

**ANDREZZA PAPINI ALKMIM DE SOUZA**

**UM OLHAR PARA A INTELIGÊNCIA CORPORAL CINESTÉSICA EXPRESSA EM  
AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR**

**UBERABA – MG**

**2014**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO**  
**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

Andrezza Papini Alkmim de Souza

**UM OLHAR PARA A INTELIGÊNCIA CORPORAL CINESTÉSICA EXPRESSA EM  
AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Educação Física área de concentração “Esporte e Exercício” (Linha: Formação e Ação Profissional em Educação Física e Esportes), da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, como requisito parcial para obtenção do título de mestre.

Orientadora: Dr<sup>a</sup>. Vilma Lení Nista-Piccolo

UBERABA – MG

2014

**Catálogo na fonte: Biblioteca da Universidade Federal do  
Triângulo Mineiro**

S713o Souza, Andrezza Papini Alkmim de  
Um olhar para a inteligência corporal cinestésica expressa em aulas de  
educação física escolar / Andrezza Papini Alkmim de Souza. -- 2014.  
114 f. : tab.

Dissertação (Mestrado em Educação Física) -- Universidade Federal do  
Triângulo Mineiro, Uberaba, MG, 2014.  
Orientadora: Profª Drª Vilma Leni Nista-Piccolo

1. Educação física e treinamento. 2. Cinestesia. 3. Inteligência. I. Nista-  
Piccolo, Vilma Leni. II. Universidade Federal do Triângulo Mineiro. III.  
Título.

CDU 613.71

Andrezza Papini Alkmim de Souza

**UM OLHAR PARA A INTELIGÊNCIA CORPORAL CINESTÉSICA EXPRESSA EM  
AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Educação Física área de concentração “Esporte e Exercício” (Linha: Formação e Ação Profissional em Educação Física e Esportes), da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, como requisito parcial para obtenção do título de mestre.

Orientadora: Dr<sup>a</sup>. Vilma Lení Nista-Piccolo

Uberaba, 19 de fevereiro de 2014.

Banca Examinadora:

---

Dr<sup>a</sup>. Vilma Lení Nista-Piccolo (orientadora)

Universidade Federal do Triângulo Mineiro

---

Dr<sup>a</sup>. Elaine Prodócimo

Universidade Estadual de Campinas

---

Dr<sup>a</sup>. Martha Prata-Linhares

Universidade Federal do Triângulo Mineiro

Dedico este trabalho aos meus amores Rosana pelos ensinamentos, Aírton pelo apoio, João  
Guilherme pela presença, Yasmin pela leveza e Gustavo pelas atitudes!

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por me conduzir aos caminhos do aprendizado e da evolução espiritual. Minhas escolhas são baseadas na fé, na confiança e na aceitação de que o Senhor estará comigo em todos os momentos.

À minha orientadora Profa.Dra. Vilma Lení Nista-Piccolo, que acreditou em mim e, por meio de suas instruções, conversas, des-orientações, permitiu-me transcender até mesmo as minhas próprias expectativas. Ser orientador não é fácil, pois a mediação requer que a outra “ponta” esteja pronta ou, ao menos, aberta. Em alguns momentos, o tempo foi necessário e eu aprendi muito! Obrigada!

Agradeço a todos os meus familiares e amigos que suportaram, sem muitas cobranças, a minha ausência e, em certos momentos, minha irritação e desespero com os prazos e com as ideias “empacadas”. Obrigada pela paciência e pelo apoio!

Aos meus colegas da 2º Turma de Mestrado pelas explicações nos corredores, pelo apoio que somente quem está passando por uma Pós-Graduação sabe entender, pelas parcerias formadas e pela torcida imensa a cada um de nós! Mesmo distantes nesse último ano, pudemos contar uns com os outros sempre!

À amiga Carolina Morais de Araújo, que com suas palavras suaves e fortes me apoiou, incentivou, chamou a atenção e me mostrou que tudo na vida é um processo: de plantio, semeio, maturação e colheita. Pretendo viver com suas palavras inspiradoras não somente o presente, mas todo o tempo da minha vida... sabedoria, discernimento e paciência! Sua presença/ausência em minha vida é essencial e, com toda certeza, um bônus que não esperava obter, pois seria pedir demais! Obrigada!

À minha amiga e também colega de profissão apaixonada Élide, que divide comigo os anseios e desejos em relação à Educação Física. Amiga que me acompanha desde o colegial e, com sua positividade, otimismo e sorriso largo, faz com que eu esqueça por alguns instantes as preocupações da vida e apimente, com sua serenidade, ser sempre possível enxergar as coisas de outra forma.

Aos professores membros da banca, Profa. Elaine Prodócimo, Profa. Martha Prata-Linhares, Prof. Wagner Wey Moreira e Profa. Tatiana Passos Zylberberg, que com seus olhares atentos e carinhosos, comprometidos com a Educação, contribuíram imensamente para o meu crescimento acadêmico, profissional e também pessoal.

Agradeço aos professores, alunos e diretores das escolas participantes da pesquisa pela disponibilidade e pela doação de seus tempos e vivências. Vocês me permitiram participar de suas aulas, com meus e seus olhares curiosos e deixaram que eu fizesse parte desse universo. Sem vocês, nada disso seria possível. Obrigada!

Agradeço aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação Física por contribuírem significativamente à minha evolução profissional e acadêmica, em busca de uma ciência comprometida e responsável, a fim de fazer o melhor para a nossa área.

Agradeço aos colegas do Grupo de Estudos Potencial, Vickele, Márcia, Laudeth, Olímpia, Fernanda, Telma, Roberto, Paulo, Gabriel e Júlio, pelas longas discussões, trocas de conhecimento e pelo empenho sempre em contribuir e fazer a diferença em nossa área.

Agradeço também a todos os meus professores da educação básica e do ensino superior, pois com suas atuações e entrega a essa profissão fizeram com que eu me apaixonasse e quisesse também desempenhar esse papel. Acredito que “roubo” tiques, expressões e atitudes de cada um de vocês nas minhas práticas atuais.

Aos funcionários da UFTM que zelam pela ordem, segurança e limpeza dos estabelecimentos, sempre solícitos e disponíveis. O show não seria possível sem todos os bastidores.

À Capes pela bolsa concedida a qual possibilitou a realização desta pesquisa.

## RESUMO

### UM OLHAR PARA A INTELIGÊNCIA CORPORAL CINESTÉSICA EXPRESSA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

O objetivo deste estudo foi observar, descrever e interpretar como acontecem, na atuação pedagógica dos professores, as possíveis estimulações dos potenciais dos alunos durante as aulas de Educação Física nas escolas de educação básica de Uberaba/MG. Buscamos desvelar como ocorrem as aulas de Educação Física; compreender as situações de ensino-aprendizagem na prática pedagógica do professor; identificar as estratégias de ensino e os conteúdos desenvolvidos em suas aulas e, analisar o conhecimento do professor acerca da Teoria das Inteligências Múltiplas. Esta Teoria baliza nossos estudos, pois acreditamos que é da responsabilidade do professor de Educação Física identificar os potenciais, principalmente os corporais, dos seus alunos, desenvolver as possibilidades de criar situações diferenciadas, as quais consigam levar seus alunos à compreensão do que ensina. Para isso optamos por uma abordagem qualitativa do tipo descritiva, que, de acordo com os instrumentos escolhidos, fosse possível perceber diferentes perspectivas da atuação docente. Como instrumento de coleta de informações utilizamos um questionário a fim de caracterizar nossos sujeitos; utilizamos ainda uma entrevista semiestruturada, permitindo que os sujeitos expressassem livremente seus conceitos. Além disso, optamos pela observação das aulas como técnica metodológica, o que nos permitiu mergulhar no universo dos sujeitos, no local em que se dá a atuação deles e onde seria possível identificar sem *a priori* e preconceitos, conhecer suas estratégias de ensino, os conteúdos ministrados e a relação estabelecida entre professor e aluno. Após a coleta das informações, analisamos sob o método proposto por Laville e Dione (1999), interpretando os dados e buscando apontar diretrizes para reais propostas de atividades pautadas na Teoria das Inteligências Múltiplas. Os sujeitos da pesquisa foram 10 professores do total de 5 escolas municipais e 4 escolas privadas. O ano escolar escolhido foi o 5º ano, escolha esta que se deu pelo período maturacional que se encontram esses indivíduos, pois é nesse momento em que eles começam a combinar e a refinar suas habilidades motoras fundamentais, de maneira mais complexa, sendo um excelente momento para a descoberta de infinitas execuções motoras. Após a coleta das informações e a análise dos dados, propusemo-nos a cruzar os dados para melhor interpretar os questionamentos que geraram este estudo. Percebemos que os professores repetem muitas práticas já vivenciadas no cotidiano dos alunos, não proporcionando diferentes situações em suas aulas. Embora a



Teoria das Inteligências Múltiplas já tenha completado 30 anos de lançamento acadêmico, verificamos que muitos professores ainda não a conhecem, e aqueles que declaram conhecê-la não demonstram compreensão de seus princípios básicos. Com a observação das aulas somadas à realização das entrevistas, percebemos que existem apontamentos expressos no discurso dos professores que ainda não se concretizam em suas práticas em aulas. Portanto, acreditamos que é preciso refletir se o professor tem uma postura transformadora, se possibilita oportunidades variadas de aprendizagem, se auxilia a busca pelo conhecimento, e se se preocupa com a formação integral e o desenvolvimento pessoal de cada um de seus educandos.

Palavras-chave: Educação física e treinamento. Cinestesia. Inteligência.

## **ABSTRACT**

### **A LOOK AT THE BODILY KINESTHETIC INTELLIGENCE EXPRESSED IN SCHOOL PHYSICAL EDUCATION CLASSES**

The subject of this study was to observe, describe and interpret as they happen, in the teachers' pedagogical practice, the possible stimulations of potentials of students during Physical Education classes in schools for basic education of Uberaba/MG. We try to reveal how occur Physical Education classes; understand the situations of teaching-learning in the pedagogical practice of professor; identify teaching strategies and content developed in their classes, and analyze the knowledge of professor about the Theory of Multiple Intelligences. This Theory based our studies, because we believe that it is the responsibility of the Physical Education teacher identify potential, especially the body, of its students, develop the endless possibilities to create differentiated situations, which will be able to lead their students to the understanding of what he teaches. For this reason we choose for a qualitative approach of descriptive type, which, in accordance with the instruments chosen, it was possible to perceive different perspectives of teaching practice. As instrument of collection of information we used a questionnaire in order to characterize our subjects; we still have a semi-structured interview, allowing subjects to freely express their concepts and its principles. In addition, we have opted for observation of classes such as methodological technique, which allowed us immerse in the world of the subjects, at the place where actuating them and where it would be possible to identify without a priori and prejudices, know their teaching strategies, the content taught and the relationship established between teacher and student. After the collection of information, we analyzed under the method proposed by Laville and Dione (1999), interpreting the data and trying to point guidelines for actual proposals of activities centered on the Theory of Multiple Intelligences. The research subjects were 10 teachers from a total of 5 public schools and 4 private schools. The school year chosen was the 5th year, choice is that if gave by maturational period who are these individuals, because it is at this moment in which they begin to combine and refine their motor skills, fundamental way more complex, being an excellent time for the discovery of infinite motor executions. After the collection of information and the analysis of the data, we propose to cross the data to better interpret the questions that generated this study. We noticed that the teachers are repeated many practices already experienced in the daily life of students, not providing different situations in their classes. Although the Theory of Multiple Intelligences has already

completed 30 years of launching academic, we noticed that many teachers still do not know him, and those who declare knows it does not demonstrate understanding of its basic principles. With the observation of classes added to the realization of the interviews, we realized that there are accents expressed in the speech of teachers who have not yet materialized in their practices in classrooms. Therefore, we believe that it is necessary to reflect if the teacher has a posture transforming, if enables varied opportunities for learning, if assists the quest for knowledge, and if they're concerned with the integral formation and the personal development of each one of their students.

**Keywords:** Physical Education. Kinesthetic. Intelligence.

## LISTA DE QUADROS

### Quadro

1	Saturação das observações em cada escola .....	52
2	Características dos sujeitos da pesquisa .....	58
3	As subcategorias e suas respectivas categorias geradas .....	74
4	Subcategorias e categorias geradas por meio das respostas apresentadas na entrevista .....	85

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>13</b>
<b>2 REFERENCIAL TEÓRICO .....</b>	<b>19</b>
2.1 A TEORIA DAS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS .....	19
<b>2.1.1 A Inteligência Corporal Cinestésica .....</b>	<b>29</b>
2.2 SER PROFESSOR .....	34
<b>3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS .....</b>	<b>46</b>
3.1 DEFINIÇÃO DA AMOSTRA .....	47
3.2 TÉCNICAS USADAS NA COLETA DE INFORMAÇÕES .....	48
<b>3.2.1 Instrumento de coleta das informações .....</b>	<b>49</b>
3.3 PROCEDIMENTOS DE COLETA .....	51
3.4 ANÁLISE DOS DADOS .....	52
<b>4 RESULTADOS E DISCUSSÕES .....</b>	<b>87</b>
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>98</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>105</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>110</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>113</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Desde muito cedo, apresentei facilidade no desenvolvimento das habilidades corporais. Era uma criança extremamente ativa e expressava essencialmente minha corporeidade. Meus pais, sempre atentos, ao perceberem essas minhas manifestações, propuseram mais atividades que fossem estimuladoras dessa maneira de me relacionar com o mundo.

Ao ingressar numa instituição formal de ensino, tinha grandes expectativas do trabalho corporal a ser aprendido ali, aumentando ainda mais a vontade de continuar a vivenciar propostas motrícias. Porém, isso acontecia num cenário totalmente diferente daquele que eu encontrava em casa, onde todas as atenções estavam voltadas para o cuidado com uma criança.

Essa diferença de ambiente abriu-me a percepção para outros modos de contato com o mundo e com os outros. Percebi que deveria haver mudanças no trato com alguns colegas, pois a forma de me aproximar deles não poderia ser a mesma.

Enquanto estamos totalmente embebidos da atmosfera familiar, devido à grande proximidade com pais, avós e irmãos, os níveis de comunicação não se mostram tão complexos, pois a convivência cotidiana nos leva a adotar determinados comportamentos. Diante dessa situação, é possível antecipar respostas, solucionando previamente os problemas presentes à nossa volta. Isso se dá num processo contínuo que, posteriormente, permite nos levar à transcendência. Mas, quando nos encontramos diante de situações complexas num ambiente totalmente diferenciado, é preciso buscar adaptações necessárias para mantermos, no mínimo, a nossa sobrevivência. Na verdade, essa é uma situação que pode acontecer num ambiente tão rico de estímulos e formativo como a escola, instituição na qual passamos muitas horas em muitos anos de nossas vidas.

Por conta disso, acredito em uma escola com caráter de formação humana, que compreende esse processo contínuo do nosso crescimento em suas mais diversas dimensões, tais como, social, afetiva, cognitiva, motora, psicológica, econômica. É a escola que também tem o papel de identificar as potencialidades dos que ali estão e dar subsídios para seu desenvolvimento. Mas isso requer uma atuação consciente, que ressalta os valores de uma formação integral.

Logo nos primeiros anos do Ensino Fundamental, meu professor de Educação Física percebeu o meu potencial corporal, embora para ele, talvez, não tivesse essa denominação. O

que importa é que ele desenvolveu estratégias e métodos de ensino que me estimulavam ainda mais às práticas corporais.

