto a supremacia das classes dominantes – classificados como mais inteligentes – como os testes baseados nas metodologias de aferições (GARDNER, 1994; GARUTTI, 2012). Não obstante, os avanços científicos contestaram essas teorias, reconhecendo inúmeros indivíduos que demonstram potenciais inteligentes, mas não se encaixavam nos estereótipos preestabelecidos. Esses avanços revelaram ainda os primeiros indícios de diferentes tipos de habilidades cognitivas entre os seres humanos, assim como múltiplas formas de desenvolvê-las (GARDNER, 1994; ZYLBERBERG, 2007).

Dois estudiosos tiveram um papel substancial, quando se trata de teorias que investigam a cognição humana e suas possibilidades de desenvolvimento: Jean Piaget e Lev Vygotsky. Foram grandes pesquisadores contemporâneos que não tiveram contato durante suas vidas, mas que estudaram e publicaram paralelamente sobre os processos mentais e o comportamento humano. Estudos esses que impactam pesquisas acerca do tema até os dias atuais (REGO, 1995).

Araújo (1998) faz uma leitura piagetiana sobre a construção da inteligência, apresentando-a, sobretudo, com a função de organizar um universo composto por organismos e alicerces imediatos. A visão de Piaget sobre a inteligência supera as teorias interacionistas e se apoia no construtivismo, analisando de forma ampla a estrutura da mente.

Lev Vygotsky superou os apontamentos e as conclusões atingidos por Piaget, indicando que os estágios de desenvolvimento seriam muito mais influenciados por questões culturais preestabelecidas socialmente do que por questões de ordem cronológica. Apesar de o estudioso apresentar estágios um pouco diferentes dos de Piaget, eles envolvem as questões de assimilação, acomodação e adaptação (REGO, 1995).

Autores como Gardner (1995a), Gardner (2000), Gregory (1996), Morin (1999), Oliveira-Castro e Oliveira-Castro (2001) consideram a inteligência humana um fenômeno extremamente complexo, submisso a fatores internos e externos ao indivíduo, mas há uma característica comum expressa por eles que é a multiplicidade de manifestações da inteligência e de possibilidades do seu desenvolvimento. O fato é que o que desvela a inteligência são as ações bem-sucedidas dos indivíduos com relação a suas habilidades específicas. Portanto não é

o cérebro que se estabelece como um objeto inteligente, mas sim, os processos que ele irrompe que produzem ações inteligentes.

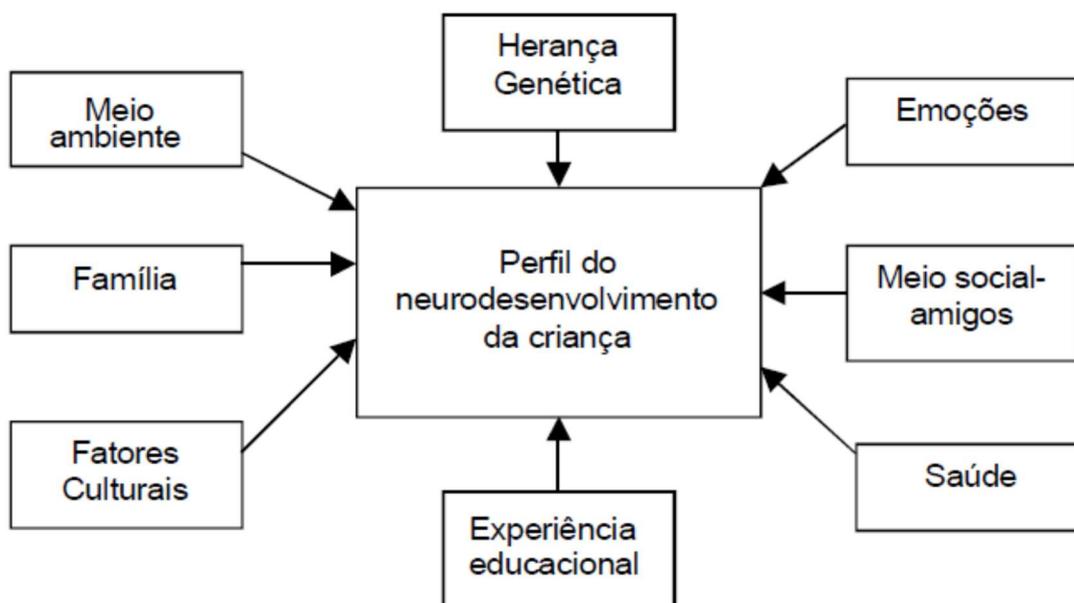
Outros pesquisadores também corroboram a ideia da multiplicidade da inteligência humana. Boruchovitch (2004) é um deles, defendendo duas formas distintas de inteligência: (1) *a Inteligência Humana como “entidade”*, traço estável e observável, baseado no modelo de estímulo-resposta que contradiz a ideia da flexibilidade, maleabilidade e instabilidade; (2) e *a inteligência relacionada a tarefas específicas*, que pode ser desenvolvida, ampliada pelo esforço e pela prática.

Outro estudioso que contempla o tema da multiplicidade da inteligência é Marina (1995). Ele defende a existência de, ao menos, três tipos de inteligência: (1) a *Inteligência Subjetiva*, relacionada à capacidade de suscitar, dirigir e controlar as operações mentais; (2) a *Inteligência Objetiva*, voltada para a capacidade de criar e de manusear irrealidades; e (3) a *Inteligência Funcional*, direcionada à capacidade de adaptação ao meio, envolvendo interpretação e alteração do próprio meio (SILVA, 2018, p. 31).

Segundo Shearer e Karanian (2017), a Teoria das Inteligências Múltiplas foi uma das primeiras formulações a se basear em registros da neurociência. Eles realizaram um estudo, cujo objetivo era determinar se existiam aspectos nos quais a neurociência indicasse as oito inteligências propostas por Howard Gardner (1994, 2000). Os autores concluíram haver evidências consideráveis de que cada inteligência possui coerência neural clara, distinta e alinhada com correlatos cognitivos-neurais aceitos. Para os autores, a Teoria das Inteligências Múltiplas pode ser uma ponte viável e real entre a neurociência cognitiva e os processos de ensino e de aprendizagem.

Ilari (2003) apresenta outros fatores que influenciam o neurodesenvolvimento de cada criança (Figura 2). Os sistemas citados pela autora representam construtos de neurodesenvolvimento que estão entrelaçados entre si: sistema de controle de atenção; sistema da memória; sistema da linguagem; sistema de orientação espacial; sistema de ordenação sequencial; sistema motor; sistema do pensamento superior; e sistema do pensamento social. Em suma, o desenvolvimento do cérebro vai depender do desenvolvimento desses sistemas. O conceito de Inteligência sempre é associado ao desenvolvimento do cérebro, direta ou indiretamente:

Figura 2: Fatores que influenciam o desenvolvimento do perfil da mente de cada criança



Fonte: Ilari (2003, p. 11)

Para a autora,

Do nascimento à idade adulta, o cérebro passa por uma quantidade enorme de transformações através de experiências e estímulos. Estes auxiliam no desenvolvimento de cada um dos oito sistemas e dão origem a diferentes comportamentos, movimentos, percepções e habilidades. (ILARI, 2003, p. 11)

Ao associar os conceitos de inteligência ao cérebro, intrinsecamente, se deixam de lado questões relacionadas ao corpo e a corporeidade. Muitos dos paradigmas presentes no cotidiano escolar têm origem na relação histórica do homem com seu corpo. E a dicotomia entre corpo e mente esteve presente no decorrer desse caminho, o que gerou uma valorização das atividades não corporais sobre as atividades corporais (GONÇALVES, 2012).

Diversas publicações relatam a evolução da dicotomia entre corpo e mente, corpo e alma, cognitivo e físico. São estudos que reportam como os aspectos cognitivos foram supervalorizados em prejuízo dos aspectos físicos, o que teve uma influência direta sobre os sistemas de ensino e de aprendizagem, e isso ainda permanece até hoje. (SILVA, 2018, p. 55)

Todavia, ao explorar os conceitos referentes à pluralidade da mente, fica evidente a relevância das manifestações corporais de inteligência e como essas práticas podem contribuir para o desenvolvimento cognitivo de diferentes formas.

O movimento humano, comportamento que expressa a inteligência corporal cinestésica, é objeto de estudo e aplicação da Educação Física. A escola é o espaço onde se dissemina, constrói, cria e recria o conhecimento. Um processo de aprendizagem que leve o aluno à compreensão deve ser uma das metas a serem estabelecidas nessas práticas, proporcionando, assim, um ambiente favorável para a estimulação das inteligências. (BRANDL, 2005, P. 118)

Ao serem questionados sobre as contribuições da Educação Física para o desenvolvimento da Inteligência Humana, os professores apresentaram discursos heterogêneos. Um dos participantes disse não ter uma opinião formada sobre o assunto. Três dos participantes afirmaram que a Educação Física é muito importante no desenvolvimento da inteligência humana e cinco defenderam que ela proporciona um **desenvolvimento integral do ser humano**. Um professor salientou a possibilidade da exploração do corpo nas aulas de Educação Física. Foi possível identificar um discurso que afirma que a **Educação Física é movimento** e que **a inteligência se desenvolve a partir do movimento**. Em síntese, a questão do movimento como princípio do desenvolvimento humano se mostrou presente nos discursos acerca dessa questão, como se pode observar na fala do *Professor2*:

O homem é o movimento [...]. A inteligência se desenvolve a partir do movimento [...]. O movimento em si já é um enorme campo de conhecimento e de desenvolvimento da inteligência, principalmente pessoal. Mas para conhecer o mundo é preciso estar lá, e mesmo com toda essa tecnologia que nos permite ver o mundo todo. Estar no local desenvolve conhecimento únicos vividos só naquele momento. É isso o que o movimento nos proporciona. Acho que essa é a maior contribuição que a Educação Física pode nos dar. (*Professor2, questão 17 do questionário inicial*)

Quatro participantes dissertaram que a Educação Física oportuniza o **descobrimto de outras aptidões, de áreas não estimuladas frequentemente**, assim como o **estímulo às inteligências múltiplas**, podendo **potencializar suas habilidades**. Um dos participantes defendeu que a Educação Física trabalha o **conhecimento de forma eficaz e precisa**. A questão das situações-problema apareceu de forma latente em um dos discursos que relata que Educação Física **utiliza problemas práticos** em suas estratégias de plano de aula, bem como promove um **ambiente favorável para convivência social**, apontado por dois professores.

Um fato que merece atenção é que, embora com frequência os discursos apresentem uma tendência a ratificar alguns princípios básicos da Teoria das Inteligências Múltiplas, em outros momentos vão na contramão dessa teoria. É possível identificar sinais, pelo menos três vezes durante os discursos, de conceitos enraizados na educação formal tradicional como a **dicotomia entre corpo e mente / físico e mental** e ainda a inteligência associada à **capacidade**

lógica do indivíduo. Um ponto interessante é que, apesar de no curso existirem profissionais de outras áreas, esses apontamentos foram feitos por professores de Educação Física.

Uma forma de compreender as manifestações de inteligências, através de diferentes capacidades, é contemplar essas manifestações assentadas no prisma da Teoria das Inteligências Múltiplas. Portanto, dar a conhecer aos professores os fundamentos da referida teoria será um passo significativo para eles poderem incorporá-la em suas práticas pedagógicas.

Quatro professores relataram não conhecer a Teoria das Inteligências Múltiplas até o momento em que assistiram à palestra que deu início ao processo de formação continuada; oito professores alegaram conhecer superficialmente e apenas dois disseram que já conheciam. Esse foi um dado importante para elaborar o curso, mostrando a necessidade de serem abordados aspectos fundamentais da teoria antes de vislumbrar sua aplicabilidade nas práticas pedagógicas dos professores de Educação Física, bem como elucidar os pontos em que os discursos dos participantes corroboram os princípios da teoria mencionados nessa seção.

4 DESENVOLVIMENTO DO CURSO: A Teoria das Inteligências Múltiplas

A essência da presente pesquisa foi o desenvolvimento de um curso de formação continuada, baseado na Teoria das Inteligências Múltiplas. A proposta do curso foi edificada inicialmente na análise das respostas do questionário inicial e com o propósito de oferecer subsídios para a ação pedagógica dos professores na busca de uma prática mais crítica e reflexiva, sob o prisma da referida teoria.

Russo (2010), ao investigar as práticas pedagógicas dos professores de Educação Física, concluiu que nem sempre os estudantes se beneficiam das práticas que lhes são apresentadas, posto que não possuem as mesmas necessidades, aprendem de maneiras diferentes com expectativas diversificadas. É fundamental oferecer aos estudantes conteúdos variados, considerando sempre seu contexto atual, por meio de múltiplas perspectivas, para contemplar seus interesses e suas potencialidades.

A falta de comprometimento em modificar essa realidade provavelmente ocorre porque os professores desconhecem outro modo de fazer e acabam reproduzindo as práticas que tiveram em sua formação. Todavia, defende-se que esse olhar deve ser ampliado por meio de constantes estudos sobre a área, buscando sempre uma contínua formação, que não deve se encerrar com o fim da graduação. (RUSSO, 2010, p. 116)

Gatti (2008, 2014) aponta oito desafios para a formação de professores e a consolidação do perfil do docente: (1) *ênfatizar o sentido sociocultural dos conhecimentos* – é preciso que o professor compreenda a heterogeneidade presente na sala de aula, cada indivíduo possui valores, comportamentos, influências e conhecimentos prévios diferentes. Cumpre refletir sobre o contexto histórico, social e cultural para estruturar as práticas docentes; (2) *definir um perfil profissional claro* – é fundamental que o professor conheça a instituição onde ele vai atuar, tenha consciência de que esse perfil irá sendo construído com a prática, afinal a identidade docente não está instalada, ela se revela no exercício da docência. Em geral, os professores iniciantes têm um choque quando se deparam com a realidade da escola, para a qual não foram devidamente preparados; (3) *formar formadores de professores* – é recomendável uma preparação específica para instruir professores e não somente outorgar títulos. As experiências prévias nem sempre envolvem o cotidiano escolar real, o que limita a atuação desses formadores; (4) *integrar áreas de conteúdo* – é essencial integrar as áreas, desfragmentar as

instituições. Os sistemas de ensino e as escolas demonstram pouca interação; não existe um trabalho coletivo efetivo. O conhecimento acadêmico dificilmente chega às escolas; (5) *criar uma carreira atrativa* – é urgente valorizar a carreira do professor que não é atrativa para a maioria dos segmentos sociais, os salários e condições não são interessantes; (6) *favorecer o módulo escolar* – é necessário existir uma proposta de maximizar a função dos professores, fixando esses profissionais em uma única unidade. Uma vez que cada escola tem o seu grupo de profissionais, a troca constante de escolas prejudica a atuação do professor. Entretanto, os sistemas não favorecem ou incentivam esse tipo de estratégia; (7) *orientar melhor o currículo* – é essencial uma motivação consistente para organizar os currículos de forma mais eficiente e equitativa, o que vem procurando fazer a BNCC; (8) *planejar fornecimento dos insumos* – é plausível se atentar para a distribuição dos recursos necessários para o trabalho docente. Geralmente são distribuídos sumariamente nas escolas, sem uma orientação correta de como utilizar, como aplicar, e nem mesmo há uma cobrança sobre o emprego correto desses materiais (GATTI, 2014).

A realidade atual do cotidiano escolar reflete o que foi expresso por Russo (2010), em sua pesquisa, e isso foi possível de ser observado nos sinais desvelados no questionário inicial analisado na seção anterior. A formação inicial apresenta suas limitações e, para os profissionais atuantes no cotidiano escolar, já está posta. Então, a estratégia mais viável para promover mudanças reais nas práticas pedagógicas é organizar formações continuadas eficientes. Em vista disso, foi organizado nosso curso, baseado na Teoria das Inteligências Múltiplas, em formato de formação continuada, dividido em sete encontros (Anexo D).

Nunes (2000) analisou, em sua tese, diferentes referenciais teóricos e leis que permeiam as questões da formação inicial e continuada dos professores. E evidenciou que a continuidade da formação desses profissionais é uma preocupação notória nas legislações que fomentam a educação no cenário nacional, bem como a reestruturação dos processos de formação inicial. A autora ressaltou um grande esforço da comunidade acadêmica em transpassar os muros da escola e impactar de forma positiva a atuação docente e os sistemas de ensino. Para a autora:

[...] a profissão docente tem sido considerada, na presente década, uma das profissões que mais exige a continuidade do processo formativo, na busca do pleno desenvolvimento pessoal e profissional do professor, para atender aos anseios de uma (nova) escola e de uma (nova) sociedade regidas pela intelectualização do espaço produtivo, social e cultural. Em função desta realidade registra-se um acúmulo de produção teórica e legislativa com o intuito de fundamentar, justificar e regular esta formação na perspectiva de criar-se um sistema de formação de professores que articule formação inicial e continuada. (NUNES, 2000, p. v)

As conclusões a que chegou Nunes (2000) em seu trabalho vão ao encontro do discurso dos participantes da presente pesquisa. A autora afirmou que, independente da qualidade da formação inicial docente, a formação continuada é fundamental, pois a profissão docente é constantemente subjugada por novas referências e novas exigências, bem como pelo movimento de cada contexto histórico-social. Os valores, os conhecimentos, os modelos pedagógicos e a organização dos cotidianos escolares carecem de constante revisão crítica, sob o olhar atento dos agentes desse contexto.

Gatti (2003) ressalta também a importância das questões psicossociais no processo de formação continuada dos profissionais da educação, pois programas que não levam em consideração tais questões têm pouca efetividade com relação a mudanças cognitivas e práticas, em posturas e formas de agir. Os professores precisam ser vistos como seres sociais, enredados em suas identidades pessoais e profissionais, imersos na coletividade de seus conhecimentos, valores e atitudes. A proposta do curso de formação continuada desta tese partiu do conhecimento e da integração com os participantes para criação desse elo necessário para o desenvolvimento e a mudança.

A consideração de que elementos relacionais, socioculturais contribuem de modo interativo para a constituição e reificação do arcabouço da representação – que como tal, é fator interveniente na própria dinâmica relacional em que se gera – permite-nos afirmar que as intervenções socioeducacionais, que incidem necessariamente sobre um modo psicossocial específico de valorar fatos ou conhecimentos, de interpretar, atribuir sentido podem ser mais significantes se levarem em conta essas questões e os elementos de entrelace necessários. (GATTI, 2003, p. 203)

O curso proposto pela pesquisa levou em consideração os dados obtidos pelo questionário inicial e foi se remodelando durante o percurso, de acordo com os diálogos, as interações e as vivências com os participantes. O principal objetivo desse contexto estabelecido foi incorporar em sua proposta os aspectos culturais, psicossociais e as práticas pedagógicas dos professores cursistas, considerando que:

[...] para que mudanças em concepções e práticas educacionais de professores ocorram, é necessário que os programas que visam a inovações educacionais, aperfeiçoamentos, atualizações tenham um entrelaçamento concreto com a ambiência psicossocial em que esses profissionais trabalham e vivem. (GATTI, 2003, p. 203)

Chamou a atenção de Merighi (2021), ao investigar o cenário de formação inicial e continuada dos professores de Educação Física, que, em determinados contextos, havia uma junção de diferentes vertentes teóricas e conteúdos, sem, contudo, haver um efetivo diálogo

entre eles. Embora isso, nem sempre seja visto como uma falha na formação, poderá gerar obstáculos no momento de construção das práticas pedagógicas do profissional.

Isso pôde ser observado durante a análise do questionário inicial, nas questões que abordaram o embasamento teórico e as tendências pedagógicas utilizadas pelos participantes. Os professores demonstraram superficialidade, ao discursarem sobre essa temática e ao justificarem a edificação das suas práticas docentes em um referencial teórico específico. Para superar tais obstáculos, é necessário que o professor desenvolva uma perspectiva crítico-reflexiva sobre sua atuação, o que pode ocorrer quando participa da formação em serviço, a formação continuada que acontece no próprio ambiente de trabalho, durante os horários de trabalho pedagógicos, ou de reuniões semelhantes, em que o espaço para o diálogo e as trocas de experiências são uma tônica.

[...] estes espaços formativos devem ser utilizados para ampliar e aprofundar o debate acerca do currículo e da teorização curricular da Educação Física, com a finalidade de ter um coletivo de professores fortalecidos, não apenas executores, mas que sejam críticos e construtores em relação a sua própria prática pedagógica e em relação as políticas educacionais incorporadas em nosso país. (MERIGHI, 2021, p. vi)

Ao encontro do pensamento de Gatti (2003), Nóvoa (1991, 1998) defende que os processos que envolvem formação de professores precisam ter como referencial o saber docente, o reconhecimento e a valorização desse saber. Cabe conhecer as etapas de desenvolvimento profissional do docente, seus aspectos psicossociais. Nóvoa (2019) ressalta que o professor se forma na escola, ao debater, refletir e construir com os colegas de profissão. Em sendo assim, o curso proposto se estruturou com momentos específicos para proporcionar discussão, reflexão e troca de experiências entre os professores, tentando trazer para os encontros a realidade vivida por cada um em seu contexto de atuação docente e suas concepções acerca da inteligência humana.

Uma formação continuada, fundamentada na Teoria das Inteligências Múltiplas, vai diretamente ao encontro da expectativa de mudar o olhar do professor sobre seus estudantes. Os caminhos percorridos para desenvolver os conteúdos, os estímulos para aprimorar as habilidades e os potenciais têm efeito positivo na sensibilidade e na capacidade de reflexão dos agentes escolares, sobre suas práticas pedagógicas no cotidiano escolar.

4.1 Caminhos teóricos e reflexões percorridas

O curso foi iniciado com um momento de apresentação entre as professoras mediadoras e os professores participantes, seguido da explicação das dinâmicas dos encontros, com o propósito principal de estimular os debates e os momentos de reflexão entre os participantes. Os cursistas puderam complementar as informações registradas no questionário inicial sobre sua formação e atuação. Vários participantes relataram muito interesse e curiosidade sobre o tema proposto para o curso, demonstrando sinais de identificação intrínseca do tema com sua atuação profissional.

4.1.1 Primeiro encontro

No encontro, foram retomados alguns princípios da Teoria das Inteligências Múltiplas, sistematizada por Howard Gardner (1994, 2000), apresentados na palestra inicial. Nesse momento, foi importante conceituar a inteligência como um potencial suscetível a fatores inatos e ambientais para resolver problemas e criar diferentes elementos significativos dentro de cada contexto social, histórico e cultural. Potencial que pode ou não se manifestar durante a vida do indivíduo, de acordo com as oportunidades oferecidas. Se esses potenciais irão se desenvolver ou de que forma isso acontecerá depende tanto das características genéticas de cada indivíduo como do ambiente e dos estímulos aos quais ele é exposto.

Zylberberg (2007) clarifica que a teoria apresentada por Gardner defende que o ser humano tem diferentes caminhos para manifestar sua inteligência, evidenciando a ideia de que não existem potenciais mais ou menos relevantes e eméritos. Segundo Nista-Piccolo, Silva e Mello (2018, p. 30):

[...] ser inteligente vai muito além de responder corretamente a questões aleatórias ou tirar notas boas em testes e exames, aspectos comumente pontuados em nossa cultura. É verdade que o conceito de inteligência só pode ser compreendido como expressões vinculadas ao contexto cultural de todos os indivíduos, de acordo com as necessidades apresentadas pelo ambiente em que eles vivem, mas cientificamente já é possível comprovar que inteligência engloba muitos outros potenciais que não só aqueles que correspondem ao sucesso escolar.

Durante esse primeiro encontro, foram apontados aspectos da trajetória do pesquisador Howard Gardner, professor na Universidade Harvard, psicólogo cognitivista nascido em 1943. Sempre foi um entusiasta acerca da criatividade e da arte. Graduou-se também em Harvard e fez especialização em neuropsicologia, quando seus estudos sobre inteligência começaram. Gardner começou suas pesquisas na época em que se dedicava a dois ambientes de trabalho

distintos: um, envolvendo pessoas hospitalizadas, vítimas de deficiências ou lesões cerebrais com sequelas neurológicas; e outro, o Projeto Zero¹, do qual é o diretor principal, com crianças comuns e superdotadas, visando interpretar a cognição humana de forma aprofundada. O envolvimento do pesquisador com suas funções fez com que ele constatasse a vasta gama de capacidades que o ser humano pode apresentar.

Silva (2018) revisitou várias obras do autor (GARDNER, 1994; GARDNER, 1995a; GARDNER, 1995b; GARDNER, 2000) para compreender seus embasamentos, ideias e objetivos, destacando que:

Os fatores encontrados nas pesquisas diárias de Gardner levaram-no a pensar que era muito mais coerente enxergar a mente humana como uma série de faculdades relativamente independentes – tendo relações apenas frouxas e não previsíveis umas com as outras – do que como uma máquina única para todas as coisas – com a capacidade de desempenho constante independente do conteúdo e do contexto. Então a principal tarefa do seu projeto, sobre potencial humano, era descrever sobre os avanços recentes do entendimento da mente. E foi assim que Gardner e seus colaboradores deram início aos estudos que culminaram na formulação da Teoria das Inteligências Múltiplas. (SILVA, 2018, p. 36)

Gardner (1994, 2000) afirma ter se inspirado na obra de Piaget, ao afirmar que as capacidades apresentadas pelos seres humanos passam por diferentes fases até atingir um padrão maduro. Piaget diz que essas fases são atingidas, de acordo com a idade cronológica. Contudo, para Gardner, isso acontece em velocidades diferentes, segundo as características e as vivências de cada um. O autor defende que a ideia dos domínios não respeita a faixa etária, mas sim, o ritmo de desenvolvimento que cada indivíduo apresenta, segundo suas predisposições genéticas e estímulos oportunizados.

As ressalvas de Gardner com relação à Piaget residem na maneira como o estudioso atingiu suas conclusões. Nesse aspecto, o autor sugere alguns equívocos, como o fato de que os estágios de desenvolvimento de cada capacidade podem acontecer dentro de uma faixa etária aproximada – dando indícios de que poderiam estar diretamente relacionados à idade. Para Gardner, isso está mais relacionado com o contexto sociocultural de cada indivíduo do que com a idade cronológica. O que se espera que cada indivíduo faça nas diferentes etapas do seu

¹ O Project Zero foi desenvolvido na Faculdade de Educação da Universidade de Harvard, se dedicava inicialmente a estudos relacionados às artes. Howard Gardner ampliou o projeto que passou a abarcar outras áreas do conhecimento e capacidades humanas, com o intuito de compreender o desenvolvimento dessas capacidades e da cognição humana. Os trabalhos desse projeto principiaram a teoria sobre as múltiplas inteligências, que foram publicados no seu livro *Frames of Mind*, em 1983.

desenvolvimento e como o ambiente ao seu redor contribui com estímulos para atingir essas expectativas são fatores subjugados por Piaget (GARDNER, 1994, 2000).

Por conseguinte, a teoria de Gardner converge mais com as ideias de Vygotsky, considerando que a sequência do desenvolvimento de cada capacidade é mais impactada pelas características individuais, pelos estímulos recebidos e pelo ambiente de desenvolvimento do que a capacidade propriamente dita. Isso significa que as informações necessárias para determinar essa sequência estão no contexto sociocultural no qual o indivíduo está inserido (GARDNER, 2000).

Howard Gardner investigou a forma como as capacidades simbólicas humanas se manifestavam em indivíduos com algum tipo de lesão cerebral ou superdotação. O pesquisador e seus colaboradores partiram de uma perspectiva desenvolvimental e neuropsicológica para interpretar a organização e o funcionamento simbólico humano. Posto isso, a Teoria das Inteligências Múltiplas tem o intuito de chegar a tipos naturais de sistemas simbólicos (ZYLBERBERG, 2007). Um marco importante dentre as contribuições dessa teoria foi a mudança da indagação “*Quão inteligente você é?*” para “*De que modo você é inteligente?*” (NAJMANOVICH, 2001).

Em suas primeiras publicações, Gardner (1994, 2000) definiu sete tipos de inteligência: *verbal-linguística, lógico-matemática, musical, espacial, corporal-cinestésica, intrapessoal e interpessoal*. Dando continuidade aos seus estudos, acresceu à sua teoria uma oitava inteligência: a *naturalista*; e delineou a possibilidade de uma nova inteligência: *existencial ou espiritual* – ainda não consolidada pelo estudioso e seu grupo de pesquisadores.

Os princípios da teoria indicam que não é possível determinar o número exato de inteligências que o ser humano é capaz de manifestar, mas sabe-se que elas são múltiplas e não infinitas. Cada indivíduo apresenta de forma específica seus potenciais, suas facilidades e suas dificuldades, diferenciando-se entre si por essas singularidades. De forma intrínseca, cada um tem capacidades específicas para combinar esses potenciais, de acordo com suas predisposições e influências culturais. Conquanto, são os estímulos recebidos durante a vida que possibilitarão a manifestação ou não de comportamentos inteligentes, os quais podem se manifestar de várias formas em diferentes situações, envolvendo várias habilidades cognitivas (GARDNER, 2006).

Outra fundamentação relevante apresentada no primeiro encontro foram os critérios para legitimar uma inteligência. Partindo da afirmação de que as inteligências são múltiplas – ainda passíveis de ampliação, contudo não infinitas –, Gardner (1994, 2000) fortaleceu o rigor científico de sua teoria, ao determinar quais aspectos deveriam ser julgados para determinar

quando uma capacidade pode ou não ser considerada uma inteligência independente. Os critérios desenvolvidos sistematicamente são uma forma de garantir que a inteligência humana será favorável e significativa em determinados cenários culturais. Qualquer capacidade humana pode ser identificada como uma inteligência independente das outras, desde que contemple, assim como aquelas já consolidadas atualmente, os oito sinais de uma inteligência (GARDNER, 1994, 1995a).

Os oito referidos sinais para considerar uma capacidade humana como inteligência, foram divididos em quatro subgrupos, associados ao seu desenvolvimento: (1) critérios com origem nas ciências biológicas; (2) critérios com origem na análise lógica; (3) critérios com origem na psicologia do desenvolvimento; e (4) critérios com origem na pesquisa da psicologia tradicional (GARDNER, 2000).

No primeiro subgrupo – critérios com origem nas ciências biológicas –, encontram-se: **critério 1** – *o potencial de isolamento da lesão cerebral*: uma inteligência deve se manifestar através da estimulação de uma área específica do cérebro, de modo que uma lesão cerebral possa impossibilitar uma pessoa de realizar tarefas relacionadas a esse potencial, por exemplo, uma lesão em determinada área do cérebro que causa a perda de habilidade linguística – é uma forma de provar que uma inteligência é dissociada das outras; e o **critério 2** – *uma história evolucionária e plausibilidade evolucionária*: uma inteligência deve fazer parte da história evolutiva dos seres humanos, de modo que os primeiros ancestrais tenham apresentando indícios desse potencial, por exemplo, os primeiros seres humanos tinham a capacidade naturalística de discriminar, através da sua observação, diferentes elementos da natureza, como plantas ou animais (DENIG, 2004; GARDNER, 1994, 2000).

No segundo subgrupo – critérios com origem na análise lógica –, encontram-se: **critério 3** – *uma operação ou conjunto de operações nucleares identificáveis*: deve haver uma operação central identificável ou conjunto de operações associadas ao potencial, por exemplo, altura, ritmo, etc. são operações centrais da habilidade musical – a evidência de núcleos intelectuais ou subinteligências revela a existência de uma ligação suficientemente íntima para garantir que sejam agrupados em oito inteligências; e **critério 4** – *suscetibilidade à codificação num sistema simbólico*: a inteligência deve ser suscetível à codificação através de símbolos, por exemplo, os caracteres matemáticos, as letras e as pontuações na linguagem escrita, as notas musicais na construção de uma pauta, etc. – é possível que uma inteligência desenvolva seu próprio sistema representativo. Esse é um aspecto relacionado diretamente ao trabalho e ao contexto escolar,

lugares onde passamos muito tempo dominando e manipulando vários tipos de sistemas típicos (DENIG, 2004; GARDNER, 1994, 2000).

No terceiro subgrupo – critérios com origem na psicologia do desenvolvimento –, encontram-se: **critério 5** – *uma história do desenvolvimento distinta, juntamente com um conjunto definível de desempenho acabados*: qualquer inteligência independente deve apresentar estágios de amadurecimento específicos, até que o indivíduo se torne autônomo ou especialista, por exemplo, médicos treinados com altas habilidades interpessoais, essa evolução pode acontecer de acordo com um período predeterminado ou com os estímulos proporcionados – esse é outro aspecto fundamental para os professores, que têm o papel de conhecer os caminhos que percorrem os diferentes potenciais inteligentes de uma criança e fazer uma análise de quão suscetível ela é às estratégias de ensino; e **critério 6** – *a existência de sábios idiotas, prodígios e outras pessoas excepcionais*: é possível identificar um comportamento inteligente, quando uma pessoa muito jovem apresenta desempenho notável em determinada habilidade e não em outras ou quando crianças portadoras de algum tipo de retardo ou síndrome mantêm preservada uma habilidade, desenvolvendo-a da forma tradicional ou até mesmo acima das expectativas² (DENIG, 2004; GARDNER, 1994, 2000).

No quarto, e último, subgrupo – critérios com origem na pesquisa da psicologia tradicional –, encontram-se: **critério 7** – *apoio de tarefas psicológicas experimentais*: há evidências da psicologia experimental de distinção entre duas capacidades quando elas são testadas simultaneamente e uma não interfere na outra, por exemplo, uma pessoa pode andar e falar ao mesmo tempo, porque as duas habilidades evidenciam potenciais inteligentes diferentes – linguístico e cinestésico, nesse caso; e **critério 8** – *apoio de descobertas psicométricas*: existem testes ou formas de avaliar capacidades cognitivas; isso não é uma questão determinante para inteligência, mas à medida que determinada ação exige habilidades específicas do indivíduo, pode-se observar que tipo de inteligência se mostra mais desenvolvida, como por exemplo, um atleta profissional de determinada modalidade pode demonstrar grande habilidade em acertar uma bola, mas pouca habilidade em fazer acrobacias complexas (DENIG, 2004; GARDNER, 1994, 2000).

Nesse momento do curso foram discutidas com os participantes diferentes expectativas com relação ao professor poder incorporar em sua prática os princípios da Teoria das Inteligências Múltiplas. A aplicação da teoria supõe sejam seguidos alguns princípios

² Como, por exemplo, a habilidade matemática de Rainman.

norteadores. Sendo assim, cabe ao professor (1) ser organizado e capaz de dirigir momentos de aprendizagem baseados em situações-problemas, selecionando criteriosamente os conteúdos e sua relação com os objetivos propostos; (2) administrar a progressão das atividades, conforme o nível e as possibilidades dos estudantes, desenvolver a cooperação entre os estudantes, observar e avaliar a evolução de cada um e refletir constantemente sobre sua prática pedagógica; (3) conhecer e fazer uso de novas tecnologias, pois não há como descartar os mecanismos digitais e inovadores presentes hoje no cotidiano dos estudantes ; (4) ser capaz de administrar e superar conflitos éticos da profissão, mantendo sua formação continuada atualizada (ARAÚJO, 2012). Essa autora ainda ressalta que:

[...] ao trabalhar com os seus alunos de uma forma que desenvolva as Inteligências Múltiplas, o educador estará contribuindo para a formação de cidadãos com alta capacidade de enfrentar um mundo em constante mutação, espera-se, pois, que sejam esses alunos os que irão transformar a realidade do seu entorno social. (ARAÚJO, 2012, p. 35)

Após serem apresentados os princípios básicos que fundamentam a Teoria das Inteligências Múltiplas, iniciou-se a discussão acerca das oito inteligências propostas por Howard Gardner (1994, 2000). No primeiro encontro, foram abordados potenciais tradicionalmente arraigados e valorizados no cotidiano escolar, características que subsidiam testes e instrumentos que objetivam mensurar a inteligência das pessoas: **(1) Inteligência Verbal-linguística** – caracterizada pela facilidade em utilizar a linguagem de diferentes formas para se comunicar e se expressar – e **(2) Inteligência Lógico-matemática** – expressa pelo potencial do raciocínio lógico na solução de problemas matemáticos e situações abstratas (GARDNER, 1994; GARDNER 1995a; GARDNER, 2000).

Ainda que o domínio da fonologia, da sintaxe e da semântica seja habitual dos seres humanos, os poetas seriam um bom exemplo do alto desenvolvimento da inteligência verbal-linguística, pois manifestam potenciais revelados pela capacidade de encontrar as melhores palavras, combinando-as foneticamente de forma harmoniosa. Essa inteligência apresenta-se de forma mais ampla na espécie humana em quatro domínios principais: o aspecto retórico, o potencial mnemônico da linguagem, o papel da linguagem na explicação e a utilização da linguagem para esclarecer suas próprias atividades – metalinguística (GARDNER, 1994, 2000).

Silva (2018, p. 41) ao interpretar a teoria de Gardner, desvelou que na espécie humana o desenvolvimento da linguagem acontece, habitualmente, de forma natural:

[...] as crianças apresentam um conhecimento inato sobre as regras e as formas da linguagem, por elas serem adquiridas de forma tão rápida e tão precisa, apesar das impurezas das amostras. Existe um desenvolvimento da linguagem natural, que acontece inclusive em indivíduos surdos – que começam a desenvolver uma linguagem gestual mesmo quando não estimulados. Ainda que a linguagem escrita tenha ligação direta com a linguagem oral/auditiva, somos capazes de ler mesmo na ausência desse tipo de linguagem. Comprovou-se que temas baseados em materiais pictográficos, ideograficamente fundamentados, são mais eficazes com crianças que têm problemas particulares para dominar um sistema de alfabetização fonologicamente embasado, que é o caso do nosso sistema da língua portuguesa.

Determinadas características da inteligência linguística não estão relacionadas diretamente à linguagem escrita. Há indivíduos que apresentam domínios relacionados a narrativas elaboradas, memorização de histórias, argumentação prestigiosa, e são analfabetos. Isso sinaliza que essa inteligência é diretamente relacionada às diferentes formas de expressão da linguagem sem ser restrita à forma escrita. A linguagem e a comunicação são necessidades básicas dos seres humanos, transcendendo a ideia de serem apenas capacidades cognitivas, consolidando-se como ferramentas para propagar diversos estudos, conhecimentos, achados e até formas de reproduzir outros tipos de inteligência (GARDNER, 1994).

Igualmente valorizada no contexto escolar, a inteligência lógico-matemática auxilia no confronto do mundo abstrato com o mundo dos objetos, pois é acareando, ordenando, reordenando e avaliando a quantidade de objetos que uma criança vai adquirir seu conhecimento inicial relacionado ao raciocínio lógico-matemático. Os primeiros domínios dessa inteligência se dão pela realização de operações de forma concreta, manuseando objetos. Posteriormente essas operações passam a ser feitas mentalmente, internalizando essas ações e desenvolvendo seu raciocínio. Gardner entende que esse raciocínio lógico tem conexão direta com outras áreas, tangenciando os potenciais musicais até os interpessoais. O pensamento lógico pode ser conduzido de diferentes formas, os números representam apenas uma fração de seus componentes. Indivíduos com alto nível de desenvolvimento dos domínios da inteligência lógico-matemática se interessam mais por conceitos gerais do que por cálculos específicos (GARDNER, 1994).