Atualmente consigo compreender que a atuação daquele professor se efetivou na propensão que me conduziu à escolha de uma profissão, levando-me a trabalhar com o corpo em suas mais diversas possibilidades.

Porém, desde aquela época, havia algo que sempre me intrigava: a diferença entre o prazer que eu sentia em realizar aquelas aulas, tão estimuladoras para mim, e a manifestação de outros colegas que permaneciam todo o tempo sentados na arquibancada, apáticos ao que acontecia em quadra. Em minhas reflexões, buscando compreender essa situação que eu vivia, tentava identificar se isso seria culpa do professor, ou de um estado de preguiça do aluno. Imaginava se o desinteresse seria devido à falta de destreza, ou a frustrações, ou ainda a algum outro problema que pudesse impedi-los de participar.

Essa dúvida me acompanhou não somente na educação básica como também durante a minha graduação, nessa mesma área. Os subsídios que me foram apresentados, como questões técnicas, divergências de abordagens, tendências das práticas corporais, aspectos didáticos e metodológicos do ato de ensinar e de aprender, problemas do desenvolvimento motor, fatores psicológicos da educação e muitos outros, não foram suficientes para me convencer da impossibilidade de ensinar todos aqueles conhecimentos, desvelados na Educação Física. Imaginava estimular os alunos à prática de exercícios físicos, por meio das diversas atividades a serem propostas em diferentes perspectivas e âmbitos de ensino.

Junto com o diploma de graduação estava toda a minha vontade de exercer a profissão que escolhi vivenciar. Nas primeiras oportunidades em que atuei como professora de Educação Física, já me deparei com a mesma cena que tinha vivenciado 15 anos antes. Mesmo amparada por um planejamento elaborado com embasamento teórico e totalmente justificado em uma prática pedagógica reflexiva, eu ainda encontrava alunos sentados na arquibancada, optando por não participar da aula.

Nos primeiros momentos, minha atitude foi de abatimento com um misto de revolta, mas a minha paixão pela Educação Física somada a tudo aquilo que me movia a ensinar, e que me levava a escolher essa área de conhecimento para o exercício de uma profissão, não me deixaram abater, pelo contrário, eles me incentivaram a buscar meios que pudessem convencer aqueles alunos que ainda optavam por não praticar as propostas desenvolvidas nas minhas aulas.

Percebi, assim, que ingressar num curso de Mestrado poderia ser o caminho para encontrar subsídios que me auxiliariam na busca de estratégias diferenciadas para esse intuito.

Escrevi então um projeto de pesquisa com a intenção de investigar quais os conteúdos e os métodos que estão em desenvolvimento nas aulas de Educação Física em minha cidade. Queria descobrir, por meio desse procedimento, se a solução da questão da falta de motivação dos alunos estava centrada num desses aspectos, ou, ao menos, se isso me levaria à compreensão de possíveis práticas que pudessem transformar minhas aulas na escola.

Tendo sido aprovada com esse projeto de pesquisa, ingressei no Mestrado em Educação Física sob a orientação da Prof<sup>a</sup>.Dr<sup>a</sup>. Vilma Lení Nista-Piccolo. E foi em uma de suas aulas, ministrada na disciplina de Pedagogia do Esporte, que entrei em contato com a Teoria das Inteligências Múltiplas, de Howard Gardner, até então desconhecida por mim. Imediatamente vislumbrei a possibilidade de transformação da prática pedagógica na Educação Física, pois pude perceber que o provável erro, meu e de alguns professores, não só os da área da Educação Física, mas de todos aqueles que escolhem o exercício da docência como profissão, poderia estar em nossa interpretação de como se dá o processo de ensino-aprendizagem, em nosso olhar para o aluno que aprende.

Essa Teoria não diz respeito a novos métodos e procedimentos estratégicos de última geração para serem utilizados em aula; não ensina o professor uma prática tradicional, dinâmica, reflexiva; não diz respeito a uma tendência ou a uma abordagem ultrainovadora; mas desperta o ser humano para uma diferença de olhar, de perceber, de interpretar o outro.

Ou seja, não estavam errados todos os planejamentos, sejam meus ou de outros professores; todos os anos que nos dedicamos aos estudos de uma área específica, de forma profunda e fundamentada, não estavam desperdiçados; não éramos e não somos incompetentes pelo conhecimento que temos. Talvez, estivéssemos somente limitados na capacidade de enxergar além, e de compreender nossos alunos durante suas aprendizagens.

A partir daquele primeiro contato com possibilidades da mudança do olhar, debrucei-me em leituras e pesquisas que saciassem minhas dúvidas na busca da compreensão dessa Teoria. É fato que ainda tenho um longo caminho a percorrer, pois a Teoria parte do ser humano como um ser histórico e cultural, inserido em uma sociedade, produzindo soluções a partir de suas necessidades e de seus problemas. Assim, como somos seres dinâmicos, em constante construção e reconstrução da realidade, os olhares e as possibilidades nunca se esgotam, fomentando sempre a necessidade de continuar investigando.



A primeira mudança veio na forma como estava realizando a pesquisa. Antes ela tinha o foco nos métodos e nos conteúdos desenvolvidos na Educação Física escolar, mas depois desse meu interesse na Teoria de Gardner, minha investigação passou a ter um enfoque maior sobre a atuação do profissional dessa área. É da responsabilidade do professor de Educação Física identificar os potenciais dos seus alunos, desenvolver as infinitas possibilidades de criar situações diferenciadas, as quais consigam levar seus alunos à compreensão do que ele ensina. Reporto-me a uma aprendizagem efetiva, que se dá pela promoção de conteúdos que tenham significado para os alunos. E, principalmente, pela estimulação motrícia que pode permitir manifestações de inteligência corporal cinestésica. Ressalto a Inteligência Corporal Cinestésica, porque compete à atuação do professor de Educação Física propiciar situações que estimulem essa inteligência. Nenhuma inteligência se manifesta isoladamente. Ao se estimular o potencial motrício da criança, outras inteligências são também beneficiadas, pois sempre haverá uma combinação entre elas.

Diante disso, e na sombra de uma realidade desconhecida, minha orientadora e eu, como pesquisadoras inquietas e movidas pela intenção de compreender este fenômeno que é o ato de ensinar, buscamos, nesse estudo, observar, descrever e interpretar como acontecem, na atuação pedagógica dos professores, as possíveis estimulações dos potenciais dos alunos durante as aulas de Educação Física nas escolas de educação básica de Uberaba/MG. A ideia é, a partir desses dados, trazer à luz as possibilidades de estimulação usadas pelos docentes. Será que estão presentes nessas aulas situações que possam estimular o potencial de inteligência dos alunos? Como se dá a estimulação de seus potenciais? E, especificamente, como um professor dessa disciplina, que é o responsável pelos comportamentos de inteligência corporal cinestésica, mesmo desconhecendo essa Teoria, prepara situações de aprendizagem que proporcionam manifestações da Inteligência Corporal Cinestésica?

Para isso é necessário desvelar como ocorrem as aulas de Educação Física; compreender as situações de ensino-aprendizagem na prática pedagógica do professor de Educação Física; identificar as estratégias de ensino e os conteúdos desenvolvidos em suas aulas e, ainda, analisar o conhecimento do professor acerca da teoria das Inteligências Múltiplas.

Os motivos que nos conduzem nessa empreitada dizem respeito às preocupações que norteiam nossa afinidade com a Educação Física escolar. Como educadoras, somos responsáveis pela definição dos conteúdos pertencentes a essa área de conhecimento, e, a partir de resultados gerados por pesquisas realizadas nessa subárea – Educação Física Escolar

– será possível contribuir com subsídios importantes para reflexões e para mudanças nessa prática.

Muitos pesquisadores de diferentes bases epistemológicas (BETTI, 2005; BRACHT, 2000; COSTA, 1996; GAYA, 1994; TAFFAREL; ESCOBAR, 1994; TANI, 2011) têm se debruçado a fim de investigar, comprovar e estabelecer o valor científico e o reconhecimento desta área multidisciplinar que é a Educação Física. Superado o paradigma de que somos apenas aplicação de conhecimento de outras áreas –Biologia, Antropologia, Sociologia, Psicologia – podemos contribuir com a produção de novos conhecimentos advindos do nosso campo de atuação.

E ainda, considerando a Teoria das Inteligências Múltiplas, que reconhece o desempenho motricio como possibilidade de manifestação da inteligência corporal cinestésica, essa pesquisa busca desvelar a prática pedagógica do docente de Educação Física. E, dessa forma, oferecer subsídios para novos questionamentos, novas perguntas, fomentando, assim, a busca de mais pesquisas.

Na primeira parte, apresentamos a Teoria das Inteligências Múltiplas que baliza os ideais do novo olhar que buscamos para a prática docente. Descrevemos os passos percorridos para a formulação da Teoria e os impactos que surgiram a partir da sua apresentação à sociedade. Embora acreditemos que diferentes inteligências possam ser manifestadas nas propostas desenvolvidas na Educação Física, o nosso direcionamento caminha rumo à Inteligência Corporal Cinestésica. O professor, em sua formação específica, deve ter subsídios necessários que lhe possibilitem oferecer ao aluno experienciar diversas possibilidades corporais, proporcionando, assim, situações-problema que favoreçam o desabrochar desse potencial.

Na segunda parte deste trabalho, fazemos reflexões sobre a atuação docente, o que compete à prática desse profissional e o que permeia a sua ação. Buscamos referências naqueles autores que têm escrito sobre essa atuação, discutimos a posição do professor como mediador do conhecimento e especificamos a ação do profissional de Educação Física escolar, identificando aspectos que competem à sua atuação.

A terceira parte da Dissertação diz respeito ao caminho metodológico percorrido nessa pesquisa. Diante da complexidade do assunto e da necessidade de desvelar o fenômeno da atuação do professor de Educação Física, optamos por uma abordagem qualitativa do tipo descritiva, que, de acordo com os instrumentos escolhidos, fosse possível perceber diferentes perspectivas da atuação docente.

Para isso optamos pelo uso de um questionário endereçado aos professores, a fim de caracterizar nossos sujeitos e de compreender alguns aspectos de sua formação, do tempo de exercício e de suas especialidades; utilizamos ainda uma entrevista semiestruturada, permitindo que os sujeitos expressassem livremente seus conceitos e seus princípios sobre as situações de aprendizagem, de forma ampla. Além disso, optamos pela observação das aulas como técnica metodológica, o que nos permitiu mergulhar no universo dos sujeitos, no local em que se dá a atuação deles e onde seria possível identificar sem *a priori* e preconceitos, conhecer suas estratégias de ensino, os conteúdos ministrados e a relação estabelecida entre professor e aluno. Após a coleta das informações, analisamos sob o método proposto por Laville e Dione (1999), interpretando os dados e buscando apontar diretrizes para reais propostas de atividades pautadas na Teoria das Inteligências Múltiplas.

Muito embora não tenhamos a pretensão de apresentar a Teoria como salvadora dos problemas existentes no âmbito escolar, queremos revelar princípios que podem ser valiosos para possíveis mudanças na prática pedagógica dos docentes e, ainda, responder aos nossos questionamentos que visam atingir a meta principal da formação educacional que ocorre no processo de ensino e aprendizagem!

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

### 2.1 A TEORIA DAS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS

As questões acerca da inteligência costumam interessar a um grande número de pessoas. Até mesmo aqueles que não estão envolvidos em estudos diretamente ligados a essa temática querem entender o que é ser inteligente. Por ser um tema complexo, atrai muitos pesquisadores advindos de diversas áreas do conhecimento, tentando compreendê-la e suscitando possibilidades de medi-la, de alcançá-la e assim, conquistá-la (NISTA-PICCOLO, 2013).

Ao observar a evolução do pensamento daqueles que se dedicavam aos estudos sobre inteligência – porém não ainda com essa denominação – podemos levantar algumas tendências, datadas do século XVIII, como por exemplo, os cientistas racistas e os sexistas que se baseavam no determinismo biológico.

O determinismo biológico sustenta que as normas comportamentais compartilhadas, bem como as diferenças sociais e econômicas existentes entre os grupos humanos – principalmente de raça, classe e sexo – derivam de distinções herdadas e inatas, e que, nesse sentido, a sociedade é reflexo fiel da biologia (GOULD, 1991).

Podemos perceber no discurso desses estudiosos um preconceito impregnado de crenças subjetivas, e, por isso, sem validade científica. Porém, como essas afirmativas eram convenientes à época, não foram questionadas durante um bom tempo, mantendo-se, assim, a validade da hierarquização racial.

Segundo Gould (1991), o fascínio pelos números levou as ciências humanas, na segunda metade do século XIX, a estabelecer medições rigorosas. Alguns testes que apontavam o caráter hereditário da inteligência induziam as pessoas a se interessarem em medir o crânio e outras partes do corpo, para obter uma quantificação de suas inteligências.

Nessa perspectiva, a sociedade se encontrava com paradigmas “engessados” e a vida do indivíduo era predeterminada antes mesmo de ele nascer. Dependendo da família, da região de nascimento, da cor e do sexo, traçava-se a trajetória de vida, seguindo uma linha reta, horizontal, quer dizer, sem possibilidades de ascensão ou modificação de suas determinações.

Em seus estudos, Gould (1991) cita um professor chamado Paul Broca que defendia a relação entre o desenvolvimento da inteligência e o volume do cérebro. E, ainda, que a

sociedade era determinada pela natureza sendo que a posição social refletia o valor inato do indivíduo. Mas, verificando com mais cuidado as investigações desenvolvidas por esse professor, Gould (1991) conseguiu revelar que os dados apresentados estavam também contaminados pelas ideias de uma hierarquia racial.

Muitos daqueles que se empenharam em realizar estudos sobre o cérebro, como Agassiz, Morton e Galton, Nott e Gliddon, citados por Gould (1991), apontaram incongruências tendenciosas e critérios desiguais; foram guiados pela subjetividade, buscando a obtenção de resultados preconcebidos; omitiram procedimentos; cometeram erros de cálculos e, por fim; realizaram omissões convenientes (GOULD, 1991).

No início do século XX, o francês Alfred Binet, a pedido do Ministro da Educação, desenvolveu um teste psicométrico para identificar crianças com dificuldade de aprendizagem. O nível intelectual era calculado subtraindo a idade mental da verdadeira idade cronológica. As crianças com resultados que apontavam a idade mental inferior à verdadeira idade cronológica eram encaminhadas para as classes com programas especiais.

Porém, como o próprio criador do teste ressaltou, a quantificação de um valor numérico único não permitia medir a inteligência ou sequer indicar uma hierarquia intelectual, apenas atendia ao limitado propósito de identificar alunos que precisavam de atendimento especializado. Ainda que esses testes atendessem ao propósito solicitado, o próprio Binet continuava dizendo ser impossível medir a inteligência humana (GOULD, 1991). E ainda alertava para o risco de serem impostos rótulos indelévels àquelas crianças que fossem classificadas com dificuldade de aprendizagem.

Após sua morte, foi proposta uma alteração na fórmula de cálculo, colocando a divisão no lugar da subtração, revelando, assim, a razão entre a idade cronológica e a mental, cujo número, multiplicado por 100 gerava o quociente de inteligência, conhecido até hoje por meio da sigla QI.

A concepção psicométrica de inteligência foi amplamente difundida, porém na contramão da difusão e da estabilização psicométrica. Durante o século XX, vários psicólogos, cientistas e educadores, tais como Piaget, Vygotsky Feldman, Salomon, a contestaram, pois consideravam os testes limitados. Alegavam que a inteligência pregada por esse teste rompia com a complexidade do ser humano, destruindo as potencialidades de compreensão e reflexão, e, portanto, reduzia as possibilidades de desenvolvimento do indivíduo (GARDNER, 1994).

Outros estudiosos, como Olson e Goodman citados por Gardner (1994), que se dedicaram a desvelar as questões que permeiam a inteligência, também acreditavam que ela era algo mutável, passível de transformação e com possibilidades de desenvolvimento. Segundo esses autores, com as experiências vivenciadas somadas aos estímulos recebidos, a inteligência poderia ser ampliada.

A compreensão da neuroplasticidade se deu por volta da década de 1960 e reforçou o pensamento dos estudiosos, pois ela permitiu perceber a capacidade flexível do cérebro em mudar sua estrutura e sua função. O cérebro, que, até aquele momento, era considerado responsável pela manifestação da inteligência passa a ser configurado com mutabilidade e flexibilidade, o que, até então, havia se mostrado inconcebível.

As inteligências não deveriam ser comprovadas só por testes psicométricos, mas também pelas evidências de tarefas psicológicas, comportamentais e experimentais. Os movimentos de investigação passaram então a levantar que as definições sobre o que é ser inteligente variavam entre culturas diferentes. A partir desse posicionamento, as manifestações das inteligências começaram, então, a ser vistas como dependentes dos contextos nos quais as pessoas estavam inseridas. Embora saibamos que, ainda hoje, os testes psicométricos se mantêm, ressaltamos aqui que outras visões se colocam visando ampliar a forma de buscar entender o ser humano em suas variadas e diferentes expressões de seu potencial.

Assim, Gardner (1994) ressaltou que os vários papéis culturais exigem várias inteligências, portanto, tornava-se viável considerar o indivíduo como possuidor de várias aptidões, e não de uma única faculdade para resolver todos os problemas nas diferentes situações vividas. Dessa forma, um teste não é capaz de medir todo o potencial humano.

Corroborando esse pensamento, Feldman (2001) afirma que o ser humano em suas peculiaridades apresenta características típicas, as quais não permitem a mensuração. Segundo o autor, os testes não são suficientes para alcançar as dimensões no sentido de avaliar e de quantificar a maioria das propriedades e das qualidades distintas que constituem a singularidade do ser humano.

Segundo Fonseca (1998, p. 38) “a inteligência humana é efetivamente algo de transcendente e de muito complexo, que não se reduz a uma definição perfeccionista, inflexível, imutável ou exclusivista”.

Sendo assim, na década de 1980, Howard Gardner apresentou uma forma de identificar a inteligência, em que as diferenças individuais, o contexto cultural e a história de

vida de cada indivíduo deveriam ser considerados. Em seus estudos, Gardner rompeu com a ideia de uma inteligência única e propôs a Teoria das Inteligências Múltiplas.

Baseando-se nos estudos de Gardner, Nista-Piccolo (2013, no prelo) esclarece que:

Foram as evidências obtidas com as pesquisas em neurociência que possibilitaram a compreensão dos processos cerebrais, mas o mais importante foi a comprovação das influências culturais e psicológicas nas manifestações do comportamento humano. Howard Gardner apresentou relatos sobre potenciais humanos analisados numa perspectiva psicobiológica, reunindo achados sobre o desenvolvimento de crianças normais e talentosas, de suas capacidades de usar símbolos, somados às pesquisas com indivíduos portadores de danos cerebrais. Assim nasceu sua Teoria das Múltiplas Inteligências como a maneira mais adequada de conceituar os potenciais cognitivos do ser humano.

Ele partiu do modo como os seres humanos resolviam seus problemas para então examinar as habilidades cognitivas envolvidas nas tarefas, sem deixar de ressaltar a importância do cenário cultural que envolvia a situação. “Assim, um pré-requisito para uma teoria de inteligências múltiplas, como um todo, é que ela capte uma gama razoavelmente completa dos tipos de competência valorizados pelas culturas humanas.” (GARDNER, 1994, p.47). Vale ressaltar que Gardner não foi o primeiro a considerar a multiplicidade da mente, pois, quando a ciência da psicologia foi lançada, outros autores apontaram inúmeras faculdades ou habilidades mentais. Citados por Gardner (1994), Franz Gall e J.P. Guilford reconheceram 37 e 120 faculdades da mente respectivamente. Porém, realizado de maneira sistemática e minuciosa, o estudo de Gardner foi o que apontou maiores evidências científicas, o que sustentou e fundamentou a teoria de forma contundente.

Gardner (1994, 2000) escreve que a teoria se baseia numa síntese de evidências de diversas fontes (ciências biológicas, análise lógica, psicologia do desenvolvimento e psicologia tradicional), e as identifica como sendo os critérios para estabelecer se uma faculdade pode ser considerada uma inteligência, são eles:

1. Isolamento potencial por dano cerebral.
2. Existência de *idiots savants*<sup>1</sup>, prodígios e outros indivíduos excepcionais.
3. Uma operação central ou conjunto de operações identificáveis.
4. Uma história desenvolvimental distinta.
5. História e plausibilidade evolutivas.
6. Apoio de tarefas psicológicas experimentais.
7. Apoio de achados psicométricos.

---

<sup>1</sup> A síndrome do sábio, síndrome do idiota-prodígio ou savantismo é considerada um distúrbio psíquico com o qual a pessoa possui uma grande habilidade intelectual aliada a um déficit de inteligência.

#### 8. Suscetibilidade à codificação em um sistema simbólico.

Inicialmente o autor definiu a inteligência como a “capacidade para resolver problemas ou de elaborar produtos que fossem valorizados em um ou mais ambientes culturais” (GARDNER, 1994, p.51). Duas décadas depois de escrever esse conceito, o próprio autor o reformulou, definindo-o como um “potencial biopsicológico para processar informações que pode ser ativado num cenário cultural para solucionar problemas ou criar produtos que estejam valorizados numa cultura” (GARDNER, 2000, p.47). Essa modificação, segundo o autor, sugere que as inteligências não são objetos que podem ser vistos nem contados, mas sim, potenciais que podem ser desenvolvidos.

Gardner (1994) apresentou a teoria das Múltiplas Inteligências, conceituando oito inteligências: verbal-linguística, lógico-matemática, musical, espacial, corporal, intrapessoal e interpessoal, e naturalista. Porém, como os estudos prosseguem, outras poderão ser incluídas. Sem se preocupar com um número exato de inteligências, o autor declarou que a maior importância está na multiplicidade delas. Mesmo tendo em conta um número relativamente pequeno de tais inteligências, a diversidade de habilidades humanas é criada por meio de diferenças nesses perfis (GARDNER, 2011).

Cada inteligência apresenta características próprias, a Inteligência lógico-matemática diz respeito ao potencial biopsicológico de resolver e criar problemas e produtos importantes em determinado meio cultural, valendo-se de símbolos matemáticos, números, fórmulas, cálculos, proporções. Algumas características dessa inteligência são a utilização do raciocínio abstrato e apresentação de maior facilidade quando da organização lógica do pensamento. Segundo Gardner (2000, p.56) “a inteligência lógico matemática envolve a capacidade de analisar problemas com lógica, de realizar operações matemáticas e investigar questões cientificamente”. Podemos identificar características dessa inteligência em matemáticos, contadores, físicos, economistas e engenheiros.

A Inteligência verbal-linguística, de acordo com Gardner (2000, p.56), “envolve sensibilidade para a língua falada e a escrita, a habilidade de aprender línguas e a capacidade de usar a língua para atingir certos objetivos”, tendo como base os símbolos linguísticos, as letras, palavras. O domínio da língua escrita e da oral, a articulação criativa das ideias, a facilidade com a oratória e a memória, mesmo que para trivialidades, podem significar a manifestação dessa inteligência. Geralmente poetas, dramaturgos, compositores, advogados, políticos e pelos professores a expressam.



Já a Inteligência musical se revela, sobretudo, na significativa sensibilidade emocional à música e à organização musical, tais como instrumentistas, maestros e compositores. Embora, assim como as demais inteligências, a musical pode estar presente em qualquer pessoa, mesmo naquelas que não foram estimuladas para esse domínio. Capacidade de perceber padrões relacionados à qualidade do som, como tons, timbres, ritmos e intensidade. A facilidade para entoar canções e perceber fraseados musicais são características dessa inteligência. Gardner (2000, p. 57) postula que “a inteligência musical acarreta habilidade na atuação, na composição e na apreciação de padrões musicais”.

Outra inteligência apontada por Gardner (1994) é a espacial, que se vale das relações entre tempo e espaço, presentes na familiaridade com localização marítima e terrestre, com a utilização de mapas, cartografias, bússolas, composição de formas, senso de direção, organização do pensamento em figuras e diagramas. Para Gardner (2000, p.57) “A Inteligência Espacial tem o potencial de reconhecer e manipular os padrões do espaço bem como das áreas mais confinadas”. É bastante utilizada por geógrafos, navegadores, arquitetos e decoradores que se apropriam das imagens visuais abstratas.

A Inteligência corporal cinestésica refere-se ao potencial biopsicológico de resolver e criar problemas e produtos importantes em determinado meio cultural por meio da linguagem corporal. Pode ser desde a execução de movimentos finos ou complexos, a realização de uma tarefa em que a resposta só possa ser dada corporalmente, como a prática de diferentes modalidades esportivas que exige controle e domínio do corpo, além das habilidades manuais, e do senso de sincronização do tempo, espaço, som e ritmo com os movimentos expressados. Gardner (1994, p.161) enfatiza que a “característica desta inteligência é a capacidade de usar o próprio corpo de maneiras altamente diferenciadas e hábeis para propósitos expressivos [...]”. Características da manifestação desta inteligência podem ser encontradas também em atletas, artistas, dentistas, cirurgiões, escultores. Nista-Piccolo (2013), apoiando-se nos estudos de Zylberberg (2007) as quais analisam esse conceito, aponta que o próprio Gardner acredita que:

[...] nossa tradição cultural entendeu que seria possível separar as atividades de raciocínio daquelas especificamente físicas, provocando um divórcio entre o mental e o físico. Mas o mesmo autor vem nos clarear que essa distinção entre o reflexivo e o ativo não se faz presente em muitas outras culturas. Afirma que mesmo que a inteligência corporal possa ser minimizada em importância por muitos pesquisadores, há aqueles que consideram a atividade mental apenas como um meio para executarmos as ações, ou seja, ao invés de analisarem as atividades motoras como formas que atendem demandas cerebrais, conceituam a ação mental como meio de refinar o comportamento motor (GARDNER, 1994). [...] É com o corpo que o ser humano se expressa e se relaciona com o mundo. (NISTA-PICCOLO, 2013, no prelo).

As inteligências pessoais (intrapessoal e interpessoal) são traduzidas por Gardner (1994) como as mais importantes na vida das pessoas, pois elas são responsáveis pelas relações humanas, seja no trabalho ou na vida pessoal afetiva de cada um.

A Inteligência intrapessoal refere-se ao autoconhecimento; ao saber lidar com as próprias emoções, com o “eu” e suas nuances; ao controlar de forma equilibrada as reações provocadas pelas emoções, pela autoestima e autoimagem em harmonia, com discrição, habilidade intuitiva e automotivação. “A Inteligência Intrapessoal envolve a capacidade da pessoa se conhecer, de ter um modo individual de trabalho eficiente incluindo aí os próprios desejos, medos e capacidades de usar essa informação com eficiência para regular a própria vida” (GARDNER, 2000, p.58).

Já a Inteligência interpessoal relaciona-se à percepção e à convivência com o outro. Implica conduzir diálogos, perceber como o outro se sente, mesmo sem perguntar a ele, aponta características de sociabilidade e cooperação. As manifestações das inteligências interpessoais, envolvem a preocupação com o outro e, muitas vezes, o convencimento de certos comportamentos. Podemos encontrar características desta inteligência, por exemplo, nos líderes políticos, os psicólogos, os vendedores e também os professores.

A Inteligência naturalista é manifestada na facilidade e sensibilidade com o meio ambiente, na percepção da nossa vida com a natureza e os animais, de detalhes e variedades nas diferentes espécies e ambientes. Gardner (2000, p.64) relata que “um naturalista demonstra grande experiência no reconhecimento e na classificação de numerosas espécies”. Podemos exemplificar essas características por meio dos comportamentos expressos por alguns biólogos, paisagistas e ambientalistas.

O que torna tão relevante as inteligências e os diversos perfis de inteligência das pessoas dentro das culturas é o padrão de interação entre elas. A maioria daqueles que realiza uma tarefa não expressa uma única inteligência, e sim, combina inteligências para chegar a um propósito. Assimila ferramentas a partir de artefatos ou de outros indivíduos e, por meio de suas contribuições, altera o quadro cultural e oferece mais artefatos e recursos para que outros os assimilem. (MORAN, 2010)

A Teoria das IM promove o pluralismo e o igualitarismo na conceituação da inteligência. Segundo Gardner (1994), os seres humanos evoluíram no decorrer dos milênios para usar várias inteligências distintas, relativamente autônomas, e essas inteligências reivindicam igual prioridade, validação e importância. A Teoria das Inteligências Múltiplas

tem como foco a independência em vez da interdependência e a igualdade entre indivíduos em vez da unidade do grupo.

As inteligências não são objetivos em si mesmas, e sim, recursos investidos em uma tarefa ou produto e valorizados por uma cultura. Se a tarefa ou o produto não for valorizado, não é uma contribuição. As contribuições são o objetivo. O cultivo das inteligências faz sentido no contexto de como são usadas para afetar a comunidade. (MORAN, 2010)

Esta é uma das preocupações expressas por Gardner (2000): que as pessoas entendam os propósitos e os fins do reconhecimento da multiplicidade de potenciais. A implementação e o desenvolvimento de práticas pautadas na Teoria devem estar regadas de princípios e conceitos que partem do humano e de sua complexidade. Segundo o autor, “toda instituição educacional deve refletir sempre – ou, pelo menos, às vezes – explicitamente sobre seus objetivos, sua missão e seus propósitos. Só após esta reflexão, as ideias das IM podem ser implementadas de modo proveitoso.” (GARDNER, 2000, p.176)

Diante de uma Teoria tão complexa, e ao mesmo tempo instigante, pois aponta “inteligências” ao invés de “inteligência”, alguns julgamentos errôneos foram cometidos e, diante disso, Gardner (2010, 1995) tratou de elucidar algumas questões.

O autor procura deixar claro que uma inteligência não é um sistema sensorial, que não existem inteligências visuais ou auditivas. Um estilo de aprendizagem não é a expressão de uma inteligência, mas sim, o modo como um indivíduo aborda uma tarefa. A inteligência não se restringe a um domínio, pois esse é um construto social. Inclusive ser hábil em uma determinada inteligência, não significa quais domínios o indivíduo vai desenvolver. (GARDNER, 1995, 2010)

Ao trabalhar com potencial, o autor descarta a ideia de quantidade de inteligência, pois, segundo ele, os limites de realização desses potenciais dependem de outros aspectos, tais como a motivação, a qualidade de estímulo e os recursos disponíveis.

A partir das contribuições do pesquisador Howard Gardner, alcançamos uma compreensão mais ampla acerca das inteligências humanas e das suas possibilidades de desenvolvimento.

O autor sugere uma visão pluralista da mente. O caráter múltiplo apresenta a possibilidade de olharmos para as manifestações da inteligência como uma teia de inter-relações que se tece entre todas as dimensões.