Gardner (1994) esclarece que existem duas capacidades fundamentais relacionadas ao raciocínio lógico-matemático: memória e reconhecimento da natureza das ligações. Ao assimilar um conhecimento, seu poder de permanência se torna muito maior, superando a condição de memorizar ou decorar determinado conteúdo. A maior parte dos matemáticos se sobressai por suas habilidades de, desde muito cedo, lidar com números e raciocínios abstratos. O mundo da matemática é atestado por especificidades, pessoas que se firmam em funções que

exigem a manifestação da inteligência lógico-matemática, usualmente, não têm que interagir muito com outras pessoas, o trabalho delas é diretamente com normas, papéis, lápis e a própria mente.

4.1.2 Segundo encontro

O encontro teve início com a retomada de alguns pontos de reflexão propostos para os cursistas no final do encontro anterior, acerca dos princípios da Teoria das Inteligências Múltiplas e das inteligências linguística e lógico-matemática. Foram dados exemplos de pessoas que demonstram facilidade com relação a esses potenciais, bem como possibilidades de estímulo a eles. Em seguida iniciaram-se os tópicos previstos para o segundo encontro, abordando mais três inteligências.

Na contramão do que acontece com as inteligências linguística e lógico-matemática, há três outras inteligências suprimidas no contexto escolar, que se sobressaem pelo fato de nunca terem sido consideradas como tal, antes da teoria apresentada por Gardner. São elas: **(3) *Inteligência Espacial***; **(4) *Inteligência Musical***; e **(5) *Inteligência Naturalista***.

A inteligência espacial foi amplamente discutida por possibilitar manifestações facilmente identificadas nas aulas de Educação Física e em outras atividades relacionadas às ações motoras. Os domínios dessa inteligência revelam uma compreensão subjetiva do mundo visual e da capacidade de se localizar espacialmente. Essa inteligência se manifesta pela facilidade de criar imagens mentais, ter noção real e requer diversas dimensões espaciais. Esses potenciais estão relacionados à consciência dos diferentes espaços, colocações e organização de objetos que circundam o indivíduo, de forma que ele seja capaz de efetuar transformações e modificações sobre essas percepções iniciais, recriando a partir da experiência visual ou sensorial, mesmo na ausência de estímulos físicos relevantes (GARDNER, 1994).

Campbell, Campbell e Dickinson (2000) a denominam de inteligência visuo-espacial, pois estabelecem uma relação dessa inteligência com a capacidade visual. Mas Silva (2018, p.44, grifo do autor) pormenorizou que:

A parte mais direta da inteligência espacial está relacionada à observação que o indivíduo faz do mundo visual, porém, também pode se desenvolver mesmo em um indivíduo cego, que não tem acesso direto ao mundo visual. Da mesma forma que Gardner evita o vocábulo “auditivo” adiante da inteligência musical e linguística, ele também prefere falar em inteligência espacial sem ligá-la determinadamente a qualquer modalidade sensorial específica, que no caso seria a visão. De uma forma geral, essa inteligência sempre vai envolver a capacidade de perceber uma forma ou

um objeto, e vai trabalhar com a capacidade de manipulação dessas formas ou objetos através dos ângulos de visão e rotações distintas, assim como a manipulação desses itens.

Gardner (1994) acomoda essa inteligência em três componentes: (1) a capacidade de identificar um objeto, quando ele é visto de diferentes ângulos; (2) a capacidade de imaginar movimento ou deslocamento interno entre partes de uma configuração; e (3) a capacidade de pensar sobre as relações espaciais nas quais a orientação corporal do observador é uma parte essencial do problema. Gardner (1995a) aponta a inteligência espacial como um potencial acentuado nos artistas. Quando estimulada de forma ideal, pode ser valiosa na sociedade atual. Alguns encargos demandam bom desenvolvimento dos domínios dessa inteligência para serem bem-sucedidos, é o caso de escultores, arquitetos, matemáticos, dentre outros.

A inteligência musical – mais reconhecida nas artes – envolve a facilidade para interpretar e produzir sons, com ou sem instrumentos musicais. O indivíduo com elevado potencial para a inteligência musical apresenta alto nível de percepção musical. Essa inteligência “acarreta habilidade na atuação, na composição e na apreciação de padrões musicais” (GARDNER, 2000, p. 57). É equiparável à inteligência linguística, com características e critérios passíveis de cotejo. São fatos que clarificam o porquê não faz sentido denominar uma expertise em linguística de “**inteligente**” e a pessoa com habilidades musicais ser chamada de “**talentosa**”, ambas devem ser tratadas da mesma forma, pois os processos mentais são os mesmos, demonstrando comportamentos inteligentes (GARDNER, 2000).

Assim como um poeta representa um nível elevado de manifestação da inteligência verbal-linguística, os compositores revelam um ápice da inteligência musical. Os indivíduos considerados especialistas em música dominam algumas características bem específicas do som como tom, ritmo e timbre, e esses elementos centrais vão evidenciar o papel da audição na definição da música (GARDNER, 1994).

Gardner (1994) destaca que cada cultura se relaciona de forma singular com a música, ratificando o poder do ambiente no desenvolvimento dessa competência. A inteligência musical estabelece relações próximas com outras capacidades, como linguagem, linguagem corporal ou gestual, dança e atividades corporais que envolvam ritmo, e ainda com a inteligência espacial de forma menos ostensiva.

A inteligência naturalista – a inteligência identificada por Gardner somente após a reformulação de sua teoria – está relacionada à facilidade de compreensão dos fenômenos da

natureza. Ela se manifesta na identificação e no reconhecimento de diferentes organismos do meio ambiente (GARDNER, 2000).

Um indivíduo com alto potencial para essa inteligência é capaz de demonstrar grande familiaridade com os diversos elementos da fauna e da flora, reconhecendo-os e classificando-os. Um naturalista tem vasto conhecimento sobre o mundo vivo e suas características, consegue pensar e elaborar estratégias sustentáveis para solucionar diferentes problemas do meio ambiente. A inteligência naturalista bem desenvolvida leva o indivíduo para muito além de aplicar as capacidades taxonômicas, ela se manifesta em atividades como caça, pesca, lavoura, jardinagem, culinária e, eventualmente, no reconhecimento de estruturas, de objetos, através do barulho, da forma, da cor (GARDNER, 2000).

4.1.3 Terceiro encontro

O encontro começou com algumas considerações sobre a aplicabilidade da teoria na prática. E dando sequência ao cronograma, nesse encontro foram abordadas as inteligências pessoais: a **(6) *Inteligência Interpessoal*** e a **(7) *Inteligência Intrapessoal*** (GARDNER, 1994; GARDNER 1995a; GARDNER, 2000). Gardner (1994, 2000), recomenda que essas inteligências sejam estudadas de forma paralela, considerando mais os aspectos emocionais de cada inteligência do que as emoções restritas a uma ou duas inteligências pessoais.

Para apresentar essas duas inteligências, Gardner (1994) explanou sobre a teoria de dois grandes nomes da psicologia: Freud e James. A psicanálise de Freud, que em inúmeros momentos foi considerada o futuro da psicologia, volta-se para o indivíduo e para suas características comportamentais, tais como as suas possibilidades de mudança e crescimento. Enquanto James aborda a importância dos relacionamentos com outros indivíduos para alcançar objetivos, progredir e se conhecer. Ele defende que um homem tem tantos “eus” sociais quanto há indivíduos que o conhecem e têm uma imagem mental dele.

O que o uniu Freud e James, e por outro lado os separou, foi a crença de que a Psicologia deveria ser centrada no indivíduo, construída em torno do conceito de pessoa, da sua personalidade, do seu crescimento, do seu destino. Ambos consideravam importante a capacidade para o autocrescimento, dependente da possibilidade de enfrentar o ambiente pessoal. Os dois psicólogos eram, aparentemente, simpatizantes das ideias das inteligências pessoais, apesar de, na época, não terem utilizado esse termo especificamente. Freud estava mais interessado no indivíduo, no conhecimento de si mesmo por parte do indivíduo, mais tendencioso a uma inteligência intrapessoal. Já James e os seus sucessores tinham interesse maior no relacionamento do indivíduo com as outras pessoas, demonstrando uma ligação mais forte com a inteligência interpessoal. (SILVA, 2018, p. 47)

Gardner (2000, p. 57) afirma que a inteligência interpessoal está relacionada à “capacidade de entender as intenções, as motivações e os desejos do próximo e, conseqüentemente, de trabalhar de modo eficiente com terceiros”. Esse potencial se manifesta também, ao perceber e reconhecer sentimentos, mesmo quando a outra pessoa não tem a intenção de demonstrá-los. São comportamentos que se voltam para os seres humanos, seus domínios estão atribuídos à capacidade de observar, verificar e fazer distinções entre as pessoas, principalmente com relação ao humor, temperamento, motivação, intenção. A inteligência interpessoal se manifesta através da capacidade de analisar de uma forma aguda cada pessoa ao seu redor, seus sentimentos e suas atitudes (GARDNER, 1994).

Já a inteligência intrapessoal é a amplificação de um domínio no conhecimento do seu próprio ser, percebendo como pode ser afetado pelo ambiente, pelas situações e pelos outros indivíduos. Esse potencial transpassa a capacidade de distinguir sentimentos de prazer ou de dor. É uma inteligência que permite ao indivíduo detectar e simbolizar suas características particulares como potenciais, dificuldades, facilidades e sentimentos altamente complexos, classificando-os e interpretando-os (GARDNER, 1994). Ou seja, “A inteligência intrapessoal envolve a capacidade de a pessoa se conhecer, de ter um modelo individual de trabalho eficiente – incluindo aí os próprios desejos, medos e capacidades – e de usar essas informações com eficiência para regular a própria vida” (GARDNER, 2000, p. 58).

Nesse encontro foi relevante ampliar a esfera de autores que falam a respeito dessas capacidades relacionadas às características existenciais e emocionais dos indivíduos. Os debates foram expandidos para o impacto que essas questões representam no cotidiano escolar, no relacionamento entre os pares, entre professores e estudantes, entre gestores e professores e até mesmo entre as famílias. Questões emergidas das inteligências pessoais, existencial e até emocional influenciam diretamente nos relacionamentos pessoais e profissionais, e ainda, na atuação dos participantes que discutiram com muito interesse o tema.

Sobrevindo dessa relação da inteligência com valor, moral e outras características singulares da espécie humana, o pesquisador mais relevante é Daniel Goleman (1996, 1999) que discute a *inteligência emocional*. Ele é um dos autores que critica veementemente qualquer forma de mensuração de inteligência. Para ele, habilidades extremamente significativas – ligadas às pessoas e às emoções – sempre foram ignoradas pela sociedade contemporânea. Em suas publicações, descreve várias capacidades relacionadas ao conhecimento de emoções,

controle do comportamento gerado por emoções e sensibilidade para os estados emocionais próprios e de terceiros.

Algumas das características apresentadas na teoria de Goleman se aproximam das propostas de Gardner (1994), ao descrever a inteligência interpessoal e intrapessoal. Goleman (1996, 1999) delinea a inteligência emocional, expandindo seus domínios sobre um conjunto de comportamentos recomendados, ultrapassando o campo da inteligência em uma esfera estritamente acadêmica e adentrando questões distintas de valores e políticas sociais.

Gardner (2000) reconhece que existem outras capacidades que poderiam ser consideradas inteligências, como aquelas que tratam de espiritualidade, fé, moral e valores. O autor afirma que, apesar de elas estarem ligadas ao intelecto humano, apresentam características que não condizem com os critérios estabelecidos por sua teoria. Quando as discussões sobre a espiritualidade se cruzam com a cognição humana, as teses se tornam extremamente complexas e nebulosas, sendo que os observadores interessados entendem a essência do espírito como algo primitivamente fenomenológico. Sob esse prisma, as considerações permeiam um sentimento de entrega, e não um campo que envolva qualquer tipo de resolução de problema ou de produção de algo (GARDNER, 2000).

Gardner (2000) ressalta ainda que existe um consenso entre alguns autores com relação ao interesse sobre os aspectos espirituais como sendo algo essencialmente emocional e afetivo, fora do âmbito de uma investigação cognitiva. O estudioso pesquisou de forma mais abreviada esses temas, confirmando que as palavras e os exemplos do espírito podem abranger uma quantidade de capacidades, inclinações e conquistas humanas, algumas das quais transcendem o projeto de identificação das inteligências humanas.

Em virtude de indícios categóricos, o pesquisador sentiu-se inclinado a acrescentar em sua lista uma **Inteligência Existencial**. Contudo, o fenômeno ainda é ínvio e a distância em relação às outras inteligências é ampla demais para consolidar uma nona inteligência. Gardner optou pela prudência, abordando esses domínios como uma *semi-inteligência* (GARDNER, 2000).

4.1.4 Quarto encontro

O encontro começou com as reflexões propostas ao término da reunião anterior sobre inteligências pessoais e emocionais. As trocas de exemplos de situações já vivenciadas por eles ajudaram a elucidar os apontamentos teóricos discutidos no encontro anterior. Finalizadas as

ponderações sobre o terceiro encontro, as explicações avançaram para o tema do encontro quatro, quando foi apresentada a **(8) *Inteligência Corporal-cinestésica ou Físico-cinestésica***. São para as manifestações dessa inteligência que se voltam os olhares, ao se refletir sobre o contexto escolar do professor de Educação Física. Nessas aulas, é possível estimular os potenciais dos estudantes, expressos em cada proposta ou atividade voltada para a resolução de problemas (NISTA-PICCOLO, 2010). Essa inteligência é representada pelo alto nível de habilidade em usar o próprio corpo, pela capacidade de controlar e interpretar movimentos corporais que envolvem o corpo por completo ou partes dele, e de expressar a coordenação motora (GARDNER, 2000).

Uma das características principais dessa inteligência é a facilidade em controlar os próprios movimentos e a manusear objetos com precisão. É concebível que esses domínios essenciais existam de forma separada, mas em alguns casos específicos, o uso do corpo de forma funcional ou expressiva tende a se manifestar paralelamente a habilidades manipulativas (GARDNER, 1994). Nista-Piccolo (2010), clarifica que a inteligência corporal-cinestésica é mais evidente em atletas ou dançarinos que executam diferentes performances com perfeição, transformando seu corpo em uma obra de arte. Contudo, também é passível de observar a manifestação dessa inteligência em cirurgiões, costureiras ou qualquer outra função que exija precisão milimétrica no manuseio de objetos com finalidades específicas:

A teoria das inteligências múltiplas nos oferece a possibilidade de compreender o comportamento corporal como uma manifestação do potencial de Inteligência Humana, permitindo a interpretação das ações motoras como expressão da capacidade humana em sua totalidade. (NISTA-PICCOLO, 2010, p. 59)

Nista-Piccolo *et al.* (2004) ponderam que considerar o uso do corpo como uma forma de inteligência não é uma concepção natural contemporaneamente, persiste ainda a predisposição tradicional em conceber a dicotomia do raciocínio de qualquer manifestação física. Esse tipo de pensamento é mantido pela separação entre a mente e o corpo, perpetuando o julgamento de que o que é expresso por movimentos corporais tem menor valor do que as manifestações através da linguagem, da lógica ou de um sistema simbólico abstrato. É possível utilizar o corpo de diversas formas distintas, que vão desde habilidades mais grosseiras – que envolvem o corpo todo – até aquelas refinadas – que dependem de partes específicas como o movimento de mãos e dedos. Nesse sentido, Silva (2018, p. 46) ratifica que:

A atividade mental sempre vai ser um meio para execução de ações. O cérebro está diretamente ligado às ações motoras que ocorrem no corpo humano, os movimentos voluntários necessitam de um *feedback* constante. Esse *feedback* se dá comparando a ação que foi objetivada com a ação que realmente aconteceu, comparando a imagem visual ou linguística que se dirige à atividade. A própria percepção que o indivíduo tem do mundo é afetada por suas atividades motoras. Na ausência de um *feedback*, a atividade motora não vai se desenvolver de forma normal. Algumas atividades procedem de forma tão rápida que o *feedback* não pode ser usado, acontecendo somente no fim da ação.

Nesse encontro do curso, foi finalizado o estudo sobre as oito inteligências consolidadas pela teoria de Howard Gardner e foram levantadas algumas conclusões sobre os princípios teóricos. Para entendê-los melhor, foram retomadas as inteligências, apresentando-as por outra perspectiva de análise, agrupando-as em blocos de inteligências, de acordo com o seu campo de atuação. Esses blocos se dividem em (1) *inteligências relacionadas ao objeto*: lógico-matemática, espacial, corporal-cinestésica e naturalista; (2) *inteligências livres do objeto*: verbal-linguística e musical; e (3) *formas pessoais: interpessoal e intrapessoal* (GARDNER, 2000).

As inteligências relacionadas ao objeto são suscetíveis a um controle exercido pela estrutura e pelas funções dos objetos peculiares com os quais os indivíduos interagem. Já as inteligências livres do objeto não são dependentes ou delineadas por estruturas físicas, elas refletem as estruturas linguísticas e musicais, especificamente, expressando aspectos do sistema auditivo e oral, embora sejam passíveis de desenvolvimento mesmo na ausência desses sentidos. E as formas pessoais de inteligência são representadas por uma gama de restrições influentes e concorrentes: a própria pessoa do indivíduo; as outras pessoas; as interpretações dos “eus” em cada cultura (GARDNER, 1994; GARDNER 1995a; GARDNER, 2000). Ao concluir sua explanação sobre as inteligências, Gardner (2000, p. 58) ressaltou: “[...] que a lista das inteligências era provisória, que cada uma das inteligências abrigava sua própria área de subinteligências e que a relativa autonomia de cada inteligência e as maneiras como elas interagem precisavam ainda ser mais estudadas”.

Reavendo o objeto de estudo principal do quarto encontro – a inteligência corporal-cinestésica –, a questão da corporeidade foi evidenciada no discurso dos participantes. Isso, em partes, se dá pelo sentimento de representatividade e importância que o tema causa aos professores de Educação Física, ao superar paradigmas dicotômicos que ainda ecoam sobre a educação formal. O intelecto e o corpo têm papel fundamental na Educação, uma vez que são indissociáveis, e as capacidades dos estudantes estão diretamente relacionadas às suas particularidades. Desconsiderar a importância desse corpo, como fazem algumas propostas

tradicionais, vai contra os propósitos de atender o estudante de forma integral e individual, em busca de uma Educação de qualidade (DE LUCA, 1999; LOURO, 2000; LOVISOLO, 2002; MARTINS, 2003; NÓBREGA, 2005; SOUZA, 2002).

Aos agentes envolvidos no cotidiano escolar é primordial conceber uma possibilidade educativa que compreenda e respeite a corporeidade dos estudantes, progredindo da ideia de se ter um corpo, para a ideia de ser o seu corpo, “um corpo ativo, dinâmico, mutável que se expressa e se manifesta em sua corporeidade” (SOBREIRA; NISTA-PICCOLO; MOREIRA, 2016, p. 68). Para os autores, trabalhar a corporeidade implica em respeitar o outro e se respeitar, incentivando no estudante a busca e a aceitação de suas singularidades. Isso reflete também em saber que o corpo é formado pelo contexto social, histórico e cultural no qual ele se desenvolve.

Gonçalves (2012) propala que a escola tradicional baseia sua organização em práticas fundamentadas no acúmulo de conhecimentos abstratos, difundidos por palavras, números e fórmulas. Esse tipo de prática desconsidera experiências sensoriais e o movimento espontâneo dos estudantes. Práticas desse tipo já eram denunciadas por Foucault (2014), ao apontar para o disciplinamento arraigado nas escolas agindo como mecanismo de controle que legitimava a subvalorização de atividades que envolviam movimento corporal. Diferentes dispositivos de poder se incutem no cotidiano escolar através de regras culturais impostas pela sociedade, dignificando a ideia de *corpos dóceis*, autenticando-a como padrão de comportamento a ser seguido, ao qual os indivíduos necessitam se adequar. Na subsequência, esses instrumentos de controle e contenção ultrapassam os muros da escola e se estabelecem na essência da sociedade, dando continuidade à propagação dessas estruturas de poder.

Muitas escolas tradicionais favorecem esse controle sobre o corpo, imposto pela sociedade através de padrões e formas de condutas. Norteiam suas práticas e propostas em um processo formativo que tem como objetivo um *corpo disciplinado* (LOBO; NOGUEIRA, 2017). Muitos professores usam a falta de tempo para justificar a ênfase que dão à obediência, alegando a necessidade de evitar a indisciplina, apontando a heterogeneidade e outros fatores que possam impedir o seu controle e, em suas concepções, o aprendizado (ARAÚJO, 2011).

Segundo Nogueira (2012), há uma diferença significativa entre a disciplina e o disciplinamento no cotidiano escolar. A disciplina se faz necessária quando apresentada de forma clara com argumentos e explicações que respeitem a individualidade de cada sujeito presente no espaço escolar. Já o disciplinamento não indica suas razões, ele se impõe como demonstração de poder, tratando os atores do cotidiano escolar de forma homogênea. O

disciplinamento vai contra um dos principais valores da Educação, que é o exercício do pensamento crítico. Esses dispositivos de poder que forçam o disciplinamento dentro das escolas atuam sobre o professor, mas também são estabelecidos por ele, indo de encontro à reflexão constantemente essencial ao cotidiano escolar.

Colares, Pacífico e Estrela (2009) explicitam que a visão que alguns professores têm de estudantes indisciplinados tem muito mais a ver com a organização atual das escolas, que não contempla as novas formas de existência social concreta. Os modelos rígidos de controle de tempo e espaço da escola ainda fomentam de forma saudosista muitas práticas pedagógicas atuais. É elementar refletir e repensar os espaços de aprendizagens, as estratégias de ensino e o uso de diferentes ferramentas disponíveis. Sempre com a premissa de uma constante evolução da prática escolar, proporcionando recursos necessários para que isso se efetive:

Cabe, pois, à escola, diante dessa sua natureza, assumir diferentes papéis, no exercício da sua missão essencial, que é a de construir uma cultura de direitos humanos para preparar cidadãos plenos. A educação destina-se a múltiplos sujeitos e tem como objetivo a troca de saberes, a socialização e o confronto do conhecimento, segundo diferentes abordagens, exercidas por pessoas de diferentes condições físicas, sensoriais, intelectuais e emocionais, classes sociais, crenças, etnias, gêneros, origens, contextos socioculturais, e da cidade, do campo e de aldeias. Por isso, é preciso fazer da escola a instituição acolhedora, inclusiva, pois essa é uma opção “transgressora”, porque rompe com a ilusão da homogeneidade e provoca, quase sempre, uma espécie de crise de identidade institucional. (BRASIL, 2010, p.20)

A Educação Básica deve reverberar esses ideais em suas atividades cotidianas, para que os indivíduos tenham o direito de aprender com dignidade. Dessa forma, ao longo do processo de escolarização, a criança, o adolescente, o jovem, o adulto e o idoso devem ter oportunidades de desenvolver habilidades, segundo as especificidades de cada etapa do desenvolvimento humano, considerando os aspectos intelectuais, afetivos, sociais e políticos. A escola de Educação Básica é “[...] espaço coletivo de convívio, onde são privilegiadas trocas, acolhimento e aconchego para garantir o bem-estar de crianças, adolescentes, jovens e adultos, no relacionamento entre si e com as demais pessoas” (BRASIL, 2010, p. 25).

E, reforçando essa ideia: “[...] a escola é uma organização temporal, que deve ser menos rígida, segmentada e uniforme, a fim de que os estudantes, indistintamente, possam adequar seus tempos de aprendizagens de modo menos homogêneo e idealizado” (BRASIL, 2010, p. 152).

O cotidiano escolar desse *espaçotempo* da Educação Básica é permeado de concepções, onde os agentes presentes interagem com o contexto em um processo de mediação simbólica, por meio

de um reflexo generalizado da realidade e da cultura que vai se transformando ao longo da vida. Nesse processo, interpretações diferentes são dadas por esses sujeitos sobre as mesmas coisas, pois o significado tem um laço comum na cultura. Já a construção de sentido tem uma marca pessoal (SILVESTRINI, 2006).

Monteiro (2009) observou essas marcas pessoais com relação às concepções de corpo e corporeidade na Educação Física escolar. Em seu trabalho, dissertou sobre os conceitos adotados ao longo da história sobre o corpo, os quais até hoje impactam no tratamento que lhe é dado no contexto escolar:

Por fazer parte da história em todos os campos, podemos identificar que o conceito de corpo tem sido discutido por vários pensadores, como Platão, Descartes, Merleau-Ponty, entre outros. Historicamente, o corpo foi vivido e definido sob diferentes óticas, sendo valorizado algumas vezes, mas em outras, não. Já foi apresentado como ameaça à forma de poder da época, como “morada” do pecado ou simplesmente como um instrumento para o trabalho. Na sociedade contemporânea há uma grande valorização da dimensão estética do corpo, contribuindo para que ele seja considerado como uma máquina: uma máquina defeituosa, que necessita de reparo, constantemente submetido a diferentes tipos de experiências. (MONTEIRO, 2009, p. 6)

A mesma autora descreveu sobre novas formas de se compreender o fenômeno da corporeidade no contexto escolar atual, apontando as questões do corpo envoltas em uma diversidade de conceitos e pressupostos, nítidas em diferentes dimensões – biológica, emocional, espiritual, entre outras. Ao interpretar o discurso dos diferentes agentes do cotidiano escolar, a autora expõe a necessidade de que a educação formal compreenda o corpo em suas múltiplas dimensões:

As aulas de Educação Física precisam deixar de ser um simples espaço de repetição de movimentos, para ser a oportunidade de ultrapassar o paradigma cartesiano buscando vivências em que a corporeidade do sujeito seja respeitada. Através de novas práticas, de discussões sobre as diversas concepções de corpo e de vivências que avancem além das práticas esportivas tradicionais ou da simples recreação é que as aulas de Educação Física alcançarão essa meta. (MONTEIRO, 2009, p. 138)

O corpo é um fenômeno social. O ser humano não tem um corpo, o ser humano é o seu corpo. O pensar é uma atividade corporal, as formas de manifestações do ser humano são corporais, portanto, não faz sentido separar atividades como mentais e outras corporais. Isso implica numa valorização real desse corpo e no seu reconhecimento, como fator de urgência no contexto educacional atual. (GONÇALVES, 2012). A educação é uma ferramenta capital no ato de colocar esse corpo sobre problematização, superando a visão exclusivamente biológica

sobre esse corpo e dicotômica do ser humano. A Educação Física como fenômeno educativo pode oportunizar momentos aos estudantes para expressarem suas corporeidades.

4.1.5 Quinto encontro

No encontro foram debatidas formas de elaborar propostas pedagógicas sob o prisma da Teoria das Inteligências Múltiplas, suas possibilidades e implicações no cotidiano escolar. As professoras organizadoras apresentaram questões sobre mediação, situação-problema e práticas pedagógicas através de provocações para o diálogo entre os participantes. As reflexões e os debates tiveram início com vários aspectos apontados por Howard Gardner para deixar a atuação docente ainda mais clara quando fundamentada nessa teoria.

Segundo a teoria de Gardner (1994, 2000), os indivíduos podem apresentar as oito inteligências de forma inata, contudo nunca duas pessoas manifestarão esses potenciais da mesma maneira, com as mesmas combinações. Os domínios de cada inteligência se consolidam por intermédio de uma conciliação entre herança genética e condições ambientais, culturais e temporais, às quais cada um é submetido. Mesmo na comparação entre gêmeos idênticos, submetidos ao mesmo ambiente, existirão diferenças entre as manifestações de inteligências e suas fusões. Cada indivíduo é dotado de uma mistura singular e única de seus potenciais de inteligência.

A princípio, a ideia de Gardner era difundir sua teoria entre os psicólogos e os estudiosos da área, todavia o pesquisador se surpreendeu, ao perceber que foram os professores e demais profissionais envolvidos com a educação a demonstrar mais interesse por suas publicações. Os atores do cotidiano escolar intencionaram compreender a Teoria das Inteligências Múltiplas para aplicá-la em sala de aula, pois viram nela uma possibilidade de aperfeiçoar suas práticas pedagógicas, comprovando as tendências manifestadas pelos estudantes em áreas mais específicas. Essa movimentação na área da Educação fez com que Gardner se voltasse para esse campo em suas novas publicações (GARDNER, 2003).

Gardner e Hatch (1989) colocaram em prática, por meio do Projeto Expectrum, a Teoria das Inteligências Múltiplas vivida no cotidiano escolar, principalmente no que diz respeito às formas de avaliação. O projeto visava valer-se de metodologias de ensino que ampliassem a visão dos agentes do cotidiano escolar quanto às diferentes potencialidades dos estudantes. Com esse projeto, os pesquisadores concluíram ser possível beneficiar a educação formal, aplicando os princípios da Teoria das Inteligências Múltiplas, contando com uma infraestrutura e com

materiais adequados para tal abordagem pluralista, e, principalmente, com a disposição para a mudança de olhar sobre o estudante.

Watherhouse é um dos estudiosos que criticou a Teoria das Inteligências Múltiplas, afirmando não ter ela suporte na literatura existente, tampouco ser passível de aplicação no mundo real. Contudo, seu entendimento da teoria mostrou-se superficial assim como as alegações que ele fez a respeito dela são contraditórias. Mesmo discordando do posicionamento de Watherhouse em suas publicações, Gardner afirmou que a teoria continuaria a ser avaliada através de evidências científicas emergidas de pesquisas e testes e, inclusive por conta do seu impacto sobre os processos de ensino e de aprendizagem presentes nas escolas (GARDNER; MORAN, 2006; WATHERHOUSE, 2006). Era muito importante que as reflexões propostas no curso trouxessem possibilidades de ensino, pautadas na teoria de Gardner, já estudadas e vivenciadas em diferentes situações.

Denig (2004) descreveu de forma sintética e comparou as teorias propostas por Gardner (1994, 2000) com relação à inteligência humana e os estudos sobre aprendizagem de Rita Dunn e Kenneth Dunn e (1993, 1999). A *Teoria das Inteligências Múltiplas* – criada pelo psicólogo Howard Gardner na década de 1990, a qual defende a inteligência abordada por vários aspectos, creditando aos indivíduos diferentes tipos de mentes representadas por comportamentos inteligentes – e a *Teoria de Estilos de Aprendizagem* – desenvolvida por Dunn e Dunn em 1978, que entende os estilos de aprendizagem como um conjunto de condições e estratégias cognitivas, através das quais os indivíduos começam a concentrar, perceber, processar e reter informações e habilidades novas ou difíceis. E concluiu que, embora as duas teorias tenham as suas distinções, ambas não apresentam conceitos concorrentes. Então, baseado nesse estudo, o autor sugere aos professores que ponham em prática uma combinação dessas teorias, visando melhorar a aprendizagem dos estudantes.

Essas teorias apresentaram princípios interessantes de serem desenvolvidos de forma reflexiva no cotidiano escolar para subsidiar as práticas docentes. Denig (2004) defende uma abordagem educacional que utiliza diversos caminhos para chegar à aprendizagem, enfatizando o uso das diferentes rotas de acesso ao conhecimento.

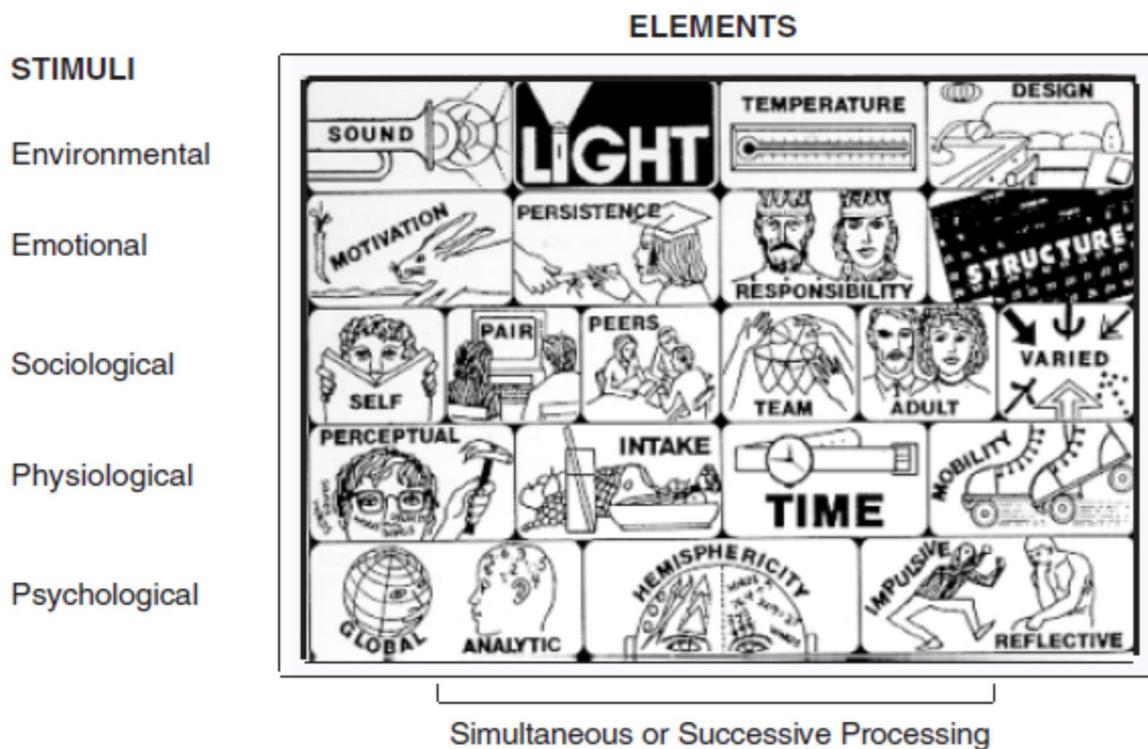
Para Dunn e Dunn (1993, 1999), as pessoas não são inteligentes por um potencial ou capacidade inata, mas sim, demonstram sua inteligência ao perceberem, compreenderem e adaptarem-se a novas situações, aprendendo com suas experiências. Os indivíduos manifestam sua inteligência também ao resolver problemas complexos do seu cotidiano através das suas possibilidades, analisando criticamente e tomando decisões produtivas. Essas conclusões

apresentadas pelos autores se assemelham a alguns princípios que fundamentam a Teoria das Inteligências Múltiplas, como, por exemplo, a ideia de que todos nós somos inteligentes, apenas demonstramos isso de formas distintas.

É possível compreender, devido às diferentes teorias que abordam o tema, a dificuldade que professores têm em definir ou conceituar os fundamentos que permeiam essas teorias. Percebe-se um conhecimento superficial dos participantes da pesquisa na fala inicial ao expressarem “múltiplas inteligências”, “estilos de aprendizagem”, palavras ditas, mas ainda sem embasamento.

Os estilos de aprendizagem são indicados pelos autores como um caminho para que cada indivíduo comece a se concentrar, processar, internalizar e assimilar conteúdos novos. O modelo proposto aborda 21 elementos (Figura 3), classificados em ambientais, emocionais, sociológicos, fisiológicos e psicológicos variáveis (DUNN; DUNN, 1999), que podem influenciar esse processo de aprendizagem. A maioria dos estudantes é afetada por uma média de 6 a 14 desses elementos, segundo seus estudos.

Figura 3: Dunn and Dunn Learning Styles Model



Fonte: Denig (2004, p. 101)

Fazendo um paralelo entre a teoria de Gardner (1994, 2000) e as ideias de Dunn e Dunn (1993), é possível perceber que elas defendem que cada estudante tem seu próprio estilo de estudar, concentrar-se e aprender, e deve se beneficiar dele para ter sucesso nos seus processos de aprendizagem. Para que isso seja viável, é substancial que sejam disponibilizados a esses estudantes uma variedade suficiente de métodos de estudo que possam contemplar as potencialidades de cada um. Os educadores precisam variar suas estratégias de ensino para privilegiar as diferentes formas de aprender dos estudantes.

A Teoria dos Estilos de Aprendizagem ressalta que qualquer conteúdo pode ser dominado, quando ensinado através dos pontos fortes dos estudantes. Gardner (1994, 2000) afirma que os estudantes aprendem intuitivamente. Adeptos das metodologias baseadas nos estilos de aprendizagem descobriram que, enquanto alguns estudantes são intuitivos; muitos outros não o são e exigem estrutura e supervisão. Proponentes das múltiplas inteligências defendem mudanças nas metodologias usadas em aulas de estilo tradicional, e reforçam o ensino pela rota de acesso ao conhecimento, definida pelas potencialidades dos estudantes.

Apologistas da teoria dos estilos de aprendizagem concordam que o sistema de ensino precisa ser alterado e defendem que os professores usem vários recursos instrucionais em uma sequência diferente, de acordo com a maneira que cada um aprende melhor. Denig (2004), ao falar sobre as duas teorias – das inteligências múltiplas e dos estilos de aprendizagem – as interpretou como complementares e não como concorrentes. O autor aponta a necessidade de mais estudos que possam abordar as várias inteligências e o modelo de aprendizagem de Dunn e Dunn (1993), porque existem correlações entre elas que, provavelmente, auxiliarão os professores a encontrarem caminhos eficazes para estimular os potenciais de inteligência dos seus estudantes. Se os indivíduos são inteligentes, então há de se dar a eles oportunidades para desenvolver seus potenciais. A escola é o espaço ideal para proporcionar esse desenvolvimento, mas os professores precisam descobrir quais as rotas a serem aplicadas no ato de ensinar, quais facilitam a aprendizagem. Para isso precisam utilizar diferentes instrumentos de ação pedagógica, pautar-se em princípios teóricos que fundamentem o ensino e a aprendizagem.

Diversas escolas ao redor do mundo, com suas equipes de profissionais motivados pela ambição de encontrar novos rumos para ensinar, passaram a aplicar os princípios da Teoria das Inteligências Múltiplas (GARDNER; CHEN; MORAN, 2010) para estruturarem e aprimorarem as práticas pedagógicas. Os fundamentos, que embasaram a teoria, colocando em foco a questão da individualidade dos estudantes, viabilizam que professores e gestores trilhem novos caminhos, investiguem e desenvolvam novas *rotas de acesso* ao conhecido.

Entretanto, as inteligências múltiplas não podem ser vistas como um estilo de aprendizagem ou como conteúdos a serem desenvolvidos, mas, sim, como um norte para a aprendizagem. A compreensão dessas inteligências descortina o caminho pelo qual o indivíduo aprende com mais facilidade, pois mostra as rotas mais curtas para acessar o conhecimento. (SILVA, 2018, p. 52)

Diferentes propostas pautadas na Teoria das Inteligências Múltiplas foram desenvolvidas em vários países, demonstrando com frequência serem eficientes em aprimorar os sistemas de ensino e de aprendizagem vigentes e, até mesmo, em aumentar a motivação, a autoestima, o autoconhecimento e o senso crítico dos estudantes (GARDNER; CHEN; MORAN, 2010).

Abrantes (2011) ampliou a gama de prestabilidade da Teoria das Inteligências Múltiplas, defendendo que os seus princípios podem ser aplicados em diversos setores. Poderia, por exemplo, ser amplamente utilizada para determinar a alocação de funcionários em diferentes postos de trabalho. Quando um indivíduo trabalha em uma área ou com tarefas para as quais demonstra mais facilidade, conseqüentemente terá mais sucesso e eficiência em sua função, com melhores condições de trabalho, reduzindo desgastes físicos e psicológicos. Aliar essa fundamentação teórica a possíveis estratégias do mercado de trabalho mostra-se favorável aos trabalhadores e às empresas. Ainda assim, Silva (2018, p. 52/53) infere que:

[...] é no cotidiano escolar que encontramos a situação mais favorável para os estímulos e desenvolvimento das múltiplas inteligências dos indivíduos. Saber identificar, compreender e incentivar essas diferentes possibilidades da Inteligência Humana é um papel dos professores e da escola como um todo, em todas as situações diárias.