O que deve ser aprendido pode estar não apenas no quadro, nos livros e nas palavras proferidas ou escritas. A demonstração do que foi aprendido não pode se restringir ao que se imprime no papel. Temos de assumir novos conceitos e novas atitudes

perante a aprendizagem dos alunos, inspirados numa compreensão múltipla da inteligência humana. (ZYLBERBERG, 2007, p.242)

Essa forma de interpretar o ser humano leva, assim, a um conceito de escola centrada no indivíduo, considerando seriamente a visão multifacetada da inteligência. Segundo o autor, “não somos iguais nem temos o mesmo tipo de inteligência, portanto, a educação será mais eficaz se essas diferenças forem levadas em consideração do que ignoradas ou negadas” (GARDNER, 2000, p.115).

Portanto, a Teoria das Inteligências Múltiplas provocou muito interesse entre os educadores desde que foi lançada. Preocupados com o conhecimento a ser disseminado, os professores se aproximaram dos estudos e das pesquisas desenvolvidos sobre esse tema e, a partir daí, muitos docentes conseguiram transformar os princípios teóricos em possibilidades de práticas pedagógicas (GARDNER, 1999).

O autor ainda ressalta que

A teoria das Inteligências Múltiplas tornou-se popular em muitos países porque proporciona apoio para um fato que a maioria dos professores (e a maioria dos pais) sabe: as crianças têm mentes muito diferentes umas das outras, elas possuem forças e fraquezas diferentes, e é um erro pensar que existe uma única inteligência, em termos das quais todas as crianças podem ser comparadas. Muitos programas educacionais têm sido baseados na teoria, e esses programas contêm inovações promissoras no currículo, na pedagogia, na avaliação e no uso de recursos fora do prédio da escola (GARDNER, 2006, p.26).

Trazemos à luz, neste estudo, reflexões acerca do papel da escola diante das possibilidades de estimulação dessas inteligências, pois acreditamos ser aí o lugar ideal para serem elas trabalhadas e desenvolvidas.

Apoiando-se nas pesquisas atuais das ciências biológicas, Gardner (1994) aponta para as seguintes conclusões:

Quanto à questão da identidade, estão se acumulando evidências de que os seres humanos são predispostos a desempenhar algumas operações intelectuais específicas cuja natureza pode ser inferida a partir de observação e experimentação cuidadosa. Os esforços educacionais devem basear-se no conhecimento destas tendências intelectuais, assim como seus pontos de máxima flexibilidade e adaptabilidade (GARDNER, 1994, p. 25).

As práticas educacionais devem possibilitar os caminhos que levarão o aluno à compreensão do que se ensina. Saber se o aluno compreendeu um tópico, é poder observá-lo executando aquele conhecimento em outra situação, é vê-lo demonstrar em situações do seu cotidiano aquilo que ele aprendeu. A incorporação ou a apropriação de um conhecimento se dá a partir das diferentes vivências com aquele conhecimento. Uma vez que ele compreende um tópico com profundidade, ele consegue utilizá-lo de diferentes maneiras.

Em função disso, Gardner (2000, p. 212-213) nos alerta para a seguinte prática:

Primeiro, é necessário dedicar bastante tempo a um tópico. Segundo, é essencial retratar o tópico de várias maneiras, tanto para ilustrar suas complexidades como para atingir todos os alunos. Terceiro, é altamente desejável que as múltiplas abordagens invoquem explicitamente um leque de inteligências, habilidades e interesses.

Quando ensinamos algo, devemos mediar o conhecimento a ser adquirido, pois a grande tarefa do professor é encontrar as mais adequadas rotas, a porta de entrada do conhecimento (GARDNER, 1999), os caminhos que poderão levar o aluno à compreensão do conhecimento. Segundo esse autor, rotas de acesso são portas de aprendizagem, utilizadas com o propósito de facilitar a aquisição, o armazenamento ou a utilização da informação.

Gardner (2000, p. 208) ainda pontua que

A perspectiva de um ponto de entrada coloca o aluno diretamente no centro de um tópico disciplinar, despertando seus interesses e assegurando um compromisso cognitivo para exploração mais profunda. Mas o ponto de entrada não necessariamente inculca formas ou modos específicos de compreensão. Aqui, o professor (ou o aluno) é desafiado a trazer analogias instrutivas tiradas de matérias que ele já entende, que possam transmitir aspectos importantes do tópico menos conhecido.

E com base em sua perspectiva da multiplicidade da inteligência humana, o autor organiza uma proposta educativa em torno de sete rotas de acesso:

1. Narrativa: caracteriza-se pela aprendizagem por meio de histórias ensinadas por quaisquer veículos linguísticos ou cinematográficos;

2. Quantitativa e numérica: é favorável às pessoas que respondem com maior facilidade aos aspectos de um tema que convidam a uma consideração de ordem numérica. Segundo Gardner (2000, p. 206), “fala para estudantes que ficam intrigados com os números e os padrões que eles formam, as várias operações que podem ser efetuadas e as percepções de tamanho, razão e mudança”;

3. Lógica: está relacionada diretamente à capacidade de dedução, tradicionalmente por meio de silogismos e interpretações complexas de situações, fatos e conhecimentos, “[...] galvaniza o poder de dedução do ser humano. Muitos acontecimentos e processos podem ser conceituados em termos de silogismos” (GARDNER, 2000, p.206);

4. Existencial: examina as facetas filosóficas e terminológicas de um conceito ou assunto. Esse enfoque é apropriado para aquelas pessoas que gostam de fazer perguntas fundamentais sobre o mundo, a vida e a humanidade. “A evolução volta-se para a questão de quem nós – e todos os seres vivos – somos e de onde viemos.” (GARDNER, 2000, p. 206);

5. Estética: instiga as pessoas que respondem a qualidades formais e sensoriais como: a cor, a linha, a expressão e a composição de uma pintura ou a métrica de um poema. A ênfase recai sobre os aspectos sensoriais ou superficiais que atraem e favorecem uma postura artística ou a contemplação das experiências de vida;

6. Experiencial: possibilita responder com o próprio corpo, numa atividade em que a pessoa possa se envolver completamente, construindo um projeto, manipulando materiais diversos ou estando em múltiplas vivências de movimento;

7. Social: é mais adequada às pessoas que aprendem melhor em grupo do que sozinhas. As linguagens utilizadas são variadas, exploradas e reconstruídas em equipe.

Gardner sempre enfatizou, inclusive reforça esse pensamento em suas mais recentes publicações, que os educadores que assumirem a teoria devem levar a sério as diferenças entre os indivíduos e precisam, ao máximo possível, moldar a educação de forma a atingir cada aluno de maneira ideal. Qualquer ideia, disciplina ou conceito importante devem ser ensinados de várias formas, as quais, por meio de argumentos, ativem diferentes inteligências ou combinações de inteligências. Uma pluralidade de abordagens garante que o professor (ou o material didático) atinja mais crianças; além disso, sinaliza aos alunos qual é o significado de ter uma compreensão profunda e equilibrada de um tópico. (GARDNER, 2010)

Complementa Gardner (2000, p. 212) que

O passo essencial é reconhecer que um conceito só pode ser bem compreendido e só pode gerar vivências de compreensão convincentes – se a pessoa representar suas características nucleares de diversas maneiras. Sobretudo, é desejável que os múltiplos modos de representação usem vários sistemas de símbolo, esquemas, estruturas e inteligências.

Uma vez compreendida e considerada a multiplicidade de potenciais ao pensarmos que o movimento humano pode ser um meio, uma rota na formação e no desenvolvimento das crianças e dos jovens, apontamos esta responsabilidade aos professores de Educação Física, pois compete a eles disponibilizarem diferentes caminhos para ensinar um mesmo conteúdo.

### **2.1.1 A Inteligência Corporal Cinestésica**

No ambiente escolar, as atividades relacionadas a essa inteligência estão presentes, principalmente, nas aulas de Educação Física. De acordo com a teoria, ela é manifestada na apresentação de maior destreza motora, de maneira diferenciada, sobressaindo-se, assim, nas resoluções de problema. Mas atentamos para o fato de que não é só isso que caracteriza a

inteligência, mas também, a capacidade demonstrada de resolver problemas corporalmente, usando o corpo todo ou parte dele; criar e recriar soluções a partir do potencial de cada um.

O professor de Educação Física é, portanto, o responsável [...] pelo desenvolvimento desse potencial humano, em suas diferentes dimensões e manifestações. Na medida em que ele oferece, em suas aulas na escola, amplas possibilidades de expressão motora, propiciará melhor exploração das capacidades de seus alunos, assim como favorecendo que este aluno compreenda-se como ser em movimento, em expressão, num mundo também em movimento. (TOLEDO; VELARDI; NISTA-PICCOLO, 2009, p. 26).

Pensar no sujeito que pratica ou que vivencia atividades motrícias no contexto de uma educação escolar é reconhecê-lo como possibilidade de manifestação de inteligência. Um sujeito pode ser trabalhado por meio dos conteúdos específicos da Educação Física, somados aos diversos conhecimentos pertencentes às outras áreas, visando compreender as práticas da cultura de movimento e interpretando o corpo como linguagem, como expressão singular da existência humana. (NISTA-PICCOLO, 2004)

Segundo Gardner (1994, p. 183):

[...] o corpo é mais do que simplesmente uma outra máquina, indistinguível dos objetos artificiais do mundo. Ele é também o recipiente do senso de eu do indivíduo, seus sentimentos e aspirações mais pessoais, bem como a entidade à qual os outros respondem de uma maneira especial devido às suas qualidades humanas.

Os avanços conquistados nos estudos da ciência cognitiva permitiram compreender a complexidade no processo de aprendizagem, mas as mudanças que necessitamos vão além das discussões dos métodos de ensino. Os professores de Educação Física devem assumir a necessidade de repensar seus objetivos, os conteúdos desenvolvidos, os critérios de avaliação da aprendizagem, partindo do questionamento de como se deve ensinar para que o aluno possa compreender o que aprende, e consiga utilizar esse conhecimento corporal, em outra situação, em outro momento de sua vida. (NISTA-PICCOLO, 2004)

Acreditamos que a escola, por ser um local de aprendizagem, pode favorecer a criação de situações diferenciadas para que os alunos experienciem e explorem sua multiplicidade de potenciais. Cabe ao professor ser um investigador do seu aluno. Em vez de partir do conhecimento puro e ingênuo ao ensinar, o educador deve ter como ponto de partida o sujeito que aprende um novo conhecimento gerado por novas informações, identificando-o como um ser crítico em desenvolvimento. É preciso reconhecer o aprendiz como uma figura ativa em seu processo de educação e aprendizagem. Para isso, o professor deve se atentar às necessidades, aos desejos, às angústias e às experiências já vividas pelo seu aluno.

Dessa maneira, as aulas de Educação Física, que se caracterizarem como espaço e tempo para resolução de situações-problema, estarão estimulando a inteligência

corporal, no sentido stricto, a qual é considerada, pela teoria das inteligências múltiplas, como uma das manifestações da inteligência no sentido lato. A Educação Física integrada com a Educação, passa a desenvolver o corpo e o potencial de movimento desse corpo para integração de conteúdos e conhecimento das "coisas" do mundo, contribuindo para o desenvolvimento humano (SOUZA, 2001, p.71).

Com o olhar direcionado aos alunos a quem pretende ensinar, o professor de Educação Física poderá perceber as afinidades deles com determinados conteúdos, suas dificuldades, o engajamento maior em determinadas atividades e, com base nesses dados, elaborar estratégias de ensino que visem estimulá-los a desenvolver seus potenciais. Para isso, é importante que o conteúdo propicie significados para eles. Não só para que ele goste da aula e a aprecie, mas também, para que essa aprendizagem seja incorporada, saboreada, apreendida.

Corroborando essa ideia, apoiamo-nos na Teoria do Fluxo de Csikszentmihalyi (1999) que declara que nosso sistema nervoso não pode processar mais do que certa quantidade de dados por segundo. Quando estamos realmente envolvidos em um processo completamente engajado de fluxo, nosso cérebro não tem muita capacidade de monitorar como o corpo está se sentindo, se está com fome, cansado; ou mesmo de pensar em problemas mundanos de casa ou em burocracia.

O professor de Educação Física pode utilizar dos conhecimentos dessa Teoria oferecendo inúmeras possibilidades de atividades, proporcionando aos alunos vivenciarem práticas diversas, a fim de que eles consigam se dedicar às descobertas que as experiências podem gerar. Ao oportunizar a exploração de movimentos de maneira livre e engajada, de acordo com as próprias afinidades, o professor tem uma excelente oportunidade de observar o despertar e o desenvolver dos potenciais corporais de seus alunos.

Segundo o autor, cada pessoa encontra o fluxo quando está fazendo aquilo que realmente gosta. Independente da cultura e do nível de educação, há alguns pontos comuns que indicam o que é estar no estado de fluxo: estar completamente envolvido, com foco e concentração, no que se está fazendo; ter um sentimento de êxtase, de estar fora da realidade do dia a dia; receber *feedback* imediato, saber que a atividade é possível e que nossas habilidades são adequadas para a tarefas; sentir que está crescendo além dos limites do ego; perceber que está além da dimensão temporal e motivação intrínseca (CSIKSZENTMIHALYI, 1999).

É interessante para os professores trabalharem numa perspectiva de promoção de desafios constantes com os seus alunos, mas vale ressaltar que a tarefa não deve estar nem muito além, nem muito aquém do que eles consigam realizar. O estado de fluxo exige a solicitação de habilidades mais complexas requeridas por meio de maiores desafios.



Portanto, acreditamos que a geração de ambientes de aprendizagens favoráveis às inteligências ajudam os professores a dar sustentação a todos por meio de atividades que lhe fazem sentido. A conexão de sentido é a chave para verdadeiras experiências de aprendizagem pautadas na Teoria das Inteligências Múltiplas. Se as atividades não tiverem conexão de sentido com os conceitos estudados, ou entre si mesmas, a aprendizagem será casual, e não efetiva (CHEUNG, 2010).

Para dar sua contribuição na estimulação da inteligência corporal cinestésica, cabe aos professores de Educação Física adequar esses conhecimentos à área e proporcionar um ambiente rico e desafiador aos seus alunos, utilizando intervenções pedagógicas que favoreçam o pensar e o criar sobre o memorizar e o repetir, pois o universo de respostas motoras para problemas de nossa cultura é diversificado e imenso, superando a tradição cultural que preconiza, para as aulas de Educação Física, a transmissão e aquisição de movimentos mecânicos e padronizados dos jogos, dos esportes, das ginásticas e da dança. (BRANDL, 2005, p.119)

A aula de Educação Física precisa ser rica em possibilidades de práticas corporais. O professor deve buscar encontrar métodos eficazes que estimulem seus alunos a explorar seus potenciais. É dever do profissional, que se propõe a ensinar os conhecimentos do corpo, propiciar aos alunos aulas diferenciadas, não repetitivas, e vinculadas às necessidades, às vontades e aos anseios dos alunos.

A vinculação do conhecimento com a vida é fundamental. O indivíduo interage com aquilo que vive e isso pode orientá-lo e servir de suporte rumo ao aprendizado de novas situações. O que é vivido só se efetiva como aprendizagem quando se incorpora ao Ser, quando é associado a outras situações cotidianas. (TOLEDO; VELARDI; NISTA-PICCOLO, 2009).

Estar atento a todas as variáveis envolvidas no processo educacional pode permitir ao professor de Educação Física atuar de maneira eficaz na estimulação dos alunos. Conferir significado às práticas corporais e efetivar essa crença em seus conhecimentos podem fazer com que o aluno valorize o saber apreendido nessas aulas.

Silva (2008, p.128) ressalta que,

[...] para uma prática pedagógica na perspectiva das Inteligências Múltiplas, não se trata simplesmente de relatar que todos nós somos diferentes, mas para que ocorra a aprendizagem a sociedade e a escola precisam transcender o discurso de diversidade, da pluralidade intelectual e realmente desenvolverem ações sociais, políticas e pedagógicas comprometidas com a complexidade do ser humano.

Nos países em que os profissionais da educação estão comprometidos com o desenvolvimento da Teoria das Inteligências Múltiplas, a educação é mais qualificada, melhora o desempenho dos professores e eles conseguem alcançar mais êxito no processo de

aprendizagem dos alunos. A teoria das IM propicia um processo de mudanças, visto que oferece uma nova maneira de olhar as pessoas. Pela lente da teoria, os professores podem entender como e quais são as diferenças entre os estudantes. Essa compreensão embasa a crença de que há uma necessidade imediata de mudança na educação, a qual respeite os indivíduos e trate de tal individualidade. Em vez de aplicar uma única medida a todos os alunos, a teoria das IM sustenta uma gama de esforços para entendê-los e avaliá-los na sua singularidade (KIM; CHA, 2010).

A Teoria das Inteligências Múltiplas pode promover um olhar diferenciado em relação aos alunos, enxergando-os com potenciais a serem estimulados e oportunizando experiências diferenciadas no processo ensino-aprendizado. Pela primeira vez, uma Teoria concedeu às manifestações corporais na resolução de um problema ou na criação de um produto o nome “inteligência”. Essa qualidade humana atribuiu ao corpo e suas expressões valores equitativos aos conhecimentos lógico-matemático e verbal-linguístico, muito valorizados nas culturas ocidentais.

Diante disso, enfatizamos a responsabilidade do professor de Educação Física no desenvolvimento dos potenciais corporais de seus alunos, iniciando por vê-los como seres capazes de desenvolver qualquer habilidade corporal. Para Nista-Piccolo (2006), o compromisso desse professor se dá numa dimensão humana da motricidade “[...] é pela motricidade que o indivíduo se realiza, pois ao educarmos os seus movimentos estamos oferecendo maiores possibilidades de se expressar corporalmente” (p. 35). Para isso é preciso desenvolver aulas arraigadas em princípios do desenvolvimento humano e da totalidade do ser.

Portanto, faz-se necessário, nesse momento, conhecer um pouco mais sobre as atribuições do professor, e mais especificamente do professor de Educação Física, visando compreender os fatores que permeiam sua atuação, seus direitos e seus deveres.

## 2.2 SER PROFESSOR

Professor, do latim *professore*, homem que professa ou ensina uma ciência, uma arte ou uma língua, oral e corporalmente; é o mestre. Figura que nos acompanha durante muitos anos de nossa vida; aquele que caminha conosco, que nos ensina, mas que também aprende com seus alunos; aquele que educa. O ato de ensinar e de aprender se dá nas diferentes etapas e âmbitos de nossa vida. Seja em instituições de ensino formal, nas não formais, nas

informais, no seio familiar, em nosso círculo de amizades, nas mais diversas dimensões das relações humanas.

Educar nada mais é do que humanizar, caminhar para a emancipação, a autonomia responsável, a subjetividade moral, ética [...]. Nesses processos mais globais encontra maior relevância nosso ofício de mestres: democratizar o saber, a cultura e o conhecimento, conduzir a criança, jovem ou adulto a apreender o significado social e cultural dos símbolos construídos, tais como as palavras, as ciências, as artes, os valores, dotados da capacidade de propiciar – nos meios de orientação, de comunicação e de participação (ARROYO, 2000, p. 144).

Para Giesta (2005), a escolha e a vivência de uma profissão mobilizam desejos, expectativas, experiências, sonhos, construídos em tempos e espaços fundamentados na história de vida e nas situações do cotidiano sociocultural. Ser professor, para alguns, representa a realização de um sonho; para outros, um ideal ou, até mesmo, um desejo que pode ser instrumento de contribuição do outro e de si mesmo, mas que também pode representar estabilidade ou possibilidade de mobilidade social. Provavelmente, são esses os objetivos que determinam a trajetória a ser trilhada por aquele que desempenha essa profissão e permanece nela.

Atualmente percebemos que as funções do professor se desdobraram no interior da escola e também na sociedade de maneira geral, pois esse profissional não é mais somente aquele que ensina, mas sim, um agente social, cuja responsabilidade ultrapassou o desenvolvimento de sua prática em sala de aula (SOUZA, 2007).

Macedo (2005) ressalta a importância de o magistério ser trabalhado de uma forma reflexiva, em que a escola, como parte de uma sociedade complexa, deve oferecer aos educandos, em suas diversidades e singularidades, um conhecimento, que os ajude a melhorar as suas vidas e a viver dignamente em sociedade. É condição fundamental, portanto, praticar a reflexão - refletir sobre a prática. Essa atitude constante deve fazer parte da ação do professor, deve estar presente em seu cotidiano.

Pensar a prática pedagógica reconhecendo que nada nem ninguém são idênticos de um dia para outro ou de um lugar para outro, que sempre existem diferenças e que, portanto, os significados, produtos da atividade humana, são marcados pela incerteza e transitoriedade, pode facilitar à aceitação e compreensão dos acertos nas decisões pedagógicas, assim como as incompletudes, a ambiguidade, os erros e as contradições das ações docentes, quando há um comprometimento do professor por uma formação contínua livremente assumida. (GIESTA, 2005, p.194)

Aquele professor que reflete sobre sua prática docente, provavelmente, percebe que a cada dia é possível aprender mais sobre ela, sobre seus alunos e sobre os inúmeros fatores que permeiam o universo educacional. Ao estar atento a essas perspectivas, o professor aprende que o conhecimento é inesgotável, que influenciado pela sociedade e pela cultura ele se

transforma, assim a sua prática também deverá ser mudada para se tornar mais efetiva e eficaz.

A literatura educacional descreve uma sociedade que está necessitando de um professor, de uma escola, que não apenas forneça conhecimentos predeterminados, transmitidos através de técnicas eficazes. Precisa de muito mais! Precisa de que, a educação escolarizada contribua para a formação de um cidadão crítico, reflexivo, transformador de sua realidade (complexa e quase incompreensível). Estudiosos da educação questionam e exigem uma adaptação da escola ao momento histórico-social de maneira que permita à clientela escolar melhor atender às suas necessidades de socialização e profissionalização. (GIESTA, 2005, p.35)

Os conhecimentos adquiridos pelo professor, ainda em sua formação, serão alicerces, que, no contato com uma gama de possibilidades didáticas, de princípios éticos, construirão um arcabouço para o desempenho responsável do seu papel de professor.

Nóvoa (1996) ressalta a importância de o professor estar atento às transformações da sociedade e conhecer com profundidade os conteúdos que trabalha. Para o autor, o professor deve aliar a competência técnica à humana, sempre respeitando as ações que planeja durante o ato educativo. Deve ser capaz de pensar e de construir um processo pedagógico próprio, ser alguém com referencial teórico-prático, com senso crítico desenvolvido, criativo, consciente de seu papel no processo de transformação da sociedade.

O professor precisa estar consciente de suas ações. Essa compreensão é primordial para atender às necessidades dos alunos. Para Neira (2006, p.19), o papel do professor consiste numa ação que pode contribuir diretamente com o desenvolvimento do ser humano:

É fundamental em sala de aula, e é preciso lembrar que tem influência decisiva sobre o desenvolvimento do aluno, sendo que suas atitudes interferirão na relação que este estabelecerá com o conhecimento. O professor é aquele que apresenta o nível do desafio proposto, devendo, portanto, saber gerenciar o que acontece e tornar o meio o mais favorável possível para reflexões e descobertas.

Ao professor cabe perceber que a sua mediação é essencial ao vínculo que o aluno estabelece com o conhecimento. Ao abordar um tópico e dar continuidade ao seu desenvolvimento, o professor estimula o interesse do aluno e sua motivação, a compreensão, a afinidade e a exploração das diferentes possibilidades de um assunto.

Mas Gardner (1994) nos alerta que

Até mesmo quando mecanismos cognitivos da pessoa estão em ordem, o progresso educacional não necessariamente resultará. A maioria das análises psicológicas contemporâneas supõe um indivíduo ávido para aprender; porém, de fato, fatores como motivação adequada, um estado afetivo condutor da aprendizagem, um conjunto de valores que favoreça um tipo específico de aprendizagem e um contexto cultural apoiador são fatores indispensáveis (embora não raro enganadores) no processo educacional. (GARDNER, 1994, p.285)

Para Zabala (1998), é preciso insistir que tudo quanto fazemos em aula, por menor que seja, incide em maior ou menor grau na formação de nossos alunos. A maneira como organizamos a aula, os incentivos que oferecemos, as expectativas que depositamos, os materiais que utilizamos, cada uma dessas decisões resultam determinadas experiências educativas. O autor chama a atenção para que estejamos atentos a todas as ações, caso contrário, estaremos em dissonância com o papel que a educação deve ter: o mestre é o exemplo vivo na formação de seu discípulo.

Muitos são os fatores que influenciam a prática pedagógica do professor e um deles é o projeto político-pedagógico da escola, seus princípios e seus conceitos. É preciso que as crenças do professor estejam afinadas com os ideais almejados pela comunidade, pela sociedade e pela escola para o desenvolvimento do ensino. O professor deve estar consciente de sua prática e, principalmente, da importância do conhecimento que medeia. Nesse processo é importante atribuir responsabilidades aos alunos também, pois são eles que firmarão a parceria e efetivarão o processo ensino-aprendizado.

Corroborando esse pensamento, Freire (1984) ressalta que muitas vezes os educandos são transformados em seres passivos, que meramente “recebem” os conteúdos. Os conteúdos são definidos de forma autoritária, impostos às escolas, que, por sua vez, os impõem aos professores, e esses aos alunos, de maneira completamente desvinculada da realidade daqueles que aprendem.

Na contramão dessa realidade presente ainda em algumas escolas, encontramos autores que articulam seu pensar de uma forma mais próxima do que acreditamos ser fundamental ao processo ensino-aprendizagem, e, mais ainda, ideal na ação do professor. Como por exemplo, Nista-Piccolo e Moreira (2012b, p. 43), que declaram que:

[...] saber ensinar é oportunizar o conhecimento oferecendo meios e instrumentos que permitam ao aluno sua própria construção. O fazer pedagógico tem a ver com a criação de desafios que provoquem o desequilíbrio nos alunos, promovendo o crescimento, incitando-os a avançar. Mas, para isso, é preciso olhar seu aluno com respeito às suas limitações, reconhecendo o seu potencial e auxiliando-o na descoberta do caminho mais fácil para uma aprendizagem eficaz.

Segundo Tardiff (2000), os seres humanos têm a particularidade de existir como indivíduos. Mesmo que pertençam a grupos, a coletividades, eles existem primeiro por si mesmos, como indivíduos. Essa visão da individualidade está no cerne do trabalho dos professores, pois, embora eles trabalhem com grupos de alunos, devem atingir cada um de seus componentes, porque o processo de aprendizagem é único, pessoal, individual. Na escola, na convivência com muitos alunos, aparecem potenciais em suas mais diversas facetas

que devem ser estimulados. É de responsabilidade daquele que se propõe a ensinar, oferecer subsídios suficientes e necessários para que o aluno se desenvolva não só nas suas habilidades, mas também, em todas as perspectivas.

O professor deve contribuir para a aquisição da autonomia de seu aluno, estimulando-o por meio de suas ações, possibilitando que ele se desenvolva e seja um agente crítico, interventor e transformador de sua realidade. Esse processo de estimulação e desenvolvimento deve ocorrer de forma conjunta, na inter-relação professor e aluno, calcado em uma base sólida de confiança e respeito. O professor precisa conhecer e compreender seu aluno, pois, assim, terá condições de participar da vida deles de forma significativa, reconhecendo-o como um ser em desenvolvimento, consciente de sua importância no processo de independência (NISTA-PICCOLO; MOREIRA, 2012a).

É imprescindível que se considere com seriedade e profundidade o papel do professor como ator social dotado de autonomia. O compromisso com esse papel envolve-o num processo coletivo de reflexão e construção de uma atitude consciente, deliberada e organizada da valorização das situações do trabalho escolar. Isso, no entanto, não pode depender da implantação de um modelo pedagógico externo ao qual o professor se conforme ou resista. A adoção de uma atitude crítico-reflexiva nas situações reais vividas na escola, certamente exigirá dele análise objetiva, bem como, avaliação contínua das formas e consequências de sua intervenção pedagógica – individual e coletiva (GIESTA, 2005, p.38).

O professor, como mediador do conhecimento, precisa proporcionar experiências significativas aos seus educandos. Carece promover situações de aprendizagem em que a aquisição e a apreensão de novos conhecimentos tenham significado na vida deles também fora das instituições de ensino. Ou seja, que os educandos possam utilizar do conhecimento incorporado em outras e em diferentes situações quando lhes for solicitado. Para isso, é necessário que o professor leve os alunos à compreensão do que lhes está sendo ensinado. É ele quem provoca uma aprendizagem reflexiva, ou seja, quem permite que os educandos possam aprender para si, aprender para a vida.

Para tanto, de acordo com Macedo (2005), são fundamentais um ensino e uma aprendizagem de natureza investigativa, ou seja, pautados pelo enfrentamento de situações-problema, cujas respostas precisam ir além das conhecidas, insuficientes ou obsoletas. O papel do professor, nesse novo cenário, é também o de um orientador, um gestor e um criador de situações ou tarefas de aprendizagem, não mais aquele que detém o conhecimento e o dissemina ou o transmite, mas sim, aquele que instiga e incita o aluno em busca do seu próprio aprendizado.

Para que o professor estimule o potencial dos seus alunos, é importante problematizar o conteúdo, é necessário conhecer seu aluno, suas expectativas e necessidades, sua visão de mundo e o contexto no qual está inserido. Uma vez conhecido todos esses fatores, será possível definir as metas de onde se quer chegar, buscar estratégias para executar a proposta e, ao final, avaliar os resultados desse processo. O professor deve saber que problematizar não é simplesmente dar exercícios. Problema é aquilo que surpreende o aluno no exercício, é o novo, é o que exige dele certa criatividade, astúcia (MACEDO, 2005).

Uma característica importante da situação-problema é desafiar-nos para uma realização, de um lado, estruturada pelas coordenadas que lhe dão possibilidade e, de outro, que se expressa aqui e agora. Em outras palavras, um dos obstáculos de uma situação-problema é articular diversidade com singularidade. Diversidade, porque sua álgebra pode ser expressa igualmente de muitos modos, ainda que cada caso seja único e demande uma compreensão que nunca se repete. (PERRENOUD et al, 2002, p.114)

Não somente o professor de Educação Física, mas também todos os demais profissionais de outras áreas carecem estar atentos aos aspectos didáticos e metodológicos, que envolvem o processo educacional nesses novos tempos. Em sua especificidade, a ação do de Educação Física está focada não apenas nos conteúdos relacionados às práticas corporais, mas contempla ainda o desenvolvimento das potencialidades, das expressões, das experiências e das percepções manifestadas por meio do corpo.

Cabe ao profissional de Educação Física identificar o potencial dos seus alunos, e, ainda mais, percebê-los com o olhar de exploradores das possibilidades do corpo. Segundo definição de Gardner (1994, p. 164), “o funcionamento do sistema motor é tremendamente complexo, exigindo a coordenação de uma estonteante variedade de componentes neurais e musculares de uma maneira altamente diferenciada e integrada”.