Ferrazza (2016) fez uma revisão bibliográfica sobre a teoria de Howard Gardner, apresentando suas principais ideias e seu impacto sobre a educação formal. Para a autora, a educação se apresenta de forma uniforme, não levando em consideração a individualidade e a especificidade dos estudantes. As escolas tradicionais beneficiam os indivíduos com mais facilidade em manifestar as inteligências linguística e lógico-matemática, em detrimento daqueles que apresentam outras inteligências não privilegiadas. Estímulos e propostas pautadas em outro tipo de manifestação não fazem parte das atividades planejadas pelo professor, permanecendo ausentes na maioria dos currículos e dos planos de ensino. Enquanto as formas tradicionais das avaliações visam a um estereótipo predeterminado dos estudantes, a Teoria das

Inteligências Múltiplas oportuniza ao professor olhar de modo mais singular para cada estudante, facultando que cada um manifeste seus potenciais da forma que tiver mais facilidade.

[...] mesmo que a escola não mude consideravelmente nos próximos anos, uma coisa parece certa: as novas possibilidades oferecidas pela sociedade da informação e da tecnologia farão com que as múltiplas inteligências aflorem e os educadores necessitam preparar-se para este processo. (FERRAZZA, 2016, p. 645)

Quem lida constantemente com o cotidiano escolar percebe, mesmo que de maneira intrínseca, que as mudanças no contexto social, histórico e cultural são uma constante na espécie humana e transpassam os muros da escola. Os avanços experimentados com relação ao acesso à informação e à tecnologia tornaram muitos recursos didáticos da educação formal obsoletos. Lápis e papel, tão relevantes nas práticas pedagógicas, já não são suficientes para um indivíduo expressar seus conhecimentos, seus potenciais e suas habilidades, pois isso pode ser feito de diversas formas. A atuação dos agentes responsáveis pelo processo de ensino precisa buscar essas mudanças, incorporando-as em suas propostas para poder atender aos estudantes de forma integral e com equidade. Conhecer, estudar e aplicar a teoria de Gardner são caminhos para esses profissionais da educação abrirem os horizontes para seus estudantes.

Nesse encontro, foi ressaltada junto com os participantes a complexidade das discussões que permeiam a avaliação no cotidiano escolar – como explanado no item 3.3 na seção anterior. Embora o tema não tenha sido tratado com profundidade no curso, mostrou-se relevante a discussão de alguns aspectos. Questões sobre “por que” e “como” avaliar foram discutidas com o grupo de professores, bem como foram levantados diferentes instrumentos de avaliação para as aulas de Educação Física numa perspectiva da Teoria das Inteligências Múltiplas. Ainda foram abordados os três tipos de avaliação: de aprendizagem, institucional (interna e externa) e de sistema, apontando a responsabilidade maior do professor sobre a avaliação de aprendizagem: processual, formativa e qualitativa (LUCKESI, 2018).

Silva (2016) transpassou o impacto da Teoria das Inteligências Múltiplas nas práticas pedagógicas e analisa-o sobre os mecanismos de avaliação no cotidiano escolar. Segundo o autor, nosso sistema educacional conta com avaliações tradicionais, conteudistas e classificatórias, sem significância no processo de ensino e aprendizagem. As

[...] pesquisas recentes mostram que a escola que pretende formar cidadãos e cidadãs críticos deve romper com ideias tradicionais que moldam indivíduos num pensamento único de aprendizagem. Não basta apenas desenvolver o conhecimento linguístico ou lógico-matemático para sobressair na sociedade como sujeito ativo. A escola ideal deve ser centrada no educando a partir da construção dos saberes; uma escola em que

o educador não privilegie o ato mecânico de memorização do conteúdo, em detrimento da valorização dos vários tipos de conhecimento, das diversas modalidades de inteligência e das várias formas de manifestação destas inteligências por parte dos educandos. Nesse contexto, o professor deve primar pela observação e diversificação dos instrumentos aplicados na avaliação. (SILVA, 2016, p. 107)

A perspectiva da pluralidade da mente traz inúmeras possibilidades para o cotidiano escolar. Conhecendo as diferentes inteligências, como identificá-las e contemplá-las nas práticas pedagógicas, o professor poderá valorizar mais as potencialidades individuais dos seus estudantes, auxiliando-os a se aceitarem, poderá identificar as habilidades deles e indicar meios para desenvolvê-las. “Os profissionais da educação perceberão também que a riqueza do ambiente escolar reside na diversidade dos seres e de suas competências” (SILVA, 2016, p. 112).

Esse mesmo autor demonstrou que nosso sistema educacional ainda se baseia naquilo que Gardner critica fortemente, ou seja, a supervalorização da inteligência linguística e logico-matemática em detrimento das demais. Portanto, é urgente despertar o professor para processos de ensino e de aprendizagem, que, assentados no conhecimento da Teoria das Inteligências Múltiplas, podem renovar as práticas, inclusive as avaliativas. Tendo em conta que a avaliação, como visto na seção três, é um aspecto fundamental que norteia os processos de ensino e aprendizagem, carece valorizar as estruturas cognitivas dos estudantes. E nesse ponto a Teoria das Inteligências Múltiplas tem muito a contribuir, pois traz informações sobre a pluralidade da mente e a valorização das diferenças. Contudo, para isso o professor tem que assumir um papel efetivo na evolução do estudante, auxiliando-o por meio de múltiplas interações e interfaces:

Por isso é que consideramos imprescindível a elaboração e a implementação de práticas educativas inovadoras, atrelada a uma atuação pedagógica que esteja em sintonia com a Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner e assim, apesar dos conflitos, paradoxos, fissuras, reminiscências, produzamos vozes que formem a sinfonia do cenário escolar para provocar novos ares às práxis da avaliação. (SILVA, 2016, p. 118)

Eisner (2004) estudou as relações e as tensões entre a Teoria das Inteligências Múltiplas e as políticas educacionais atuais, com ênfase nos padrões e nos resultados previsíveis. A teoria de Gardner contrasta com a forma que tradicionalmente se considera uma pessoa inteligente, por um olhar generalista. A ideia das múltiplas inteligências surpreende, ao expor várias maneiras pelas quais os indivíduos manifestam suas potencialidades, e na educação formal essa abordagem oportunizaria um olhar mais sensível aos estudantes que expressam comportamentos inteligentes em manifestações não tradicionais.

Bas e Beyhan (2010) realizaram uma pesquisa na Escola Primária Karatli Sehit Sahin Yilmaz, Nigde, Turquia, com um total de 50 estudantes em duas turmas diferentes da quinta série (equivalente ao sexto ano do nosso atual sistema nacional de ensino). O objetivo da pesquisa foi investigar os efeitos de uma abordagem de ensino e de aprendizagem, fundamentada pela Teoria das Inteligências Múltiplas, organizada em projetos e salas ambientes para o ensino de línguas estrangeiras. Os pesquisadores dividiram os estudantes em dois grupos – experimental e controle. O grupo experimental foi submetido a propostas embasadas nos princípios da teoria de Gardner, enquanto para o grupo controle foram desenvolvidas metodologias tradicionais de ensino. Posteriormente foram comparadas as pontuações obtidas em testes e avaliações, bem como o nível de motivação e satisfação com os processos educacionais. Os resultados da pesquisa mostraram que as metodologias baseadas na Teoria das Inteligências Múltiplas eram mais eficazes no desenvolvimento de atitudes positivas dos estudantes, proporcionando maior motivação no processo de aprendizagem. Os estudantes que tiveram a oportunidade de trabalhar em forma de projetos apoiados nas múltiplas inteligências foram mais bem-sucedidos e tiveram um nível de motivação maior do que aqueles que trabalharam com métodos instrucionais tradicionais.

Segundo Toyohara *et al.* (2010), as propostas de aprendizagem, baseadas em projetos (ABP), estimulam a introdução da pesquisa no cotidiano escolar, uma vez que permitem aos professores propor desafios aos seus alunos, os quais devem: resolver diferentes situações-problema; criar caminhos para sua aprendizagem; estimular a autorreflexão e o desenvolvimento das competências. Espera-se que tal estratégia resulte na compreensão dos conteúdos e no sucesso da aprendizagem. Propostas baseadas na ABP impactam diretamente as estratégias de ensino e as formas de avaliar os estudantes. Os autores ainda ressaltam que essa estratégia:

[...] além de envolver toda a comunidade em torno de ações didático-pedagógicas, contribui, entre outros aspectos, para o aprender a aprender, ou seja, para o processo de aprendizagem contínua. Ressaltamos também que uma das principais etapas com relação ao ensino por projetos é o planejamento das atividades que serão desenvolvidas ao longo de sua execução [...]. (TOYOHARA *et al.*, 2010, p. 10)

Muito embora propostas como essas não representem uma inovação completa nos procedimentos de ensino na educação formal, elas ressaltam a relevância de explorar as potencialidades individuais e a possibilidade de uso de novos recursos pedagógicos, pois viabilizam aos professores estimular as múltiplas inteligências dos seus estudantes e valorizar

a singularidade humana vivida no cotidiano escolar. Tanto nas aulas de Educação Física, como em qualquer outro componente e, principalmente, em momentos de integração entre as diferentes disciplinas, estratégias baseadas em projetos podem ser extremamente proveitosas.

Refletindo sobre as práticas docentes pautadas nos estudos de Gardner, Nista-Piccolo (2010, 2017) defende que, por intermédio dos princípios dessa teoria, é possível construir novas propostas pedagógicas, baseadas em dois aspectos principais: *a identificação das dificuldades dos estudantes* – encontrando meios para levá-los à compreensão dos conteúdos propostos – e *o reconhecimento das diferenças* – respeitando as individualidades dos estudantes. Para que os professores e demais agentes escolares consigam mediar as informações que lhes permitam construir o conhecimento, cabe aplicar diferentes formas de abordá-los, variando as rotas de acesso à aprendizagem. A autora reitera o pensamento de que cada uma das inteligências não representa um estilo de aprendizagem, mas sim, um caminho para executar com mais facilidade as tarefas ou os problemas cotidianos. E Silva (2018, p. 61) complementa o pensamento da autora, explicando que o:

[...] professor mediador vai tentar encontrar o caminho mais fácil para que o estudante aprenda, lembrando, ainda, que nem todos aprendem da mesma maneira. Diversificar as rotas de acesso ao conhecimento, em uma situação de aprendizagem, auxilia que todos consigam atingir a compreensão dos conteúdos desenvolvidos.

Essa perspectiva deve ser utilizada também em situações de dificuldade de aprendizagem. O estudante nunca pode ser julgado como inapto para aprender determinado conteúdo. Pode ser que o problema não esteja na sua incapacidade, mas sim, nas ações pedagógicas aplicadas, quando se prioriza apenas uma rota de acesso. Ou seja, o estudante não tem a oportunidade de aprender pelo caminho que melhor aprende, quando ele é traçado e fixado previamente, sem que sua individualidade seja considerada. Essas rotas de acesso dão oportunidade para que os professores concebam diferentes formas de ensinar, permitindo a seus estudantes manifestarem o conhecimento construído (GARDNER, 1999).

Silva e Felicetti (2014) defendem práticas pedagógicas baseadas em situações-problema, nas quais os professores ensinam por meio de perguntas e não somente de respostas. Trabalhar com situações-problemas exige um planejamento bem elaborado, que coloque o estudante diante de situações que envolvam, de fato, tomadas de decisões e objetivos traçados; possibilita diversas respostas ou possibilidades de soluções, passa por um “ciclo fechado de alteração, perturbação e regulação” (SILVA; FELICETTI, 2014, p. 25) dos problemas apresentados.

Por consequência, é fundamental enxergar o erro como processo da aprendizagem, valorizando sempre a cooperação entre os indivíduos. As situações-problema precisam representar um desafio a ser superado por parte dos professores, gestores escolares e estudantes, para que sua resolução seja significativa para os envolvidos. (SILVA, 2018, p. 62)

Araújo (2011) e Hebertz (2012) também se debruçaram sobre o assunto, realizando pesquisas– baseadas em levantamentos bibliográficos, análises de documentos de registros pedagógicos (como diários de classe e portfólios) e reflexões sobre o cotidiano escolar, com o objetivo de compreender as práticas pedagógicas desenvolvidas na educação formal. Evidenciaram que professores e os gestores escolares ainda estão presos a modelos padronizados, desprovidos de uma reflexão crítica, com o objetivo de uniformizar e disciplinar os estudantes. Em vista disso, é urgente a aplicação de práticas pedagógicas transformadoras. Essas pesquisas concluíram ainda que:

[...] grande parte dos professores não faz uma reflexão crítica sobre suas práticas pedagógicas, tampouco realiza uma avaliação contínua do próprio trabalho. Ao mesmo tempo, esses registros apresentaram os seguintes indícios: inquietude dos professores com a flexibilização do planejamento; preocupação com o processo de ensino e de aprendizagem; sentimentos de realização ou frustração com relação à sua atividade profissional. (SILVA, 2018, p. 63)

O ensino tem características peculiares em cada série, nível, tempo e contexto, ou seja, ele é extremamente plural. No *espaçotempo* do cotidiano escolar propício ao ato de aprender, mas também ao de vigiar, hierarquizar e premiar, é preciso estar atento para que os paradigmas de uma educação classificatória e excludente sejam superados.

Diferentes autores têm apontado a necessidade de se valorizarem as especificidades dos estudantes no cotidiano escolar, concluindo que existe uma predisposição dos professores e gestores para que isso ocorra, muito embora, ao se depararem com obstáculos que impedem que essa valorização ocorra, não encontram ferramentas de transposição. Segundo esses estudos, muitos profissionais não se veem como agentes dessa mudança, eles esperam que ela venha de outro escalão. Eles não se comprometem, não assumem a responsabilidade por tais transformações (NISTA-PICCOLO; SILVA; MELLO, 2018; SILVA, 2018; SILVA; BÉRGAMO, 2004; SIMON, 2012).

Uma vez que os fundamentos da Teoria das Inteligências Múltiplas oportunizam meios de desenvolver as capacidades dos estudantes de forma integral, de acordo com as potencialidades de cada um, elas confirmam essa necessidade apontada pelos pesquisadores.

Em alguns contextos, é possível perceber que os docentes têm a intenção de atender às necessidades individuais e específicas dos estudantes, mas não sabem como transpor alguns obstáculos encontrados no sistema vigente em busca de uma formação mais adequada e eficiente para cada indivíduo. Sob essa ótica:

[...] alguns passos podem direcionar esse caminho rumo às mudanças necessárias: conhecer, estudar e caracterizar profundamente o modelo dominante; analisar, detalhar, delimitar as características apresentadas; refletir sempre, por meio da manutenção dos estudos de novas abordagens pedagógicas; decidir, refletir e construir novas propostas e referências baseadas na realidade atual. A reflexão é a palavra-chave quando se pretende mudar para uma *escola possível*. (SILVA, 2018, p. 64, grifo do autor)

O ato de ensinar pode ser transformado quando a ação pedagógica é estruturada na singularidade daqueles que aprendem. Se os agentes do cotidiano escolar fundamentarem suas práticas nos domínios demonstrados pelos estudantes, oportunizando novas possibilidades para o seu crescimento e desenvolvimento, elas se tornarão um preâmbulo para estimulações cognitivas, motoras, afetivas e sociais (ARMSTRONG, 2001). A Teoria das Inteligências Múltiplas aplicada ao cotidiano escolar abre uma gama de estratégias para potencializar as práticas pedagógicas.

Os processos de ensino e de aprendizagem são extremamente complexos, e durante a mediação o professor assume várias funções em diferentes estágios de sua atuação – planejar, organizar, aplicar, observar, avaliar, replanejar, reavaliar. Embasado em concepções que contemplam as múltiplas inteligências, o professor pode criar seu próprio estilo de trabalho. Perspectivas que vão ao encontro da Teoria das Inteligências Múltiplas também devem compor o processo de formação de professores – inicial ou continuada –, através de atividades que possibilitem aos futuros professores reconhecerem suas próprias potencialidades, transpondo, *a posteriori*, esse tipo de conhecimento para seus estudantes (CONSTANTINESCU, 2014). Essas práticas possibilitam a quem aprende identificar o melhor caminho para fazer isso; e a quem ensina, disponibilizar esses diferentes caminhos, contribuindo para aumentar a motivação e, conseqüentemente, o desempenho nas atividades.

Smith (2018), ao estudar a teoria apresentada por Gardner, aplicou uma proposta de ensino envolvendo uma turma com dez meninos e dez meninas de uma escola rural que atendia aos anos iniciais do ensino fundamental. Numa abordagem inclusiva, essa turma era composta de estudantes que apresentavam diferentes necessidades especiais de aprendizagem. O pesquisador realizou uma sondagem para identificar os potenciais mais manifestados entre as

crianças e verificou as diferenças entre seus pontos fortes e pontos fracos. Partindo desses dados, o pesquisador elaborou um plano de educação individualizado, incorporando nas estratégias de ensino as “*portas de entrada*”, destacadas por Gardner (2000), de cada um dos estudantes, visando atender melhor às necessidades individuais. Após essa intervenção, Smith (2018) obteve resultados positivos, pois, ao trabalhar com seus estudantes metodologias baseadas na teoria das múltiplas inteligências – vivências focadas na inteligência corporal-cinestésica –, possibilitou-lhes manifestarem potenciais tradicionalmente não abordados no cotidiano escolar. O autor concluiu em seus estudos que a participação deles nas aulas melhorou consideravelmente, quando foram apresentadas estratégias que visavam utilizar os seus pontos fortes, pois buscavam concluir as tarefas com mais precisão. As instruções se tornaram mais personalizadas, ou seja, de acordo com suas potencialidades mais evidentes.

4.1.6 Sexto encontro

Para o sexto encontro cada um dos participantes foi convidado a elaborar previamente três propostas de aulas baseadas em situações-problema, sob o prisma da Teoria das Inteligências Múltiplas, de acordo com a sua realidade de atuação visando ao estímulo de potenciais de inteligência. A ideia principal dessa atividade era levá-los à reflexão de como ensinar conteúdos específicos, estimulando os potenciais dos estudantes e, para isso, propor desafios tangíveis nas estratégias pedagógicas. Era importante saber o quanto os cursistas compreenderam sobre o que é preciso para adotar a Teoria das Inteligências Múltiplas no cotidiano escolar.

A Teoria de Gardner contribuiu com os processos de ensino e aprendizagem, ao transcender uma visão limitada para as competências dos estudantes, introduzindo um olhar plural, multifacetado sobre os potenciais de cada indivíduo. No campo da Educação Física, essa teoria ajudou a superar a dicotomia entre corpo e mente que essa área de estudo busca ultrapassar há tanto tempo, elevando o *status* da Educação Física, ao considerar o movimento também como manifestação de inteligência (LOPES, 2012).

Corroborando essa perspectiva, Lopes (2012), apresenta em seu trabalho uma adaptação da “*Janela de Oportunidades*”, proposta por Ilari (2003), como vemos no Quadro 5:

Quadro 5: “A Janela de Oportunidades”, proposta por Beatriz Ilari (2003)

TIPO DE INTELIGÊNCIA	PERÍODO DE ABERTURA DA JANELA	DESENVOLVIMENTO CEREBRAL / COGNITIVO	COMO ESTIMULAR
ESPACIAL	Dos 5 aos 10 anos de idade.	Aperfeiçoamento da coordenação motora; percepção do corpo no espaço.	Exercícios físicos, jogos, movimentos, mapas e representações de sons e melodias.
LINGUÍSTICA	Do nascimento aos 10 anos de idade.	Conexões que transformam sons em palavras com sentido.	Jogos vocais, conversas, histórias, lendas, rimas, parlendas, histórias musicadas.
MUSICAL	Do nascimento aos 10 anos de idade.	A partir dos 3 anos, as áreas do cérebro que dominam a coordenação motora são muito sensíveis e já permitem a execução musical.	Canto, audição, movimento, dança, jogos musicais, identificação de sons, e outras atividades que desenvolvam o ouvido interno.
CINESTÉSICA-CORPORAL	Do nascimento aos 6 anos.	O cérebro desenvolve a capacidade de associação entre a visualização e o ato de agarrar um objeto.	Brincadeiras que estimulam o tato, paladar e o olfato, mímica, interpretação de movimentos, jogos e atividades motoras diversas, com ou sem objetos.
INTERPESSOAL E INTRAPESSOAL	Do nascimento à puberdade.	As conexões entre os circuitos do sistema límbico aumentam e se tornam bastante sensíveis aos estímulos provocados por outros seres.	Brincadeiras, demonstrações de afeto e de limites, estímulo às descobertas pessoais e também ao compartilhamento de objetos e ideias.
NATURALISTA	Do nascimento aos 14 anos.	A conexão de circuitos cerebrais transforma os sons em sensações.	Estimular a percepção do ar, da água, da temperatura, através de jogos.
LÓGICO-MATEMÁTICA	Do nascimento aos 10 anos.	A cognição é desenvolvida através das ações da criança com os objetos do mundo, e suas expectativas em relação aos mesmos.	Desenhos, representações, jogos, atividades musicais, resolução de problemas simples em diversas

			áreas e que estimulem o raciocínio lógico.
--	--	--	--

Fonte: Ilari (2003, p. 13)

O Quadro nos leva a perceber como, nas fases da Educação Básica, há diversas formas de estimular os múltiplos potenciais dos estudantes. A Educação Física supera de forma abundante o trabalho com gestos motores, regras e técnicas esportivas. Nessas aulas, é possível dar oportunidades de manifestações de cada uma das inteligências dos estudantes, bem como explorar diferentes rotas de acesso ao conhecimento para desenvolver os conteúdos específicos da disciplina.

A educação motrícia pode se dar a partir do reconhecimento de si próprio, representado pelo desenvolvimento de uma inteligência intrapessoal; pode se mostrar nas relações com o outro, enfatizando a inteligência interpessoal; pode ser vivenciada em diferentes dimensões de espaço e tempo, voltando-se à estimulação de uma inteligência espacial; pode resultar numa expressão de linguagem e de pensamentos lógicos que visem o aprimoramento das inteligências verbais e matemáticas; e pode significar a corporeidade do sujeito, nas variações de estimulação da sua inteligência corporal cinestésica. (NISTA-PICCOLO, 2010, p. 67-68)

Muito embora as possibilidades pedagógicas apresentadas no Quadro como estímulos aos potenciais inteligentes dos estudantes sejam práticas usuais para a maioria dos agentes escolares, falta-lhes apurar o olhar sob o prisma da Teoria das Inteligências Múltiplas para torná-lo mais crítico e sensível com relação ao desenvolvimento singular e integral de cada um dos estudantes. A intencionalidade em cada proposta deve estar evidente para o professor, transcendendo as expectativas com relação ao gesto motor e às especificidades do esporte.

Para Lopes (2012), a capacidade de usar o próprio corpo para expressar um comportamento inteligente pode ser estimulada em aulas de Educação Física no cotidiano escolar, como um componente curricular, oferecendo aos estudantes diferentes caminhos para expressarem seus potenciais, divergindo dos conteúdos tradicionais:

A Educação Física destina-se a promover o desenvolvimento físico, social, emocional e mental da criança por meio da atividade corporal. Neste sentido é que se faz presente o movimento, a atividade muscular, as destrezas neuromusculares, a coordenação e outras qualidades físicas, o sentido de tempo, o espírito esportivo, o respeito por si mesmo, pelos demais e pelas regras do jogo, enfim, inúmeras atividades que concorrerão para o desenvolvimento integral e harmônico. (LOPES, 2012, p. 11)

Para atingir essas expectativas, a Educação Física como disciplina anseia por mudanças, firmando-se como peça fundamental que envolve diversos conteúdos e conhecimentos. Os

professores da área precisam ter a premência de incorporar em suas práticas pedagógicas diferentes estratégias metodológicas com embasamento teórico fundamentado, que direcionem sua atuação para contemplar os objetivos planejados e os objetivos da Educação em geral. A Teoria das Inteligências Múltiplas pode contribuir significativamente para o aprimoramento das práticas pedagógicas desta disciplina que tem, em muitos momentos, o privilégio de trabalhar de modo mais autônomo no cotidiano escolar.

Araújo (2012) realizou uma pesquisa, valendo-se de observação participante, entrevistas com professores, imagens e análise de documentos, com o objetivo de compreender como a Teoria das Inteligências Múltiplas se fundamenta e se configura nas práticas pedagógicas na Educação Infantil, validando essas práticas como inovadoras. Os resultados da pesquisa apresentam conceitos e estratégias transformadoras para enriquecer as práticas dos educadores, indo ao encontro de uma aprendizagem voltada ao desenvolvimento das habilidades e das competências dos estudantes. Para a autora, uma prática pedagógica inovadora possibilita ao professor “criar estratégias eficazes para promover a aprendizagem, desenvolver a autonomia, estimular a interação e despertar em seus alunos o prazer pela descoberta” (ARAÚJO, 2012, p. 1).

Araújo (2012) concluiu em sua pesquisa que a aplicação da Teoria das Inteligências Múltiplas contribuiu para o êxito da aprendizagem dos estudantes, principalmente em aspectos como: práticas de experimentação, práticas mediadoras dos professores, respeito ao perfil individual de cada estudante, estímulo das inteligências diariamente, inclusão de projetos pedagógicos com fundamentação na teoria e formatos multifacetados de avaliação. E, segundo a autora:

[...] esses aspectos são essenciais para a obtenção de resultados promissores na aprendizagem dos alunos, por isso, apoiando-nos nas práticas observadas e nos dados analisados criticamente, conferimos à utilização pedagógica das Inteligências Múltiplas um grande potencial para fomentar práticas pedagógicas inovadoras, potencial este que, na escola observada, se concretizou em realidade e em uma Inovação Pedagógica. Constatamos a possibilidade de aplicação da teoria na Educação Infantil, no entanto, identificamos que primeiro os educadores precisam seguir alguns passos iniciais: conhecer profundamente a teoria; conhecer a si próprio, o seu perfil prevaiente de inteligência; conhecer o perfil dos seus alunos; disponibilizar tempo para planejar as aulas; dispor de ambiente e materiais que se adéquem às necessidades da teoria; e, principalmente, assumir o risco de romper com as práticas tradicionais de educação. (ARAÚJO, 2012, p. 119)

Da mesma forma, a proposta nesse momento do curso foi que os participantes visualizassem as possibilidades de incorporar a Teoria das Inteligências Múltiplas em sua

realidade de atuação. Esse debate proporcionou a troca entre os professores que puderam expor planos de aula, baseados nos conteúdos desenvolvidos nos encontros anteriores, bem como acrescentar alternativas aos planos dos demais.

4.1.7 Sétimo encontro

No último encontro, foi realizada uma retomada de ideias com relação à teoria e suas diferentes possibilidades de aplicação e, posteriormente, os participantes falaram um pouco sobre suas expectativas, percepções e conclusões com relação ao curso de formação desenvolvido, complementando o que foi expresso no questionário final (Anexo E) enviado entre o sexto e o sétimo encontro, a ser apresentado na próxima seção desta pesquisa. Houve um consenso entre os professores participantes com relação à viabilidade e aos benefícios de serem exploradas estratégias de ensino baseadas na Teoria das Inteligências Múltiplas na educação formal para se obter o sucesso na aprendizagem dos estudantes. Contudo, isso nem sempre é uma tarefa fácil. Os professores precisam compreender que quebrar paradigmas no sistema de ensino não é tão simples, sempre haverá entraves. O objetivo maior em aplicar estratégias didáticas eficientes é permitir novos acessos à aprendizagem, oferecer oportunidades reais para o desenvolvimento integral dos estudantes, possibilitando que eles – e os demais agentes envolvidos com o cotidiano escolar – identifiquem os seus potenciais, bem como reconheçam e superem suas dificuldades.

Um estudo de Sorin-Avram (2015) aplicou a Teoria das Inteligências Múltiplas em um contexto escolar, utilizando diferentes mecanismos de avaliação e averiguação em situações comparativas entre a teoria de Gardner e outras teorias que consideram os múltiplos potenciais dos estudantes. Observou o estudioso que professores e pais demonstraram não estar acostumados a tais instrumentos e práticas pedagógicas, principalmente com relação ao formato não tradicional das avaliações. A averiguação diária de comportamentos e potenciais pareceu muito complexa para os professores e confusa para os pais.

De uma forma geral, a comunidade escolar se mostrou vinculada demais às metodologias e às avaliações tradicionais, que contemplam apenas as inteligências linguística e lógico-matemática. Apesar disso, os estudantes se sentiram mais motivados durante as propostas que envolviam outros potenciais, tornando a atividade mais significativa para eles. Sorin-Avram (2015), chegou à conclusão de que incorporar no cotidiano escolar práticas que

contemplem os múltiplos potenciais dos estudantes é uma tarefa árdua e longa, porém necessária para aprimorar o processo de aprendizagem presente.

Souza e Ferreira (2017) realizaram um estudo que corroborou os resultados de Sorin-Avram (2015). Afirmam que as práticas pedagógicas associadas às capacidades de cada estudante podem estimular o desenvolvimento das múltiplas inteligências, colaborando para um aprendizado mais significativo para os estudantes e aumentando sua motivação. Por outro lado, o que se nota no cotidiano escolar são práticas que retrocedem quanto ao conceito de inteligência expresso pelos princípios da Teoria das Inteligências Múltiplas, valorizando as habilidades cognitivas sobre as sensoriais, sobretudo a inteligência linguística e a lógico-matemática.

Os processos de ensino aos quais os estudantes são submetidos no cotidiano escolar são influenciados por diferentes fatores que interferem na construção do seu conhecimento. Metodologias tradicionais de ensino, frequentemente, não valorizam os potenciais individuais desses estudantes, estimando apenas habilidades cognitivas. A Teoria das Inteligências Múltiplas emerge exatamente com a proposta de oferecer estratégias que valorizem diferentes habilidades e disciplinas escolares. Um estudo realizado na cidade de Carambá (PR) demonstrou que a maioria dos professores que atuava na Educação Básica daquele sistema não tinha conhecimento sobre a Teoria das Inteligências Múltiplas tampouco conseguia inserir atividades pedagógicas não tradicionais em suas práticas pedagógicas (LIMA; DOMINGUES; VIDOTTI, 2018).

Os resultados do estudo de Lima, Domingues e Vidotti (2018) convergem para o apresentado por Silva (2018) em uma pesquisa na rede municipal de Sorocaba. Ambas as pesquisas mostraram que os professores têm uma tendência intrínseca em valorizar as potencialidades individuais dos seus estudantes, mas não conhecem propriamente a teoria das múltiplas inteligências e nem percebem quais estratégias podem ser utilizadas para incorporar seus princípios em suas práticas pedagógicas diárias. Daí a relevância de serem oferecidos recursos para que os professores sejam capazes de incluir os ideais dessa teoria nas suas práticas pedagógicas. Porém, acima de tudo é fundamental que esses professores estejam dispostos a encarar o desafio de refletir e renovar seus métodos de ensino, superando desafios em busca de uma educação possível.

Através de uma intervenção pedagógica fundamentada na Teoria das Inteligências Múltiplas é viável fazer os professores olharem seus estudantes de um modo novo, que suas expectativas sejam atingidas e benéficas. De acordo com a teoria de Howard Gardner (1994,

2000), os indivíduos podem manifestar potenciais inteligentes de diferentes maneiras, atingindo o sucesso escolar por caminhos diversos. A concepção de multiplicidade das inteligências favorece a utilização de muitas rotas de acesso ao conhecimento nos processos de ensino e de aprendizagem, possibilitando uma expectativa positiva. Dessa maneira, descobrir caminhos que facilitam a aprendizagem dos seus estudantes, aceitando e estimulando novas possibilidades, torna-se um ato educativo positivo e imperativo, que viabiliza o sucesso no desempenho global dos estudantes independente da disciplina ou do conteúdo abordado. E esse foi o principal objetivo do desenvolvimento desse curso.

4.2 Sinais desvelados durante os encontros

Durante os encontros a mediação das professoras organizadoras, os debates entre os professores participantes e as reflexões propostas possibilitaram o balizamento de diferentes indicadores que foram analisados, revelando sinais com relação aos objetivos propostos para a pesquisa.

4.2.1 Sinais sobre o reconhecimento e o encantamento com a teoria

Nos momentos iniciais do curso, os participantes se manifestaram de forma mais tímida e pontual, demonstrando conhecimento superficial da teoria e grande interesse em conhecê-la. Foram revelados por falas sinais de um equívoco prévio comum entre indivíduos que contemplam a teoria pela primeira vez: a ideia de que as inteligências seriam conteúdos a serem desenvolvidos nas aulas e não uma interpretação do comportamento humano diante de problemas a serem resolvidos, o que, por sua vez, propicia a identificação de caminhos para atingir os objetivos traçados e estimular os potenciais dos estudantes.

Os debates com os participantes demonstraram ter sido superado esse paradigma logo nos primeiros encontros, fortalecendo a percepção deles com relação às possibilidades que a teoria oferece e proporcionando grande interesse em conhecer mais sobre seus fundamentos e princípios. Como por exemplo, quando um professor diz:

Eu já tinha ouvido falar sobre a teoria, mas nunca tinha estudado. Quando eu assisti a palestra, aquilo chamou minha atenção. Eu via e pensada: 'Isso tem muito a ver com o que quero trabalhar, como eu quero trabalhar', me motivou muito e estou aqui com a perspectiva que

vai ser algo muito bom, que vou aprender muito. (Professor11, Encontro 1)

Inicialmente, os professores mostraram um vínculo intrínseco com práticas tradicionais e encontraram dificuldade em visualizar a teoria incorporada em suas práticas docentes, mas com o desenrolar do curso foi se clarificando a atribuição das múltiplas rotas de acesso ao conhecimento e das possibilidades de manifestações dos potenciais de inteligências dos indivíduos. Aos poucos, os professores foram encontrando e partilhando diferentes maneiras de incorporar os princípios da teoria na atuação deles, ampliando e sensibilizando seu olhar sobre os estudantes.

4.2.2 Sinais que mostram a ampliação do olhar dos docentes sobre os potenciais dos seus estudantes

Quando as múltiplas inteligências foram estudadas com acuidade durante os encontros, diferentes reflexões revelaram terem os participantes apreendido o tema. Expuseram indicadores que evidenciaram uma percepção mais real com relação à forma como os potenciais são encarados no contexto educacional atual. Foi consenso entre os discursos que a inteligência linguística e lógico-matemática são supervalorizadas na educação formal, em detrimento de outras expressões de inteligência. Os participantes declararam, inclusive, que os professores de Educação Física se sentem empobrecidos, pois há, em alguns momentos dentro da rotina da escola, um certo menosprezo dos conteúdos de sua área de conhecimento, em comparação com outras disciplinas. Os profissionais que participaram da pesquisa demonstraram compreender claramente as manifestações dos potenciais de inteligência corporal, oferecendo exemplos desses tópicos vivenciados nos seus cotidianos. Todos também concordaram haver um desmerecimento de outras inteligências no cotidiano escolar, como a espacial, musical, naturalista e, principalmente, as inteligências pessoais. A cada potencial abordado, os professores compartilhavam histórias e situações nas quais sobressaíam as inteligências analisadas, mas muitas vezes negligenciadas pelos agentes escolares.

Gradativamente os participantes foram vislumbrando diferentes possibilidades de trabalhar os potenciais humanos, conforme estudados, associando-os às suas práticas pedagógicas, mesmo não sendo o objeto de estudo principal de sua disciplina. Ao refletirem, puderam perceber também que muitas vezes estimulavam diferentes potenciais em suas aulas sem que tivessem esse objetivo. Isso denotou sinais da compreensão dos princípios didáticos

presentes na teoria das múltiplas inteligências, apontados como caminhos para a aprendizagem, a partir de um olhar ampliado às manifestações dos seus estudantes, e não como conteúdos a serem desenvolvidos.

Durante os encontros, foi possível perceber que, apesar de os participantes explorarem possibilidades variadas em suas práticas pedagógicas, nem sempre percebem a extensão de suas propostas. Ao alvitarem possibilidades de incorporar em suas estratégias metodológicas, novas propostas de estimulação dos potenciais de seus estudantes, os professores desvelaram maior interesse pela temática, esboçando preocupações com sua atuação docente:

Vamos aplicar agora, aplicar na prática. A teoria é muito legal. Eu quero ver quando os alunos estiverem na quadra, o que vai dar para ser feito. Porque eu já imagino muitas coisas, estou ansioso para ver na prática. Vai mudar o meu olhar sobre esse aluno. (Professor1, encontro 3)

Esse posicionamento foi demonstrado também por professores de outras áreas, não só da Educação Física:

O olhar para mim é significativo, vocês estão falando da educação física, mas essas aulas estão sendo muito interessantes para minha prática. Eu sou professora de educação infantil, na creche atendemos alunos de quatro meses a três anos. E esse olhar é muito bacana. Eu começo imaginar essas situações e eu consigo ver aquela criança, perceber esses potenciais. Então é muito interessante, tenho muitas sacadas, eu estou adorando. (Professor8, encontro 3)

4.2.3 Sinais sobre a relevância das inteligências pessoais

Momentos de maior interação aconteceram quando, no encontro, foram abordadas e discutidas as inteligências pessoais – interpessoal e intrapessoal –, bem como a proposta de Goleman (1996, 1999) com relação à Inteligência Emocional. Foram revelados sinais da relevância temática, não só para a reflexão sobre as práticas pedagógicas dos cursistas, mas também para o impacto que esse tema tem na vida pessoal deles.

Os professores compartilharam diferentes experiências, nas quais demonstraram perceber progressivamente sua forma de lidar com as emoções e de identificar a personalidade das pessoas ao seu redor, e até mesmo as suas próprias. Detalharam por meio de exemplos a influência dessa percepção em situações de sucesso ou fracasso na sua atuação docente. Verificaram a urgência de se debaterem questões como essa no cotidiano escolar, pois perceberam a necessidade de saber lidar com os sentimentos e emoções das pessoas envolvidas

no cotidiano escolar. Reconheceram ainda que essa reflexão pode promover êxito no processo de aprendizagem.