O professor deve então conduzir esse processo de aquisição e desenvolvimento de habilidades, de experimentação de um novo movimento, atendendo às demandas de seus alunos e considerando, sempre, o contexto educacional no qual se encontram. É mister reconhecer seus alunos como seres imbuídos de bagagem histórica, cultural, política, econômica, social. Seus alunos poderão ser agentes de transformação pessoal e coletiva, além de se encontrarem sempre em constante evolução. É o professor quem orienta esse processo e deve guiá-los na meta de suas expectativas.

[...] para os professores, maior desafio do que escolher conteúdos coerentes é mudar a visão que eles têm sobre os potenciais das crianças, o que permite que percebam em seus alunos suas possibilidades de desenvolvimento. É dever do professor criar instrumentos facilitadores da aprendizagem, aproximando os saberes pertinentes à Educação Física e ressaltando-os como relevantes para a vida dos alunos. É importante que por meio de suas propostas de estimulação, ele possa atender às

necessidades básicas de movimento e também responder às expectativas desses educandos. É preciso assumir uma postura investigativa diante dos alunos e identificar os caminhos da aprendizagem expressos por eles, desenvolvendo atividades por métodos e estratégias que consigam estimular a participação deles no que foi proposto, fazendo com que, assim, os conteúdos possam ter significado para eles e se consolidem em reais aprendizagens. (NISTA-PICCOLO; MOREIRA, 2012a, p.17 e 18)

Segundo Russo (2010), o ensino por meio de situações-problema pode considerar a diversidade que o aluno traz, incentivando-o a participar ativamente da construção de seu conhecimento, a partir de suas características individuais. O professor passa a atuar como mediador, estimulando o estudante a se valer de sua própria capacidade para encontrar respostas aos problemas e criar, assim, a sua autonomia. As situações-problema possibilitam ao aluno vivenciar diferentes experiências durante o processo de busca de possíveis soluções, contribuindo de maneira mais significativa para a sua aprendizagem.

De acordo com Macedo (2005, p. 140-141):

O importante é que a questão provoque um desejo ou uma necessidade que só o trabalho de encontrar uma solução possa satisfazer. É fundamental, ainda, que a questão proponha um desafio que proporcione ao sujeito que a experimenta algo no mínimo original, criativo ou surpreendente.

Nóvoa (1996) defende que cabe ao professor, por meio de uma ação eminentemente crítica e criativa, promover um ensino que leve o aluno a questionar, a comparar, a sugerir alternativas, a abrir perspectivas. Assim lhe permitirá apropriar-se de novas formas de ação e de comunicação, atribuindo significado ao novo saber.

Ao transferirmos estas situações para a atuação do profissional em Educação Física, em que as atividades desenvolvidas, como o jogo, o esporte, as lutas, podem gerar alguns conflitos entre os alunos, o professor pode utilizar destes mecanismos como as situações-problemas, cuja resolução se daria com a participação dos próprios educandos em conjunto com o professor. Ao professor caberia, atuar como mediador na resolução destes problemas e direcionando-os para atividades de cooperação e liderança que venham auxiliar no desenvolvimento global do educando. (SOUZA, 2007, p.86)

Posicionando-se como o mediador do conhecimento, o professor de Educação Física deve, ao fornecer novos conteúdos, conhecer as dificuldades dos alunos e, assim, adequar diversas metodologias para possibilitar uma aprendizagem efetiva.

Ensinar alguma coisa a alguém requer cuidados tanto com as estratégias metodológicas escolhidas, como com o ambiente no qual se ensina. Mas, ainda mais importante é verificar até que ponto a “forma usada para ensinar” condiz com os caminhos que facilitam a aprendizagem de nossos alunos. (NISTA-PICCOLO; VECCHI, 2006, p.148, grifo nosso).



Entendendo a Educação Física como um caminho para intervenção no mundo, como uma esfera da educação que apresenta práticas pedagógicas que repercutem no contexto social, é preciso repensar o conjunto de ações que marcam seu território de aplicação. Dessa forma, os conteúdos a serem desenvolvidos nas aulas de Educação Física contemplam uma gama enorme de possibilidades de aperfeiçoamento do desempenho motor dos alunos, mas muito mais importante que escolher qual conteúdo a ser trabalhado é oferecer possibilidades de estimulação motrícia. É permitir que todos os alunos consigam executar as atividades de acordo com suas capacidades. “É abrir espaço para a expressão e vivência de um movimento que é singular, e ao mesmo tempo coletivo, do indivíduo” (TOLEDO; VELARDI; NISTA-PICCOLO, 2009, p.23).

Uma das dificuldades encontradas pelo professor de Educação Física é reconhecer as potencialidades de seus alunos. Identificá-los como agentes de suas realidades, e, ao mesmo tempo, mostrarem-se como responsáveis pelo seu desenvolvimento. Espera-se que ele tenha “um novo olhar para o seu aluno, buscando interpretar toda sua potencialidade expressada corporalmente” (TOLEDO; VELARDI; NISTA-PICCOLO, 2009, p. 22).

Um profissional realmente preocupado com o desenvolvimento de propostas adequadas às necessidades de seus alunos busca encontrar meios que se traduzam em conhecimento eficaz para a vida deles e, por essa razão, desenha métodos que possam estimular a participação de todos. Isso é tão importante como desvelar o nível de compreensão do que lhe foi ensinado. E esse aspecto depende em grande parte da atuação desse professor diante de seus alunos. (NISTA-PICCOLO; VECCHI, 2006).

Gardner (1994) ressalta que

Ainda assim, deve-se levantar a questão de se a aquisição de competência simbólica pode, de fato, afetar o desenvolvimento da habilidade corporal de maneiras profundas. Quando podemos afirmar um objetivo em palavras, transmitir instruções verbalmente, criticar nosso próprio desempenho ou treinar um outro indivíduo, os métodos por meio dos quais habilidades são adquiridas e combinadas podem assumir um molde diferente. (GARDNER, 1994, p. 172)

Ferraz (2000) afirma que a prática em Educação Física não deve ser sinônimo de repetição mecânica de um mesmo movimento, mas sim, repetição das diversas possibilidades que se tem em resolver um mesmo problema. Necessário se faz buscar a multiplicidade de caminhos para criar um produto, afinal, da mesma forma que podemos utilizar de vários caminhos para atingirmos algo, o desenvolvimento também ocorre a partir de movimentos diferentes e diversificados.

Um novo sentido foi dado à Educação Física a partir da compreensão de uma educação motrícia como parte integrante da educação, inserida em todo processo de ensino-aprendizagem, com uma concepção unitária do aluno. Com um trabalho voltado à exploração do movimento e à descoberta do próprio corpo, é possível

atingir a consciência corporal, melhor dizendo, a corporeidade, em vivências que levam ao domínio do movimento. É importante que as atividades propostas possam despertar as potencialidades criativas das crianças, isto é, que por meio dessas aulas o aluno consiga desenvolver-se como um todo (NISTA-PICCOLO; MOREIRA, 2012a, p.32 e 33).

A Educação Física está na escola justamente pela relevância que tem e, claro, por uma escolha social e pelo reconhecimento dos seus saberes que são provenientes da cultura. Se a Educação Física é proveniente da cultura, e nela se faz cultura, suas manifestações também o são. Assim, a seleção das manifestações corporais deve ser pautada nas necessidades e nos interesses sociais daqueles que estão na escola. É imperativo considerar os anseios dos alunos e importar-se com as experiências culturais individuais (TOLEDO; VELARDI; NISTA-PICCOLO, 2009).

Quando atuante na educação da criança e do adolescente, o profissional da Educação Física precisa estar atento que os conteúdos não devem ser oferecidos às crianças unicamente como um espaço de exploração do desenvolvimento motor, mas sim, como oportunidade de estimulação das suas habilidades motoras fundamentais. Dessa forma, o professor precisa conhecer as fases de desenvolvimento da criança em todas as suas dimensões, para que consiga compreender o comportamento infantil. Suas interações com a criança podem ser mais eficientes à medida que o professor reconhece o que ela sabe e como ela compreende o que está sendo ensinado (MOREIRA; PEREIRA; LOPES, 2009)

Segundo Gardner (1999), ao abordar uma educação efetiva, com o intuito de alcançar um verdadeiro entendimento dos conteúdos, os educadores precisam reconhecer as dificuldades enfrentadas pelos alunos, como se deu a construção de sua história, as experiências por eles vividas dentro e fora da escola.

A tarefa do professor assemelha-se à de um mestre orquestrador, que conserva toda a partitura em mente e, no entanto, pode amoldá-lo aos requisitos de intérpretes específicos. Deve ele propor questões, tarefas, desempenhos de entendimento que se combinem confortavelmente, que cativem e absorvam os estudantes e, em última análise, ajudem a grande maioria dos estudantes a obter entendimentos mais profundos do tópico (GARDNER, 1999, p.247).

Porém como nos alertam Toledo, Velardi e Nista-Piccolo (2009), ensinar alguém requer preparação, que envolve, entre outras coisas, usar a criatividade para encontrar variações na sua forma de ensinar. Levar alguém à compreensão do que lhe foi ensinado exige muito de quem ensina, pois é preciso conhecer a “rota de acesso ao conhecimento” de quem aprende. Gardner (1999) sugere que o professor crie estratégias diversas para ensinar seus alunos e garantir, assim, o acesso de vários deles ao conhecimento. Segundo o autor, ensinar e

aprender vai mais além, pois “procede a escolhas sobre o quê ensinar, como ensiná-lo e por que isso deve ser ensinado e aprendido. Essas decisões são juízos de valor com decisivas consequências.” (GARDNER, 1999, p. 92).

Todavia, Gardner (1999, p.235), adverte que:

[...] não existe fórmula para gerar promissores pontos de entrada; o estudante deve apoiar-se em judiciosas combinações de análise e imaginação, seguidas de atenta experimentação. Tampouco existe qualquer obrigação de usar todos os pontos de entrada. A vantagem de muitos pontos de entrada é simplesmente enunciada: o que funciona para um estudante com um tópico é suscetível de ser diferente do que funciona com outro estudante sobre outro tópico ou num outro dia.

Uma vez cientes de que as pessoas aprendem de maneiras diferentes, o professor deve se atentar ao fato de que é o responsável por propiciar diferentes rotas de acesso à aprendizagem, para que, dessa forma, um maior número de alunos atinja a compreensão do conteúdo. Para tanto, é necessário que o professor assuma uma postura de pesquisador de seus alunos: observe tudo o que ele sabe e não sabe fazer; ofereça oportunidades de ele se desenvolver; e num movimento dialógico, repense as experiências vividas no ímpeto de levá-lo a compreender aquilo que lhe está sendo ensinado. O olhar de um professor pesquisador busca identificar as potencialidades expressas nas manifestações de seus alunos e não se detém diante das limitações.

Ensinar apenas não basta, se o aluno não consegue aprender da forma como ensinamos. Temos que conhecer o aluno para atendermos as suas expectativas de aprendizagem; há necessidades de se buscar meios diferenciados para levá-los à compreensão daquilo que se ensina; criar alternativas diversificadas de caminhos que traduzam ao aluno o significado do que ele aprende (TOLEDO; VELARDI; NISTA-PICCOLO, 2009, p.65).

É importante que o professor respeite o que o aluno traz de conhecimento, pois somente assim é possível identificar os potenciais que ele expressa. Ao assumir uma postura investigativa, buscando compreender o comportamento de seus alunos, será possível identificar suas facilidades e suas dificuldades de aprendizagem. Com isso, o professor poderá desvelar as rotas de acesso ao conhecimento para ensinar algo que ele não sabe fazer, ou algo que necessita de outra abordagem para que ele aprenda. Ao definir as rotas de acesso, o professor abre caminhos que conduzem o aprendiz a aprimorar suas capacidades. Nesse sentido, Zylberberg (2007, p.252) declara que “cabe aos professores e alunos, conjuntamente, identificarem as rotas de acesso individuais e proporem diferentes formas de aprender e avaliar”.

Conhecer cada um, segundo Gardner (2000, p.185):

[...] significa aprender sobre a origem, os pontos fortes, os interesses, as preferências, as aflições, as experiências e os objetivos de cada um, não para estereotipar ou pré-ordenar, mas antes para garantir que as decisões educacionais sejam tomadas num perfil individualizado do aluno.

Porém, vale ressaltar que, ao identificar uma rota de acesso, o professor não deve postular sua prática pedagógica apenas baseando-se naquele estímulo, naquela porta de entrada ao conhecimento (ou naquele caminho escolhido para ensinar). Segundo Zylberberg e Nista-Piccolo (2008, p.64), “o desafio pedagógico com o qual o professor se depara é exatamente descobrir qual o ponto de entrada mais promissor para seus alunos chegarem à determinada compreensão”. Ele deve considerar o aluno em sua totalidade e propiciar situações que promovem grande variedade de experiências a serem vividas por ele. “O professor é um antropólogo, que observa a criança cuidadosamente, e um orientador, que ajuda a criança a atingir os objetivos que a escola – ou o distrito, ou a nação – estabeleceu” (GARDNER, 2005, p.32).

Segundo Brandl (2005), no contexto escolar, para ser possível uma reflexão sobre o processo de ensino e aprendizagem é preciso conceber o ser humano em toda sua complexidade. Assim: “[...] concebemos os seres humanos como complexos, inteiros, unos e a partir de sua corporeidade, para daí pensar o processo de ensino e aprendizagem como forma de estimulação das inteligências” (p.34).

Desta forma, ao buscarmos teorias que compreendem o ser humano em suas múltiplas potencialidades, encontramos apoio na Teoria das Inteligências Múltiplas, cuja base fundamental de ideias apresenta princípios pedagógicos, que acreditamos ser o caminho para a formação integral do ser humano.

Diferentes escolas no mundo, entre elas a *Key School*, atualmente *Key Learning Community*, a *The New City School* nos Estados Unidos e as escolas da *Reggio Emilia*, na Itália, adotaram essa teoria, em diversos níveis de ensino, buscando sempre abrir novos caminhos para a aprendizagem. A pluralidade de abordagens, ao ensinar um conteúdo, permite ao professor atingir mais alunos. Além disso, confere ao educando a habilidade de atribuir significado ao que lhe está sendo ensinado, alcançando uma compreensão profunda de um tópico.

A partir das contribuições trazidas pela Teoria, pudemos compreender que uma inteligência não é um estilo de aprendizagem, pois esse é o caminho pelo qual as pessoas desenvolvem suas tarefas, as rotas que dão acesso ao conhecimento. O professor precisa ser um mediador dessas rotas de acesso, dar possibilidades para que os alunos aprendam,

utilizando-se de diversas abordagens ao ensinar um conteúdo. É ele quem pode facilitar a transformação das informações ao conhecimento, lembrando-se sempre de que nem todos aprendem da mesma maneira. (NISTA-PICCOLO, 2010)

Inspirado pelo trabalho de acadêmicos ocidentais e chineses, Cheung (2010) desenvolveu um currículo e uma estrutura de investigação pedagógica a partir das Inteligências Múltiplas. A estrutura consiste em quatro componentes inter-relacionados: ensino estimulador de IM, ensino com IM, ensino sobre IM e, por fim, ensino para IM. “Os quatro componentes criam uma sinergia que conduz à educação configurada individualmente.” (CHEUNG, 2010, p.85)

O ensino estimulador de IM é o processo de ajudar as crianças a adquirirem conhecimento e habilidades no tempo ideal usando abordagens adequadas do ponto de vista do desenvolvimento. O ensino com IM é a prática de ensino de múltiplos pontos de entrada e múltiplas representações. Quando é introduzido por meio de múltiplos canais, um conceito oferece mais pontos de entrada para que as crianças o compreendam, e essa compreensão tem maior probabilidade de ser mais bem aprofundada. Essa abordagem da instrução exige que os professores planejem atividades que permitem que todos os alunos possam se adaptar com as instruções de várias formas de aprendizagem. Ensinar com IM não implica que cada conceito precise ser ensinado de oito formas diferentes. “Os canais ou pontos de entrada que os professores escolhem para introduzir um conceito precisam ser sentidos e levar à compreensão.” (CHEUNG, 2010, p.87).

Ensinar sobre Inteligências Múltiplas envolve o uso de resultados de avaliação inspirados nessa teoria para informar o planejamento de currículo e a forma de ensinar. Não implica rotular os estudantes. Pelo contrário, as avaliações inspiradas em Inteligências Múltiplas permitem que identifiquemos a configuração intelectual de cada estudante. Pode-se capitalizar sobre as qualidades como uma vantagem para superar ou fazer avançar as limitações. Já o ensino para o estímulo das IM está relacionado ao formato e ao uso dos ambientes favoráveis às inteligências. Nesse tipo de ambiente, os alunos dispõem de oportunidades iguais de acessar uma gama de campos intelectualmente estimulantes e desafiantes, em vez de se limitar às áreas de aprendizagem escolar definidas de forma estreita. (CHEUNG, 2010)

Diante do exposto, de uma Teoria que abarca princípios que podem permear a prática pedagógica em toda a sua complexidade e confere um olhar ampliado ao ser humano em suas múltiplas perspectivas, que reconhece um aluno em suas potencialidades, buscamos investigar

a realidade que nos instiga a compreender como isso se dá na atuação do professor de Educação Física.

### 3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Diante das características da pesquisa, da complexidade do assunto estudado e da intenção de compreender a atuação do professor, esta pesquisa adota uma abordagem qualitativa do tipo descritiva, realizada a partir de uma revisão de literatura somada a uma pesquisa de campo. Para Thomas e Nelson (2002, p.280), o grande valor da pesquisa descritiva está relacionado à concepção de que “[...] os problemas podem ser resolvidos e as práticas melhoradas por meio da observação, análise e descrição objetivas e completas”. Para Cervo e Bervian (1996 p. 49), esse caminho de pesquisa é definido como “[...] aquela que observa, registra, analisa e correlaciona fatos ou fenômenos (variáveis) sem manipulá-los”.

Segundo Gil (1991, p. 44), a pesquisa descritiva “[...] tem como objetivo principal descrever as características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis”. Rudio (2000) aponta que uma pesquisa descritiva apresenta como objetivos conhecer e interpretar a realidade, sem intervir sobre ela.

Para Silva (1996), um dado com abordagem qualitativa tem como característica sua inserção num contexto naturalístico, distanciando-se de ambientes artificiais. Complementa ainda que uma visão qualitativa do fenômeno busca conhecer “[...] como ocorrem as experiências cotidianas e quais os significados das mesmas para os sujeitos não fazendo sentido retirá-los do seu habitat natural para estudá-los” (SILVA, 1996, p.93).

Segundo Laville e Dione (1999), quando os pesquisadores estudam as coisas em seu ambiente natural, tentando dar sentido ou interpretar os fenômenos em termos dos significados que as pessoas lhes atribuem, o ideal é que possam analisar a partir de uma abordagem qualitativa. Nesse tipo de pesquisa, dá-se ênfase aos processos e aos significados e não se examinam dados com “medidas” em termos de quantidades. Segundo Thomas e Nelson (2002, p.322), “a característica mais significativa da pesquisa qualitativa é o conteúdo interpretativo em vez de preocupação excessiva sobre o procedimento”.

De acordo com as características apresentadas, acreditamos que a pesquisa qualitativa descritiva propicia uma relação mais próxima entre o pesquisador e os sujeitos a serem investigados. Por meio desse contato mais estreito é que foi possível obter um avanço nas ciências sociais, pois os instrumentos utilizados nesse tipo de pesquisa permitem levantar dados que expressam com riqueza o ser humano nas suas diferentes esferas, garantindo um olhar mais complexo diante da realidade estudada.

### 3.1 DEFINIÇÃO DA AMOSTRA

Foram pesquisadas as aulas de Educação Física desenvolvidas em Uberaba, nas turmas do 5º ano das escolas de educação básica, cujos alunos têm, aproximadamente, 9 a 10 anos de idade. Os sujeitos da pesquisa foram os professores de Educação Física que ministram, nessas escolas, aulas para essa fase escolar especificamente.

Inicialmente, pretendíamos abranger, como universo da pesquisa, as escolas de educação básica da cidade de Uberaba que, atualmente, somam 98 instituições de Ensino Fundamental, sendo 34 estaduais, 34 municipais e 30 privadas. Porém, segundo determinação publicada por meio de uma Resolução 2253/13 da Secretaria de Educação do Estado, baseada no art. 31 da Resolução CNE/CEB nº 207/2010, foi instituída a não necessidade do especialista em Educação Física atuando nas séries iniciais do Ensino Fundamental. De acordo com o artigo 4º da Resolução, do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, os componentes curriculares de Educação Física e Arte poderão estar a cargo do professor de referência da turma ou de professores licenciados nos respectivos componentes. Diante disso, fomos obrigados a excluir desse universo as escolas estaduais, ficando o universo da pesquisa constituído apenas pelas escolas municipais e particulares, totalizando, assim, 64 escolas.

Vale ressaltar que, hoje, após uma ação judicial proposta pelo sistema CONFED/CREF contra o art. 31 da Resolução CNE/CEB nº 07/2010, que possibilitava ao professor regente de referência da turma assumir as aulas de Educação Física nas escolas, foi proferida uma sentença judicial determinando a revisão do art.31 da Resolução CNE/CEB nº 07/2010, defendendo o direito dos alunos de serem atendidos com o especialista da área. A sentença declarou a necessidade da presença de profissional de Educação Física para ministrar aulas de Educação Física e/ou recreação ou qualquer outra atividade que envolva exercícios físicos e esportes, em conformidade com a Lei 9696/98 e com a Constituição Federal.

Porém, no período em que foi realizada esta pesquisa, a Resolução 2253/13 ainda estava em vigor e, mesmo após a determinação do Tribunal Regional Federal, as aulas de Educação Física do 1º ao 5º ano continuavam sendo ministradas pelos professores regentes, sendo assumidas pelos professores licenciados em Educação Física somente após o final da coleta dos dados da pesquisa, o que não possibilitou a inserção desses profissionais no estudo.

A escolha do ano escolar pesquisado se justifica pelo período maturacional que se encontram esses indivíduos. Segundo enfatizam Gallahue e Ozmun (2003), é nessa faixa



etária - aproximadamente 9 a 10 anos - em que são importantes os estímulos motores por meio de combinações de movimentos fundamentais.

Segundo esses autores, dos 7 aos 10 anos, as crianças, comumente, encontram-se no “estágio transitório da fase de movimentos especializados”, momento em que elas começam a combinar e a refinar suas habilidades motoras fundamentais, de maneira mais complexa, sendo um excelente momento para a descoberta de infinitas execuções motoras.

Gallahue e Ozmun (2003), que propõem uma escala gradativa na aquisição de habilidades motoras, entendem que a melhoria e o amadurecimento dos movimentos da criança dependem, especialmente, da prática, da oportunidade de vivenciar o maior número possível de movimentos e suas infinitas variações.

Caetano, Silveira e Gobbi (2005) ressaltam ainda que o aparecimento de novas habilidades depende muito do contexto, do ambiente e da exigência da tarefa executada. Portanto, atividades simples e descontextualizadas, que não contemplam formas novas de movimento, podem não auxiliar na aquisição das habilidades que a criança ainda não possui. O professor precisa estar atento ao estímulo que oferece, pois, algumas vezes, a sua ação pode interferir até mesmo de forma negativa para a criança.

Para Gallahue e Ozmun (2003, p. 125)

No que diz respeito ao desenvolvimento motor, as crianças desse período de escolarização, se foram bem trabalhadas ou vindas de um processo normal do desenvolvimento, estão saindo do estágio maduro das habilidades motoras fundamentais. Esse é o momento em que se deve aproveitar o acervo de habilidades antes trabalhadas e, quiçá, adquiridas, para dar encaminhamento ao desenvolvimento dos movimentos.

As escolas foram escolhidas de forma aleatória conforme seu enquadramento na rede: municipal e particular. Caso a escola possuísse mais de um 5º ano e professores diferentes atuando nessas turmas, seria sorteada apenas uma para a pesquisa.

Vale ressaltar que a pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, sob o protocolo número 2565.

### 3.2 TÉCNICAS USADAS NA COLETA DE INFORMAÇÕES

No intuito de compreender a atuação dos professores de Educação Física em suas aulas escolares, optamos, devidamente autorizadas, pela realização de observações da prática pedagógica dos professores dos 5º anos das escolas municipais e particulares de Uberaba. Aplicamos um questionário com questões pessoais para identificação da trajetória docente do

sujeito pesquisado e, a seguir, realizamos uma entrevista semiestruturada com perguntas geradoras.

### 3.2.1 Instrumentos de coleta das informações

- As Observações:

Marconi e Lakatos (2003, p.191) ressaltam que a importância da observação se dá quando ela ajuda o pesquisador “[...] a identificar e obter provas a respeito de objetivos sobre os quais os indivíduos não têm consciência, mas que orientam seu comportamento”. Segundo as autoras, ela é utilizada para obter determinados aspectos da realidade em que se dá o desenrolar do processo educacional.

Foram observadas várias aulas ministradas por cada professor em cada escola, sendo que o número de aulas foi diferente em cada uma delas, assim como o número de alunos participantes da turma analisada. As observações, devidamente anotadas em um diário de campo, focaram os aspectos da prática pedagógica reveladas nas atuações docentes, o relacionamento professor/aluno e as condições que a escola oferecia para o desenvolvimento das aulas.

Uma observação *in loco* permite um olhar mais significativo do pesquisador para o fenômeno analisado porque oferece a visão da realidade, nesse caso, a real atuação do professor diante de sua prática efetiva na escola.

Como não seria possível levantar uma identificação da prática docente apenas observando suas aulas, buscamos completar nossa coleta com os questionários e as entrevistas.

- O Questionário (APÊNDICE A):

Um questionário, composto por perguntas fechadas e abertas a respeito da idade dos professores, da sua formação, da década de formação, de algum curso de especialização realizado, do tempo de exercício profissional e do tempo de atuação na escola atual, foi aplicado antes da entrevista a fim de obter mais informações relacionadas à identificação e à caracterização dos sujeitos. Segundo Gil (1999, p.128), o questionário pode ser definido “como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.”. O autor ainda

complementa que o maior desafio na elaboração de um questionário é transformar os objetivos da pesquisa em questões, uma vez que as respostas obtidas devem possibilitar a reflexão e o esclarecimento do problema de pesquisa.

As respostas fornecidas, ao preencher os espaços destinados para cada item, foram coletadas para elucidar o conhecimento necessário a respeito da história e da vivência dos sujeitos da pesquisa, pois julgamos ser isso importante para enriquecer e complementar a discussão dos dados obtidos.

- As Entrevistas:

Por meio dessa técnica metodológica, levantamos os conceitos que norteiam as atitudes dos professores, os quais puderam complementar nossas informações observadas, a fim de alcançarmos maior compreensão com os discursos das pessoas que proporcionaram essa prática. As perguntas feitas aos entrevistados foram orientadas no sentido de favorecer a expressão ampla dos sujeitos, permitindo a eles expor livremente seu conceito, e possibilitando uma representação abrangente do que se pretendia conhecer.

Uma entrevista usada para coletar informações dos sujeitos que integram uma pesquisa pode ser estruturada, semiestruturada e não estruturada. No caso deste estudo, optamos por uma entrevista semiestruturada que se caracteriza por perguntas geradoras, previamente estabelecidas, havendo sempre a possibilidade de complementações. Esse tipo de entrevista é explicado por Gil (1991) como uma técnica guiada por uma relação de pontos de interesse que o entrevistador explora ao longo de seu estudo.

A entrevista realizada foi composta por três perguntas abertas feitas individualmente aos professores: “O que é para você inteligência?” “Como você percebe um aluno inteligente?” “De que modo, em suas aulas, você consegue estimular a inteligência dos seus alunos?”. No decorrer do encontro, outras perguntas poderiam surgir a partir das observações realizadas assim como foram acrescentadas ideias e reflexões consideradas relevantes pelo pesquisador em relação aos objetivos propostos pelo estudo. Em todas as entrevistas, foi utilizado o gravador, devidamente autorizado pelos professores entrevistados. Após transcritas, todo o material foi descartado.

Thomas e Nelson (2002) apontam algumas vantagens nesse tipo de entrevista: o fato de ser ela adaptável, versátil e relevante. O pesquisador tem a possibilidade de reformular a pergunta a fim de que o entrevistado consiga compreendê-la e, assim, expressar-se corretamente, além de que, nesse momento, o pesquisador pode observar o comportamento do

sujeito em relação a alguma pergunta e, ainda, permitir que o entrevistado se sinta mais importante do que no preenchimento de um questionário.

### 3.3 PROCEDIMENTOS DE COLETA

Nas escolas municipais, nossas aproximações foram feitas, primeiramente, a partir da Secretaria Municipal de Educação, que as regulamenta e, após a autorização para a realização da pesquisa, foram contatados os diretores das escolas a fim de apresentarmos os objetivos da pesquisa e verificarmos o interesse e o aceite da escola em participar. Foi ressaltado que, em momento algum, o nome da escola, do diretor e do professor observado seria identificado, garantindo-lhes, assim, o sigilo e o anonimato. Vale ressaltar que a autorização da escola e da Secretaria Municipal de Educação não determinou que o professor seria obrigado a aceitar participar da pesquisa. O professor teve total liberdade de escolher e, caso não se sentisse à vontade, declinar o convite. Tendo o aceite concedido, o professor assinou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, garantindo as questões éticas da pesquisa (ANEXO 1).

Já nas escolas particulares, o contato foi feito diretamente com a diretoria da escola, e uma vez autorizada a realização da pesquisa, o professor responsável pelo desenvolvimento das aulas de Educação Física foi convidado para participar da pesquisa. Quando positivo, houve o procedimento da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, também garantindo as questões éticas que permeiam a pesquisa.

O primeiro procedimento foi a realização das observações e seus registros num diário de campo, Em seguida, foram entregues e recolhidos os questionários e, finalmente, realizadas as entrevistas a fim de favorecer a expressão livre dos sujeitos sobre alguns conceitos e princípios. Se fizéssemos na ordem inversa, as atuações docentes poderiam ser contaminadas por nosso foco de análise transmitido nas perguntas geradoras.

O número de observações das aulas e das coletas nas escolas, ocorreu conforme a necessidade, adotando o critério da saturação, ou seja, à medida que as ações foram se repetindo, não houve mais necessidade de se observar. O encerramento desse levantamento de informações levou em consideração o que apontam Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (2001, p.103), em que:

A partir de um certo momento, observa-se que as informações já obtidas estão suficientemente confirmadas e que o surgimento de novos dados vai ficando cada vez mais raro, até que se atinja 'um ponto de redundância' a partir do qual não mais se justifica a inclusão de novos elementos.

Uma vez saturados os dados de uma escola, passamos para a seguinte até se esgotarem as observações.