Os discursos apresentaram indicadores da importância do conhecimento das inteligências pessoais e emocionais para a vivência das estratégias pedagógicas do cotidiano escolar, assim como para os relacionamentos interpessoais do ambiente de trabalho. Isso pode ser observado na fala do *Professor4*:

Sobre os temas abordados, acredito que é fundamental trabalhar isso desde pequeno, porque aí torna-se um hábito: prestar atenção no que está fazendo, naquilo que acontece, no momento presente, nas emoções. Tomar posse disso é importante. Saber como isso acontece, que é normal, que é natural, é muito importante. E nós como educadores, temos essa função também, de ajudar nisso [...] é muito legal quando a gente consegue chegar na criança e trabalhar essas emoções, de forma que ela saiba que está sentindo aquilo, mas que existem formas de sair daquele estado. (Professor4, encontro 3)

Os debates transpareceram ademais sinais da compreensão sobre o papel da mediação docente nas relações interpessoais vividas na escola. Atribuir significado ao potencial emocional não é uma atitude comum nesse ambiente, contudo lidar com as próprias emoções e com as emoções dos estudantes é crucial para o desenvolvimento de atividades bem-sucedidas:

Isso falta às vezes: a capacitação dos professores de saber lidar com seu aluno. O professor tem muita pressa de ver o resultado. Ele quer que sua aula flua com começo, meio e fim, sem ter desgaste. No começo da minha carreira atuei muito dessa maneira, em todos os níveis. Com o decorrer da experiência, a gente vai percebendo que quando você dá importância a isso, aos sentimentos e às emoções, o seu resultado acaba sendo muito mais significativo e prazeroso. E quando você consegue isso, a coisa flui muito melhor do que quando focamos somente no resultado prático e imediato. (Professor 12, encontro 4)

4.2.4 Sinais de um empoderamento das aulas de Educação Física como espaço de inteligência corporal cinestésica

Quando os debates dos encontros abordaram a inteligência corporal cinestésica e as questões da corporeidade, os participantes revelaram interesse e vontade de trocar exemplos de situações de aprendizagem em suas aulas, nas quais a expressão da corporeidade se mostrava significativa. Houve muitos apontamentos relacionados às atividades previamente determinadas, que impedem a expressão corporal dos estudantes. O ponto forte desses debates foi a revelação de quanto as aulas de Educação Física podem estimular principalmente os potenciais cinestésicos, bem como as outras sete inteligências propostas por Gardner (1994,

2000), a inteligência emocional, descrita por Goleman (1996, 1999), além de proporcionar diferentes situações que propiciam a percepção da própria corporeidade.

Sinais da sensação de maior representatividade no âmbito escolar e de empoderamento dos professores de Educação Física, perante aos agentes escolares e à formação dos estudantes, foram destaques também durante esses debates. Os cursistas resgataram situações vividas como docentes e como estudantes que se traduziram em práticas positivas e negativas em aulas de Educação Física.

Eu acho que a gente deve ter esse cuidado, esse olhar na nossa aula é muito importante. E levar esse conhecimento para mais professores de Educação Física é muito interessante. É um pouco disso que falta, esse conhecimento, dar importância para a nossa área que é tão abrangente e a gente não percebe. E quando a gente se depara com uma proposta como essa, percebe isso e se sente até mais valorizado.
(Professor12, encontro 6)

A partir desses exemplos, muitas considerações sobre a importância da estimulação da inteligência corporal cinestésica e de propostas que possibilitem a percepção da corporeidade, como estratégias de ensino em suas atuações didáticas, foram fundamentais na busca do aprimoramento das próprias práticas pedagógicas.

4.2.5 Sinais do impacto da Teoria das Inteligências Múltiplas no cotidiano escolar

Quando os professores cursistas foram estimulados a refletir sobre suas próprias aulas sob o prisma da teoria, foi possível perceber sinais de autoanálise entre eles, procurando identificar os seus próprios potenciais, discernindo seus pontos fortes e suas fragilidades. Os professores identificaram como essas características próprias podem influenciar também sua atuação docente, analisando suas estratégias metodológicas. Ao constatarem isso, houve uma troca entre eles sobre suas aulas, refletindo como estimular nos seus estudantes a percepção, a apreciação e o desenvolvimento das suas próprias manifestações de inteligência. Um dos professores expressou com veemência sua reflexão:

Eu estou achando muito interessante todo esse estudo e a inteligência corporal cinestésica veio para fechar todas as outras. Eu fico pensando muito nas minhas aulas, como a nossa área é rica. Ela proporciona o trabalho de todas as inteligências e a gente sem perceber já fazia esse trabalho. E estudando, eu acho que o nosso potencial de fazer isso será maior, com mais firmeza, com mais propriedade, vai ser muito melhor, vai ser muito mais gostoso, mais prazeroso. Preparar uma aula e saber que pode trabalhar com a criança os sentimentos e as relações, a inteligência intrapessoal e interpessoal, as noções espaciais, além de todo o trabalho motor.

Podendo estimular ainda as capacidades linguísticas, lógicas [...] Enfim, tudo isso só vai somar ao nosso trabalho. (Professor12, encontro 5)

Os professores reconheceram inúmeras formas de se identificarem, em suas práticas pedagógicas diárias, os pontos fortes dos seus estudantes, mas perceberam que, em geral, adotam sempre os mesmos caminhos para ensinar qualquer conteúdo, independente das facilidades que eles apresentam. Ao refletirem sobre os impactos da Teoria das Inteligências Múltiplas no cotidiano escolar, consideraram fundamental: (1) saber o que avaliar, tendo claro seus objetivos gerais e específicos; (2) respeitar a singularidade de cada indivíduo, valorizando seus potenciais; (3) e acompanhar a evolução dos educandos com relação a eles mesmo e às expectativas do grupo. Essas ponderações nos permitiram observar que os cursistas compreenderam a significância das práticas avaliativas desenvolvidas na perspectiva da teoria das Inteligências Múltiplas e se mostraram interessados em propostas para esse fim.

Os seus discursos desvelaram sinais da mudança no olhar sobre os estudantes, mostrando-se mais sensíveis aos diferentes potenciais e não somente às capacidades físicas mais exploradas nas aulas de Educação Física. Isso ficou bem evidente na fala de um dos cursistas:

Eu estou ansioso para voltar para a quadra, porque agora eu vou ter outro olhar sobre o meu aluno, vou poder entender melhor as facilidades de cada um e dar oportunidades diferentes para aqueles que não têm tanta facilidade na minha aula. Eu acho que as aulas vão ocorrer de outro jeito agora. Vou poder estimular mais, aproveitar mais as situações de desafio das aulas, nem sempre eu percebia essas possibilidades de estímulo antes. (Professor3, encontro cinco)

Ficou perceptível entre os professores de Educação Física a ansiedade de focarem suas práticas nas capacidades menos valorizadas tradicionalmente no contexto da educação formal, enfim de mudarem sua ótica de atuação. Os discursos apresentados dão sinais de que esse grupo de profissionais percebeu a necessidade de serem legitimadas diferentes manifestações de comportamentos inteligentes. Em alguns momentos, foi possível inferir indicadores de que os professores cursistas se apropriaram, no decorrer dos encontros, de recursos teórico-práticos para aprimorarem suas aulas e acolherem seus estudantes.

Na fala dos professores cursistas, ficou explícita a ideia de que é possível diversificar as perspectivas de trabalho e direcionar as práticas para multiplicar os estímulos e a possibilidades de manifestações de comportamentos inteligentes por parte dos estudantes, mesmo se baseando em propostas com as quais eles já estavam acostumados a trabalhar.

Ao serem convidados a elaborar propostas que permitissem diferentes manifestações das inteligências, por meio de situações-problema, a princípio, os professores encontraram

dificuldades. Preparar “momentos de exploração” das diversas possibilidades de expressão corporal em aulas de Educação Física exigia deles uma outra condição em sua atuação, ou seja, passar de instrutor para mediador das atividades, o que ficou evidenciado na fala do *Professor1*:

Eu tive dificuldade, para ser sincero. Porque eu trabalho com crianças pequenas, primeiro e segundo ano, e estou mais acostumado a dar comandas, falar ‘faça isso, desse jeito’, e depois propor que eles elaborem alguma coisa. Então pensar em propostas onde eu sou o mediador foi um pouco difícil para mim no começo. (Professor1, encontro 6)

Após iniciarem a construção das propostas, trocando ideias com as professoras organizadoras e demais professores, o planejamento dos participantes fluiu com mais facilidade, uma vez que a forma de pensar e aplicar estratégias metodológicas baseadas nos temas desenvolvidos durante o curso foi clarificada. Outra dificuldade relatada por eles foi colocar no papel aquilo que tinham em mente, pois sentiam mais facilidade em expor verbalmente suas propostas, do que em descrevê-las em um documento.

É mais fácil pensar e aplicar na aula do que escrever para outra pessoa entender. Outra coisa que para mim foi muito importante, foi perceber que quase tudo isso são coisas que a gente já fazia, mas não com essa ideia. E quando você se propõe a pensar no objetivo, é possível trabalhar mais inteligências, além da corporal, fica muito mais significativo, até a nossa presença na aula. Porque a criança pode não entender isso hoje, mas lá na frente ela vai perceber que a gente se preocupava com tudo isso, aquilo tudo vai fazer sentido depois. (Professor12, encontro 6)

O discurso dos participantes destacou que o objetivo de tornar a teoria mais acessível e aplicável às práticas pedagógicas foi atingido, o que se reflete em falas como a do *Professor5*:

Eu acredito que trazer isso de forma prática ajudou bastante a deixar tudo um pouco mais claro. Eu acho que a maior dificuldade em escrever era ter bastante coisa teorizada na mente, mas não conseguir enxergar isso. Mesmo como as propostas mais simples podem estimular diversas formas de inteligência [...]. Quando a gente olha de forma prática, vê que é possível ter a nossa prática embasada nessa teoria. É algo muito mais acessível do que parecia inicialmente. (Professor5, encontro 6)

Diferentes falas ressaltaram como pontos positivos do curso os momentos de reflexão, e a explanação das professoras organizadoras sobre o tema abordado. Contudo, um consenso entre o grupo foi de que possibilidades de intervenções práticas teriam contribuído ainda mais com esse momento de aprendizagem e autoavaliação docente. As condições de isolamento impostas pela pandemia da Covid19 no ano de 2020 limitaram algumas das intervenções

possíveis idealizadas inicialmente para o curso, como a aplicação dessas propostas baseadas na Teoria das Inteligências Múltiplas em um contexto real de ensino e de aprendizagem.

Eu acredito que se a gente pudesse ter visto isso na prática, propondo e realizando atividade seria mais fácil de incorporar. Porque eu fiquei com essa vontade, de aplicar cada coisa, de fazer com meus alunos, de perceber esses potenciais neles. Quando eu voltar para as aulas práticas esse olhar vai ser muito mais amplo, vou conseguir dar mais significado para as minhas propostas, vou conseguir estimular com mais propriedade os potenciais das crianças. (Professor3, Encontro7)

Com a intenção de complementar o que até aqui sabíamos sobre a concepção de inteligência dos professores cursistas, criou-se mais uma possibilidade de manifestação do conhecimento – um questionário final. Além de levantar os indicadores nas respostas do questionário inicial e nos discursos apresentados nos encontros durante o curso, os professores participantes foram convidados a responder um questionário final, o qual foi disponibilizado entre o sexto e o sétimo encontro. A próxima seção traz a análise dessas respostas para posterior cruzamento dos sinais desvelados.

5 ANÁLISE DO QUESTIONÁRIO FINAL: Sinais complementares

O questionário final foi enviado via plataforma digital para os cursistas entre o sexto e o sétimo encontro. Houve ocasiões nas quais os participantes fizeram outros relatos e declarações, os quais foram devidamente registrados para apontamentos durante a análise de dados, complementando as informações descritas nas respostas dos questionários (Anexo E). Os dados do questionário final foram analisados, pautando-se também no método Paradigma Indiciário, para levantar indicadores que apontassem sinais de possíveis indícios com relação aos objetivos da pesquisa.

Esse último instrumento foi dividido em quatro momentos principais com o objetivo de: (1) avaliar o curso de forma objetiva quanto a organização, exposição dos conteúdos, contribuição dos professores para compreensão da teoria e impacto do curso na prática profissional dos participantes, distribuídos em duas questões; (2) compreender se ocorreram ou não mudanças nas concepções dos professores, sobre o conceito atribuído às inteligências humana, durante o curso de formação continuada a partir de quatro questões; (3) analisar a percepção dos participantes com relação às contribuições da Educação Física para o aprimoramento da inteligência, respondida em uma questão; (4) refletir sobre o impacto do curso nas práticas pedagógicas dos participantes, argumentado em seis questões.

5.1 Sinais positivos de um curso de formação continuada

As questões iniciais sobre a avaliação do curso foram agrupadas em um quadro que registra diferentes aspectos do curso, avaliados pelos participantes, atribuindo-lhes notas de zero a dez. Nessa escala “0” significava que o participante se sentia totalmente insatisfeito, e “10” quando se sentisse totalmente satisfeito. E no meio da **escala**, o “5” descreve neutralidade (nem satisfeito nem insatisfeito). A avaliação dos participantes foi positiva com relação aos aspectos de organização, apresentação do conteúdo e contribuição das professoras durante a mediação dos encontros. No tocante ao impacto do curso em sua prática profissional as respostas dos professores, também foram positivas, apontaram nota nove em sua maioria.

Os participantes relataram grande satisfação com a forma como o curso foi conduzido no tocante à seleção dos conteúdos, ao desenvolvimento e à mediação das professoras

organizadoras, definindo-o como: uma **experiência extremamente positiva; esclarecedor; rico em seu conteúdo; com excelente organização; muito agradável de ser feito; e com oportunidade de reflexão e participação de todos;** um curso que estimulou o interesse dos cursistas com relação ao tema em questão. Os professores apresentaram sinais de um **impacto significativo** do curso sobre a forma de observar e perceber os estudantes, afirmando que possibilitou uma **perspectiva diferente na observação da aprendizagem das crianças**, auxiliando a **reconhecer e desenvolver os potenciais dos estudantes**, que foi um dos objetivos estabelecidos durante os encontros. Houve apontamentos sobre a perda de vivências práticas que poderiam ser oferecidas, se não estivéssemos num período de distanciamento por causa da pandemia Covid-19. As mediações buscaram trazer exemplos, modelos de atividades pautadas na teoria das Inteligências Múltiplas que pudessem suprir a falta de práticas aplicadas, o que foi percebido e elogiado pelos integrantes.

De acordo com as afirmações dos professores, foi possível notar que a Teoria das Inteligências Múltiplas e temas adjacentes não são estudados nas formações iniciais dos professores, tampouco explorados nos momentos de formação continuada que acontece no cotidiano escolar. Assim como nos registros dos encontros realizados, os participantes também revelaram em suas respostas sinais de reconhecimento sobre a relevância do tema e sobre a mudança do olhar aos seus estudantes. Além disso, expressaram que estudar a teoria possibilitou a construção de novas práticas pedagógicas, com mais atenção à formação integral do indivíduo.

Os conteúdos foram abordados de forma clara e com oportunidade de reflexão e participação de todos. E o ponto principal foi oferecer a oportunidade de colaborar com a prática de uma educação mais fundamentada e intencional dos profissionais que participaram. Essas teorias das I. M. ainda são muito pouco tratadas e consideradas nas formações de graduação e nas formações continuadas acadêmicas ou em serviço (ATPC). (*Professor11*)

Os sinais explicitados nas respostas dos participantes corroboram o ideal da pesquisa desenvolvida, mostrando como um curso, elaborado nesse formato, – propondo reflexões e trocas de experiências acerca das práticas pedagógicas – pode ofertar aos docentes estratégias pedagógicas que contemplem e respeitem os diferentes potenciais dos estudantes. Em consonância com as conclusões da dissertação de mestrado de Silva (2018), faltou aos professores um processo de instrumentalização, não no sentido estrito de ferramentas, mas no sentido de dar instrumentos de ação pedagógica ou recursos pedagógicos para atuarem, conforme os princípios da Teoria das Inteligências Múltiplas.

5.2 Sinais que revelam novas concepções de inteligência humana

A segunda parte do questionário final teve a intenção de compreender as concepções dos professores sobre inteligência humana após o curso de formação continuada. O discurso dos participantes dirigiu-se para o pensamento de que **todas as crianças são inteligentes**, complementando ainda que pessoas **estimuladas adequadamente desenvolvem mais habilidades**. Nessa perspectiva, captaram a importância de o **professor trabalhar as diferentes capacidades** de cada estudante e valorizar os seus potenciais específicos, visto que podem ser expressos de formas diversas. Para os participantes, a manifestação de inteligência tem a ver com a **resolução de problemas** que se dá pela observação e pela compreensão do ambiente, dos outros indivíduos e dos acontecimentos ao seu redor. Foi possível identificar nas respostas indicadores que definem uma criança inteligente como aquela **que se destaca em determinada área, explora seu potencial, demonstra interesse e/ou conhecimentos adquiridos sobre um determinado assunto** e apresenta facilidade em **relacionar-se, demonstrando afeto, sendo curioso e adaptando-se a mudanças**.

Após a participação no curso, os professores passaram a conceituar inteligência como a **capacidade de entender, aprender e resolver problemas através do meio social**, ou ainda como a aptidão de **utilizar o conhecimento em respostas às demandas solicitadas, solucionar problemas e saber aplicar os seus conhecimentos para a criação**. Os participantes associaram inteligência à capacidade de resolver problemas ou criação de produtos, levando em conta a interação com a sociedade e seus conhecimentos prévios, manifestando esses potenciais de diferentes maneiras. São definições que vão ao encontro do que propõe a Teoria das Inteligências Múltiplas.

De acordo com a teoria de Gardner (1994, 2000), a desconstrução de algumas condutas da educação tradicional – supervalorização de algumas disciplinas sobre outras, processos avaliativos classificatórios e excludentes, modelos padronizados de ensino e aprendizagem, associação da inteligência com notas boas em teste – se faz urgente. É preciso difundir entre os educadores dos diferentes níveis de ensino as questões da pluralidade da mente, das diversas formas de manifestação das inteligências, da heterogeneidade no ato de aprender e demonstrar o conhecimento aprendido. Respeitar a singularidade de cada indivíduo é o primeiro passo para uma educação de qualidade em qualquer esfera.

De acordo com os indicadores apontados, há sinais de **compreensão da teoria de Gardner** na conceituação sobre Inteligência expressa pelos professores: enquanto alguns destacam **as vivências que cada um traz em sua trajetória de vida** como determinantes de um comportamento inteligente, muitos entendem ser **possível manifestá-la de diferentes maneiras** e que é preciso acionar os conhecimentos adquiridos e **explorar os seus potenciais** para se mostrar inteligente.

Analisando as respostas do questionário final paralelamente aos discursos expressos durante os encontros, os sinais desvelados demonstraram: (1) compreensão com relação à importância real dos conhecimentos prévios dos educandos, bem como suas características individuais – sejam elas determinadas pela genética ou pelo ambiente; (2) expansão do seu olhar sobre as diferentes formas de expressão dos educandos, entendendo que cada um tem sua forma de aprender, demonstrar e compartilhar o conhecimento; (3) uma nova concepção acerca das definições e das formas de estímulo das inteligências. Nesse tocante, as propostas estabelecidas para o curso de formação continuada desenvolvido na presente pesquisa se mostraram bem-sucedidas.

5.3 Sinais sobre as contribuições da Educação Física para o aprimoramento da inteligência humana

Um dos objetivos do questionário final foi analisar a percepção dos participantes com relação às contribuições da Educação Física para o aprimoramento da inteligência. Ao refletirem sobre as contribuições dessa área de conhecimento para o desenvolvimento da inteligência humana, os professores acreditam ter essa disciplina um papel fundamental na formação integral dos estudantes. Na ótica deles, a Educação Física tem a **liberdade** e a **possibilidade de estimular diferentes potenciais** dos estudantes, contribuindo não somente com o aprimoramento da inteligência corporal-cinestésica, mas com as oito inteligências já consolidadas (GARDNER, 1994, 2000). As respostas dos participantes trazem indicadores de um reconhecimento da importância da sua atuação docente no contexto escolar no que tange às possibilidades de estimulação dos potenciais humanos. Isso fica muito claro na resposta do *Professor9*:

Acredito que seja a matéria atualmente que mais pode contribuir, uma vez que durante a aula de Educação Física a criança pode demonstrar e vivenciar os diversos tipos de

inteligências, além de desenvolver as capacidades sócio emocionais. (*Professor9, resposta da Questão 4 do Questionário final*)

Era esperado que os participantes, após a conclusão do curso oferecido, validassem: percepção sobre a importância e a abrangência da Teoria das Inteligências Múltiplas; compreensão da relevância dos princípios dela diante de suas situações de ensino e de aprendizagem; impacto direto dessa visão em suas atuações docentes; direcionamento da mediação no cotidiano escolar para estimular os diferentes potenciais dos estudantes.

As aulas de Educação Física constituem-se um espaço ideal para elaboração de situações-problema relacionadas à aprendizagem do movimento e dos desafios que a área propõe, propícias aos estímulos de múltiplos potenciais. Os docentes atuantes nesse componente curricular podem explorar inúmeras estratégias e dinâmicas de aula, buscando a cada momento contemplar uma ou várias inteligências diferentes. A variedade e a riqueza dos conteúdos inerentes à disciplina contribuem com a abundância de vocabulário motor, cognitivo e afetivo-social. Outro aspecto significativo é a liberdade de expressão corporal oferecida não só pela ampla diversificação de conteúdos como pelos espaços destinados ao desenvolvimento das atividades, divergindo-se de outros componentes.

5.4 Sinais acerca da atuação docente diante do impacto da teoria

A parte final do questionário propôs uma reflexão dos participantes sobre o impacto do curso de formação continuada diretamente em sua atuação docente. Ao discorrerem sobre o assunto, os professores revelaram a ideiação de **um outro olhar** como educador, **mais humanizado** e abrangente sobre os estudantes, descrevendo uma perspectiva **mais individualizada, respeitando suas potencialidades**, investigando e estimulando **melhor outras manifestações de inteligência**. O conhecimento mais profundo da teoria conduziu os participantes a uma postura **mais empática** perante os estudantes, **compreendendo melhor suas facilidades e também dificuldades**, estimulando as **múltiplas inteligências**. Para o *Professor9*, que já conhecia previamente alguns conceitos da teoria estudada, o curso “**ampliou o campo de visão e deu embasamento teórico para aumentar essa prática**”. Os professores envolvidos com o curso passaram a defender conceitos importantes acerca da teoria, afirmando que **ações e propostas de trabalho estão repletas de oportunidades e que os estudantes são capazes de se desenvolver**.

Os professores demonstraram compreender a necessidade de variar nas aulas propostas de atividades e explicações dos conteúdos. Quanto mais abrangentes forem os conteúdos e mais variados forem os caminhos para acessar o conhecimento, mais oportunidades e estímulos os estudantes experimentarão. Os sinais revelados denotaram terem os professores entendido a necessidade de refletir com igual seriedade “o quê” ensinar e “como” determinado conteúdo deve ser desenvolvido em aula. Essa variação e diversidade de abordagens vão impactar no desenvolvimento integral dos estudantes, viabilizando identificar suas facilidades e aperfeiçoar suas fragilidades.

Um olhar mais humanizado sobre os estudantes é fundamental para caminhar em direção a uma educação formal de qualidade. Voltar as práticas docentes para singularidade dos educandos, respeitar sua história e sua cultura, são caminhos que levam a atividades significativas e contribuem substancialmente com seu cotidiano dentro e fora da escola. Não basta contemplar os conteúdos específicos de cada disciplina de forma padronizada, carece oferecer aos estudantes propostas associando os conteúdos à vida real.

Refletindo acerca de mudanças possíveis em suas práticas pedagógicas, após o desenvolvimento do curso, os professores consideraram possível em diferentes circunstâncias incorporar em suas estratégias os princípios da teoria. Mencionaram a **construção das brincadeiras juntos com os estudantes, respeitando a individualidade de cada um; registros individuais de aprendizagem (acompanhamento do desenvolvimento); foco no desenvolvimento das habilidades**. Os participantes se mostraram mais conscientes em relação à forma como os métodos usados por eles têm efeito direto no processo de aprendizagem. Nessa perspectiva o *Professor5* afirmou que:

É necessário adotar estratégias que me permitam dar ao aluno uma liberdade de expressão de sua inteligência, de sua identidade como pessoa. Minha aula precisa contemplar desde o aluno mais habilidoso até o menos habilidoso, e levar ambos ao desenvolvimento. (*Professor5, Questionário final, Questão 7*).

Os professores atestaram compreensão e interesse em trabalhar com propostas baseadas em **situações-problema**, buscando **estimular** os estudantes a conhecerem, **expressarem**, **desafiando seus diferentes potenciais**. Foram ratificados sinais de que muitas dessas práticas já eram aplicadas de forma intrínseca e sem intencionalidade, de forma mais intuitiva do que propriamente estruturada. Nesse tocante, o curso contribuiu com embasamento e entendimento de algumas práticas já existentes na atuação desses profissionais.

Conhecer a Teoria das Inteligências Múltiplas traz intencionalidade na condução das experiências oferecidas pelo professor e as estratégias oferecidas por ele. Os indivíduos aprendem e se desenvolvem de maneiras diferentes, por isso a necessidade de métodos, recursos e estratégias diferenciados durante as aulas. (*Professor11, Questionário final, Questão 7*).

Outro fator relevante para uma prática pedagógica eficiente é estabelecer estratégias de ensino coerentes com o ambiente e com os materiais disponíveis para as aulas. Os estímulos a serem oferecidos e os espaços e materiais a serem explorados serão sempre adstritos às expectativas docentes com relação aos conteúdos desenvolvidos e às possibilidades apresentadas pelos educandos. Isso depende diretamente da forma como os professores compreendem as questões da inteligência humana, por conseguinte, a concepção de inteligência assumida pelos docentes se torna extremamente significativa.

A interpretação de um comportamento inteligente no cotidiano escolar reflete na forma como os professores avaliam se os objetivos propostos foram ou não atingidos e o quanto seus estudantes aprenderam. Ao serem questionados sobre esses dois aspectos, as respostas dos participantes trilharam caminhos semelhantes, dando sinais de que a própria análise dos objetivos já é uma forma de avaliar. Isso indica progresso nas estratégias avaliativas, evidenciando que esses docentes percebem a necessidade de ir além de uma nota ou conceito para interpretar o desenvolvimento dos estudantes perante as expectativas da educação formal.

Uma convergência entre respostas apontou para a importância da **observação** nos processos avaliativos, bem como para a necessidade de considerar a **singularidade** de cada estudante, comparando **individualmente** seus avanços. Nesse sentido, é substancial a utilização de **diversos tipos de propostas** de avaliação, para oportunizar aos estudantes **expressarem-se através das suas potencialidades**. Três dos participantes, ao avaliarem os estudantes, defenderam a observação gradativa como instrumento mais significativo, o que pode acarretar resultados positivos.

A avaliação deve ser realizada considerando não apenas a realização ou não de uma atividade, mas sim considerando o ponto de partida de um aluno e o seu avanço. A avaliação deve ser realizada de diferentes formas para que alcancem todos os alunos. (*Professor11, Questionário final, Questão 9*)

As propostas baseadas em situações-problema são um recurso eficiente para captar a compreensão real dos estudantes sobre determinado conteúdo. Nesse formato de proposta, não basta decorar ou treinar uma habilidade, cabe conceituá-la e saber aplicá-la. Além disso, estratégias nessa abordagem metodológica possibilitam aos estudantes manifestar de formas

diferentes o conhecimento construído, pois não há um padrão fixo de certo ou errado. A avaliação na Educação Física deve contar com recursos desse tipo, valendo-se dos avanços individuais, independente do que for demonstrado por outros estudantes. Tanto as propostas das atividades quanto as formas de avaliar os conteúdos da disciplina precisam contemplar as múltiplas inteligências dos estudantes.

As três últimas questões do questionário final abordaram especificamente a Teoria das Inteligências Múltiplas. As respostas apresentadas na questão dez deixaram transparecer sinais de compreensão da teoria, destacando-se alguns dos seus princípios fundamentais, como: conceber as propostas desenvolvidas nas aulas de Educação Física como estímulo direto à **inteligência corporal-cinestésica**; ter convicção de que **todas as pessoas são inteligentes**; **respeitar a individualidade** dos estudantes; e oportunizar a diversidade de potenciais das inteligências, levando-se em consideração o quanto as expectativas dos educadores interferem no desenvolvimento dos estudantes. Estratégias baseadas na Teoria das Inteligências Múltiplas podem proporcionar mais **empatia e respeito no processo de aprendizagem**.

Foram desvelados sinais da relevância da mediação docente, numa perspectiva reflexiva, a qual, com um **olhar mais amplo sobre os estudantes**, pode resultar em sucesso na aprendizagem. Os professores encontraram **novas formas de abordar seus conteúdos, novas estratégias** para incorporarem os princípios da teoria às suas práticas pedagógicas, **superando algumas dificuldades** em criar propostas que estimulassem os potenciais, de identificar quais inteligências podem ser trabalhadas em cada atividade, e de ensinar por diferentes rotas de acesso à aprendizagem.

Sim, o curso me fez perceber que já estava criando minhas aulas de forma automática, que estava em um momento no qual eu não observava mais todos os desafios que seriam desenvolvidos durante as atividades, e estes desafios sempre foram algo que me deram muito prazer em trabalhar em minhas aulas, mas que já não estavam mais presentes. Por isso, só tenho a agradecer o quanto foi enriquecedor e o quanto despertou em mim algo que sempre foi minha paixão. (*Professor7, Questionário final, Questão 11*).

Para incorporarem os fundamentos da teoria de Gardner (1994, 2000) às práticas pedagógicas, os participantes entenderam ser preciso **ter boa vontade em ampliar os focos de observação, registros e estimulações** dos seus estudantes. Alguns disseram que **já estavam adotando** em suas aulas as estratégias discutidas durante o curso, outros constataram que já tinham incorporado em suas práticas alguns princípios, mas faltavam-lhes um direcionamento

e embasamento teórico. É preciso **sair um pouco do comodismo e realmente se comprometer com o desenvolvimento do estudante de uma forma íntegra, com esforço e dedicação.**

A conclusão do curso proporcionou fundamentação teórica para uma prática docente com subsídios para um olhar mais humanizado e sensível sobre os estudantes, bem como mais crítico e reflexivo sobre a atuação docente. Contudo, corroborando as conclusões da dissertação de mestrado de Silva (2018), além desses recursos pedagógicos, almeja-se que os professores estejam dispostos a sair da zona de conforto, inclinados a abandonar o comodismo, comprometidos com uma mudança positiva nos processos de ensino e aprendizagem que fazem parte do seu cotidiano.

Cursos como o desenvolvido na presente pesquisa podem contribuir grandemente para atuação docente. E isso ficou perceptível nos discursos dos sujeitos:

Para uma pessoa que não sabia o que era INTELIGÊNCIAS MULTIPLAS e agora entende sobre o assunto, o curso foi ótimo, vocês estão de parabéns. (*Professor1*)

Foi uma experiência extremamente positiva, professoras muito compreensivas e dispostas nas aulas. A organização, a estrutura, a comunicação com os participantes, tudo estava muito alinhado e só tenho a parabenizar. (*Professor5*)

O curso foi claro em suas explicações e muito agradável de ser feito. A cada encontro, a forma como os temas eram abordados fazia com que eu me interessasse cada vez mais pelo assunto. (*Professor7*)

Gostei muito! Aprendi muito! Consegui ter uma perspectiva diferente na observação da aprendizagem das crianças. (*Professor8*)

Houve um impacto muito significativo em minha área de atuação com o tema abordado de extrema importância para a Educação Física Escolar. As Professoras Vilma e Yara possuem um excelente domínio do conteúdo e, uma capacidade didática muito satisfatória em suas aplicabilidades, que me permitiram adquirir importantes aprendizados. (*Professor12*)

6 INDÍCIOS DESVELADOS

A sistematização dos indicadores deu origem aos sinais e, por meio dessas pistas, foi possível desvelar os indícios. Após a análise dos instrumentos da pesquisa – questionário inicial, registros dos encontros e questionário final –, os dados levantados foram cruzados para interpretação dos indícios, permitindo atingir os objetivos específicos propostos na tese para compreender e subsidiar a atuação do professor de Educação Física.

6.1 Indícios sobre as contribuições da formação continuada para o aperfeiçoamento da atuação docente e das práticas pedagógicas

Os sinais que contribuíram para compreender esses indícios foram aqueles que abordaram formação inicial e formação continuada; atuação docente e práticas pedagógicas; práticas avaliativas no cotidiano escolar; relevância da formação continuada na atuação docente; e aproveitamento do curso oferecido durante a pesquisa.

Os indícios levantados revelam que, independente da qualidade da formação inicial do professor, a formação continuada é fundamental para uma boa atuação docente. Ao ter contato com o cotidiano escolar, o docente conhece a realidade social, histórica, cultural e até estrutural desse ambiente. Cursos de formação continuada proporcionam trocas de experiências, reflexões sobre a prática docente e associação entre os conhecimentos produzidos cientificamente e a realidade do cotidiano escolar. Oportunidades, como a experienciada na presente pesquisa, viabilizam reelaborar as estratégias específicas para o contexto vivenciado. É na formação continuada que o docente pode ampliar seu conhecimento e compreendê-lo de forma mais contextualizada, associando a prática às teorias sustentadoras das questões do ato de ensinar e de aprender.

As teorias são abordadas na formação inicial, mas é na formação continuada, ao refleti-las paralelamente à atuação docente vivida no contexto escolar, que elas são incorporadas à prática profissional. Os indícios revelaram que os professores têm consciência da necessidade de continuar seus estudos, tanto em momentos de atividades complementares proporcionadas pelas escolas, como por intermédio de iniciativas particulares de cada profissional. Segundo Placco (2014, p. 538), é nesse tipo de formação em contexto que “a identidade do professor se

constitui e reconstitui, o grupo de professores se estabelece, em novos formatos, em novas dinâmicas – e novas aprendizagens se tornam possíveis; uma nova escola se organiza”.

Mesmo cientes de uma formação inicial não tão consistente e superficial, a qual não dá conta de abordar tudo o que o professor precisa saber para enfrentar a rotina escolar, atribuem o não empenho em uma formação continuada ao tempo escasso fora da sala de aula. Muitos profissionais trabalham dois ou três turnos para constituir um honorário significativo para suas necessidades diárias, o que torna ínfimo o seu tempo livre (LIBÂNEO, 2013). Contudo, na carga horária do corpo docente está previsto por lei um mínimo de um terço sem a presença dos estudantes, para momentos de estudo e planejamento – hora atividade, hora de trabalho pedagógico, dentre outras nomeações. Esse *espaçotempo* já existente no cotidiano escolar deve ser considerado na cultura escolar como momento e oportunidade ímpares de formação docente:

Se as escolas se tornarem espaços de formação continuada, se for estabelecida real parceria entre coordenação pedagógica, direção e professores, se o coordenador pedagógico assumir seu papel de liderança pedagógica na escola, então a formação de redes colaborativas se torna possível. Adicione-se a isso o papel fundamental das políticas educacionais locais, regionais e nacionais, que podem garantir o contexto a partir do qual possa ocorrer uma gestão da formação que privilegie a aprendizagem dos alunos. (PLACOO, 2014, p. 549)

O curso desenvolvido nesse estudo é de fácil reprodutibilidade em diferentes contextos escolares. Os princípios da Teoria das Inteligências Múltiplas são compatíveis com processos de ensino e de aprendizagem em busca de superação de paradigmas ainda presentes na educação tradicional, os quais precisam ser debelados com urgência. As estratégias de cursos à distância, num formato *on-line*, abordando diferentes temas, teorias ou tendências pedagógicas, de acordo com os interesses, as características e as necessidades de cada comunidade escolar, também podem ser positivas.

Compõe o cotidiano escolar o orientador ou coordenador pedagógico, a nomenclatura específica do cargo varia de acordo com a rede de ensino. Suas funções são: mediar as interações entre os agentes escolares; organizar e executar processos de formação continuada centrada na escola; organizar a rotina escolar – horários e distribuição das aulas, reuniões pedagógicas, etc.; elaborar o projeto político-pedagógico da escola com auxílio da comunidade escolar; estabelecer estratégias para o desenvolvimento de formações em rede envolvidas com as políticas educacionais do sistema de ensino vigente. Para que esse profissional consiga exercer com propriedade tais tarefas, cumpre alinhar cultura escolar à percepção da necessidade da formação contínua dos agentes escolares – gestores, professores, demais funcionários e

comunidade escolar. A rede ou sistema de ensino deve investir nesse profissional recursos temporais e financeiros, capacitando-o com orientações e formações para prepará-lo para exercer com propriedade suas atribuições (PLACCO, 2014).

Formações continuadas como a apresentada neste trabalho representam uma estratégia poderosa no desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, uma vez que elas auxiliam no fortalecimento da profissionalização docente, trazendo embasamento teórico para as práticas pedagógicas e aproximando o conhecimento científico produzido do contexto escolar real, conforme pontua Placoo (2014).

A figura do coordenador ou orientador pedagógico é determinante nesse processo, pois é ele o responsável pela função formativa dos professores, pela própria formação e pela articulação das práticas pedagógicas dentro da escola. Contudo, é preciso que os agentes escolares, internos e externos, se conscientizem dos momentos de atividades sem a presença dos estudantes como oportunidade e finalidade de fomentar a formação docente continuada: “Ao trabalhar a formação centrada no coletivo da escola, o coordenador pedagógico encontra nele sua sustentação para concretizar sua ação formadora e a possibilidade de transformação da escola e das práticas docentes”. (PLACCO, 2014, p. 537)

6.2 Índícios sobre as repercussões profícuas da Teoria das Inteligências Múltiplas no cotidiano escolar

Esses indícios foram contemplados pelos seguintes sinais levantados nesse estudo: as concepções de inteligências humanas; o reconhecimento e o encantamento com a teoria; a ampliação do olhar dos docentes sobre os potenciais dos seus estudantes; a identificação de suas práticas pedagógicas com as inteligências pessoais e com a relevância das inteligências pessoais nas interações do cotidiano escolar; o impacto da Teoria das Inteligências Múltiplas na atuação docente e nas práticas cotidianas; a compreensão da teoria; as novas concepções de inteligência humana; e o valor da teoria na atuação docente.

Durante as reflexões de cada encontro, ao exemplificar e refletir sobre diferentes situações reais vivenciadas no cotidiano escolar, os professores demonstraram ir, gradativamente, compreendendo e dominando os princípios norteadores da Teoria das Inteligências Múltiplas. Nos primeiros debates do curso, os professores apresentaram, de forma intrínseca, a percepção da pluralidade da mente e da existência de diferentes potenciais humanos. Contudo, não conseguiam embasar esse conhecimento em seus discursos iniciais e

nem explicar o que sabiam acerca desses fenômenos. O curso lhes deu subsídios para validar suas percepções quanto à multiplicidade das inteligências, conseguindo fundamentar com mais propriedade os conceitos expressos. O que corrobora as conclusões de Nista-Piccolo, Silva e Mello (2018, p. 38):

[...] os professores expressam em suas falas conceitos que corroboram os princípios propostos pela teoria de Howard Gardner. Ao abordarem inteligência como potenciais que devem ser estimulados, habilidades que podem ser manifestadas de diferentes formas, facilidades em solucionar problemas, é possível observar que há uma tendência intrínseca em compreender a inteligência como algo muito mais amplo e complexo.

Os sinais cruzados entre o questionário inicial, os debates nos encontros e o questionário final evidenciaram indícios de avanço nas concepções de inteligência humana apresentadas pelos participantes da pesquisa. Ao longo da pesquisa, eles foram demonstrando grande interesse na Teoria das Inteligências Múltiplas, principalmente ao identificarem as possibilidades de aprimorarem suas práticas pedagógicas, ao embasá-las nos princípios da teoria. Segundo Nista-Piccolo (2017), quando os docentes pensam uma ação pedagógica com foco na singularidade dos estudantes, os processos de ensino se transformam. O professor volta seu olhar para as diferentes possibilidades de aprendizagem e demonstração de conhecimento dos educandos. A atuação docente estabelece estratégias, através de uma pluralidade de abordagens, para estimulação cognitiva, motora, afetiva e social.

Durante os encontros os participantes se sensibilizaram com questões de ensino e de aprendizagem e com as manifestações de inteligências dos estudantes. Após a reflexão sobre os dados gerados durante a pesquisa, é possível defender que um conhecimento efetivo sobre a Teoria das Inteligências Múltiplas pode contribuir para a elaboração de estratégias pedagógicas que empreendam uma educação mais equitativa e integral.

[...] a teoria das Inteligências Múltiplas proporciona um leque de estratégias de ensino. Essas estratégias podem ser facilmente implantadas na escola, contudo não existe um mecanismo a ser reproduzido como receita mais eficiente, pois o caminho para ensinar deve ser de acordo com a situação de aprendizagem. Cada grupo de alunos é único, e pode ser bem-sucedido em atividades específicas, que respeitem suas particularidades. É papel do professor identificar e desenvolver essas características de aprendizagem e diversificar as rotas usadas para ensinar determinados conteúdos. (NISTA-PICCOLO; SILVA; MELLO, 2018, p. 39)

Nesse percurso, o professor tem o papel de criar diferentes rotas de acesso para facilitar a construção do conhecimento dos estudantes, perspectivando a diversidade de maneiras com

que os indivíduos podem aprender. Cada criança apresenta particularidades – dificuldades e facilidades para aprender. Quando o professor as identifica, o melhor caminho a seguir para efetivar o ensino será traçar rotas mais favoráveis de acesso ao conhecimento. Dessa forma, o contexto escolar se torna mais propício a estimular e incentivar os estudantes, de formas distintas, para desenvolver suas potencialidades e, por consequência, trabalhar suas dificuldades (NISTA-PICCOLO, 2010).

Além da consciência estabelecida com relação à necessidade de estimular as oito inteligências já consolidadas, os professores denotaram especial zelo com as inteligências pessoais, e com a inteligência emocional, dos agentes envolvidos com os processos de ensino e aprendizagem. Demonstraram ter apreendido como essas inter-relações presentes no cotidiano escolar influenciam diretamente ou o sucesso ou o fracasso dos estudantes na educação formal. Um avanço relevante, posto que:

Outro aspecto que se aproxima da visão de Gardner é quando os professores apontam as relações interpessoais como destaque de ser inteligente. Gardner (2000) esclarece a importância dessa inteligência pelo fato de ela ser necessária em qualquer circunstância. Não são muitos professores que valorizam as atitudes de alunos que demonstram inteligência interpessoal, é difícil encontrar quem atribua maior significado e relevância a um comportamento dessa dimensão do que a um bom desempenho lógico dos alunos em sala de aula. (NISTA-PICCOLO; SILVA; MELLO, 2018, p. 38)

6.3 Índícios sobre o empoderamento e a sensação de representatividade dos professores de Educação Física, ao se apropriarem dos conceitos da inteligência corporal-cinestésica e da corporeidade

Os indícios foram elaborados pela interpretação dos sinais relacionados: à Educação Física no cotidiano escolar; ao empoderamento proporcionado aos professores de Educação Física pela inteligência corporal-cinestésica; às contribuições da Educação Física para o aprimoramento da inteligência humana.

Os sinais emergidos dos indicadores quanto à abordagem da inteligência corporal-cinestésica e às questões da corporeidade geraram indícios da sensação de empoderamento dos professores de Educação Física em sua atuação diante dos agentes escolares. Segundo Nista-Piccolo *et al.* (2019, p. 370-371):

As premissas que relacionam essas duas concepções – inteligência e corporeidade estão baseadas numa educação que possibilita ao aluno expressar seus diferentes potenciais de inteligência, interpretando-as como um corpo ativo, dinâmico, ou seja,

que manifesta sua corporeidade. No cotidiano escolar, é comum identificarmos práticas pedagógicas que não respeitam o ritmo de aprendizagem dos alunos e não permitem fluir sua inteligibilidade, transformando-os no que Assmann (1995) chamou de “corpo ajustável” àqueles que apenas cumprem as exigências que lhes são atribuídas, um corpo destituído de sensibilidade e consciência.

Esse componente curricular ganhou *status* perante os outros contemplados na formação dos estudantes. Os docentes perceberam a relevância do seu trabalho e do significado que as suas práticas pedagógicas têm nessa formação. Além disso, os participantes encontraram na teoria fortes argumentos para defenderem suas práticas pedagógicas. Segundo Brandl (2005), a Educação Física se fundamenta como uma via de acesso próspera à aprendizagem, dando oportunidade aos estudantes de manifestarem seu conhecimento através do movimento e outras capacidades menos valorizadas do contexto escolar.

Viver a corporeidade em suas múltiplas possibilidades ainda não é uma realidade em nosso cotidiano escolar. Resignificar as diferentes formas de ensinar, desconstruindo o discurso de um corpo ideal, veiculado pela sociedade cultural, pode se dar na escolha das práticas pedagógicas. O professor, portanto, é fundamental nesse processo de conscientização dos alunos sobre as questões que envolvem sua corporeidade, auxiliando-os na descoberta dos seus potenciais para manifestarem seu conhecimento. (NISTA-PICCOLO *et al.*, 2019, p. 380)

Os discursos e as respostas dos professores desvelaram um novo olhar aos estudantes, novas concepções sobre inteligência, consolidando-se na busca de estratégias de ensino na Educação Física que estimulem os potenciais. Esses são indícios de mudança, de entendimento da significância de uma formação continuada que contemple as necessidades dos docentes. Como ressaltam Nista-Piccolo *et al.* (2019, p. 380):

É importante que o professor consiga perceber seu aluno com os olhos de pesquisador, de quem observa, analisa e reflete sobre sua aprendizagem. E dessa forma, possa compreender as facilidades e dificuldades que o aluno apresenta para aprender, estimulando seus potenciais de inteligência. Entender essa pluralidade dos diferentes potenciais que os alunos apresentam é estimular suas inteligências.

Os indícios revelados durante o cruzamento dos dados ressaltam que as reflexões propostas durante o curso de formação continuada viabilizaram, além de subsídios teóricos e empoderamento, outra percepção necessária dos professores de Educação Física sobre seus estudantes e sobre sua própria prática profissional, aperfeiçoando-as.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A tese, intitulada “A Teoria das Inteligências Múltiplas na Educação Física: uma proposta de formação continuada para o cotidiano escolar”, estabeleceu como objetivo compreender e oportunizar novos olhares que subsidiassem a atuação do professor de Educação Física no cotidiano escolar em relação às suas concepções de inteligência e às suas práticas pedagógicas com foco na estimulação dos potenciais dos seus estudantes. Para tanto, idealizou-se um curso de formação continuada, embasado na Teoria das Inteligências Múltiplas, que foi desenvolvido e analisado, entre dois questionários (inicial e final) e, paralelamente, fundamentou-se a proposta com estudo mais aprofundado do referencial teórico acerca do tema principal da tese.

A análise dos questionários, das discussões e das reflexões propostas durante os encontros do curso permitiu: compreender como os professores definiam objetivos, conteúdos, estratégias e processos avaliativos em suas aulas; identificar as principais dificuldades em sua atuação relacionadas à formação docente; conhecer os recursos estruturais das escolas dos participantes da pesquisa; verificar as concepções de inteligência desses professores antes e depois do curso; e analisar o impacto do curso na visão de inteligência humana dos professores e as contribuições da Educação Física para estimulação dos potenciais de seus estudantes.

O curso conseguiu atingir seu objetivo maior de divulgar entre professores da Educação Básica a Teoria das Inteligências Múltiplas, de Howard Gardner (1994; 2000), vislumbrando sua aplicabilidade em diferentes contextos. Ofereceu não apenas momentos de reflexão sobre o tema das inteligências humanas, mas inclusive estratégias para elaborar propostas que estimulem os múltiplos potenciais dos estudantes, com diferentes rotas de acesso à aprendizagem. A proposta desenvolvida conseguiu vislumbrar uma nova perspectiva de formação continuada dando voz ao docente durante o processo de aprimoramento, conscientizando sobre a necessidade de mudança constante das práticas pedagógicas em consonância com a evolução do cotidiano escolar.

Por meio do questionário final e das reflexões sugeridas nos dois últimos encontros, foi possível ainda elencar e analisar pontos positivos e negativos sobre as práticas de atividades pautadas nessa teoria. E, por meio da elaboração de propostas assentadas em situações-problema, aplicadas no ambiente escolar, refletir acerca do que trouxeram da formação docente

inicial e o que vislumbraram nessa formação continuada, visando à superação dos paradigmas e dos obstáculos encontrados no cotidiano escolar.

O método Paradigma Indiciário de Ginzburg (1989) se mostrou adequado em relação à quantidade e à diversidade de dados obtidos durante a pesquisa, pois era necessário desvelar conceitos e ideias sobre o processo de ensino. Esse método de análise propiciou não só interpretar as concepções dos professores sobre a estimulação dos potenciais de inteligência, como também analisar questões significativas de suas atuações docentes. Os discursos dos participantes ressaltaram o significativo impacto do curso em suas práticas pedagógicas. Resgatando as inquietações fomentadas ao fim da dissertação de mestrado:

Uma visão mais ampla da Inteligência Humana e das práticas pedagógicas que privilegiam essas possibilidades proporcionará um aumento das expectativas positivas dos professores e dos gestores com relação aos seus estudantes e, conseqüentemente, um melhor desempenho na educação formal.

Refletindo sobre as conclusões obtidas com o estudo, a sua concretização dentro do cotidiano escolar é um anseio que vai ao encontro de uma escola possível, capaz de respeitar e potencializar a individualidade de cada estudante. Obstáculos existem, todavia passíveis de superação. A expectativa de que a Teoria das Inteligências Múltiplas subsidie a elaboração de novas práticas pedagógicas motiva a continuação dos estudos e a divulgação entre os agentes presentes na escola atual, buscando cada vez mais a compreensão e a valorização da manifestação da Inteligência Humana no cotidiano escolar. (SILVA, 2018, p. 167-168)

Foi possível perceber, através dos indícios sobre as contribuições da formação continuada para o aperfeiçoamento da atuação docente e das práticas pedagógicas, que o curso atingiu seu objetivo de oportunizar novos olhares que subsidiassem a atuação do professor de Educação Física no cotidiano escolar quanto às suas concepções de inteligência e às suas práticas pedagógicas com foco nos potenciais dos seus estudantes. Evidenciou-se, além disso, a magnitude de uma formação continuada docente incessante, que oportunize reflexões constantes sobre: sua atuação; seu contexto escolar em diferentes dimensões; a relação das teorias estudadas com a prática expressa; os subsídios para modificar suas estratégias de ensino, de acordo com a realidade experimentada; o foco na singularidade dos estudantes. Essas pretensões foram atingidas no curso proposto, idealizando que o reflexo dessas considerações possa reverberar nas práticas pedagógicas dos participantes.

É fato que não foi possível acompanhar a prática efetiva dos professores após a conclusão do curso proposto. Contudo, pesquisas futuras poderão revelar: se os elementos trabalhados foram realmente incorporados nas práticas docentes impactando nos processos de ensino e aprendizagem; se os obstáculos encontrados para essa aplicação foram superados; e se

as estratégias estabelecidas proporcionaram um novo caminhar dentro do cotidiano escolar. A não presencialidade no curso desenvolvido dificultou o compartilhamento de ideias práticas de forma mais concreta, prejudicando a visualização das possibilidades de ações entre os participantes. Provavelmente os resultados poderiam ter sido mais frutíferos caso o desenvolvimento dos encontros tivesse ocorrido de forma presencial, por outro lado, talvez alcançasse um número menor de participantes. Não obstante, o objetivo maior foi atingido: a transformação do olhar e a quebra de paradigma dos professores participantes.

Os indícios sobre as repercussões profícuas da Teoria das Inteligências Múltiplas, de Howard Gardner, no cotidiano escolar revelaram que a divulgação de tal teoria entre os professores facultou que eles vislumbrassem sua aplicabilidade em diferentes contextos. Foi possível trabalhar a elaboração de propostas com o foco na estimulação dos múltiplos potenciais dos estudantes e nas diferentes rotas de acesso à aprendizagem. Nesse tocante, conclui-se que o curso de formação continuada, fundamentado na Teoria das Inteligências Múltiplas, atingiu as expectativas de subsidiar um olhar mais reflexivo e humanitário dos docentes voltado não só para os estudantes, mas para o outro, para o ser humano.

E, por fim, os indícios de empoderamento e de sensação de representatividade dos professores de Educação Física, ao se apropriarem dos conceitos da inteligência corporal-cinestésica e da corporeidade, evidenciaram que propostas como a da presente pesquisa podem ir além de favorecer as práticas pedagógicas. Elas podem contribuir para o envolvimento do docente e para o seu pertencimento no cotidiano escolar, proporcionando uma mudança de paradigma de identidade docente e o seu reconhecimento como professor. O curso foi um caminho viável para compreender o que pensam os professores de Educação Física sobre as inteligências humanas, mas, e principalmente, para identificar a relação de suas práticas docentes com a inteligência corporal cinestésica.

Mostra-se interessante e necessário o incentivo de práticas formativas como essa, dedicadas aos professores que atuam no contexto escolar, valendo-se das horas de trabalho pedagógico incorporadas na carga horária dos docentes. Aproveitar esses momentos, oferecidos pela escola, como uma oportunidade produtiva de estudo e reflexão, é vivenciar uma práxis educativa. É otimizar a busca por melhores estratégias metodológicas para ensinar. É levantar teorias que promovam o ato de refletir, que proporcionem novos olhares, novos caminhos didáticos, outras possibilidades de serem criadas diferentes propostas pedagógicas para a educação formal, independente dos sistemas de ensino abordados. Enfim, essas

horas/atividades tornam-se fundamentais, visto que as formações devam acontecer de forma contínua ininterruptamente.

Recomendar cursos de formação continuada é um passo ainda pequeno diante das necessidades de mudança do sistema educacional, contudo é um movimento imprescindível. É urgente suprir as lacunas existentes na formação inicial docente, e as formações continuadas são estratégias poderosas nesse sentido. São esses esforços, por mais singulares que sejam, que vão proporcionar gradualmente uma mudança significativa no cotidiano escolar. O caminho é longo e os resultados não aparecerão de forma imediata, mas sempre é preciso esperar que iniciativas como essa levarão, no futuro, a uma educação integral com mais equidade e humanidade. Esse deve ser o objetivo dos docentes e dos formadores de professores, mesmo que não sejam eles a dividir os resultados dessas boas práticas. Afinal, *“quem planta tâmaras, não colhe tâmaras”*³.

³ “Parábola das Tâmaras” – Existe um ditado árabe que diz: “Quem planta tâmaras, não colhe tâmaras!”. Isso porque as tamareiras levam de 80 a 100 anos para produzir os primeiros frutos. Conta-se que certa vez um senhor de idade avançada plantava tâmaras no deserto quando um jovem o abordou perguntando: “Mas porque o senhor perde tempo plantando o que não vai colher?”. O senhor virou a cabeça e calmamente respondeu: “Se todos pensassem como você, ninguém colheria tâmaras”. Ou seja, não importa se vai colher, o que importa é o que vai deixar. Cultive, construa e plante ações que não sejam apenas para você, mas que possam servir para todos e para o futuro. Nossas ações hoje, refletem no futuro. Se o tempo não é tempo de colher, bem, pode ser tempo de semear (autor desconhecido).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRANTES, José. A Ergonomia cognitiva e as Inteligências Múltiplas. *In*: SIMPÓSIO DE EXCELÊNCIA EM GESTÃO – SEGET, 8. **Anais [...]**. Rezende, p. 1-14, 2011.

ALVES, Nilda. Imagens das escolas: sobre redes de conhecimentos e currículos escolares. **Educar em Revista**, Curitiba, PR, n. 17, p. 53-62, 2001.

ALVES, Nilda. Cultura e cotidiano escolar. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, RJ, n. 23, p. 62-74, maio/jun./jul./ago. 2003a.

ALVES, Nilda. Sobre movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, RJ, n. 7, jan./dez. 2003b.

AMARAL, Márcia Amira Freitas do. Reflexões sobre o fazer pesquisa em educação: outros olhares, novas contribuições. **Revista Episteme Transversalis**, Volta Redonda, RJ, v. 1, n. 1, p. 2010.

ARAÚJO, Inês Lacerda. Vigiar e punir ou educar? **Revista Educação – Edição Especial** – biblioteca professor, São Paulo, SP, n. 3, p. 26-35, Foucault: pensa a educação – Editora Segmento, 2011.

ARAÚJO, Márcia Neves dos Santos. **A utilização pedagógica das Inteligências Múltiplas como inovação da prática formativa**: um estudo etnográfico realizado com professores da Educação Infantil. Funchal, SP: Universidade da Madeira, 2012. 154 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) - Centro de Competências de Ciências Sociais da Universidade da Madeira, Funchal, São Paulo, 2012.

ARAÚJO, Ulisses Ferreira de. O déficit cognitivo e a realidade brasileira. *In*: AQUINO, Júlio Groppa (org.). **Diferenças e preconceitos na escola**. 4. ed. São Paulo, SP: Summus, capítulo 2, p. 31-48, 1998.

ARMSTRONG, Thomas. **Inteligências Múltiplas na sala de aula**. 2. ed. Tradução de Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre, RS: Artmed Editora, 2001

ASSMANN, Hugo. **Paradigmas Educacionais e Corporeidade**. 3. ed. Piracicaba, SP: UNIMEP, 1995.

AVELINO, Wagner Feitosa; SALLES, Leira Maria Ferreira. Cotidiano e cotidiano escolar: uma reflexão para a educação básica. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE PROFESSORES, 2. CONGRESSO ESTADUAL SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 12. ed., de 7 a 9 de abril de 2014, Águas de Lindóia, SP. **Anais [...]**São Paulo, SP: Universidade Estadual Paulista, p. 3112-3123, 2014.

BALLESTERO-ALVAREZ, Maria Esmeralda. **Exercitando as inteligências múltiplas: dinâmicas de grupo fáceis e rápidas para o ensino superior**. Campinas, SP: Papyrus, 2004.

BAS, Gökhan; BEYHAN, Ömer. Effects of multiple intelligences supported project-based learning on students' achievement levels and attitudes towards English lesson. **International Electronic Journal of Elementary Education**, v. 2, i. 3, p. 365-386, 2010.

BEE, Helen; BOYD, Denise. **A criança em desenvolvimento**. 12. ed. Tradução de Cristina Monteiro. Porto Alegre, RS: Artmed, 2011.

BETTI, Mauro; ZULIANI, Luiz Roberto. Educação Física escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. **Revista Mackenzie de Educação Física e esporte**, São Paulo, SP, ano I, n. 1, p. 73-81, 2002.

BORUCHOVITCH, Evely. Estratégias de aprendizagem e desempenho escolar: considerações para a prática educacional. **Revista Psicologia: reflexão e crítica**, Porto Alegre, RS, v. 12, n. 2, p. 1-15, 1999.

BORUCHOVITCH, Evely. Inteligência e motivação: perspectivas atuais. *In*: BORUCHOVITCH, Evely; BZUNECK, José (org.). **A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004. p. 96-115.

BRANDL, Carmem Elisa. **A estimulação da inteligência corporal cinestésica no contexto da educação física escolar**. 194 f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2005.

BRANQUINHO, Livia Alves. A prática pedagógica da educação atual. **Meu Artigo – Revista Digital**, v. 12, 2008. Disponível em: <<http://https://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/pedagogia/a-pratica-pedagogica-educacao-atual.htm>>.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB n. 7/2010**, de 7 de abril de 2010. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica – DCNEB. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 15 de dezembro de 2010.

BRASIL, Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf>.

BRITTO, Vera Maria Vedovelo; LOMONACO, José Fernando Bitencourt. Expectativa do professor: implicações psicológicas e sociais. **Psicologia: ciência e profissão**, São Paulo, SP, v. 3, n. 2, p. 58-79, 1983.

CAMPBELL, Linda; CAMPBELL, Bruce; DICKINSON, Dee. **Ensino e aprendizagem por meio das Inteligências Múltiplas**. 2. ed. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre, RS: Artmed, 2000.

CANDAU, Vera Maria (org.). **Reinventar a escola**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Cotidiano escolar e práticas interculturais. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, SP, v. 46, n. 161, p. 802-820, jul./set. 2016.

CASTRO, Jane Margareth; REGATTIERI, Marilza. (org). **Interação escola-família: subsídios para práticas escolares**. Brasília, DF: UNESCO, MEC, 2009.

CHARLOT, Bernard. Relação com o saber e as contradições de aprender na escola. **Revista Ensino Interdisciplinar**, Mossoró, RN, v. 2, n. 6, p. 1-9, 2016.

CHICATI, Karen Cristina. Motivação nas aulas de educação física no ensino médio. **Journal of Physical Education**, v. 11, n. 1, p. 97-105, 2000.

COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa; PACÍFICO, Juracy Machado; ESTRELA, Geroge Queiroga (org.). **Gestão escolar: enfrentando os desafios cotidianos em escolas públicas**. Curitiba, PR: Editora CRV, 2009.

COMENIUS, Iohannis Amos. **Didactica magna**. Versão para eBook (Fonte Digital). Tradução de Joaquim Ferreira Gomes. Lisboa, POR: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001. Disponível em: <<http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/didaticamagna.pdf>>.

CONSTANTINESCU, Roxana-Sorina. The Theory of Multiple Intelligences – Application in mentorins beginning teachers. **5th World Conference on Educational Sciences - WCES 2013**. Procedia - Social and Behavioral Sciences, v. 116, p. 3345-3349, 2014.

COSTA, Elaine Marasca Garcia da. **Saúde na Educação: indícios de congruências entre salutogênese e pedagogia Waldorf**. 308 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de pós-graduação em Educação da UNISO – Universidade de Sorocaba, Sorocaba, SP, 2017.

COSTA, Amanda Luiza Aceituno da; PEREIRA, Vera Lucia; PALMA, Ângela Pereira Teixeira Victória. O papel da educação física enquanto disciplina escolar. In: CONGRESSO NORTE PARANAENSE DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR, 4. (ISBN 978-85-7846-045-7), jul. 2009, Londrina, PR. **Anais** [...].

DARIDO, Suraya Cristina. Diferentes concepções sobre o papel da educação física na escola. **Cadernos de Formação: Conteúdos e Didática de Educação Física**, São Paulo, SP, v. 1, p. 34-50, 2012.

DE LUCA, Neide Inês Ghellere. **(Re) significando o corpo: um estudo sobre as concepções de corporeidade legitimadas pelos professores de educação física de uma escola pública**. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Centro de Desportos, Departamento de Pós-graduação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 1999.

DELORS, Jacques *et al.* Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI: **Educação: um tesouro a descobrir**. Tradução de José Carlos Eufrásio. Editora Cortez, UNESCO, MEC – Ministério da Educação e do Desporto, v. 6, 1996.

DENIG, Stephen J. Multiple Intelligences and Learning Styles: Two Complementary **Dimensions**. **Teachers College Record**, Columbia University, v. 106, n. 1, p. 96–111, Jan. 2004.

DEVECHI; Catia Piccolo Viero; TREVISAN, Amarildo Luiz. Sobre a proximidade do senso comum das pesquisas qualitativas em educação: positividade ou simples decadência? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, RJ, v. 15, n. 43, p. 148-201, 2010.

DINIZ, Irla Karla dos Santos. **A dança no ensino médio**: material didático apoiado pelas TIC. Rio Claro, SP: UNESP, 2017. 360 F. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Humano e Tecnologias) - Instituto de Biociências de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, SP, 2017.

DUNN, Rita Stafford; DUNN, Kenneth J. **Teaching secondary students through their individual learning styles**: Practical approaches for grades 7-12. Boston: Allyn & Bacon, 1993.

DUNN, Rita Stafford; DUNN, Kenneth J. **The complete guide to the learning styles inservice system**. Allyn & Bacon, 1999.

EISNER, Elliot W. Multiple Intelligences: Its Tensions and Possibilities. **Dimensions**. **Teachers College Record**, Columbia University, v. 106, n. 1, p. 31-39, jan. 2004.

FERNANDES, Cleoni. À procura da senha da vida de senha a aula dialógica. *In*: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Aula**: gênese, dimensões, princípios e práticas. 1. ed. Campinas, SP: Papirus, 2008.

FERNANDES, Domingos. Avaliação, aprendizagens e currículo: para uma articulação entre investigação, formação e práticas. *In*: BARBOSA, Raquel (org.). **Formação de educadores**: artes e técnicas – ciências e políticas. São Paulo, SP: Editora UNESP, , p. 15-36, 2006.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Pesquisa com o cotidiano. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 28, n. 98, p. 73-95, jan./abr. 2007.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. ...e pesquisa com os cotidianos: ou sobre imagens narrativas. *In*: FERRAÇO, Carlos Eduardo (org.). **... currículos em redes**. 1. ed. Curitiba, PR: Editora CRV, 2016.

FERRAZZA, Vivian Rafaela. Educação e Inteligências Múltiplas: uma leitura de Howard Gardner. *In*: CONGRESSO ESTADUAL DE TEOLOGIA. Anais [...]. São Leopoldo, v. 2, p. 631-345, 2016.

FERREIRA, Ricardo Franklin; CALVOSO, Genilda Garcia; GONZALES, Carlos Batista Lopes. Caminhos da pesquisa e a contemporaneidade. **Psicologia: Reflexão e crítica**, Porto Alegre, RS, v. 15, n. 2, p. 243-250, 2002.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. 27. ed. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. A metodologia da pesquisa educacional como construtora da práxis educativa. **NUANCES: estudos sobre educação**, Presidente Prudente, SP, ano IX, v. 9, n. 9-10, p. 189-208, 2003.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. A Pedagogia da pesquisa-Ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, SP, v.31, fascículo 3, p. 483-502, dez. 2005.

FREIRE, João Batista; LISBOA, Adonis Marcos. A inteligência em jogo no contexto da educação física escolar. **Revista Motriz**, Rio Claro, SP, v. 11, n. 2, p. 131-143, maio/ago. 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 1. ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. 43. ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 2011.

FREITAS, Luiz C. **Avaliação educacional: caminhando na contramão**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

FURTADO, Renan Santos; BORGES, Carlos Nazareno Ferreira. Educação Física Escolar, legitimidade e escolarização. **Revista Humanidades e Inovação**, Palmas, TO, v. 7, n. 10, p. 24-38, 2020.

GADOTTI, Moacir. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 2000.

GANDIN, Danilo. **Temas para um projeto político pedagógico**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

GANDIN, Danilo. **Planejamento como prática educativa**. 19. ed. São Paulo, SP: Loyola. 2011.

GANDIN, Danilo; GANDIN, Luís Armando. **Temas para um projeto político pedagógico**. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

GARDNER, Howard. **Estruturas da Mente**: a teoria das inteligências múltiplas. Tradução de Sandra Costa. Porto Alegre, RS: Artes Médicas Sul, 1994.

GARDNER, Howard. **Inteligências múltiplas**: A teoria na prática. Tradução de Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre, RS: Artmed, 1995a.

GARDNER, Howard. Reflections on Multiple Intelligences: Myths and Messages. **The Phi Delta Kappan**, v. 77, n. 3, p. 200-209, nov. 1995b.

GARDNER, Howard. **O verdadeiro, o belo e o bom**: os princípios básicos para a nova educação. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro, RJ: Objetiva, 1999.

GARDNER, Howard. **Inteligência**: um conceito reformulado. Tradução de Adalgisa Campos da Silva. Rio de Janeiro, RJ: Objetiva, 2000.

GARDNER, Howard. Multiple intelligence after twenty years. American Education **Research Association**, Chicago, EUA, v. 21, p. 1-14, abr. 2003.

GARDNER, Howard. **The development and education of the mind: the selected works of Howard Gardner**. New York, EUA: Taylor & Francis, 2006.

GARDNER, Howard. **O verdadeiro, o belo e o bom redefinidos: novas diretrizes para a educação no século XXI**. Tradução de Nivaldo Montingelli Júnior. Rio de Janeiro, RJ: Rocco, 2012.

GARDNER, Howard; CHEN, Jie-Qi; MORAN, Seana e Colaboradores. **Inteligências Múltiplas ao redor do mundo**. Tradução de Roberto Cataldo Costa e Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre, RS: Artmed Editora, 2010.

GARDNER, Howard; HATCH, Thomas. Multiple Intelligences Go to School: Educational Implications of the Theory of Multiple Intelligences. **Educational Researcher**, v. 18, n. 8, p. 4-10, 1989.

GARDNER, Howard; MORAN, Seana. The Science of Multiple Intelligences Theory: A Response to Lynn Waterhouse. **Educational Psychologist**, v. 41, n. 4, p. 227–232, 2006.

GARUTTI, Selson. A teoria das inteligências múltiplas como conceito de educação ambiental. **Revista Intersaberes**, Curitiba, PR, v. 7, n. 14, p. 291-308, ago/dez. 2012.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação Continuada de Professores: a questão psicossocial. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, SP, n. 119, p. 191-204, julho / 2003.

GATTI, Bernardete Angelina. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, RJ, v. 18, n. 37, p. 57-70, jan/abr. 2008.

GATTI, Bernardete Angelina. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **Revista USP**. São Paulo, SP, n. 100, p. 33-46, 2014. Disponível em: <<https://doi.org/10.11606/issn.2316-9036.v0i100p33-46>>, 2014.

GINZBURG, Carlos. **Mitos, emblemas e sinais morfologia e história**. 2.ed. Tradução: Ferderico Carotti. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 1989.

GINZBURG, Carlos. **História Noturna: decifrando o sabá**. Tradução: Nilson Moulin Louzada. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 1991.

GOLEMAN, Daniel. **Inteligência emocional**. Tradução de Marcos Santarrita. Rio de Janeiro, RJ: Objetiva, 1996.

GOLEMAN, Daniel. **Trabalhando com a inteligência emocional**. Tradução de M. H. C. Côrtes. Rio de Janeiro, RJ: Objetiva, 1999.

GONÇALVES, Maria Augusta Salin. **Sentir, pensar e agir** - Corporeidade e Educação. 15. ed. Campinas: Papirus, 2012.

GOULD, Stephen Jay. **A falsa medida do homem**. Tradução: Válter Lellis Siqueira. 1. ed. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1991.

GREGORY, Richard. Vendo a inteligência. *In*: KHALFA, Jean (org.). **A natureza da inteligência**: uma visão interdisciplinar. Tradução de Luiz Paulo Rouanet. São Paulo, SP: Editora Unesp Fundação, 1996. p. 19-32.

HERBERTZ, Dirce Hechler. **Diário de aula**: refletindo as dimensões pedagógicas das professoras de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. 176 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2012.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. 32. ed. Porto Alegre, RS: Mediação, 2006.

ILARI, Beatriz. A música e o cérebro. Algumas implicações do neurodesenvolvimento para a educação musical. **Revista da ABEM**, Recife, PE, n. 9, p. 7-16, set. 2003.

LIBÂNIO, Jose Carlos. **Didática**. São Paulo, SP: Editora Cortez, 1994.

LIBÂNIO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 6. ed. São Paulo, SP: Heccus, 2013.

LIMA, Emília Freitas de; CORSI, Adriana Maria; MARIANO, André Luiz Sena; MONTEIRO, Hilda Maria; PIZZO, Sílvia Vilhena; ROCHA, Gisele Antunes; SILVEIRA, Maria de Fátima Lopes da. Sobrevivendo ao início da carreira docente e permanecendo nela. Como? Por quê? O que dizem alguns estudos. **Revista Educação & Linguagem**, São Paulo, SP, ano 10, n. 15, p. 138-160, jan./jul. 2007. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/EL/article/viewFile/161/171>

LIMA, Erisevelton Silva. **O diretor e as avaliações praticadas na escola**. Brasília, DF: Kiron, 2012

LIMA, Fabiana Galvão da Motta; DOMINGUES, Luiz Henrique; VIDOTTI, Ana Paula. Importância do conhecimento sobre diferentes tipos de inteligências no processo de ensino-aprendizagem. **Revista CESUMAR – Ciências humanas e sociais aplicadas**, Maringá, PR, v. 23, n. 1, p. 63-75, jan./jun. 2018.

LOBO, Silvia Lapa; NOGUEIRA, Eliete Jussara. Usos e abusos do discurso da importância da avaliação. **Revista da UCDB – Série Estudos-Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação**, Campo Grande, MS, v. 22, n. 46, p. 213-228, 2017.

LOPES, Adriano Alves; LACERDA, Bárbara; BERALDO, Helena; MOURA, Gabriela Costa. A teoria das inteligências múltiplas e suas contribuições para a educação. **Caderno de Graduação: Ciências Humanas e Sociais – FITS**, Maceió, AL, v. 3, n. 2, p. 153-168, abr. 2016.

LOPES, Paulo Tadeu Campos. Inteligências Múltiplas e o ensino de Educação Física no ensino fundamental. **EFDesportes.com – Revista Digital**, <<http://www.efdesportes.com/>>, Buenos Aires, anõ 17, n. 172, p. 1-14, set. 2012. Disponível em: <<http://www.efdesportes.com/>>.

LOPES, Rita de Cássia Soares. A relação professor aluno e o processo ensino aprendizagem. **Revista Dia a Dia**, v. 9, p. 1-28, 2009. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1534-8.pdf>>, 2009.

LOURO, Guacira Lopes. Corpo, escola e identidade. **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, RS, v. 25, n. 2, p. 59-75, jul./dez. 2000.

LOVISOLO, Hugo. Da educação física escolar: intelecto, emoção e corpo. **Revista Motriz**, Rio Claro, SP, v. 8, n. 3, p. 99-103, set./dez. 2002.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo, SP: Cortez, 1996.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Fazer universidade: uma proposta metodológica**. São Paulo, SP: Cortez, 2005.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação em Educação: questões epistemológicas e práticas**. São Paulo, SP: Cortez Editora, 2018.

MACEDO, Lino de. A questão da inteligência: todos podem aprender? *In*: OLIVEIRA, Marta K. de; REGO, Teresa C.; SOUZA, Denise T. R. (orgs.), **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo, SP: Moderna, 2002. p. 117-134.

MACEDO, Lino de. **Ensaio pedagógico: como construir uma escola para todos?** São Paulo, SP. Artmed, 2009.

MARINA, José Antonio. **Teoria da inteligência criadora**. Alfragide, POR Editorial Caminho, 1995.

MARTINS, Leonardo Tavares. **O corpo e o sagrado: o renascimento do sagrado através do discurso da corporeidade**. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2003.

MARTINS, Thayane dos Santos. A avaliação e as inteligências múltiplas. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, São Paulo, SP, ano 06, ed. 02, vol. 07, p. 128-135, fev. 2021. Disponível em: <<https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/avaliacao>>

MELO, Luciene Faria de; FERRAZ, Osvaldo Luiz; NISTA-PICCOLO, Vilma Lení. O portfólio como possibilidade de avaliação na Educação Física Escolar. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, PR, v. 21, n. 1, p. 87-97, 1 trim. 2010.

MELO, Luciene Faria de; MIRANDA, Maria Luiza de Jesus; FERRAZ, Osvaldo Luiz; NISTA-PICCOLO, Vilma Lení. Produção de conhecimento em prática avaliativa do professor de Educação Física escolar: análise das escolhas metodológicas. **Revista Pensar a Prática**, Goiânia, GO, v. 17, n. 1, p. 252-294, jan./mar. 2014.

MERIGHI, Renata Cristina Rogich. **Implementação do currículo da Educação Física Escolar: formação continuada em serviço?** 175 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, SP, 2021.

MIRANDA, Marília Gouveia de. Inteligência e contemporaneidade. **Revista Trabalho e Educação**, Belo Horizonte, MG, n. 4, p. 63-75, ago./dez. 1998.

MIRANDA, Maria José. A inteligência humana: contornos da pesquisa. **Revista Paidéia**, Ribeirão Preto, SP, v. 12, n. 23, p. 19-29, 2002.

MONTEIRO, Alessandra Andrea. **Corporeidade e educação física: histórias que não se contam na escola!** 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Programa de pós-graduação em Educação Física da Universidade São Judas Tadeu, São Paulo, SP, 2009.

MORETTO, Vasco Pedro. Educar para competências: o desafio do professor no novo contexto social. **AFES – área de formação educacional social**, v. 20, p. 9-12, 2005. Disponível em: <<https://www.phronesis.net.br/afes/conteudo-detalhes/466/texto/vasco-pedro-moretto-educar-para-competencias-o-desafio-do-professor-no-novo-contexto-social>>

MORETTO, Vasco Pedro, **Planejamento: planejamento a educação para o desenvolvimento de competências**. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

MORIN, Edgar. **O método 3: o conhecimento do conhecimento**. Tradução de Juremir Machado da Silva. Porto Alegre, RS: Sulina, 1999.

MÜLLER, Arthur; NEIRA, Marcos Garcia. Avaliação e registro no currículo cultural da Educação Física. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 29, n. 72, p. 774-800, 2018.

NAJMANOVICH, Denise. **O sujeito encarnado: questões para pesquisa no/do cotidiano**. Rio de Janeiro, RJ: Editora DP&A, 2001.

NISTA-PICCOLO, Vilma Lení. A Educação Motora na escola: uma proposta metodológica à luz da experiência vivida. *In*: DE MARCO, Ademir (org.) **Pensando a Educação Motora**. Campinas: Papirus, 1995.

NISTA-PICCOLO, Vilma Lení. Educação Física, Escola e as Inteligências Múltiplas. *In*: MOREIRA, Wagner Wey; VIRTUOSO JÚNIOR, Jair Sindra; BARBOSA NETO, Octavio; SIMÕES, Regina (org.). **Educação Física, Esporte, Saúde e Educação**. 1. ed. Uberaba, MG: Editora e Gráfica UFTM, v. 1, 2010. p. 51-80.

NISTA-PICCOLO, Vilma Lení. A Teoria das Inteligências Múltiplas. *In*: BALBINO, Hermes - SESC (org.). **Inteligências Múltiplas**. 1. ed. São Paulo, SP: Editora SESC, v. 1, 2015. p. 45-65.

NISTA-PICCOLO, Vilma Leni. Manifestações da inteligência humana na aprendizagem. *In: ROMAGUERA, Alda Regina Tognini; PIMENTA, Maria Alzira de Almeida (org.). **Univer-Cidade em encontros: educação, cultura e arte.** Sorocaba, SP: Editora Eduniso, 2017. p. 153-169.*

NISTA-PICCOLO, Vilma Leni; OLIVEIRA, Ailton Jacob; CHAVES, Amanda Pires; SILVA, Yara Machado da; ESPINDOLA, Rafael José. As inteligências expressas na corporeidade vivida no cotidiano escolar. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, RJ: PPGE/UNESA, v. 16, n. 44, p. 369-393, 2019.

NISTA-PICCOLO, Vilma Leni; PRODÓCIMO, Elaine; SOUZA, Maurício Teodoro; BRANDL, Carmem Elisa Henn; ZYLBERBERG, Tatiana Passos; FARIAS, Luciene. Manifestações da inteligência corporal cinestésica em situação de jogo na educação física escolar. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, Brasília, DF, v. 12, n. 4, p. 25-31, dez. 2004.

NISTA-PICCOLO, Vilma Leni; SILVA, Yara Machado da; MELLO, Flora Loureiro de. A inteligência humana e o cotidiano escolar. **Série-Estudos – Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**, Campo Grande, MS, v. 23, n. 47, p. 27-41, jan/abr. 2018.

NÓBREGA, Terezinha Petrucia da. Qual o lugar do corpo na educação? Notas sobre conhecimento, processos cognitivos e currículo. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 26, n. 91, p. 599-615, maio/ago. 2005.

NOGUEIRA, Eliete Jussara. A construção de subjetividades nas práticas de disciplinamento: narrativas sobre o cotidiano escolar. **Séries Estudos – Periódicos do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**. Campo Grande, MS, n. 34, p. 205-2015, jul./dez. 2012.

NÓVOA, António. Concepções e práticas da formação contínua de professores. *In: NÓVOA António. (org.). **Formação contínua de professores: realidade e perspectivas.** Portugal: Universidade de Aveiro, 1991.*

NÓVOA, António. O lugar dos professores: terceiro excluído? **Revista da Associação de Professores de Matemática**, Lisboa, Portugal, n. 50, nov/dez. 1998.

NÓVOA, António. Entre a formação e a profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. **Revista currículo sem fronteiras**, v. 19, n. 1, p. 198-208, 2019.

NÓVOA, António; VIEIRA, Pâmela. Um alfabeto da formação de professores. **Revista Crítica Educativa**, Sorocaba, SP, v. 3, n. 2, p. 21-49, jan./jun. 2017

NUNES, Cely do Socorro Costa. **Os sentidos da formação contínua de professores: o mundo do trabalho e a formação de professores no Brasil.** 162 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2000.

OLIVEIRA-CASTRO, Jorge Mendes; OLIVEIRA-CASTRO, Karina Mendes. A Função adverbial de "Inteligência": definições e usos em psicologia. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. Brasília, DF, v. 17, n. 3, p. 257-264, set./dez 2001.

PEREIRA, Vanessa Brandão; LIMA, Gustavo Henrique da Silva. Avaliação na educação infantil. *In: JORNADA DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO*, 13. 9 a 13 de dez.2013, Recife. **Anais [...]**. UFRPE: Recife, PE, 2013.

PIMENTA, Maria Alzira de Almeida; PRATA-LINHARES, Martha Maria. Conhecimento e consumo: desafios para a Educação na era da cultura midiática. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, SP, v. 03, n. 11, p. 794-812, set./dez. 2013.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. A função formativa da coordenação pedagógica na escola básica. **In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO**, 17., 11 a 14/11/2014, Fortaleza, BA. **Anais [...]**, 2014. Disponível em: <<http://www.uece.br/endipe2014/ebooks/livro4/33.%20A%20fun%C3%A7%C3%A3o%20formativa%20da%20coordena%C3%A7%C3%A3o%20pedag%C3%B3gica%20na%20escola%20b%C3%A1sica.pdf>>, 2014.

RASCHE, Vânia Maria Moreira; KUDE, Vera Maria Moreira. Pigmalião na sala de aula: quinze anos sobre as expectativas do professor. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, SP, n. 57, p. 61-70, maio 1986.

REGO, Teresa Cristina R. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da Educação**. 24. ed. São Paulo, SP: Vozes, 1995.

REGO, Teresa Cristina R. Educação, cultura e desenvolvimento: o que pensam os professores sobre as diferenças individuais. *In: AQUINO, Júlio Groppa (org.). Diferenças e preconceitos na escola*. 4. ed. capítulo 3, p. 49-72. São Paulo, SP: Summus, 1998.

RIBAS, Mariná Holzmann. **Construindo a competência: processo de formação de professores**. São Paulo, SP: Olho D'Água, 2000.

RIOS, Terezinha Azerêdo. A dimensão ética da aula ou o que nós fazemos com eles. *In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas*. 1. ed. Campinas: Papirus, 2008.

ROMÃO, José Eustáquio. **Avaliação dialógica – desafios e perspectiva**. 2. ed. São Paulo, SP: Cortez, 1999.

RUSSO, Elaine Lopes. **Os conteúdos e os métodos desenvolvidos nas aulas de Educação Física Escolar**. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu, Universidade São Judas Tadeu, São Paulo, SP, 2010.

SACRISTÁN, J. Gimeno; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. Tradução: Ernani F. da Fonseca Rosa. 4. ed. Porto Alegre, RS: ArtMed, 1998

SAMPIERI, Roberto Hernández; COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, María Del Pilar Baptista. **Metodologia de Pesquisa**. 5. ed. Tradução: Daisy Vaz de Moraes; Porto Alegre, RS: Editora Penso, 2013.

SÃO PAULO (Estado), Secretaria da Educação. **Currículo Paulista: Uma construção colaborativa**. São Paulo, SP: Secretaria Estadual de Educação, 2019.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 6. ed. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 1997. (Coleção Polemicas do Nosso Tempo).

SHEARER, C. Branton; KARANIAN, Jessica M. The neuroscience of intelligence: Empirical support for the theory of multiple intelligences? **Trends in Neuroscience and Education**, v. 6, p. 211-223, mar. 2017.

SILVA, Gabriel Bonotto; FELICETTI, Vera Lúcia. Habilidades e competências na prática docente: perspectivas a partir de situações-problemas. **Revista Educação por escrito**, Porto Alegre, RS, v. 5, n. 1, p. 17-29, jan./jul. 2014.

SILVA, Luiz Carlos Rodrigues. Teoria das Inteligências Múltiplas: Conhecimento significativo para uma nova prática avaliativa. **Revista internacional de audición y lenguaje, logopedia, apoyo a la integración y multiculturalidad**, v. 2, n. 2, p. 106-119, abr. 2016.

SILVA, Thalita Folmann da; BÉRGAMO, Regiane Banzzatto. As inteligências múltiplas e o processo de ensino e aprendizagem. *In*: CONGRESSO NACIONAL DA ÁREA DA EDUCAÇÃO, 7., 2004, Curitiba, PR, **Anais[...]**.

SILVA, Vera Lúcia Teixeira da. **A Inteligência Corporal em Crianças com Dificuldades de Aprendizagem**. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade São Judas Tadeu, São Paulo, SP, 2007.

SILVA, Yara Machado da. **Um olhar sobre a inteligência humana manifestada no cotidiano escolar**. 2018. 203 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Sorocaba, Sorocaba, SP, 2018.

SILVEIRA, Lais Lanzotti da; FONSECA, Denise Grosso da; LETTNIN, Carla da Conceição. Visão discente sobre a Educação Física (des)seriada no ensino médio. **Lecturas: Educación Física y Deportes**, Buenos Aires – Argentina, v. 25, n. 268, 2020.

SILVESTRINI, Paula Medeiros Prado. **Conselho de Escola: espaço de limites e possibilidades na construção da gestão democrática**. 254 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual “Júlio de Mesquita Filho”, Rio Claro, SP, 2006.

SIMON, Marinice Souza. Novos tempos – novos paradigmas para a educação: Limites e desafios. **Revista Educação por escrito**, Porto Alegre, v. 3, n. 2, p. 5-15, dez. 2012.

SMITH, Hannah. **Incorporating Multiple Intelligences Within Instructional Strategies**. Senior Honors Projects. Paper 666, p. 1-17, 2018. Disponível em:

<<http://digitalcommons.uri.edu/srhonorsprog/666><http://digitalcommons.uri.edu/srhonorsprog/666>>

SOBREIRA, Vickele; NISTA-PICCOLO, Vilma Lení; MOREIRA, Wagnere Wey. Do corpo à corporeidade: uma possibilidade educativa. **Caderno de Pesquisa**, São Luís, MA, v. 23, n. 3, p. 68-77, set./dez. 2016.

SORIN-AVRAM, Virtop. Possibilities of instruction Based on The Students' Potential and Multiple Intelligences Theory. **Procedia – Social and Behavioral Sciences**, v. 191, p. 1772-1776, 2015.

SOROCABA, Prefeitura Municipal. **Marco referencial da rede pública municipal de Sorocaba**. Sorocaba, SP: Secretaria da Educação, SEDU, 2017.

SOUZA, Maurício Teodoro de. Educação física escolar: a compreensão do comportamento corporal como manifestação da Inteligência Humana. **Revista Brasileira Ciência e Movimento**, Brasília, DF, v. 10, n. 2, p. 95-101, abr. 2002.

SOUZA, Lorena Novais Marques de; FERREIRA, Maria Clemência Pinheiro de Lima. As Inteligências Múltiplas para a formação da criança no ensino fundamental: uma análise comparativa entre a rede pública e a rede privada de Anápolis-GO. **Revista Educação, Ciência e Inovação**, v. 2, n. 2, p. 23-36, 2017.

SOUZA JÚNIOR, Osmar Moreira de; DARIDO, Suraya Cristina. Refletindo sobre a tematização do futebol na Educação Física escolar. **Motriz: Revista de Educação Física**, Rio Claro, SP, v. 16, p. 920-930, 2010.

STERNBERG, Robert J. **Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence**. New York, EUA: Cambridge University Press, 1985.

STRAUSS, Anselm; CORBIN, Juliet. **Pesquisa qualitativa: Técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada**. 2. ed. Tradução de Luciane Oliveira da Rocha. Porto Alegre, RS: Artmed, 2008.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Tradução de João Batista Kreuch. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

TAROZZI, Massimiliano. **O que é a Grounded Theory? Metodologia de pesquisa e de teoria fundamentada nos dados**. Tradução de Carmem Lussi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

THIOLLENT, Michel Jean Marie; COLETTE, Maria Madalena. Pesquisa-ação, formação de professores e diversidade. **Acta Scientiarum. Human and Social Sciences**, Maringá, PR, v. 36, n. 2, p. 207-216, jul./dez. 2014.

TOYOHARA, Doroti Quiomi Kanashiro; SENA, Galeno José de; ARAÚJO, Almério Melquíades de; AKAMATSU, Jânio Itiro. Aprendizagem Baseada em Projetos – uma nova Estratégia de Ensino para o Desenvolvimento de Projetos. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL, 08 a 12 de fevereiro de 2010, São Paulo/SP. **Anais]...].** .

VASCONCELOS, Celso S. **Planejamento de ensino – aprendizagem e Projeto Político Pedagógico**. 7. ed. São Paulo, SP: Libertad, 2000.

VENÂNCIO, Luciana; DARIDO, Suraya Cristina. A educação física escolar e o projeto político pedagógico: um processo de construção coletiva a partir da pesquisa-ação. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 26, n. 1, p. 97-109, 2012.

VERDUM, Priscila. Prática Pedagógica: o que é? O que envolve? **Revista Educação por escrito** – PUCRS, Porto Alegre, RS, v. 4, n. 1, jul. 2013.

WATHERHOUSE, Lynn. Multiple Intelligences, the Mozart Effect, and Emotional Intelligence: A critical review. **Educational Psychologist**, v. 41, n. 4, p. 207–225, 2006.

ZABALA, Antônio. **A Prática Educativa: como ensinar**. Porto Alegre, RS: Artmet, 2010.

ZYLBERBERG, Tatiana Passos. **Possibilidades corporais como expressão da inteligência humana no processo de ensino-aprendizagem**. 280 f. Tese (Doutorado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2007.

APÊNDICES

Apêndice A – Carta de apresentação de projeto de pesquisa à SEDU.



Universidade de Sorocaba

CARTA DE APRESENTAÇÃO DE PROJETO DE PESQUISA

Ao Prof. Wanderlei Acca, Secretário Municipal de Educação

Assunto: **Apresentação de Projeto de Pesquisa e solicitação de autorização condicionada**

Venho respeitosamente apresentar o Projeto de Pesquisa: A TEORIA DAS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS APLICADA ÀS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO COTIDIANO ESCOLAR. O Projeto segue anexo em sua íntegra e com os devidos documentos comprobatórios.

Sou aluna regular do curso de Doutorado em Educação da UNISO e Professora da rede municipal de Sorocaba no cargo de PEB II – Educação Física (Com sede na EMEF “Maria de Lourdes Martins Martinez”).

As informações a serem oferecidas para o projeto serão guardadas pelo tempo que determinar a legislação e não serão utilizadas em prejuízo desta instituição e/ou das pessoas envolvidas, inclusive na forma de danos à estima, prestígio e/ou prejuízo econômico e/ou financeiro. Além disso, durante ou depois da pesquisa é garantido o anonimato de tais informações.

A pesquisa será coordenada por mim, Professora Mestre Yara Machado da Silva, como pesquisadora responsável, sob a orientação da Professora Doutora Vilma Leni Nista-Piccolo, e será previamente apresentada ao Comitê de Ética em Pesquisa da UNISO, situado na Rodovia Raposo Tavares, Km 92,5 – CEP: 18023-000. Sorocaba/SP; quem tem como responsável a Professora Doutora Raquel Mendonça Rosa Castro (Telefone para contato: 15 – 21017101).

Para tanto, respeitosamente solicito a V. S.^a, conforme modelo sugerido em anexo, emissão de autorização para realização da pesquisa **condicionada à prévia aprovação da mesma em Comitê de Ética em Pesquisa**, respeitando a legislação em vigor sobre ética em pesquisa em seres humanos no Brasil (Resolução do Conselho Nacional de Saúde nº 196/96 e regulamentações correlatas).

Informo que envio anexos três documentos iguais da referida Autorização, uma cópia para arquivo de V. S.^a e duas cópias que devem ser assinadas (em todos os locais indicados) e devolvidas a pesquisadora para que possa dar andamento com o envio do projeto ao Comitê de Ética Responsável.

Sorocaba, 22 de janeiro de 2020.

Assinatura do Pesquisador Responsável
Prof.^a M.^a Yara Machado da Silva
RG: 33.807.935-X

Campus da Cidade Universitária “Professor Aldo Vannuchi”
Rodovia Raposo Tavares, Km 92,5. CEP: 18023-000. Sorocaba/SP.
(15) 2101.7000

Apêndice B – Carta de apresentação de projeto de pesquisa à SEDUC.



Universidade de Sorocaba

CARTA DE APRESENTAÇÃO DE PROJETO DE PESQUISA

Ao Prof. Marco Aurélio Bugni, Dirigente Regional de Ensino,

Assunto: **Apresentação de Projeto de Pesquisa e solicitação de autorização condicionada**

Venho respeitosamente apresentar o Projeto de Pesquisa: A TEORIA DAS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS APLICADA ÀS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO COTIDIANO ESCOLAR. O Projeto segue anexo em sua íntegra e com os devidos documentos comprobatórios.

Sou aluna regular do curso de Doutorado em Educação da UNISO e Professora da rede municipal de Sorocaba no cargo de PEB II – Educação Física (Com sede na EMEF “Maria de Lourdes Martins Martinez”).

As informações a serem oferecidas para o projeto serão guardadas pelo tempo que determinar a legislação e não serão utilizadas em prejuízo desta instituição e/ou das pessoas envolvidas, inclusive na forma de danos à estima, prestígio e/ou prejuízo econômico e/ou financeiro. Além disso, durante ou depois da pesquisa é garantido o anonimato de tais informações.

A pesquisa será coordenada por mim, Professora Mestra Yara Machado da Silva, como pesquisadora responsável, sob a orientação da Professora Doutora Vilma Leni Nista-Piccolo, e será previamente apresentada ao Comitê de Ética em Pesquisa da UNISO, situado na Rodovia Raposo Tavares, Km 92,5 – CEP: 18023-000. Sorocaba/SP; quem tem como responsável a Professora Doutora Raquel Mendonça Rosa Castro (Telefone para contato: 15 – 21017101).

Para tanto, respeitosamente solicito a V. S.^a, conforme modelo sugerido em anexo, emissão de autorização para realização da pesquisa **condicionada à prévia aprovação da mesma em Comitê de Ética em Pesquisa**, respeitando a legislação em vigor sobre ética em pesquisa em seres humanos no Brasil (Resolução do Conselho Nacional de Saúde nº 196/96 e regulamentações correlatas).

Informo que envio anexos três documentos iguais da referida Autorização, uma cópia para arquivo de V. S.^a e duas cópias que devem ser assinadas (em todos os locais indicados) e devolvidas a pesquisadora para que possa dar andamento com o envio do projeto ao Comitê de Ética Responsável.

Sorocaba, 22 de janeiro de 2020.

Assinatura do Pesquisador Responsável
Prof.^a M.^a Yara Machado da Silva
RG: 33.807.935-X

Campus da Cidade Universitária “Professor Aldo Vanuchi”
Rodovia Raposo Tavares, Km 92,5. CEP: 18023-000. Sorocaba/SP.
(15) 2101.7000

Apêndice C – Autorização da SEDU para realização da pesquisa.



Universidade de Sorocaba

SOLICITAÇÃO PARA PESQUISA

Ao Prof. Wanderlei Acca, Secretário Municipal de Educação,

Venho, respeitosamente, apresentar à Vossa Senhoria o Projeto de Pesquisa “A TEORIA DAS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS APLICADA ÀS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO COTIDIANO ESCOLAR”, para sua análise e parecer. Ele tem como objetivo implantar práticas pedagógicas baseadas em situações-problema, conforme sugere a Teoria das Inteligências Múltiplas. A proposta visa instrumentalizar professores de Educação Física a partir de reflexões sobre o sistema de ensino vigente, na busca do desenvolvimento de atividades que estimulem os potenciais revelados pelos estudantes em suas aulas no cotidiano escolar. Para isso, realizaremos um estudo qualitativo exploratório no município de Sorocaba, convidando todos os professores de Educação Física atuantes no Ensino Fundamental. Em um primeiro momento será realizado o contato com os professores sobre a possibilidade e o interesse de participação num curso de formação continuada, a respeito dos pressupostos teóricos das Inteligências Múltiplas em suas práticas docentes vivenciadas no cotidiano escolar. O curso pretende oferecer conhecimento teórico/prático com exemplos de ferramentas baseadas nas resoluções de problemas, condizentes com as múltiplas inteligências, além de diferentes rotas de acesso à aprendizagem. Durante a formação continuada os professores participantes serão incentivados a desenvolver atividades pautadas na teoria, refletindo sobre suas práticas pedagógicas em encontros destinados a esse compartilhamento de informações.

INSTITUIÇÃO: UNISO – Universidade de Sorocaba.

ENDEREÇO: Universidade de Sorocaba – 1º Piso da Biblioteca Aluísio de Almeida – Cidade Universitária Professor Aldo Aldo Vannucchi. Rodovia Raposo Tavares, Km 92,5. CEP: 18023-000. Sorocaba/SP.

TELEFONE: (15) 21017104 / (15) 21017008.

ORIENTADORA: Prof.ª Dr.ª Vilma Lení Nista-Piccolo.

PESQUISADORA: Prof.ª M.ª Yara Machado da Silva.

TELEFONE: (15) 99741-9111.

TÍTULO DA PESQUISA: A TEORIA DAS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS APLICADA ÀS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO COTIDIANO ESCOLAR.

ESPECIFICAÇÃO DA PESQUISA: Tese de Doutorado.

CURSO: Doutorado em Educação / **LINHA DE PESQUISA:** Cotidiano Escolar

OBJETIVOS DA PESQUISA: Instrumentalizar professores de Educação Física em busca de uma alternativa possível no sistema de ensino vigente, visando estimular os potenciais revelados pelos estudantes em suas aulas no cotidiano escolar.

PROCEDIMENTOS DO ESTUDO: 1. **CONTATO:** Será realizado contato inicial com todos os professores de Educação Física sobre a possibilidade e o interesse em participar de um curso de formação continuada, a respeito dos pressupostos teóricos das Inteligências Múltiplas em suas práticas docentes vivenciadas no cotidiano escolar. 2. **PALESTRA INICIAL:** Após o contato inicial com os professores todos serão convidados para uma palestra de abertura apresentando o tema e o formato proposto para o curso de formação continuada. 3. **VERIFICAÇÃO DE INTERESSE:** Ao término da palestra todos os presentes serão convidados a participar do curso de formação continuada, apresentando preferências de dias e horários para os encontros. 4. **FORMAÇÃO E REFLEXÃO:** Serão



Universidade de Sorocaba

desenvolvidos oito encontros organizados em um curso de formação continuada com estudos temáticos e sistematizados sobre a Teoria das Inteligências Múltiplas, fornecendo exemplos de ferramentas, condizentes com as múltiplas inteligências, como diferentes rotas de acesso ao conhecimento. Durante esses encontros haverá momentos destinados para estudos sobre a teoria (com propostas práticas e teóricas) e para a reflexão sobre essas práticas, explorando a superação dos paradigmas e obstáculos encontrados inicialmente para a introdução da Teoria das Inteligências Múltiplas aplicada no cotidiano escolar.

RISCOS E DESCONFORTOS: Os participantes podem se sentir constrangidos, apresentando insegurança em comentar suas práticas pedagógicas.

BENEFÍCIOS: Os resultados do estudo poderão favorecer a instrumentalização dos professores para o desenvolvimento de suas práticas pedagógicas em aulas de Educação Física, baseando-se na Teoria das Inteligências Múltiplas.

CUSTO/REEMBOLSO PARA O PARTICIPANTE: A pesquisa não apresentará nenhum tipo de custo para os participantes.

CONFIDENCIALIDADE DA PESQUISA: Todos os dados obtidos no estudo serão utilizados somente para fins didáticos, não havendo divulgação em outros meios, garantindo a preservação e o sigilo absoluto para todos os participantes.

Assinatura do Pesquisador Responsável:

Assinatura da Orientadora:

Sorocaba, 22 de JANEIRO de 2020.

Ciência da autoridade responsável:

Wanderlei Acca
Secretário da Educação

Nome Completo: WANDERLEI ACCA

RG: 5.771.031-4

CPF: 461.746.218-04



Universidade de Sorocaba

AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA

Eu, Wanderlei Acca,
RG 5.771.031-4, CPF 461.746.218-04, Cargo:
Secretário da Educação, na
Instituição: Prefeitura - Sorocaba, inscrita
sob o CNPJ _____, declaro que fui informado (a) dos objetivos
da pesquisa acima e autorizo a execução da mesma nas autarquias sob minha responsabilidade no
município de Sorocaba/SP. Caso necessário, a qualquer momento como instituição coparticipante
desta pesquisa poderemos revogar esta autorização, se comprovada atividades que causem algum
prejuízo a esta instituição, ou ainda, qualquer outro dano que comprometa o sigilo da participação
dos integrantes desta instituição. Não recebemos qualquer pagamento, por esta autorização, assim
como os participantes também não receberão qualquer tipo de pagamento. Recebi uma via deste termo
onde consta o telefone e o endereço institucional do pesquisador principal, posso tirar dúvidas sobre
o projeto agora ou a qualquer momento.

Prof.ª Dr.ª Vilma Leni Nista-Piccolo
Orientadora do Projeto
E-mail: vilma@nista.com.br
Rodovia Raposo Tavares, Km 92,5. CEP:
18023-000. Sorocaba/SP.
(15) 21017104

Prof.ª M.ª Yara Machado da Silva
Estudante do Mestrado em Educação da
Universidade de Sorocaba
E-mail: yaramsilva@hotmail.com
Telefone: (15) 99741-9111

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP UNISO
Rodovia Raposo Tavares, Km 92,5. CEP: 18023-000. Sorocaba/SP.
Coordenadora: Prof.ª Dr.ª Raquel Mendonça Rosa Castro
(15) 2101-7101

RESPONSÁVEL PELA INSTITUIÇÃO:

Wanderlei Acca
Secretário da Educação

Apêndice D – Autorização da SEDUC para realização da pesquisa.



Governo do Estado de São Paulo
Secretaria da Educação
Der Sorocaba Núcleo de Informação Educacional e Tecnologia

Expediente de atendimento
SEDUC-EXP-2020/22161

Data de Produção	22/01/2020
-------------------------	------------

Interessado	Yara Machado da Silva
Assunto	Solicitação de emissão de autorização para pesquisa

Janderson Borelli Chacon
Diretor I EM EXERCÍCIO
Der Sorocaba Núcleo de Apoio Administrativo



SEDUCEXP202022161A

<i>Classif. documental</i>	006.01.10.004
----------------------------	---------------



Assinado com senha por JANDERSON BORELLI CHACON - 22/01/20 às 15:45:45.
Documento Nº: 2091030-8437 - consulta à autenticidade em
<https://www.documentos.spsempapel.sp.gov.br/sigaex/public/app/autenticar?n=2091030-8437>

SIGA



Universidade de Sorocaba

CARTA DE APRESENTAÇÃO DE PROJETO DE PESQUISA

Ao Prof. Marco Aurélio Bugni, Dirigente Regional de Ensino,

Assunto: **Apresentação de Projeto de Pesquisa e solicitação de autorização condicionada**

Venho respeitosamente apresentar o Projeto de Pesquisa: A TEORIA DAS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS APLICADA ÀS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO COTIDIANO ESCOLAR. O Projeto segue anexo em sua íntegra e com os devidos documentos comprobatórios.

Sou aluna regular do curso de Doutorado em Educação da UNISO e Professora da rede municipal de Sorocaba no cargo de PEB II – Educação Física (Com sede na EMEF “Maria de Lourdes Martins Martinez”).

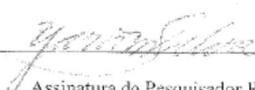
As informações a serem oferecidas para o projeto serão guardadas pelo tempo que determinar a legislação e não serão utilizadas em prejuízo desta instituição e/ou das pessoas envolvidas, inclusive na forma de danos à estima, prestígio e/ou prejuízo econômico e/ou financeiro. Além disso, durante ou depois da pesquisa é garantido o anonimato de tais informações.

A pesquisa será coordenada por mim, Professora Mestra Yara Machado da Silva, como pesquisadora responsável, sob a orientação da Professora Doutora Vilma Leni Nista-Piccolo, e será previamente apresentada ao Comitê de Ética em Pesquisa da UNISO, situado na Rodovia Raposo Tavares, Km 92,5 – CEP: 18023-000, Sorocaba/SP; quem tem como responsável a Professora Doutora Raquel Mendonça Rosa Castro (Telefone para contato: 15 – 21017101).

Para tanto, respeitosamente solicito a V. S.^a, conforme modelo sugerido em anexo, emissão de autorização para realização da pesquisa **condicionada à prévia aprovação da mesma em Comitê de Ética em Pesquisa**, respeitando a legislação em vigor sobre ética em pesquisa em seres humanos no Brasil (Resolução do Conselho Nacional de Saúde nº 196/96 e regulamentações correlatas).

Informo que envio anexos três documentos iguais da referida Autorização, uma cópia para arquivo de V. S.^a e duas cópias que devem ser assinadas (em todos os locais indicados) e devolvidas a pesquisadora para que possa dar andamento com o envio do projeto ao Comitê de Ética Responsável.

Sorocaba, 22 de janeiro de 2020.


Assinatura do Pesquisador Responsável
Prof.^a M.^a Yara Machado da Silva
RG: 33.807.935-X

Campus da Cidade Universitária “Professor Aldo Vannuchi”
Rodovia Raposo Tavares, Km 92,5. CEP: 18023-000, Sorocaba/SP.
(15) 2101.7000



SEDUCCAP202054825A



Autenticado com senha por JANDERSON BORELLI CHACON - 22/01/20 às 15:52:59.
Documento Nº: 2091676-4194 - consulta à autenticidade em
<https://www.documentos.spsempapel.sp.gov.br/signaex/public/app/autenticar?n=2091676-4194>

SIGA

SOLICITAÇÃO PARA PESQUISA

Ao Prof. Marco Aurélio Bugni, Dirigente Regional de Ensino,

Venho, respeitosamente, apresentar à Vossa Senhoria o Projeto de Pesquisa “A TEORIA DAS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS APLICADA ÀS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO COTIDIANO ESCOLAR”, para sua análise e parecer. Ele tem como objetivo implantar práticas pedagógicas baseadas em situações-problema, conforme sugere a Teoria das Inteligências Múltiplas. A proposta visa instrumentalizar professores de Educação Física a partir de reflexões sobre o sistema de ensino vigente, na busca do desenvolvimento de atividades que estimulem os potenciais revelados pelos estudantes em suas aulas no cotidiano escolar. Para isso, realizaremos um estudo qualitativo exploratório no município de Sorocaba, convidando todos os professores de Educação Física atuantes no Ensino Fundamental. Em um primeiro momento será realizado o contato com os professores sobre a possibilidade e o interesse de participação num curso de formação continuada, a respeito dos pressupostos teóricos das Inteligências Múltiplas em suas práticas docentes vivenciadas no cotidiano escolar. O curso pretende oferecer conhecimento teórico/prático com exemplos de ferramentas baseadas nas resoluções de problemas, condizentes com as múltiplas inteligências, além de diferentes rotas de acesso à aprendizagem. Durante a formação continuada os professores participantes serão incentivados a desenvolver atividades pautadas na teoria, refletindo sobre suas práticas pedagógicas em encontros destinados a esse compartilhamento de informações.

INSTITUIÇÃO: UNISO – Universidade de Sorocaba.

ENDEREÇO: Universidade de Sorocaba – 1º Piso da Biblioteca Aluisio de Almeida – Cidade Universitária Professor Aldo Aldo Vannucchi, Rodovia Raposo Tavares, Km 92,5. CEP: 18023-000. Sorocaba/SP.

TELEFONE: (15) 21017104 / (15) 21017008.

ORIENTADORA: Prof.ª Dr.ª Vilma Leni Nista-Piccolo.

PESQUISADORA: Prof.ª M.ª Yara Machado da Silva.

TELEFONE: (15) 99741-9111.

TÍTULO DA PESQUISA: A TEORIA DAS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS APLICADA ÀS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO COTIDIANO ESCOLAR.

ESPECIFICAÇÃO DA PESQUISA: Tese de Doutorado.

CURSO: Doutorado em Educação / **LINHA DE PESQUISA:** Cotidiano Escolar

OBJETIVOS DA PESQUISA: Instrumentalizar professores de Educação Física em busca de uma alternativa possível no sistema de ensino vigente, visando estimular os potenciais revelados pelos estudantes em suas aulas no cotidiano escolar.

PROCEDIMENTOS DO ESTUDO: 1. **CONTATO:** Será realizado contato inicial com todos os professores de Educação Física sobre a possibilidade e o interesse em participar de um curso de formação continuada, a respeito dos pressupostos teóricos das Inteligências Múltiplas em suas práticas docentes vivenciadas no cotidiano escolar. 2. **PALESTRA INICIAL:** Após o contato inicial com os professores todos serão convidados para uma palestra de abertura apresentando o tema e o formato proposto para o curso de formação continuada. 3. **VERIFICAÇÃO DE INTERESSE:** Ao término da palestra todos os presentes serão convidados a participar do curso de formação continuada, apresentando preferências de dias e horários para os encontros. 4. **FORMAÇÃO E REFLEXÃO:** Serão

1



Autenticado com senha por JANDERSON BORELLI CHACON - 22/01/20 às 15:52:59.
Documento Nº: 2091676-4194 - consulta à autenticidade em
<https://www.documentos.spsempapel.sp.gov.br/sigaex/public/app/autenticar?n=2091676-4194>

SIGA 



Universidade de Sorocaba

desenvolvidos oito encontros organizados em um curso de formação continuada com estudos temáticos e sistematizados sobre a Teoria das Inteligências Múltiplas, fornecendo exemplos de ferramentas, condizentes com as múltiplas inteligências, como diferentes rotas de acesso ao conhecimento. Durante esses encontros haverá momentos destinados para estudos sobre a teoria (com propostas práticas e teóricas) e para a reflexão sobre essas práticas, explorando a superação dos paradigmas e obstáculos encontrados inicialmente para a introdução da Teoria das Inteligências Múltiplas aplicada no cotidiano escolar.

RISCOS E DESCONFORTOS: Os participantes podem se sentir constrangidos, apresentando insegurança em comentar suas práticas pedagógicas.

BENEFÍCIOS: Os resultados do estudo poderão favorecer a instrumentalização dos professores para o desenvolvimento de suas práticas pedagógicas em aulas de Educação Física, baseando-se na Teoria das Inteligências Múltiplas.

CUSTO/REEMBOLSO PARA O PARTICIPANTE: A pesquisa não apresentará nenhum tipo de custo para os participantes.

CONFIDENCIALIDADE DA PESQUISA: Todos os dados obtidos no estudo serão utilizados somente para fins didáticos, não havendo divulgação em outros meios, garantindo a preservação e o sigilo absoluto para todos os participantes.

Assinatura do Pesquisador Responsável:

Assinatura da Orientadora:

Sorocaba, 22 de Janeiro de 2020.

Ciência da autoridade responsável:

Nome Completo: _____

RG: _____

CPF: _____

2



Autenticado com senha por JANDERSON BORELLI CHACON - 22/01/20 às 15:52:59.
Documento Nº: 2091676-4194 - consulta à autenticidade em
<https://www.documentos.spsempapel.sp.gov.br/sigaex/public/app/autenticar?n=2091676-4194>



SEDUCCAP202054825A

SIGA



Universidade de Sorocaba

AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA

Eu, _____,
RG _____, CPF _____, Cargo:
_____, na
Instituição: _____, inscrita
sob o CNPJ _____, declaro que fui informado (a) dos objetivos
da pesquisa acima e autorizo a execução da mesma nas autarquias sob minha responsabilidade no
município de Sorocaba/SP. Caso necessário, a qualquer momento como instituição coparticipante
desta pesquisa poderemos revogar esta autorização, se comprovada atividades que causem algum
prejuízo a esta instituição, ou ainda, qualquer outro dano que comprometa o sigilo da participação
dos integrantes desta instituição. Não recebemos qualquer pagamento, por esta autorização, assim
como os participantes também não receberão qualquer tipo de pagamento. Recebi uma via deste termo
onde consta o telefone e o endereço institucional do pesquisador principal, posso tirar dúvidas sobre
o projeto agora ou a qualquer momento.

Prof.ª Dr.ª Vilma Leni Nista-Piccolo
Orientadora do Projeto
E-mail: vilma@nista.com.br
Rodovia Raposo Tavares, Km 92,5. CEP:
18023-000. Sorocaba/SP.
(15) 21017104

Prof.ª M.ª Yara Machado da Silva
Estudante do Mestrado em Educação da
Universidade de Sorocaba
E-mail: yarasilva@hotmail.com
Telefone: (15) 99741-9111

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP UNISO
Rodovia Raposo Tavares, Km 92,5. CEP: 18023-000. Sorocaba/SP.
Coordenadora: Prof.ª Dr.ª Raquel Mendonça Rosa Castro
(15) 2101-7101

RESPONSÁVEL PELA INSTITUIÇÃO:

3



Autenticado com senha por JANDERSON BORELLI CHACON - 22/01/20 às 15:52:59.
Documento Nº: 2091676-4194 - consulta à autenticidade em
<https://www.documentos.spsempapel.sp.gov.br/sigaex/public/app/autenticar?n=2091676-4194>



SIGA

Apêndice E – Carta de apresentação do projeto de pesquisa ao CEP.

CARTA DE APRESENTAÇÃO DO PROJETO DE PESQUISA

Sorocaba, 10 de fevereiro de 2020.

Prezada Prof^ª. Raquel de Mendonça Rosa Castro,

Eu, YARA MACHADO DA SILVA, RG 33.807.935-X e CPF 331.538.988-80, pesquisadora responsável pela Tese intitulada: **“A TEORIA DAS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS APLICADA ÀS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO COTIDIANO ESCOLAR”**, do curso de Doutorado em Educação, venho por meio desta, submetê-lo para apreciação deste Comitê. Informo que a Prof.^ª Dr.^ª VILMA LENÍ NISTA-PICCOLO fará parte da equipe de pesquisa.

O referido projeto de pesquisa tem como objetivo instrumentalizar professores de Educação Física a partir de reflexões, baseadas nos pressupostos da Teoria das Inteligências Múltipla, sobre o sistema de ensino vigente, na busca do desenvolvimento de atividades que estimulem os potenciais revelados pelos estudantes em suas aulas no cotidiano escolar. Este projeto é uma continuação da pesquisa desenvolvida em nível de mestrado: **“UM OLHAR SOBRE A INTELIGÊNCIA HUMANA MANIFESTADA NO COTIDIANO ESCOLAR”**, aprovada pelo comitê de ética responsável no parecer consubstanciado de 19 de junho de 2017 – sob o número: 2.124.473.

Estou ciente da Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde/Ministério da Saúde, que dispõe sobre Ética em Pesquisa que envolve Seres Humanos, e das penalidades que poderei sofrer caso infrinja qualquer um dos itens da referida Resolução. Desta forma, comprometo-me a:

- Apresentar documentação idêntica em todos os centros participantes do estudo;
- Zelar pela privacidade e pelo sigilo das informações que serão obtidas e utilizadas para o desenvolvimento do estudo;
- Utilizar os materiais e as informações obtidas no desenvolvimento deste estudo apenas para atingir o objetivo proposto no mesmo e não utilizá-los para outros estudos.

Atenciosamente,



Assinatura pesquisador (a) responsável:

Yara Machado da Silva

Apêndice F – E-mail / Mensagem de *WhatsApp* enviada após a demonstração de interesse no curso para todos os professores inscritos.

Bom dia, professores,

Estou entrando em contato para informar que em breve daremos início ao nosso Curso GRATUITO de formação continuada: A TEORIA DAS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS APLICADA ÀS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR.

Gostaria de lembrar O curso será totalmente GRATUITO com emissão de CERTIFICADO de 30 horas. Essa formação será organizada em SETE ENCONTROS (com duração de até 2 horas cada um): sendo SEIS encontros de estudos e discussões e mais UM encontro de encerramento e conclusões - que acontecerão de forma *on-line*.

Estou organizando um grupo no WhatsApp para otimizar a nossa comunicação. Por tanto, quem puder ingressar no grupo pelo *link* que segue, facilitará o processo:

<https://chat.whatsapp.com/KOvsuoYuBTy8cOJMiJpBIQ>

Informo ainda que 46,5 % dos interessados no curso deram preferência para que os encontros aconteçam às terças-feiras, à noite. Nossos encontros serão realizados via aplicativo Zoom – é importante que todos os participantes baixem o aplicativo no celular ou no computador (dispositivos de preferência para as reuniões).

Por tanto nosso cronograma de encontros ficou estabelecido assim:

CRONOGRAMA DOS ENCONTROS: Terça-feira (noite) das 19h00 às 21h00

Encontro 1: 08 de setembro

Encontro 2: 22 de setembro

Encontro 3: 06 de outubro

Encontro 4: 20 de outubro

Encontro 5: 03 de novembro

Encontro 6: 17 de novembro

Encontro de fechamento do curso: 01 de dezembro

Para iniciarmos nossos encontros, dois pontos são muito importantes:

1 Que todos os participantes tenham assistidos a todos os vídeos da palestra, que estavam disponíveis no *site*:

<https://bit.ly/profa-yara-silva>

2 Que todos os participantes tenham preenchido o questionário inicial:

<https://forms.gle/4Ev8vqNBuu4pp14w8>

Nesse momento, é preciso que todos preencham esse questionário (mesmo aqueles que não são professores de Educação Física – deixando em branco ou respondendo com “não sou professor de educação física” nos campos específicos).

Nós nos encontramos em breve.

Prof.^a Yara Machado da Silva
(15) 997419111

Apêndice G – Termo de consentimento livre e esclarecido enviado aos participantes.



Universidade de Sorocaba

TCLE - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO Para os professores de Educação Física

O (a) Senhor (a) está sendo convidado (a) a participar como voluntário (a) desta pesquisa. A sua participação não é obrigatória, e, a qualquer momento, poderá desistir e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador (a) ou com a Instituição.

O (a) Senhor (a) receberá uma via original deste termo onde constam o telefone e endereço do pesquisador (a) responsável e equipe de pesquisa, podendo tirar dúvidas do projeto e de sua participação.

TÍTULO DA PESQUISA: A TEORIA DAS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS APLICADA ÀS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO COTIDIANO ESCOLAR.

PESQUISADOR (A) RESPONSÁVEL: Prof.^a M.^a Yara Machado da Silva.

ENDEREÇO: Est. José Ribeiro Leita, nº 780 / Case 52. Sorocaba/SP.

TELEFONE: (15) 99741-9111.

PESQUISADOR PARTICIPANTE: Prof.^a Dr.^a Vilma Leni Nista-Piccolo.

ENDEREÇO: Universidade de Sorocaba / Cidade Universitária Professor Aldo Aldo Vannucchi. Rodovia Raposo Tavares, Km 92,5. Sorocaba/SP.

TELEFONE: (15) 21017104 / (15) 21017008.

INSTITUIÇÃO: UNISO – Universidade de Sorocaba.

ENDEREÇO: Universidade de Sorocaba – 1º Piso da Biblioteca Aluísio de Almeida – Cidade Universitária Professor Aldo Aldo Vannucchi. Rodovia Raposo Tavares, Km 92,5. CEP: 18023-000. Sorocaba/SP.

TELEFONE: (15) 21017104 / (15) 21017008.

ESPECIFICAÇÃO DA PESQUISA: Tese de Doutorado.

CURSO: Doutorado em Educação / **LINHA DE PESQUISA:** Cotidiano Escolar

OBJETIVOS DA PESQUISA: Instrumentalizar professores de Educação Física em busca de uma alternativa possível no sistema de ensino vigente, visando estimular os potenciais revelados pelos estudantes em suas aulas no cotidiano escolar.

PROCEDIMENTOS DO ESTUDO: 1. *CONTATO:* Será realizado contato inicial com todos os professores de Educação Física sobre a possibilidade e o interesse em participar de um curso de formação continuada, a respeito dos pressupostos teóricos das Inteligências Múltiplas em suas práticas docentes vivenciadas no cotidiano escolar. 2. *PALESTRA INICIAL:* Após o contato inicial com os professores todos serão convidados para uma palestra de abertura apresentando o tema e o formato proposto para o curso de formação continuada. 3. *VERIFICAÇÃO DE INTERESSE:* Ao término da palestra todos os presentes serão convidados a participar do curso de formação continuada, apresentando preferências de dias e horários para os encontros. 4. *FORMAÇÃO E REFLEXÃO:* Serão desenvolvidos oito encontros organizados em um curso de formação continuada com estudos temáticos e sistematizados sobre a Teoria das Inteligências Múltiplas, fornecendo exemplos de ferramentas, condizentes com as múltiplas inteligências, como diferentes rotas de acesso ao conhecimento. Durante esses encontros haverá momentos destinados para estudos sobre a teoria (com propostas práticas e teóricas) e para a reflexão sobre essas práticas, explorando a superação dos paradigmas e obstáculos encontrados

1

Campus da Cidade Universitária “Professor Aldo Vannuchi”

Rodovia Raposo Tavares, Km 92,5. CEP: 18023-000. Sorocaba/SP. (15) 2101.7000

Pesquisadora: Prof.^a M.^a Yara Machado da Silva – yarasilva@hotmail.com – (15) 997419111



Universidade de Sorocaba

inicialmente para a introdução da Teoria das Inteligências Múltiplas aplicada no cotidiano escolar.

RISCOS E DESCONFORTOS: Os participantes podem se sentir constrangidos, apresentando insegurança em comentar suas práticas pedagógicas.

BENEFÍCIOS: Os resultados do estudo poderão favorecer a instrumentalização dos professores para o desenvolvimento de suas práticas pedagógicas em aulas de Educação Física, baseando-se na Teoria das Inteligências Múltiplas.

CUSTO/REEMBOLSO PARA O PARTICIPANTE: A pesquisa não apresentará nenhum tipo de custo para os participantes.

CONFIDENCIALIDADE DA PESQUISA: Todos os dados obtidos no estudo serão utilizados somente para fins didáticos, não havendo divulgação em outros meios, garantindo a preservação e o sigilo absoluto para todos os participantes.

Assinatura do Pesquisador Responsável:

CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Eu, _____,
RG _____, CPF _____, declaro que li as informações contidas no 'Termo de Consentimento Livre e Esclarecido' do projeto intitulado "A TEORIA DAS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS APLICADA ÀS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO COTIDIANO ESCOLAR", que tem como pesquisador (a) responsável Professora Mestre Yara Machado da Silva e equipe de pesquisa Professora Doutora Vilma Leni Nista-Piccolo e, fui devidamente informado (a) dos procedimentos que serão utilizados, riscos e desconfortos, benefícios, custo/reembolso dos participantes, confidencialidade da pesquisa e concordo em participar.

Foi-me garantido também que posso retirar o consentimento a qualquer momento, sem que isso leve a qualquer penalidade.

Declaro ainda que recebi uma via do Termo de Consentimento.

Sorocaba, ____ de _____ de 2020.

Nome do participante por extenso

Assinatura do participante

2

Campus da Cidade Universitária "Professor Aldo Vannuchi"
Rodovia Raposo Tavares, Km 92,5. CEP: 18023-000. Sorocaba/SP. (15) 2101.7000
Pesquisadora: Prof.^a M.^a Yara Machado da Silva – yarasilva@hotmail.com – (15) 997419111

Apêndice H – Autorização para uso de imagem enviada aos participantes.



Universidade de Sorocaba

Campus da Cidade Universitária "Professor Aldo Vannuchi"
Rodovia Raposo Tavares, Km 92,5. CEP: 18023-000. Sorocaba/SP. (15) 2101.7000

AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGEM

Eu, _____,
RG _____, CPF _____, autorizo gravação da
minha imagem (foto e/ou filmagem) como parte da coleta de dados do projeto intitulado
"A TEORIA DAS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS APLICADA ÀS PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO
COTIDIANO ESCOLAR", que tem como pesquisador (a) responsável Professora
Mestra YARA MACHADO DA SILVA e equipe de pesquisa Professora Doutora Vilma
Leni Nista Piccolo.

Declaro ainda que fui informado que as imagens serão utilizadas somente para
fins didáticos, não havendo divulgação em outros meios, garantindo a preservação e o
sigilo.

Sorocaba, ____ de _____ de _____.

NOME E ASSINATURA DO SUJEITO OU RESPONSÁVEL:

Nome por extenso

Assinatura

Pesquisadora: Prof.ª M.ª Yara Machado da Silva – yaramsilva@hotmail.com – (15) 997419111
Título da pesquisa: "A TEORIA DAS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS APLICADA ÀS
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO
COTIDIANO ESCOLAR".

ANEXOS

Anexo A – Parecer consubstanciado do CEP aprovando a realização da pesquisa

UNIVERSIDADE DE
SOROCABA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A TEORIA DAS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS APLICADA ÀS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO COTIDIANO ESCOLAR

Pesquisador: YARA MACHADO DA SILVA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 29106820.6.0000.5500

Instituição Proponente: Universidade de Sorocaba - UNISO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.984.498

Apresentação do Projeto:

O projeto proposto insere-se na pesquisa de doutoramento realizada pela autora, e quem tem por base Teoria das Inteligências Múltiplas, de Howard Gardner, aplicada à realidade educacional, numa continuação da pesquisa realizada no mestrado.

Objetivo da Pesquisa:

O objetivo geral foi compreender as concepções de Inteligência Humana dos escolares, expressas pelos professores e gestores, assim como as manifestações de inteligência dos estudantes durante as aulas, em suas diversas possibilidades de expressão no cotidiano escolar. Esses objetivos estavam associados à interpretação das rotas de acesso ao conhecimento, disponibilizadas aos estudantes pelos docentes, em situações de ensino e aprendizagem.

Objetivo Primário:

Instrumentalizar professores de Educação Física em busca de uma alternativa possível no sistema de ensino vigente, visando estimular os potenciais revelados pelos estudantes em suas aulas no cotidiano escolar.

Objetivo Secundário:

I. Analisar as intervenções realizadas na escola que foi ambiente de pesquisa do mestrado pautadas nos princípios na Teoria das Inteligências Múltiplas, com um olhar sobre as diferentes manifestações de inteligências apresentadas pelos estudantes, como alternativas de práticas

Endereço: Rodovia Raposo Tavares, km 92,5
Bairro: Vila Artura CEP: 18.023-000
UF: SP Município: SOROCABA
Telefone: (15)2101-7085 Fax: (15)2101-7073 E-mail: cep@uniso.br

Continuação do Parecer: 3.984.498

pedagógicas possíveis.II. Oferecer, como formação continuada, momentos de reflexão sobre a temática em questão, fornecendo ferramentas para estimular os múltiplos potenciais dos estudantes, como diferentes rotas de acesso que facilitam a aprendizagem.III. Elencar e analisar aspectos considerados pelos professores de Educação Física sobre as práticas pautadas na Teoria das Inteligências Múltiplas a serem aplicados ao cotidiano escolar.IV. Refletir sobre as formações desenvolvidas, explorando a superação dos paradigmas e obstáculos encontrados no cotidiano escolar.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Os participantes podem se sentir constrangidos, apresentando insegurança em comentar suas práticas pedagógicas.

Benefícios:

Os resultados do estudo poderão favorecer a instrumentalização dos professores para o desenvolvimento de suas práticas pedagógicas em aulas de Educação Física, baseando-se na Teoria das Inteligências Múltiplas.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa possui relevância, pela possibilidade de ampliação das práticas pedagógicas e questionamento de metodologias tradicionais que não possuem tanta eficácia, mas que são mantidas pela falta de uma compreensão mais profunda das múltiplas dimensões da inteligência humana, elemento-chave na discussão proposta na pesquisa.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos foram apresentados de maneira satisfatória, cumprindo as recomendações elencadas em parecer anterior.

Recomendações:

As sugestões foram acolhidas pela pesquisadora e as correções realizadas, do TCLE, da Autorização para uso da imagem e a inclusão de estratégia de intervenção para os casos em que se concretizem os riscos aos participantes.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há pendências ou inadequações.

Considerações Finais a critério do CEP:

Projeto Aprovado na Reunião do Colegiado CEP-Uniso, no dia 08 de abril de 2020.

A pesquisadora deverá submeter ao CEP Relatórios Parcial e Final, conforme o cronograma do

Endereço: Rodovia Raposo Tavares, km 92,5
Bairro: Vila Artura CEP: 18.023-000
UF: SP Município: SOROCABA
Telefone: (15)2101-7085 Fax: (15)2101-7073 E-mail: cep@uniso.br

Continuação do Parecer: 3.984.498

projeto e segundo as normas obrigatórias da CONEP.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1507825.pdf	26/03/2020 09:45:11		Aceito
Outros	uso_de_imagem_professores.pdf	26/03/2020 09:44:26	YARA MACHADO DA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_professores.pdf	26/03/2020 09:43:48	YARA MACHADO DA SILVA	Aceito
Folha de Rosto	folhaderosto_assinada.pdf	17/02/2020 08:48:13	YARA MACHADO DA SILVA	Aceito
Outros	carta_de_apresentacao.pdf	07/02/2020 14:39:39	YARA MACHADO DA SILVA	Aceito
Outros	lattes_vilma.pdf	07/02/2020 14:38:39	YARA MACHADO DA SILVA	Aceito
Outros	lattes_yara.pdf	07/02/2020 14:38:21	YARA MACHADO DA SILVA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_detalhado.docx	07/02/2020 14:36:39	YARA MACHADO DA SILVA	Aceito
Cronograma	cronograma.pdf	07/02/2020 14:36:10	YARA MACHADO DA SILVA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SOROCABA, 22 de Abril de 2020

Assinado por:
Raquel de Mendonça Rosa Castro
(Coordenador(a))

Endereço: Rodovia Raposo Tavares, km 92,5
Bairro: Vila Artura CEP: 18.023-000
UF: SP Município: SOROCABA
Telefone: (15)2101-7085 Fax: (15)2101-7073 E-mail: cep@uniso.br

Anexo B – Descrições das respostas do Questionário Inicial

Na descrição das respostas do questionário, foram destacados os indicadores selecionados, marcados no texto em **negrito**.

QUESTÃO 1	Você acha que a sua formação acadêmica o preparou de forma adequada para atuar na escola? Justifique se necessário.
Professor 1	Não. Precisava de mais vivência prática.
Professor 2	Razoavelmente, penso que não exista formação que dê conta do dia a dia. Existem inúmeros conhecimentos necessários para dar conta de boas aulas a todos os alunos no dia a dia de uma escola. Os cursos de graduação não dão conta de ensinar todos esses conhecimentos. E mesmo as especializações e demais cursos específicos não dão conta das particularidades dos nossos alunos, dos ambientes de trabalho e das relações trabalhistas. Esse conhecimento é muito pessoal.
Professor 3	Sim. O curso foi bem voltado para a educação escolar, com foco no crescimento e desenvolvimento do indivíduo.
Professor 4	Sim. Uso os aprendizados adquiridos há mais de 30 anos e vejo que tive uma ótima graduação.
Professor 5	Sim.
Professor 6	Não, muita técnica.
Professor 7	Sim. Como fiz primeiro o curso de Licenciatura, o foco foi a Educação Física Escolar.
Professor 8	Sim. Sou pedagoga.
Professor 9	Não. Poucas matérias na graduação abordavam o desenvolvimento ou atividades com conteúdos relevantes específicos para crianças e /ou adolescentes.
Professor 10	Sim. Foi um curso tanto voltado para área de educação física escolar, como para área de treinamento, acredito que foi um curso completo.
Professor 11	Sim. Sempre fazendo especializações e capacitações na área de esporte e educação.
Professor 12	Para que eu pudesse ingressar no mercado, sim. Tive bons embasamentos metodológicos e práticos para iniciar a minha carreira como professora de Educação Física.
Professor 13	Sim. Uma formação com boa base teórica e como relacionar com a prática.
Professor 14	Mais ou menos. Precisei estudar muito para poder atuar de uma forma mais completa, pois apenas a faculdade não me proporcionou tantos conhecimentos.

QUESTÃO 2	Como você classifica sua aula de EDUCAÇÃO FÍSICA nessa escola? Justifique, se achar necessário.
Professor 1	Muito bom.

Professor 2	Bom. Sempre acho que pode ser melhor. Me dedico bastante a ensinar o que acredito ser importante eles saberem. Procuo ouvi-los, na medida do possível, respeito suas individualidades e particularidades. Mas sempre acho que poderia ser melhor, diferente. De qualquer forma, penso que hoje já tenho experiência e conhecimento suficiente para dar conta de ensinar bem aos meus alunos. Tanto que trouxe minhas filhas para estudarem comigo. Serei o professor delas nos próximos 9 anos.
Professor 3	Regular.
Professor 4	Muito bom. Sou bastante esforçada e dedicada ao trabalho.
Professor 5	Não se aplica.
Professor 6	Bom.
Professor 7	Excelente.
Professor 8	Sou professora de Educação Infantil - na rede não tem Educação Física para esse segmento.
Professor 9	Muito bom.
Professor 10	Bom.
Professor 11	Bom.
Professor 12	Muito bom.
Professor 13	Bom.
Professor 14	Bom. Sempre busquei o melhor para o educando.

QUESTÃO 3	Como você classifica sua participação na organização da escola? Justifique, se achar necessário.
Professor 1	Bom.
Professor 2	Bom. Eu participo dos eventos coletivos da escola, poderia me envolver mais em alguns deles. Organizo alguns eventos para todos os alunos da escola, junto com outros professores, às vezes, externos. Mas, não dou conta de auxiliar em outros assuntos importantes: APM entre outros.
Professor 3	Regular. Sou professor eventual, e infelizmente não tenho muito espaço para opinar.
Professor 4	Bom.
Professor 5	Não se aplica.
Professor 6	Bom.
Professor 7	Excelente.
Professor 8	Muito bom.
Professor 9	Bom.
Professor 10	Bom.
Professor 11	Bom.
Professor 12	Excelente.
Professor 13	Bom.
Professor 14	Excelente. Estou sempre em busca de aprimoramento.

QUESTÃO 4	Como você classifica a participação da Educação Física em todo o Projeto Pedagógico da escola? Justifique, se achar necessário.
Professor 1	Bom.
Professor 2	Bom. Temos bastante espaço de trabalho, turmas de treinamento , a fanfarra e baliza , que não são exatamente tocados pela Educação Física, mas compõem todo um espaço de desenvolvimento da motricidade dos alunos. As festas juninas , e outros eventos que temos apoio da direção e dos professores para realizar na escola e fora dela.
Professor 3	Fraco. Educação Física está só para descansar o professor da sala de aula.
Professor 4	Bom.
Professor 5	Não se aplica.
Professor 6	Bom.
Professor 7	Excelente.
Professor 8	Muito Bom. Minha escola é Educação Infantil
Professor 9	Regular. Poderia contribuir mais
Professor 10	Bom.
Professor 11	Bom.
Professor 12	Muito Bom.
Professor 13	Bom. Poderia ser mais valorizada.
Professor 14	Excelente. A preparação física é excelente para o desenvolvimento de todo ser, além de proporcionar coordenação, foco entre outras habilidades.

QUESTÃO 5	Como você elabora o planejamento das suas aulas?
Professor 1	É elaborado em conjunto com outros professores de Educação Física
Professor 2	Define sozinho, é elaborado em conjunto com outros professores de Educação Física , Tem a participação de alguém da direção . Tem autonomia para desenvolvê-lo. Meu planejamento é em suma pensado por mim, mas procuro primeiro apresentá-lo aos outros professores de Educação Física, que me auxiliam no ajuste deste planejamento e depois eu apresento à direção da escola que delimita as possibilidades ou não de realização de todas as atividades planejadas. Posso dizer que tenho autonomia para desenvolvê-lo livremente. Além disto, o decorrer dele se dá com o auxílio dos alunos que eu permito escolherem certos pontos a serem estudados, praticados ou não.
Professor 3	Define sozinho .
Professor 4	É elaborado em conjunto com outros professores de Educação Física , Tem a participação de alguém da direção .
Professor 5	Não se aplica.
Professor 6	Tem autonomia para desenvolvê-lo.
Professor 7	É elaborado em conjunto com outros professores de Educação Física , temos autonomia para desenvolvê-lo.
Professor 8	Tem autonomia para desenvolvê-lo.

Professor 9	Tem autonomia para desenvolvê-lo.
Professor 10	Define sozinho .
Professor 11	Define sozinho .
Professor 12	Tem autonomia para desenvolvê-lo.
Professor 13	É elaborado em conjunto com outros professores de Educação Física .
Professor 14	É elaborado em conjunto com outros professores de Educação Física .

QUESTÕES 6 e 7	Você usa os documentos da Secretaria de Educação (Municipal ou Estadual)?	Tem algum outro documento que norteia seus planos de ensino (BNCC, Currículo Paulista, etc.)?
Professor 1	Não.	Estamos fazendo um estudo sobre o assunto.
Professor 2	Sim.	BNCC, Currículo Paulista, Livros Didáticos, Livros Técnicos.
Professor 3	Sim.	Somente o documento municipal .
Professor 4	Sim.	Sim, BNCC e outros.
Professor 5	Não se aplica.	Não se aplica.
Professor 6	Sim.	Currículo.
Professor 7	Sim.	BNCC e PNLD.
Professor 8	Sim.	BNCC, Marco Referencial e Currículo Paulista entre outros.
Professor 9	Já li, mas não utilizo nos planejamentos .	BNCC , mas serve apenas como referência.
Professor 10	Não dou aula de Educação Física.	Não.
Professor 11	Sim.	Não.
Professor 12	Não.	Não.
Professor 13	Sim.	Sim.
Professor 14	Sim.	Proposta escolar.

QUESTÃO 8	Quais temas são desenvolvidos a partir dos documentos citados nas duas questões anteriores?
Professor 1	Estamos fazendo um estudo atualmente sobre o assunto.
Professor 2	Eu trabalho com Jogos e Brincadeiras, Ginásticas, Atletismo, Danças Folclóricas, Vôlei, Basquete, Handebol, Capacidades Físicas, Lutas, Judô, acho que esses são os temas que mais desenvolvo em minhas aulas.
Professor 3	Desenvolvimento motor, iniciação atividades desportivas.
Professor 4	Não compreendi.
Professor 5	Não se aplica.
Professor 6	Jogos.
Professor 7	Lutas, Ginásticas, Jogos, Brincadeiras, Danças, Esportes.

Professor 8	Planejamentos anual e semanal.
Professor 9	Habilidades socioemocionais entre outras temáticas.
Professor 10	Não se aplica.
Professor 11	Não se aplica.
Professor 12	Nenhum.
Professor 13	Brincadeiras populares, jogos, danças, lutas, esportes.
Professor 14	Vários, cada um de acordo com o plano escolar.

QUESTÃO 9	Você se apoia em alguma tendência pedagógica para orientar seu planejamento? Se sim, em qual? Escreva um pouco sobre isso.
Professor 1	Sim. Depende muito dos alunos e da realidade que tenho. Gosto do construtivismo , mas nem sempre dá para usar.
Professor 2	Sim. Como disse eu fiz iniciação científica com ênfase em Desenvolvimento Motor é difícil fugir dela no dia a dia. Mas também utilizo a Psicomotricidade (algo muito próximo ao desenvolvimento motor), e gosto muito do conceito geral da Cultura Corporal de movimento desenvolvida pelo grupo do Professor Marcos Neira, mas não utilizo muito a discussão política, de gênero, etc. Posso dizer me misturo um pouco de cada coisa na atuação , mas acabo pensando em como favorecer meus alunos experimentarem e desenvolverem nos temas trabalhados.
Professor 3	Não.
Professor 4	Sim. Muitas tendências são adotadas pelas escolas nas quais atuo, mas os projetos têm forte tendência sociointeracionista.
Professor 5	Sim.
Professor 6	Não.
Professor 7	Sim.
Professor 8	Sim. Progressista.
Professor 9	Sim. Como já mencionei na Educação Física desenvolvimentista.
Professor 10	Não.
Professor 11	Não.
Professor 12	Não.
Professor 13	Sim. Crítico social dos conteúdos, baseada na proposta da rede municipal, que vive uma educação onde seu papel é mediar a transformação social.
Professor 14	Não.

QUESTÃO 10	Quais são os conteúdos que você desenvolve em suas aulas de Educação Física? E como seleciona esses conteúdos?
Professor 1	Como eu trabalho com os pequenos, procuro dar atividades tipo lateralidade, coordenação motora, jogos, brincadeira folclóricas etc.

Professor 2	Acho que não entendi corretamente a questão após a BNCC. Não me prendo muito aos termos técnicos descritos nos modelos de currículos de Educação Física. Eu os utilizo para saber se o que estou lecionando se enquadram neles ou não. Me preocupo bastante com o dia a dia das aulas. Em geral, ainda penso que a enorme maioria das pessoas que pensam o que deve ser aprendido nas escolas, nunca deu aulas suficientes para compreender isso . Apesar de achar que os currículos oficiais melhoraram muito nos últimos tempos.
Professor 3	Por conta da pouca idade, procuro desenvolver atividades mais lúdicas .
Professor 4	A partir de temas gerais criados pela escola , adequando às orientações da BNCC.
Professor 5	Não se aplica.
Professor 6	Jogos, lutas, dança e ginástica .
Professor 7	Lutas, Ginásticas, Jogos, Brincadeiras, Danças, Esportes . De acordo com os PCN, BNCC e PNLD.
Professor 8	Sou professora de Educação Infantil trabalho com atividades lúdicas e recreativas . Que estimulam a coordenação motora, raciocínio, criatividade entre outros .
Professor 9	Procuro desenvolver as habilidades e capacidades físicas das crianças para quando ingressarem posteriormente em alguma modalidade tenham um bom desenvolvimento . Como mencionei, também busco utilizar algumas atividades para trabalhar as capacidades socioemocionais para que as crianças se conheçam, não só no que diz respeito ao aspecto físico e motor, mas se conheçam e possam lidar com os desafios cotidianos .
Professor 10	Não se aplica.
Professor 11	Na verdade são modalidades específicas : Ginástica Artística e rítmica e natação.
Professor 12	Conteúdo específico da ginástica .
Professor 13	Brincadeiras populares, jogos pré-desportivos, esportes, lutas, danças, ginástica . Através do planejamento anual.
Professor 14	O professor desenvolve seu plano de acordo com a faixa etária .

QUESTÃO 11	Como você desenvolve suas aulas?
Professor 1	De maneira simples e objetiva
Professor 2	Para o fundamental II eu espero eles na quadra, realizo a chamada todos os dias, e converso com eles sobre o que vamos trabalhar no dia. Procuro sempre fazer uma relação com o que foi aprendido nas aulas anteriores , e sigo isso até o final do tema. Minhas aulas são basicamente práticas . Procuro fazer com que eles realizem o máximo de movimentos possíveis . Sempre disponibilizo o máximo de materiais possível, e sempre os organizo, individual, em duplas, ou grupos. Na enorme maioria das vezes todos realizando ao mesmo tempo. Passo olhando e ajustando seus movimentos, técnicas ou táticas .

Professor 3	Desenvolvo minhas aulas pautado em jogos e brincadeiras lúdicas.
Professor 4	Com um roteiro básico de introdução ao tema, aquecimento, trabalho específico, criação de outras possibilidades de desenvolvimento feita pelos alunos, e volta a calma.
Professor 5	Não se aplica.
Professor 6	Predominantemente prática.
Professor 7	As aulas são estruturadas em parte inicial , - com explicação sobre a atividade e recebimento dos alunos, parte principal - na qual são aplicados os conteúdos, e parte final - com uma roda de conversa e <i>feedback</i> sobre a aula.
Professor 8	Três vezes na semana com atividades motoras dirigidas.
Professor 9	Baseada nas atividades motoras básicas e seguindo a evolução de forma pedagógica e gradativa para que seja estimulante aos alunos a superação dos desafios propostos.
Professor 10	Não se aplica.
Professor 11	Principalmente preparação física.
Professor 12	De acordo com a faixa etária e características individuais de cada aluno.
Professor 13	Fazemos rodas de conversa para os combinados, explicações, perguntas, diagnosticar o que já conhecem. Prática através de alongamento, jogos, brincadeiras, estafetas , de acordo com o conteúdo que está sendo desenvolvido. Conversa no fim da aula pra devolutiva de como foi o entendimento , a participação.
Professor 14	Com inúmeras estratégias.

QUESTÃO 12	Como você identifica se o objetivo de sua aula foi atingido?
Professor 1	Através da alegria e satisfação do meu aluno.
Professor 2	Minha avaliação é pela participação. Não realizo testes para avaliar o conhecimento adquirido. Entendo que a educação é um processo , que nem sempre ele se resume à escola . Procuro sempre incentivar meus alunos a praticarem fora do ambiente escolar. Mesmo porque entendo que todo o conhecimento que eles aprendem na escola deve ser usado fora dela . Para mim essa seria a verdadeira avaliação. Assim sendo, meu objetivo de aula é atingindo toda vez que todos os alunos tomam parte ao seu modo do conhecimento que está sendo desenvolvido naquela aula.
Professor 3	Conversando com os alunos , ouvindo as opiniões.
Professor 4	Através de avaliação motora e cognitiva.
Professor 5	Não se aplica.
Professor 6	Resposta dos alunos e observação.
Professor 7	Por avaliação qualitativa
Professor 8	Pela interação do grupo.
Professor 9	Com a progressão ou não dos alunos dentro das atividades propostas.

Professor 10	Não se aplica.
Professor 11	Pela evolução das alunas.
Professor 12	Satisfação de cada aluno. Interação na aula. Aprendizagem das habilidades motoras.
Professor 13	Através do retorno dos alunos na prática, pela participação, interesse da turma , perguntas que fazem, como falam sobre o assunto nas rodas de conversa.
Professor 14	Quando o aluno consegue desenvolver a proposta.

QUESTÃO 13	Você avalia seus alunos? De que forma o faz? Quando você avalia?
Professor 1	Participação, respeito e trabalho em grupo.
Professor 2	Eu procuro registrar quem participa ou não das aulas e também a frequência por isso da chamada.
Professor 3	Minha avaliação é contínua , dentro do processo de aprendizagem.
Professor 4	Como formalidade da escola , pela participação. Bimestralmente.
Professor 5	Não se aplica.
Professor 6	Observação , roda de conversa.
Professor 7	As avaliações são bimestrais, mas com acompanhamento por todas as aulas, avalio a participação, desenvolvimento e crescimento diário comparado com o desempenho dele mesmo.
Professor 8	No momento da atividade, observando suas reações aos objetivos propostos.
Professor 9	Sim, eu avalio de acordo com os padrões de movimentos , através de observação e também autoavaliação que os alunos maiores preenchem.
Professor 10	Não se aplica.
Professor 11	Coreografias e séries de competição.
Professor 12	Não avalio.
Professor 13	Sim, em todas as aulas através de observações, conversas, autoavaliação.
Professor 14	Avaliação global.

QUESTÃO 14	Você já conhecia a Teoria das Inteligências Múltiplas, de Howard Gardner?
Professor 1	Não.
Professor 2	Superficialmente.
Professor 3	Não.
Professor 4	Superficialmente.
Professor 5	Superficialmente.
Professor 6	Não.
Professor 7	Não.

Professor 8	Superficialmente.
Professor 9	Sim.
Professor 10	Superficialmente.
Professor 11	Superficialmente.
Professor 12	Superficialmente.
Professor 13	Superficialmente.
Professor 14	Sim.

QUESTÃO 15	Em sua opinião, o que é uma criança inteligente?
Professor 1	É aquela que domina o saber .
Professor 2	Uma criança capaz de dar respostas coerentes aos problemas que lhe são apresentados.
Professor 3	Uma criança que perceba o que ocorre à sua volta .
Professor 4	Uma criança que utiliza conhecimentos teóricos na resolução de problemas práticos .
Professor 5	Que possui habilidades .
Professor 6	Que entende uma explicação e consegue executá-la .
Professor 7	É uma criança que responde a estímulos e mostra seu potencial quando bem orientada .
Professor 8	Que tenha uma competência para determinado assunto .
Professor 9	Uma criança que consegue lidar e contornar com as situações que são apresentadas a ela .
Professor 10	Acredito que possa ser aquela capaz de enfrentar e adaptar situações para sua realidade .
Professor 11	É uma criança que tem capacidade de raciocinar em diversos casos e resolver diversos problemas e atividades assim como criar coisas novas .
Professor 12	Todas as crianças possuem algum tipo de inteligência. Precisam de oportunidades .
Professor 13	Uma criança que sabe resolver situações do seu cotidiano de acordo com sua faixa etária.
Professor 14	Essa é uma resposta muito complexa , pois na minha visão uma criança inteligente é uma criança que explora o meio , que não tem medo de errar e recebe incentivos seja familiar e escolar, desde pequena.

QUESTÃO 16	O que você conhece sobre a Inteligência Humana?
Professor 1	Não tenho uma opinião formada.

Professor 2	Sei que é um processo cognitivo , que envolve aprendizagem, memória, conhecimento , mas também personalidade, ambientação, contextualização para determinação de respostas coerentes .
Professor 3	Não sei.
Professor 4	Pouco ainda
Professor 5	É como a " forma " de processamentos de informação de um indivíduo, não se limitando apenas a uma habilidade ou outra, mas contemplando-as todas, no todo do aluno .
Professor 6	Nada.
Professor 7	Conhecia pouca coisa até assistir à palestra.
Professor 8	Muito pouco.
Professor 9	Que não é um único tipo , que não se limita à verificação de QI's e muito menos ao ambiente escolar/universitário .
Professor 10	Me aprofundando no tema agora , mas acredito que engloba várias características , entendi que nos dá autonomia da compreensão e raciocínio .
Professor 11	Bem superficialmente .
Professor 12	Que existem várias inteligências . Que todos nós humanos somos capazes de explorar suas competências individuais .
Professor 13	Existem diversas formas de inteligências .
Professor 14	É a capacidade intelectual do ser humano (cognição/biológico).

QUESTÃO 17	Em sua opinião, quais são as contribuições da Educação Física para o desenvolvimento da Inteligência Humana?
Professor 1	Não tenho uma opinião formada.
Professor 2	O homem é o movimento . Mesmo em uma cadeira de rodas, mesmo paralisado. A inteligência se desenvolve a partir do movimento . É por isso que utilizamos muletas, cadeiras de roda e outros equipamentos capazes de nos proporcionar movimento. O movimento em si já é um enorme campo de conhecimento e de desenvolvimento da inteligência , principalmente pessoal. Mas para conhecer o mundo é preciso estar lá , e mesmo com toda essa tecnologia que nos permite ver o mundo todo. Estar no local desenvolve conhecimento únicos vividos só naquele momento. É isso o que o movimento nos proporciona . Acho que essa é a maior contribuição que a Educação Física pode nos dar. Entenda que não é o fato de se deslocar, mas de estar dentro de algo. Numa cozinha, mas cozinhando, num ginásio, jogando, num teatro, atuando, no mar, nadando. Esse é o conhecimento que a Educação Física pode dar à humanidade.
Professor 3	A Educação Física é um ótimo instrumento para o desenvolvimento físico e mental do ser humano , proporcionando também ambiente para a convivência social .
Professor 4	Muitas, justamente por utilizar problemas práticos para desenvolver a capacidade lógica dos alunos .

Professor 5	Por ser “ movimento ”, a educação física pode ser uma oportunidade de descobrimento de determinada aptidão do ser e uma chave importante para o desenvolvimento de tal aptidão, promovendo o conhecimento de uma forma eficaz e precisa.
Professor 6	Muita.
Professor 7	A Educação Física promove benefícios em áreas que são utilizadas no cotidiano , além de estimular vários tipos de inteligências múltiplas.
Professor 8	Contribuindo para o desenvolvimento da criança como um ser integral e potencializando suas habilidades.
Professor 9	São inúmeras contribuições , pois a educação física pode propiciar um desenvolvimento rico e completo aos seus praticantes.
Professor 10	Sabendo se como trabalhar as características da inteligência humana, consegue compreender melhor o indivíduo como ser único.
Professor 11	A educação física ajuda num processo integral , psicológico, cognitivo e motos.
Professor 12	A Educação Física tem o poder de proporcionar, através da sociabilização e exploração do corpo no espaço, inúmeras possibilidades de desenvolver suas inteligências humanas.
Professor 13	Contribui na formação integral do ser, corpo e mente.
Professor 14	Contribuição extremamente importante.

Anexo C – Contexto e materiais apontados pelos participantes como componentes da sua realidade escolar

Descrição do ambiente de trabalho dos participantes

Professor	Sua escola tem quadra?	Você utiliza a quadra durante as aulas de Educação Física?	A quadra é coberta ou descoberta?	Sobre a rede de iluminação da quadra:	Como é o piso da quadra?	Dimensões da quadra para as aulas:	Acessórios para a quadra que podem ser utilizados nas aulas:
1	Sim	Sim	Coberta	Tem e funciona	Escorregadio	Muito boa	Poste de vôlei, Tabela de basquete, Aro de basquete, Trave de gol.
2	Sim	Temos duas quadras descobertas e um ginásio coberto, mas que chove dentro. Todo o caminho para as quadras (um caminho bem logo) é descoberto. Assim nos dias de sol sempre utilizamos as quadras, mas nos dias de chuva, às vezes, utilizamos outros espaços. Pátio, Sala de Jogo e Vídeos, Sala de Aula.	Coberta	Nas quadras descobertas, a iluminação é bem fraca.	Do ginásio é um piso de cimento queimado, penso que adequado, mas escorregadio se molhado. Nas quadras descobertas o piso é áspero.	Acredito que apropriado, nenhuma das quadras tem medidas oficiais nem para a quadra de basquete, mas possuem dimensões muito próximas disso.	Poste de vôlei, Tabela de basquete, Aro de basquete, Trave de gol, arquibancada, paredes, árvores, gramado, rede de vôlei, cadeiras, carteiras (igual à dos alunos).
3	Sim	Sim	Coberta	Tem e funciona	Áspero	Apropriada	Tabela de basquete, Trave de gol.
4	Sim	Sim	Coberta	Tem e funciona	Adequado	Muito boa	Poste de vôlei, Tabela de basquete, Aro de

							basquete, Trave de gol.
5	-	-	-	-	-	-	-
6	Sim	Sim	Coberta	Tem e funciona	Escorregadio	Pequena	Poste de vôlei, Tabela de basquete, Aro de basquete, Trave de gol.
7	Sim	Sim	Coberta	Tem e funciona	Áspero	Muito boa	Aro de basquete, Trave de gol.
8	Não	Não temos quadra	-	-	-	-	-
9	Não	Não temos	-	-	-	-	-
10	Sim	-	Coberta	Tem e funciona	Precisando de reforma	Apropriada	Poste de vôlei, Tabela de basquete, Aro de basquete, Trave de gol.
11	Sim	Sim	Coberta	Tem e funciona	Adequado	Apropriada	Poste de vôlei, Tabela de basquete, Aro de basquete, Trave de gol.
12	Sim	Sala específica para a Ginástica	Coberta	Tem e funciona	Adequado	Apropriada	Utilizo materiais da ginástica.
13	Sim	Sim	Coberta	Tem e funciona	Adequado	Muito boa	Poste de vôlei, Tabela de basquete, Trave de gol.
14	Sim	Sim	Coberta	Tem e funciona	Adequado	Apropriada	Poste de vôlei, Tabela de basquete, Aro de basquete, Trave de gol.

Fonte: Elaborado pela autora

Descrição de ambiente alternativos para o desenvolvimento do trabalho dos participantes

Professor	Sua escola tem pátio?	Você utiliza o pátio para as aulas de Educação Física?	O pátio é coberto ou descoberto?	Como é o piso do pátio?	Dimensão do pátio para as aulas:	Em relação ao espaço do pátio:	Existem espaços alternativos para as aulas de Educação Física?	Se sim, assinale abaixo quais são esses:
1	Sim	Quase nunca	Coberto	Escorregadio	Apropriado	Alguns brinquedos	Não	Nenhum
2	Sim	Utilizo nos dias de chuva, tem as mesas de tênis de mesa, o pebolim quebrou esse ano, temos amarelinhas pintadas no chão do pátio.	Coberto	Idem ao do ginásio. Cimento queimado, liso, escorregadio se molhado.	O pátio é bem estreito e comprido.	Existem móveis no ambiente	Sim	Sala de vídeo, Parque, Sala de aula. Este ao estive pensando em montar uma sala de ginástica antiga sala de informática, tem um bom espaço, tem pouquíssimos móveis para retirar e poderíamos colocar espelhos nas paredes. Poderia ser utilizada com sala de judô, dança, ginástica, etc.
3	Não	Não	-	-	-	-	Não	-
4	Sim	Não	Coberto	Adequado	Apropriado	É passagem de alunos	Sim	Sala de ginástica, Sala de judô, Parque.
5	-	-	-	-	-	-	-	-
6	Sim	Sim	Coberto	Adequado	Pequeno	Existem móveis no ambiente	Sim	Sala de vídeo
7	Sim	Quase nunca	Coberto	Escorregadio	Apropriado	É passagem de alunos	Sim	Parque
8	Sim	Quase nunca	Coberto	Adequado	Apropriado	Existem móveis no ambiente	Sim	Sala de vídeo, Parque.
9	Sim	Sim	Coberto	Piso normal, sempre solícito	Pequeno	É passagem de alunos	Não	-

				que as crianças participem de tênis para evitar escorregarem.				
10	-	-	-	-	-	-	-	-
11	Sim	Sim	Coberto	Adequado	Apropriado	Existem móveis no ambiente	Sim	Piscina, Sala de ginástica, Sala multiuso
12	Sim	Não	Coberto	Adequado	Apropriado	Existem móveis no ambiente	Não	Sala de ginástica, Sala de judô, Parque
13	Sim	Não	Coberto	Escorregadio	Pequeno	É passagem de alunos	Sim	Sala de ginástica
14	Sim	Sim	Coberto	Adequado	Apropriado	Existem móveis no ambiente	Sim	Sala de ginástica, Sala de judô, Parque

Fonte: Elaborado pela autora.

Relação dos materiais disponíveis para o desenvolvimento do trabalho dos participantes

Professor	Relação de materiais para aulas de Educação Física - Assinale todos os materiais que EXISTEM em sua escola, e que VOCÊ UTILIZA EM SUAS AULAS:
1	Arcos – (bambolês), Banco sueco, Bastões, Colchões p/ ginástica, Coletes, Cones, Cordas individuais, Corda grande única, Mini-tramp, Raquetes, Bolas de Borracha, Bolas de Tênis de Campo, Bolas de Futsal, Bolas de Handebol, Bolas de Vôlei, Bolas Basquete Mini, Jogos de salão – Xadrez, Jogos de salão – Damas, Peteca, domino
2	Arcos – (bambolês), Banco sueco, Bastões, Colchões p/ ginástica, Coletes, Cones, Cordas individuais, Corda grande única, Plintos, Raquetes, Bolas de Borracha, Bolas de Plástico, Mesa de tênis de mesa, Bolas de Tênis de Campo, Bolas de Futsal, Bolas de Handebol, Bolas de Vôlei, Bolas Basquete Mini, Jogos de salão – Xadrez, Jogos de salão – Damas, Jogos de salão – Outros (cite), Dominó, Trilha, Reta 1.
3	Corda grande única, Bolas de Plástico, Bolas de Futsal, Bolas Basquete Mini
4	Arcos – (bambolês), Bastões, Colchões p/ ginástica, Cones, Cordas individuais, Corda grande única, Plintos, Raquetes, Bolas de Borracha, Bolas de Meia, Bolas de Plástico, Mesa de tênis de mesa, Bolas de tênis de mesa, Bolas de Tênis de Campo, Bolas de Futsal, Bolas de Handebol, Bolas de Vôlei, Bolas Basquete Mini, Jogos de salão – Xadrez
5	-
6	Arcos – (bambolês), Banco sueco, Bastões, Colchões p/ ginástica, Coletes, Cones, Cordas individuais, Corda grande única, Raquetes, Bolas de Borracha, Bolas de Plástico, Mesa de tênis de mesa, Bolas de tênis de mesa, Bolas de Tênis de Campo, Bolas de Futsal, Bolas de Handebol, Bolas de Vôlei, Jogos de salão – Xadrez, Jogos de salão – Damas, Jogos de salão – Outros (cite)
7	Arcos – (bambolês), Bastões, Coletes, Cones, Corda grande única, Raquetes, Bolas de Borracha, Bolas de Meia, Bolas de Plástico, Bolas de tênis de mesa, Bolas de Futsal, Bolas de Vôlei, Jogos de salão – Damas
8	Cones, Bolas de Meia, Bolas de Plástico
9	Arcos – (bambolês), Banco sueco, Coletes, Cones, Cordas individuais, Corda grande única, Raquetes, Bolas de Plástico
10	Arcos – (bambolês), Banco sueco, Bastões, Colchões p/ ginástica, Coletes, Cones, Cordas individuais, Mini-tramp, Plintos, Bolas de Borracha, Mesa de tênis de mesa, Bolas de tênis de mesa, Bolas de Vôlei
11	Arcos – (bambolês), Bastões, Colchões p/ ginástica, Coletes, Cones, Cordas individuais, Corda grande única, Mini-tramp, Plintos, Bolas de Borracha, Mesa de tênis de mesa, Bolas de tênis de mesa, Bolas de Ginástica Rítmica, Bolas de Futsal, Bolas de Handebol, Bolas de Vôlei, Jogos de salão – Xadrez, Jogos de salão – Damas
12	Colchões p/ ginástica, Mini-tramp, Plintos
13	Arcos – (bambolês), Colchões p/ ginástica, Coletes, Cones, Cordas individuais, Corda grande única, Raquetes, Bolas de Borracha, Bolas de Plástico, Bolas de Futsal, Bolas de Handebol, Bolas de Vôlei, Bolas Basquete Mini, Rede de vôlei.
14	Sou coordenadora

Fonte: Elaborado pela autora.

Considerações sobre os materiais disponíveis para o desenvolvimento do trabalho dos participantes

Professor	Dos materiais assinalados acima, a quantidade de itens disponíveis para as aulas é suficiente ou não? Escreva um pouco sobre a quantidade e a qualidade dos materiais disponíveis.
1	A maioria sim.
2	Não. Temos pouquíssimo arcos de alumínio, que hoje estão sendo muito bem utilizados belas balizas, então efetivamente não temos arcos para as aulas de educação física. Dois bancos suecos, em mau estado de conservação devido a ficarem molhados nos dias de chuva, mas utilizamos nas aulas. 10 bastões de madeira; 50 colchonetes de ginástica; 1 colchão grande de 30 cm de altura; 60 coletes a maioria em mau estado devido ao tempo de uso. 50 cones de 30 m20 cones de 50 cm, sendo 10 em péssimo estado. 10 cordas de sal duas 1 corda de sisal coletiva, muito grossa. 5 cordas de nylon coletiva, amanhos variados. 1 jogos de cinco gavetas (plintos) 8 raquetes de tênis de mesa (finas) 10 bolas de borracha n.8 20 bolas de borracha n.10 15 bolas de borracha pequenas (kipsta) 8 bolas de borracha grandes (kipsta) 2 mesas de tênis de mesa (1 em mau estado) 15 bolas de tênis, doadas pelo professor Júnior. 1 bola de futsal, doada pelo professor Júnior. 15 bolas de handebol h11. 5 bolas de handebol h21. 2 bolas de handebol h31. 8 bolas de vôlei. 6 bolas de basquete mirim 4 bolas de basquete adulto. Devemos ter uns 5 jogos de xadrez, mas as peças estão todas jogadas, misturadas com outros brinquedos. Consigo utilizar o jogo de damas com peças alternativas, temos um ou dois tabuleiros com peças realmente de damas. Dominó, trilha e resta 1 e outros jogos de tabuleiro ficam na sala de jogos. Não sei precisar a quantidade de cada um. Mas, sei que não é possível dar uma aula para uma turma inteira de um jogo só. Temos ainda, um paraquedas, fitas de TNT utilizadas no Pau de Fitas e outras danças, petecas oficiais, peso de ferro e de borracha para atletismo, bastões de revezamento, esteiras de agilidade, arcos pequenos, bola de rugby, 18 placas de tatame de eva (40mm), e outros materiais que não lembro agora.
3	O material que fazemos uso não é suficiente, inclusive foi doado pela ACM.
4	São suficientes.
5	-
6	Razoável.
7	Alguns materiais são suficientes, outros é preciso dividir em grupos e estações.
8	Não.
9	Os materiais são meus e não da escola. Estão em bom estado de conservação e sempre tento adquirir materiais novos.
10	Não são suficientes e material de qualidade inferior.
11	Não.
12	Trabalho com modalidade específica. A Ginástica Artística, a escola disponibiliza uma sala com todos os materiais instalados.
13	É possível criar várias aulas com os materiais, mas é necessário manutenção e reposição deles.
14	Os materiais são favoráveis e suficientes.

Fonte: Elaborado pela autora.

Percepção da condição de trabalho oferecida aos participantes.

Professor	Em sua opinião, a estrutura e os materiais oferecidos pela escola para desenvolvimento das aulas Educação Física são adequados e o auxiliam? A infraestrutura é favorável ou desfavorável ao desenvolvimento das suas aulas?
1	Sim. Favorável.
2	Sim, mas devido ao cuidado de todos os professores que trabalham e já trabalharam lá. Temos matérias com mais de 15 anos em uso em bom estado, mas existem sim grandes possibilidades de melhoria da infraestrutura.
3	O pouco que temos disponível é insuficiente, falta material esportivo e pedagógico.
4	Adequados e favorável.
5	-
6	Favorável parcialmente.
7	A estrutura é favorável e auxilia para o desenvolvimento das aulas.
8	Favorável.
9	Dentro do que a escola oferece (que mencionei acima) busco desenvolver um trabalho que desenvolva ao máximo possível as habilidades e capacidades dos alunos, um trabalho fundamentado na educação física desenvolvimentista e na minha experiência da Ginástica Artística, que possibilita enriquecer muito a vivência das crianças.
10	Não trabalho em escola.
11	Sim.
12	Sim.
13	São adequados.
14	Os materiais são adequados. A infraestrutura é favorável.

Fonte: Elaborado pela autora.

Anexo D – Descrição dos encontros realizados

O curso foi organizado de forma *on-line* com encontros síncronos quinzenais – às terças-feiras, das 19h00 às 21h00 – e indicações de leituras para as semanas em que não ocorriam as reuniões. A descrição detalhada de cada encontro com conteúdos desenvolvidos, literaturas abordadas, *links* e vídeos utilizados e leituras indicadas estão apresentados a seguir:

ORGANIZAÇÃO DO 1.º ENCONTRO – 08/09/2020	
Conteúdos programados	Princípios da Teoria das Inteligências Múltiplas. A Inteligência Linguística e suas aplicações na escola. A Inteligência Lógico-matemática e suas aplicações na escola.
Links/vídeos	https://www.youtube.com/watch?v=IaCOOiAJPxQ&t=90s https://www.youtube.com/watch?v=hbXyB8K_RTE&t=478s https://www.youtube.com/watch?v=Hzgzim5m7oU https://www.youtube.com/watch?v=7kfx8I2m_XU&list=RDCMUCmpgWhblqM_1ZJNRBSeqT7g&index=1
Indicações de leituras posteriores	SILVA, Yara Machado; NISTA-PICCOLO, Vilma Lení. As questões da inteligência humana no cotidiano escolar. <i>In</i> : NEU, Adriana Flávia; PERIPOLLI, Patrícia Zanon; SILVA, Letícia Schaurich da. (org.) Atuação docente na educação básica e no ensino superior . Rio de Janeiro, RJ: Diction Brasil, 2019. p. 101-138. CAMPBELL, Linda; CAMPBELL, Bruce; DICKINSON, Dee. Ensino e aprendizagem por meio das Inteligências Múltiplas . 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000 → Capítulo 1: Sobre a inteligência linguística (p. 27 - 49); e Capítulo 2: Sobre a inteligência lógico-matemática (p. 50 - 75).

ORGANIZAÇÃO DO 2.º ENCONTRO – 22/09/2020	
Conteúdos programados	A Inteligência Espacial e suas aplicações na escola. A Inteligência Musical e suas aplicações na escola. A Inteligência Naturalista e suas aplicações na escola.
Links/vídeos	https://www.youtube.com/watch?v=G16-gr14oLs https://www.youtube.com/watch?v=iNq0RK035bw https://www.youtube.com/watch?v=Aa9D362LKpc https://www.youtube.com/watch?v=eYRMbj6U2Ww&feature=youtu.be https://www.youtube.com/watch?v=hn51D9cZPjg https://www.youtube.com/watch?v=p44d4cYG4o8
Indicações de leituras posteriores	CAMPBELL, Linda; CAMPBELL, Bruce; DICKINSON, Dee. Ensino e aprendizagem por meio das Inteligências Múltiplas . 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000 → Capítulo 4: Sobre a inteligência espacial (p. 101 – 129); Capítulo 5: Sobre a inteligência musical (p. 130 - 149); e Capítulo 8: Sobre a inteligência naturalista (p. 203 - 226).

ORGANIZAÇÃO DO 3.º ENCONTRO – 06/10/2020	
Conteúdos programados	As Inteligências Pessoais (Interpessoal e Intrapessoal) e suas aplicações na vida e no ambiente escolar. A Inteligência emocional de Goleman. Debate sobre relações humanas no cotidiano escolar.
Links/vídeos:	https://www.youtube.com/watch?v=VRXmsVF_QFY

	<p>Trecho do filme “Um sonho possível” - http://www.adorocinema.com/filmes/filme-132048/</p> <p>Trecho do filme “Desafio de gigantes” - http://www.adorocinema.com/filmes/filme-120804/ https://www.youtube.com/watch?v=gQJmngamIfw https://www.youtube.com/watch?v=sDx5mH4uqFE https://www.youtube.com/watch?v=-XgINrPWjbE https://www.youtube.com/watch?v=Rsj_z43oNRk https://www.youtube.com/watch?v=pnw3XqDAV9c</p>
Indicações de leituras posteriores	<p>CAMPBELL, Linda; CAMPBELL, Bruce; DICKINSON, Dee. Ensino e aprendizagem por meio das Inteligências Múltiplas. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000 → Capítulo 6: Sobre a inteligência interpessoal (p. 150 - 175); e Capítulo 7: Sobre a inteligência intrapessoal (p. 176 - 202).</p> <p>ARMSTRONG, Thomas. Inteligências Múltiplas na sala de aula. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001 – Capítulo 14: IM e Inteligência Existencial (p. 163 - 168).</p>

ORGANIZAÇÃO DO 4.º ENCONTRO – 20/10/2020

Conteúdos programados	<p>A Inteligência Corporal-cinestésica e suas aplicações na escola. As questões da Corporeidade. Práticas pedagógicas das aulas de Educação Física baseadas na Teoria das Inteligências Múltiplas – pautadas em situações-problema.</p>
Links/vídeos	<p>https://www.youtube.com/watch?v=moYiXOuLItw https://www.youtube.com/watch?v=EockLVycXNI https://www.youtube.com/watch?v=6R4_VCpshdo https://www.youtube.com/watch?v=vCFrK-yrnE</p>
Indicações de leituras posteriores	<p>CAMPBELL, Linda; CAMPBELL, Bruce; DICKINSON, Dee. Ensino e aprendizagem por meio das Inteligências Múltiplas. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000 → Capítulo 3: Sobre a inteligência cinestésica (p. 76 - 100).</p> <p>NISTA-PICCOLO, Vilma Lení <i>et al.</i> Manifestações da inteligência corporal cinestésica em situação de jogo na educação física escolar. Revista brasileira de cinesiologia e movimento, Brasília, DF, v. 12, n. 4, p. 25-31, 2004.</p> <p>NISTA-PICCOLO, Vilma Lení <i>et al.</i> As inteligências expressar na corporeidade vivida no cotidiano escolar. Revista educação e cultura contemporânea, Rio de Janeiro, RJ, v. 16, n. 44, p. 369-393, 2019.</p> <p>BALLESTERO-ALVAREZ, Maria Esmeralda. Exercitando as inteligências múltiplas: dinâmicas de grupo fáceis e rápidas para o ensino superior. Campinas: Papirus, 2004 → Capítulo 4 (p. 55 - 66).</p>

ORGANIZAÇÃO DO 5.º ENCONTRO – 03/11/2020

Conteúdos programados	<p>Questões de ensino e aprendizagem. A mediação do professor em suas práticas pedagógicas. Propostas de situações-problema. Tópicos sobre avaliação.</p>
Links/vídeos	<p>https://www.youtube.com/watch?v=hGulaXfJv7Q_Ou https://www.youtube.com/watch?time_continue=37&v=seODTopCJI0&feature=emb_logo https://www.youtube.com/watch?v=KEyC2RsRNXY&t=2s https://www.youtube.com/watch?v=f6Zqpf0FELM https://www.youtube.com/watch?v=DTcYuFWewrg&t=4s</p>

Indicações de leituras posteriores	<p>NISTA-PICCOLO, Vilma Lení. Manifestações da Inteligência Humana na aprendizagem. <i>In</i>: ROMAGUERA, Alda Regina Tognini; PIMENTA, Maria Alzira de Almeida. (org.). Univer-Cidade em encontros: Educação, Cultura e Arte. 1 ed. Sorocaba: Eduniso, 2017, p. 153-169.</p> <p>CAMPBELL, Linda; CAMPBELL, Bruce; DICKINSON, Dee. Ensino e aprendizagem por meio das Inteligências Múltiplas. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000 → Capítulo 9: Sobre ensino e aprendizagem (p. 228 - 259); e Capítulo 10: Sobre avaliação (p. 260 - 292).</p> <p>NISTA-PICCOLO, Vilma Lení, SILVA, Yara Machado da; MELLO, Flora Loureiro de. A inteligência humana e o cotidiano escolar. Série-Estudos, Campo Grande, MS, v. 23, n. 47, p. 27-41, jan/abr. 2018.</p>
---	---

ORGANIZAÇÃO DO 6.º ENCONTRO – 17/11/2020

Conteúdos programados	<p>Práticas pedagógicas das aulas de Educação Física baseadas na Teoria das Inteligências Múltiplas.</p> <p>Propostas apresentadas de práticas pedagógicas a serem desenvolvidas nas aulas de Educação Física baseadas na Teoria das Inteligências Múltiplas – elaboradas pelos participantes e discutidas por todos.</p>
Indicações de leituras posteriores	<p>CAMPBELL, Linda; CAMPBELL, Bruce; DICKINSON, Dee. Ensino e aprendizagem por meio das Inteligências Múltiplas. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000 → Capítulo 11: Sobre as lições aprendidas (p. 293 - 302)</p>

7.º ENCONTRO – ENCERRAMENTO DO CURSO – 01/12/2020

Conteúdos programados	<p>Encerramento: Avaliação do curso.</p> <p>Relatos dos participantes – sobre o curso.</p> <p>Percepção sobre os conceitos de inteligência.</p> <p>Questionário final a ser respondido sobre as Inteligências Humanas. (O <i>Google Forms</i> foi enviado para o preenchimento pelos participantes antes do encontro).</p>
Indicações de leituras posteriores	<p>CAMPBELL, Linda; CAMPBELL, Bruce; DICKINSON, Dee. Ensino e aprendizagem por meio das Inteligências Múltiplas. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000 → Capítulo 11: Lições aprendidas (p. 293 - 302).</p>

Anexo E – Descrições das respostas do Questionário Final

As questões sobre a avaliação do curso foram agrupadas em um quadro. Nessas questões, os participantes avaliaram diferentes aspectos do curso, atribuindo-lhes notas de zero a dez. Nessa escala, “0” significava que o participante se sentia totalmente insatisfeito, “10” significava que se sentia totalmente satisfeito. E no meio da escala, o “5” significava neutro (nem satisfeito nem insatisfeito).

AVALIAÇÃO DO CURSO	Quanto à organização do curso:	Quanto à forma de exposição dos conteúdos:	Quanto à contribuição das professoras para sua compreensão da teoria:	Quanto ao impacto desse curso na sua prática profissional:
Professor 1	10	10	10	8
Professor 2	10	10	10	10
Professor 3	10	10	10	10
Professor 4	10	10	10	9
Professor 5	10	10	10	9
Professor 6	Não finalizou o curso			
Professor 7	10	10	10	10
Professor 8	10	10	10	10
Professor 9	10	10	10	10
Professor 10	Não finalizou o curso			
Professor 11	10	10	10	10
Professor 12	10	10	10	10
Professor 13	10	9	9	9
Professor 14	Não finalizou o curso			

QUESTÃO 1	Qual sua opinião geral em relação ao nosso curso?
Professor 1	Para uma pessoa que não sabia o que era INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS e agora entende sobre o assunto. O curso foi ótimo , vocês estão de parabéns.
Professor 2	Muita boa!!!
Professor 3	Muito esclarecedor, rico em seu conteúdo
Professor 4	Excelente organização , disponibilidade e conteúdo .
Professor 5	Foi uma experiência extremamente positiva , professoras muito compreensivas e dispostas nas aulas. A organização , a estrutura, a comunicação com os participantes , tudo estava muito alinhado e só tenho a parabenizar.

Professor 6	Não finalizou o curso.
Professor 7	O curso foi claro em suas explicações e muito agradável de ser feito . A cada encontro, a forma como os temas eram abordados faziam com que eu me interessasse cada vez mais pelo assunto .
Professor 8	Gostei muito! Aprendi muito! Consegui ter uma perspectiva diferente na observação da aprendizagem das crianças .
Professor 9	Foi uma experiência bastante enriquecedora, que auxiliará a identificar e contribuir com o desenvolvimento das inteligências de minhas crianças.
Professor 10	Não finalizou o curso.
Professor 11	Os conteúdos foram abordados de forma clara e com oportunidade de reflexão e participação de todos . E o ponto principal foi oferecer a oportunidade de colaborar com a prática de uma educação mais fundamentada e intencional dos profissionais que participaram. Essas teorias das I. M. ainda são muito pouco tratadas e consideradas nas formações de graduação e nas formações continuadas acadêmicas ou em serviço (ATPC).
Professor 12	Houve um impacto muito significativo em minha área de atuação com o tema abordado de extrema importância para a Educação Física Escolar. As Professoras Vilma e Yara possuem um excelente domínio do conteúdo e uma capacidade didática muito satisfatória em suas aplicabilidades, que me permitiu adquirir importantes aprendizados.
Professor 13	Um curso com tema muito interessante que pode contribuir com nossas aulas de modo a reconhecer e desenvolver os potenciais dos alunos .
Professor 14	Não finalizou o curso.

QUESTÃO 2	Em sua opinião, o que é uma criança inteligente?
Professor 1	Todas as crianças na minha opinião são inteligentes basta o professore saber trabalhar as suas capacidades lógico-matemático, linguístico, musical, espacial, corporal-cinestésico, interpessoal, intrapessoal, naturalista e assim ver onde a criança tem mais tendência ou mais aptidão especial .
Professor 2	Uma criança que manifesta conhecimento teórico e prático em diferentes grupos de conhecimento .
Professor 3	É aquela criança que consegue resolver as situações problema .
Professor 4	Crianças estimuladas adequadamente desenvolvem mais habilidades , mas todas as crianças são inteligentes .
Professor 5	Uma criança com potencial . Independente da forma de manifestar sua inteligência é uma criança que tem a capacidade de lidar com as situações à sua forma e possui êxito nela .
Professor 6	Não finalizou o curso.
Professor 7	É uma criança que se destaca em uma determinada área .
Professor 8	Uma criança inteligente é aquela que explora seu potencial .
Professor 9	Uma criança que demonstra interesse e/ou conhecimentos adquiridos sobre um determinado assunto .

Professor 10	Não finalizou o curso.
Professor 11	Aquela que mobiliza suas competências na realização de uma ação ou resolução de um conflito.
Professor 12	Uma criança capaz de relacionar-se , capaz de demonstrar afeto, ser curiosa e adaptar-se a mudanças.
Professor 13	É uma criança que vai observar o ambiente , seu espaço e situações e achar sua melhor maneira de interagir, se expressar, e resolver as situações que possam surgir.
Professor 14	Não finalizou o curso.

QUESTÃO 3	Como você conceitua inteligência, atualmente?
Professor 1	É a capacidade de entender, aprender e resolver problemas através do meio social.
Professor 2	Ser inteligente é conseguir utilizar o conhecimento em respostas as demandas solicitadas. Não havendo resposta única.
Professor 3	Inteligência é a capacidade de solucionar problemas, e saber aplicar os seus conhecimentos para a criação de ideias.
Professor 4	Capacidade para solucionar problemas em diversas áreas ou áreas específicas
Professor 5	Inteligência é a capacidade que o indivíduo tem de resolver problemas e criar produtos, e suas formas de manifestação não são poucas, embora limitadas.
Professor 6	Não finalizou o curso.
Professor 7	É uma habilidade, uma capacidade humana.
Professor 8	Inteligência é a exploração do potencial, saber lidar com as situações emocionais do dia a dia e a resolução de problemas.
Professor 9	Considero saberes prévios (experiências e vivências) trazidos pelos alunos a cada atividade proposta.
Professor 10	Não finalizou o curso.
Professor 11	Capacidade de mobilizar as habilidades e competências para realizar ações ou resolver conflitos, usando as experiências e conhecimentos adquiridos, ou ainda, usando de analogia.
Professor 12	Um ser humano capaz de interagir com a sociedade, solucionar problemas e estar aberto a novas ideias e aprendizados.
Professor 13	São as diversas maneiras de entender e agir diante da realidade de cada um.
Professor 14	Não finalizou o curso.

QUESTÃO 4	Em sua opinião, quais são as contribuições da Educação Física para o desenvolvimento da Inteligência Humana?
Professor 1	Todas. Pois conseguimos trabalhar todas as inteligências múltiplas.

Professor 2	A Educação Física contribui bastante para o desenvolvimento de uma inteligência motora , mas a dependência de outras inteligências para um melhor das inteligências motoras faz com que, ao desenvolver a inteligência motora, você também desenvolva outras inteligências.
Professor 3	Contribui para o desenvolvimento intelectual, físico e motor.
Professor 4	Promover atividades lúdicas, corporais, de interação e resolução prática, que possibilitam o desenvolvimento de múltiplas inteligências.
Professor 5	A educação física é, normalmente, o momento em que o indivíduo se encontra mais livre para expressar-se , e deve ser o ambiente propício para o estímulo de diversas formas de manifestação de inteligência. No âmbito escolar, nesse momento em que o aluno poderá ser algo além de números e palavras, ele poderá manifestar suas outras habilidades , e o professor pode ser um auxílio para ele nesse processo de descobrimento e desenvolvimento de suas próprias habilidades , sem limitá-lo.
Professor 6	Não finalizou o curso.
Professor 7	A Educação Física em suas diversas abordagens tem muito a contribuir com o desenvolvimento da Inteligência Humana , como em aulas de Educação Física Escolar, nas quais podem ser desenvolvidas aulas que envolvam facilmente as inteligências.
Professor 8	Na minha opinião, Educação Física contribui com o desenvolvimento além da inteligência corporal-cenestésica , desenvolve a lógico-matemática, espacial e a intrapessoal.
Professor 9	Acredito que seja a matéria atualmente que mais pode contribuir, uma vez que, durante a aula de Educação Física, a criança pode demonstrar e vivenciar os diversos tipos de inteligências, além de desenvolver as capacidades socioemocionais.
Professor 10	Não finalizou o curso.
Professor 11	A educação física escolar tem a possibilidade dentro de todos os eixos de trabalho e habilidades específicas de oferecer vivências aos alunos sobre todas as Inteligências. O ambiente da aula é sempre propício para que os alunos experimentem não só as práticas corporais, mas também as ligadas às relações pessoais, interpessoais e o desenvolvimento das habilidades sócio emocionais.
Professor 12	Possibilidade de desenvolver várias inteligências em suas diferentes atividades. Portanto a prática da Educação Física no contexto escolar proporciona ao aluno inúmeras oportunidades de descobertas.
Professor 13	A Educação Física permite o autoconhecimento e desenvolvimento integral.
Professor 14	Não finalizou o curso.

QUESTÃO 5	Ao finalizar o curso, o que você acredita que pode ser alterado com relação ao seu olhar para os estudantes?
Professor 1	Meu olhar será individualizado, respeitando sua inteligência múltiplas.

Professor 2	Investigar melhor outras manifestações de inteligência , além da motora.
Professor 3	Despertar para as inteligências múltiplas.
Professor 4	Identificar o potencial de cada estudante
Professor 5	Acredito que posso olhá-los de uma forma mais empática, compreender melhor suas facilidades e também dificuldades , e auxiliá-lo para que o conhecimento se torne mais acessível e fácil de "assimilar" pra ele.
Professor 6	Não finalizou o curso.
Professor 7	Com certeza vai alterar o modo de como vou estimular as inteligências dos meus estudantes em minhas.
Professor 8	Adquiri um outro olhar , no que diz respeito a como a criança interage em uma atividade e/ou uma brincadeira.
Professor 9	Alterado não, uma vez que já conhecia um pouco da teoria das inteligências múltiplas e sempre busquei incentivar além de propiciar experiências para os alunos, mas de fato o curso ampliou meu campo de visão e deu embasamento teórico para aumentar essa prática.
Professor 10	Não finalizou o curso.
Professor 11	Enxergar que toda ação e proposta de trabalho estão repletas de oportunidades de desenvolvimento de inteligências e que todos os alunos são capazes de se desenvolver.
Professor 12	Um olhar mais humanizado, com a responsabilidade de estimular e desenvolver potenciais existentes em cada aluno.
Professor 13	Cada um tem sua maneira de interpretar uma mesma situação.
Professor 14	Não finalizou o curso.

QUESTÃO 6	Ao finalizar o curso, o que você acredita que pode ser alterado com relação aos conteúdos a serem desenvolvidos em suas aulas?
Professor 1	Diversificação dos conteúdos , usando as inteligências múltiplas e respeitando a individualidade mais ainda dos alunos.
Professor 2	Manter e quando possível ampliar a variabilidade de conteúdos relacionados à Educação Física.
Professor 3	Conteúdo mais conceitual com relação às inteligências múltiplas.
Professor 4	O conhecimento das inteligências múltiplas permite um aprofundamento da compreensão de como as atividades podem desafiar e instigar o estudante em seu aprendizado.
Professor 5	Os conteúdos precisam contemplar a diversidade de inteligências , e não limitar os alunos a fazer tudo de uma mesma forma , a seguir um padrão.
Professor 6	Não finalizou o curso.
Professor 7	Terei um olhar mais cuidadoso e sensível, ao preparar as aulas , pensando em desenvolver o potencial de cada inteligência durante as atividades preparadas.
Professor 8	Ao escolher uma atividade quais as inteligências eu quero alcançar.
Professor 9	Sim.

Professor 10	Não finalizou o curso.
Professor 11	Devem ser explorados de diferentes formas e maneiras para que possamos alcançar todos os alunos em suas diferentes maneiras de aprender , bem como respeitando a maturidade da inteligência de cada um e visando ao desenvolvimento desta.
Professor 12	Conteúdos com a abordagem ao desenvolvimento das inteligências múltiplas.
Professor 13	Devem ser diversificados para estimular as várias inteligências.
Professor 14	Não finalizou o curso.

QUESTÃO 7	Ao finalizar o curso, o que você acredita que pode ser alterado com relação às estratégias aplicadas em suas práticas pedagógicas?
Professor 1	Construção das brincadeiras juntos com os alunos, respeitando a individualidade de cada um.
Professor 2	Estabelecer estratégia de registros individuais de aprendizagem . Para acompanhar melhor o desenvolvimento dos alunos.
Professor 3	Aulas dinâmicas e lúdicas com foco no desenvolvimento das habilidades.
Professor 4	Vejo com maior clareza, as metodologias que me auxiliarão no trabalho com os estudantes.
Professor 5	É necessário adotar estratégias que me permitam dar ao aluno uma liberdade de expressão de sua inteligência, de sua identidade como pessoa. Minha aula precisa contemplar desde o aluno mais habilidoso até o menos habilidoso, e levar ambos ao desenvolvimento!
Professor 6	Não finalizou o curso.
Professor 7	Quanto às estratégias, terei um olhar voltado a criar mais situações problemas, aumentando os desafios nas aulas.
Professor 8	Hoje meu olhar estará voltado às inteligências , o quanto faz diferença na sala de aula.
Professor 9	Sim.
Professor 10	Não finalizou o curso.
Professor 11	Conhecer a teoria das I.M. traz intencionalidade na condução das experiências oferecidas pelo professor e as estratégias oferecidas por ele. Os indivíduos aprendem e se desenvolvem de maneiras diferentes , por isso a necessidade de métodos, recursos e estratégias diferenciados durante as aulas.
Professor 12	Que as práticas pedagógicas estejam mais relacionadas com a solução dos problemas.
Professor 13	Favorecer que existem diversas maneiras de se expressar, agir e resolver as situações dentro das propostas das aulas.
Professor 14	Não finalizou o curso.

QUESTÃO 8	Ao finalizar o curso, o que você acredita que pode ser alterado com relação à forma de avaliar se os objetivos foram atingidos?
------------------	--

Professor 1	Avaliação através da observação
Professor 2	Estabelecer uma melhor relação entre o desenvolvimento individual dos alunos aos objetivos gerais da aula.
Professor 3	Avaliação com foco na capacidade individual de cada aluno, mediante as situações problema.
Professor 4	Como se a avaliação ocorresse a cada resposta satisfatória ou não, de um estímulo realizado.
Professor 5	Não avaliar com um olhar coletivo e geral, extremo, mas compreender que os objetivos são atingidos não somente com "bom desempenho" , mas envolve diversos outros fatores.
Professor 6	Não finalizou o curso.
Professor 7	O curso me fez ter um olhar mais abrangente quanto à forma de avaliar se os objetivos foram atingidos, pois, a partir do momento em que utilizo como prática pedagógica a criação de situações problemas para desenvolver as inteligências, irei avaliar se estas foram desenvolvidas durante a atividade.
Professor 8	Hoje verei de forma diferente, com um olhar na potencialidade que a criança tem e como fazer para desenvolver outras inteligências na criança.
Professor 9	Sim, totalmente.
Professor 10	Não finalizou o curso.
Professor 11	A avaliação deve verificar a defasagem ou progresso, de acordo com um parâmetro esperado , para que sirva de direcionamento para novas intervenções do professor. A defasagem deve ser tratada com nova intervenção e o progresso com aprofundamento e aumento do grau de dificuldade.
Professor 12	Quando se constrói a solução de um problema.
Professor 13	Observando a resposta dos alunos às propostas apresentadas.
Professor 14	Não finalizou o curso.

QUESTÃO 9	Ao finalizar o curso, o que você acredita que pode ser alterado com relação à forma de avaliar a aprendizagem dos seus estudantes?
Professor 1	Avaliação através da observação e alguns testes.
Professor 2	Oportunizar que cada aluno acompanhe seu desenvolvimento.
Professor 3	Avaliação individualizada e segmentada.
Professor 4	Como se eu me autoavaliasse a partir do desenvolvimento satisfatório deles.
Professor 5	É necessário compreender que o aluno é quem irá atribuir significado sobre o que foi aprendido, e assimilará à sua forma os conteúdos, sendo a aprendizagem muito individual de cada um.
Professor 6	Não finalizou o curso.
Professor 7	Irei avaliar por meio do potencial de cada um, observando as expectativas do grupo como um todo e individualmente.
Professor 8	Na observação dos desenvolvimentos das inteligências.

Professor 9	Sim.
Professor 10	Não finalizou o curso.
Professor 11	A avaliação deve ser realizada considerando não apenas a realização ou não de uma atividade, mas sim, considerando o ponto de partida de um aluno e o seu avanço. A avaliação deve ser realizada de diferentes formas para que alcancem todos os alunos.
Professor 12	Avaliar o aluno em toda sua forma de se expressar.
Professor 13	Levar em consideração as características individuais dos alunos.
Professor 14	Não finalizou o curso.

QUESTÃO 10	Quais princípios você considera mais relevantes na Teoria das Inteligências Múltiplas?
Professor 1	A corporal-cinestésica.
Professor 2	Que todas as pessoas são inteligentes. Que todos possuem conhecimento variado sobre todas as inteligências. Que possuir maior conhecimento sobre várias inteligências permite resolver mais e melhor as demandas do dia a dia.
Professor 3	O respeito às individualidades.
Professor 4	A diversidade e as possibilidades de desenvolvimento.
Professor 5	Acredito que primeiramente a visão individualizada sobre cada um, isso gera empatia e respeito no processo de ensino aprendizagem. É bastante relevante também a questão de que as expectativas do educador interferem no educando de forma significativa, isso faz com que sejamos mais confiantes nos nossos alunos.
Professor 6	Não finalizou o curso.
Professor 7	O princípio que propõe que todos somos inteligentes.
Professor 8	Que todas as inteligências são importantes e temos que promover atividades que promovam o desenvolvimento das mesmas.
Professor 9	Principalmente levar em consideração os conhecimentos prévios que cada aluno traz consigo sobre os elementos ou atividades propostas.
Professor 10	Não finalizou o curso.
Professor 11	O de que todos podem aprender e se desenvolver. A intencionalidade da ação e a intervenção do professor, no momento certo, são importantes no processo.
Professor 12	Valorização de todas as inteligências; oportunidade de desenvolver capacidades inatas através dos estímulos recebidos; significado importante as inteligências interpessoal e intrapessoal.
Professor 13	O de que cada ser humano é único e de que as características individuais devem ser respeitadas.
Professor 14	Não finalizou o curso.

QUESTÃO 11	O curso proporcionou, ou não, alguma quebra de paradigma em suas concepções ou de obstáculos em suas atuações?
-------------------	---

Professor 1	Sim. Quebra de paradigma.
Professor 2	Sim, em relação às avaliações.
Professor 3	Acrescentou o olhar mais apurado, para detectar dificuldades, e ajudar os alunos a desenvolverem melhor suas inteligências.
Professor 4	Em algumas, com certeza.
Professor 5	Sim, o curso nos abriu bastante os horizontes sobre possibilidades em aula, traz uma visão nova sobre o que pode ser trabalhado em aula e como isso pode ser feito.
Professor 6	Não finalizou o curso.
Professor 7	Sim, o curso me fez perceber que já estava criando minhas aulas de forma automática, que estava em um momento no qual eu não observava mais todos os desafios que seriam desenvolvidos durante as atividades, e estes desafios sempre foram algo que me deram muito prazer em trabalhar em minhas aulas, mas que já não estavam mais presentes. Por isso, só tenho a agradecer o quanto foi enriquecedor e o quanto despertou em mim algo que sempre foi minha paixão. Sou muito grata pela generosidade de vocês.
Professor 8	Sim. Ao promover uma atividade quais inteligências quero promover e como cada criança reagirá as propostas.
Professor 9	Conhecer a teoria das Inteligências Múltiplas, sim.
Professor 10	Não finalizou o curso.
Professor 11	Proporcionou amadurecimento e reconhecimento de novas formas de trabalho com as I.M. na condução das minhas formações e orientações com os professores.
Professor 12	Não totalmente, porém o curso me trouxe um entendimento mais objetivo e claro em relação às minhas atuações profissionais.
Professor 13	Veio reforçar o respeito que se deve ter a cada aluno em sua formação e como ser único dentro do grupo.
Professor 14	Não finalizou o curso.

QUESTÃO 12	O que é preciso para adotar a teoria das inteligências múltiplas nas suas aulas?
Professor 1	Acho que a boa vontade do professor.
Professor 2	Ampliar os focos de observação, registro e estimulação.
Professor 3	Creio que já aplicava, porém sem saber que as inteligências atuam de forma individualizada.
Professor 4	Já estou adotando.
Professor 5	Disposição. Acredito que acima de tudo seja necessário querer sair um pouco do comodismo e realmente se comprometer com o desenvolvimento do aluno de uma forma íntegra. É mais que possível conduzir nossa prática embasando-se na teoria de Gardner, só exigirá de nós um esforço e dedicação maior na nossa atuação.
Professor 6	Não finalizou o curso.

Professor 7	Hoje, de acordo com as orientações que tivemos no curso, bastava criarmos a proposta e observarmos quais inteligências queremos desenvolver com aquela atividade.
Professor 8	Sim, com certeza, seria muito rico no desenvolvimento das crianças se nós, educadores, tivéssemos esse olhar voltado para inteligências múltiplas.
Professor 9	Já vinha adotando, mas agora tenho mais embasamento.
Professor 10	Não finalizou o curso.
Professor 11	Fundamentação teórica, estudo e reflexão dos resultados na prática.
Professor 12	Ser comprometido com aulas, querer inovar através de boas práticas e acreditar na potencialidade do aluno.
Professor 13	Levar em conta as diversas inteligências, ao elaborar as propostas das aulas.
Professor 14	Não finalizou o curso.