De acordo com o critério de saturação ocorrido em cada escola, após observações de várias aulas, chegamos ao ponto de redundância, em que novos elementos eram cada vez mais raros. Encerramos as informações coletadas com cinco professores de cinco escolas públicas e cinco professores de quatro escolas particulares. Vale esclarecer que, em uma escola particular investigada, dois professores dividiam a mesma turma, separada por gênero. O Quadro 1 ilustra em qual aula de cada professor, a partir de cada escola, essa saturação se deu.

Quadro 1 – Saturação das observações em cada escola

Escola	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9
Nº Aulas	6	4	4	6	6	7	5	4	6

Fonte: elaborado pela autora.

### 3.4 ANÁLISE DOS DADOS

Para o desenvolvimento da análise dos dados obtidos nas observações, nos questionários e nas entrevistas, foram seguidas as orientações e os procedimentos sugeridos por Laville e Dionne (1999), que expressam que uma análise de conteúdo pode ser categorizada e realizada em três grandes etapas, que são: a descrição, a redução e a interpretação.

A descrição se deu a partir das informações colhidas por meio das três técnicas utilizadas: observação, questionário e entrevista. Posteriormente, extraímos as temáticas – foco desse estudo - compostas de frases e/ou das palavras mais significativas da síntese das observações das aulas e da síntese das respostas apresentadas nas entrevistas realizadas com os professores sob o olhar do pesquisador.

Para Laville e Dionne (1999), uma das primeiras tarefas do pesquisador consiste em efetuar um recorte dos conteúdos em elementos que ele poderá, em seguida, ordenar em categorias para facilitar a compreensão geral de um estudo, provocando, assim, uma aproximação com o sentido do conteúdo.

Tais elementos constituíram as unidades de análise, no sentido de que "... cada um desses fragmentos de conteúdo deve ser completo em si mesmo no plano do sentido" (LAVILLE e DIONNE, 1999, p. 216). Segundo os autores, o termo unidade deve ser

entendido como unidade de sentido, pois compreende, com frequência, mais de uma palavra, com variações de tamanho e de critérios para determiná-las.

Após a extração de unidades de sentido, feita a partir da síntese das aulas observadas e da síntese das respostas das entrevistas realizadas com cada professor, prosseguimos com a redução dos dados, facilitando assim a interpretação a partir da sua sintetização. Esse momento de redução é caracterizado por Laville e Dionne (1999) como um processo em que o pesquisador parte de um certo número de unidades, agrupando-as por significação aproximada para obter um primeiro conjunto de categorias. Segundo as autoras, o pesquisador deve esforçar-se por precisar as ideias, identificando o que lhe parece a característica essencial de cada unidade selecionada, podendo atribuir-lhe um nome provisório.

No último momento, com as unidades de significado elencadas, buscamos analisar as proximidades entre essas unidades de significado extraídas da síntese das aulas observadas e das respostas das entrevistas de cada professor, ou seja, foram formadas categorias, geradas a partir de um agrupamento dos temas que se aproximavam. Na redução feita por esse agrupamento das unidades, retiradas das sínteses descritas nas duas técnicas usadas nessa pesquisa, foi possível identificar quais foram as convergências e as divergências existentes, interpretando-as em seguida. Para facilitar a visualização geral de cada categoria, foi construída uma matriz.

Em um primeiro momento, apresentamos as técnicas utilizadas analisadas separadamente, em diferentes etapas: primeiro os questionários, em seguida as observações e depois as entrevistas, a fim de facilitar o entendimento do leitor. Por fim, cruzamos os dados encontrados em todas as técnicas.

#### 1º Etapa – Aplicação dos questionários

Os questionários foram aplicados a fim de que as informações ali contidas pudessem auxiliar na identificação das características dos professores, e recolhidos no momento da entrevista. Era preciso levantar alguns aspectos da formação deles e o tempo de sua atuação docente. Esses dados poderiam nos auxiliar na interpretação da ação do professor em aulas de Educação Física escolar, como por exemplo, ao sabermos em qual década ele se formara, seria possível identificar as características da área presentes naquela época. Como a Teoria das Inteligências Múltiplas, embasamento substancial de nosso trabalho, foi publicada em 1983 e a primeira tradução no Brasil somente foi lançada em 1994, queríamos saber se o professor, sujeito da pesquisa, teria tido contato com ela durante o seu período de formação.

A seguir, apresentamos uma síntese dos dados colhidos de cada professor, o qual será representado pela letra P seguida de uma identificação numérica, gerada pelas respostas dadas aos questionamentos. Após a apresentação das sínteses de todos os sujeitos da pesquisa, elaboramos um quadro com todas as informações levantadas, apontando convergências e divergências entre suas características, com a finalidade de melhor compreender o perfil de cada um deles.

#### P1

O sujeito tem entre 41 e 50 anos, é formado em Licenciatura Plena do curso de Educação Física, no ano de 1998, pela Universidade de Uberaba. Ele declarou que sua formação tinha um enfoque maior na dimensão técnico-esportiva e que o curso era mesclado entre teoria e prática. O sujeito fez especialização em Educação Física Escolar na Universidade Federal de Uberlândia no ano de 2003. Participava frequentemente de cursos e congressos, sendo que o último tinha sido no ano de 2012. Procura sempre ler livros da área para se atualizar, inclusive, naquele momento, estava lendo um deles. Está inscrito no Conselho Regional de Educação Física (CREF), trabalha na área há mais de 20 anos, porém nesta escola está há 15 anos. Revelou que não teve dificuldades em iniciar sua carreira, pois começou a lecionar no magistério com a educação de jovens e adultos, aproveitando-se de momentos em suas aulas para desenvolver atividades recreativas e jogos. Depois de se formar, elaborou um projeto para o município sobre as práticas da Educação Física na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. Logo após, fundou a escola em que atua até hoje. Acredita que sua formação não o tenha preparado de forma adequada para atuar na escola, oferecendo-lhe apenas a base dos conhecimentos necessários, mas também enfatizou que cabe ao aluno de Educação Física buscar a sua complementação com cursos, oficinas e outros.

#### P2

O sujeito tem entre 20 a 30 anos e formou-se em Licenciatura na Universidade de Uberaba no ano de 2011. Sua formação teve um enfoque maior na dimensão pedagógica e o curso foi mesclado entre teoria e prática. Não tem especialização e não tem participado de cursos ou simpósios nos últimos anos. Mas, declarou que, recentemente, havia consultado um livro buscando ampliar seu repertório de atividades. Está no exercício da profissão há 1 ano e 6 meses e começou a trabalhar nesta escola no ano em que aconteceu a pesquisa. Esclareceu que não tinha tido dificuldades ao iniciar sua carreira, pois, com o estágio obrigatório,

vivenciou e aprendeu detalhes sobre a profissão. Acredita ainda que a formação o tenha preparado para atuar na escola, mas salientou que o profissional deve buscar atualizar-se para aprofundar seus conhecimentos.

P3

O sujeito tem entre 20 a 30 anos e se formou em Licenciatura no ano de 2007 no Centro de Ensino Superior de Uberaba (CESUBE). Relatou que seu curso tinha um enfoque maior na dimensão pedagógica e com uma vertente teórico-prática. Não tem especialização e o último evento de que participou foi realizado na Prefeitura Municipal de Uberaba no ano de 2013. Esclareceu que sempre consulta livros buscando novas atividades e exercícios para ampliar seu conhecimento com o objetivo de aprimorar suas aulas. O tempo de exercício profissional é de 5 anos, está nesta escola há menos de 2 anos. Declarou que não teve dificuldades em iniciar a carreira porque acredita que a formação acadêmica o tenha preparado de forma adequada para atuar na escola.

P4

O sujeito tem entre 20 a 30 anos e formou-se em Licenciatura no ano de 2013 no CESUBE. Seu curso de graduação tinha um enfoque maior na dimensão pedagógica e com uma vertente teórico-prática. Não tem especialização, não tem participado de eventos na área e não tem consultado livros ultimamente. O tempo de exercício profissional é de 6 meses e está nesta escola há menos de 2 anos, pois iniciou suas atividades como estagiário e, posteriormente, foi contratado. Não teve dificuldades ao iniciar a carreira, enfatizando que sua formação acadêmica o preparara adequadamente para trabalhar na escola, mas também acredita que a prática pedagógica, a experiência adquirida vai sendo moldada aos poucos.

P5

O sujeito tem mais de 51 anos e formou-se em 1990 em Licenciatura na Universidade de Uberaba. Declarou que sua formação teve um enfoque tanto na dimensão pedagógica quanto na dimensão biológica, com uma vertente teórico-prática. Fez especialização em Educação Física Escolar na Universidade Federal de Uberlândia em 1993. Apesar de não participar de eventos na área há quase 2 anos, sempre é convidado para ministrar cursos ou oficinas em encontros profissionais promovidos por instituições de ensino da região. Frequentemente consulta livros da área para se atualizar. Está no exercício da profissão há 23 anos e sempre



atuou nesta escola. Disse que teve dificuldades ao iniciar a carreira em função da idade, porque era o mais velho da sua turma de graduação e se sentia mal com isso. Reconhece, hoje, que a dificuldade inicial estava nele, pois os outros não o viam assim. Olhava sempre admirado para os jovens, com toda sua energia, mas não desistiu, pois isso era o que queria, então insistiu e venceu. Acredita que a formação acadêmica não o tenha preparado de forma adequada para trabalhar na escola, algumas disciplinas foram satisfatórias; outras, nem tanto. Sentiu falta de um enfoque maior voltado às questões que permeiam o desenvolvimento da criança e do adolescente. Relatou que aprendeu muito em sua própria prática.

P6

O sujeito tem entre 20 a 30 anos e formou-se em Licenciatura no CESUBE em 2008. Declarou que sua formação teve um enfoque mais forte na dimensão pedagógica e que o curso era mesclado entre teoria e prática. Não fez cursos de especialização, mas participa de eventos na área. O último em que esteve foi o Congresso da UFTM no ano de 2012. Atualmente está lendo um livro da área e, frequentemente, busca consultar bibliografias que possam auxiliá-lo. Está no exercício da profissão há 4 anos e igual período nesta escola especificamente. O sujeito contou que não teve dificuldades ao iniciar a profissão, mas acredita que a formação acadêmica não o preparara de maneira adequada para atuar na escola, pois muita coisa que vira na Universidade era um pouco fantasiosa e utópica, fora da realidade. A formação deu-lhe uma base, um alicerce, mas sentiu que a prática docente que acontece na escola é outra.

P7

O sujeito tem entre 20 a 30 anos e formou-se em Licenciatura no ano de 2009 na Universidade de Uberaba. Declarou que seu curso teve um enfoque mais forte na dimensão pedagógica, com uma vertente teórico-prática. Não fez curso de especialização, mas procura participar de eventos da área. O último em que esteve foi promovido pela Prefeitura Municipal de Uberaba, que aconteceu em 2013. Ultimamente não tem consultado livros. Está no exercício da profissão há 3 anos e nesta escola há menos de 2 anos. Relatou que não teve dificuldades ao iniciar a profissão, mas acredita que sua graduação não o tenha preparado de forma adequada para atuar na escola. Relatou que aprendeu muita coisa quando estava no estágio do Programa de Educação em Tempo Integral, não que ele o preparasse, mas foi quando pôde aprender por iniciativa própria.

P8

O sujeito tem mais de 51 anos e formou-se em Licenciatura Plena na Universidade de Uberaba no ano de 1987. Declarou que o curso tinha um enfoque maior na dimensão técnico-esportiva, com uma vertente mesclada entre teoria e prática. Fez especialização em Gestão Estratégica da Educação na Faculdade de Ciências Econômicas do Triângulo Mineiro em 2001. Anualmente participa de cursos de formação continuada de 50h da Prefeitura Municipal de Uberaba. Mensalmente assina a revista do CREF, por meio dela busca se atualizar sobre assuntos diversos da área, mesmo sendo uma revista apenas informativa. Tem 19 anos de exercício da profissão e está nesta escola, especificamente, há pelo menos 6 anos. Contou que teve dificuldades ao iniciar a carreira por causa de sua inexperiência e acredita também que a formação acadêmica não o preparara da forma adequada para atuar na escola, pois teve pouco tempo de estágio. Enfatizou ainda que a prática docente é muito diferente dos estudos teóricos. A formação lhe deu um conhecimento geral, mas não para atuar como professor.

P9

O sujeito tem entre 31 a 40 anos e se formou em Licenciatura no ano de 2011 no CESUBE. Declarou que o curso tinha um enfoque maior na dimensão pedagógica e nas questões humanistas com uma vertente mesclada entre teoria e prática. Não possui cursos de especialização, mas tem participado frequentemente de eventos na área. Também busca se atualizar lendo vários livros e consultando uma bibliografia específica. Tem um ano e 9 meses de exercício na profissão e o mesmo tempo atuando nesta escola. Relatou que não teve dificuldades ao iniciar a carreira e acredita que a Universidade o tenha preparado de forma adequada para atuar na escola, pelo menos para iniciar na carreira, mas disse depois que pôde vivenciar muitas coisas na prática, as quais não foram estudadas durante seu curso de graduação.

P10

O sujeito tem mais de 51 anos e formou-se em Licenciatura em Educação Física/ Técnico de Prática Desportiva no ano de 1981 na FIUBE, atual Universidade de Uberaba. Declarou que o curso tinha um enfoque maior na dimensão técnico-esportiva e pedagógica com uma vertente essencialmente prática. Fez curso de especialização em Educação Física Escolar na Universidade Federal de Uberlândia, e, apesar de ter participado de congressos promovidos pela Prefeitura Municipal de Uberaba, ultimamente não tem frequentado esse tipo de evento.

Relatou que não tem consultado livros e quando surge algum novo dá uma olhada, pois considera as edições, os assuntos, muito repetitivos, sem grandes mudanças em relação ao que havia há 30 anos. Está no exercício da profissão há quase 30 anos e, nesta escola, especificamente, há mais de 15 anos. Contou ainda que não teve dificuldades ao iniciar a carreira devido à sua participação no Projeto Rondon, pois acredita que foi isso que o ajudou no início e em toda sua carreira. Para ele, sua formação o preparara em parte para a atuação na escola, mas o que realmente contribuiu para essa atuação foi a experiência vivida no Projeto Rondon.

Para melhor compreensão do todo, o Quadro 2 sintetiza as características apresentadas pelos sujeitos da pesquisa:

Quadro 2- Características dos sujeitos da pesquisa.

Professor		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Faixa etária	20-30 anos		X	X	X		X	X			
	31-40 anos									X	
	41-50 anos	X									
	+ 51 anos					X			X		X
Década de formação	1980								X		X
	1990	X				X					
	2000			X			X	X			
	2010		X		X					X	
Enfoque do curso de graduação em EF	Biológica					X					
	Técnico-Esportiva	X							X		X
	Humanista									X	
	Pedagógica		X	X	X	X	X	X		X	X
Curso de especialização	Sim	X				X			X		X
	Não		X	X	X		X	X		X	
Área do curso de especialização	Educação Física Escolar	X				X					X
	Outros								X		
Tempo de atuação na profissão	0 – 2 anos		X		X					X	
	3 – 5 anos			X			X	X			
	+ 15 anos	X				X			X		X
Tempo de atuação na	0 – 2 anos		X	X	X			X		X	
	3 – 5 anos						X				
	6 – 10 anos								X		

escola pesquisada	11 – 15 anos	X								
	+ 15 anos					X				X

Fonte: elaborado pela autora.

Podemos perceber que a amostra de sujeitos que responderam ao questionário é composta a maior parte por um grupo mais jovem com idade entre 20 a 30 anos, seguidos por três sujeitos com mais de 51 anos e dois entre 31 a 50 anos. A maioria dos sujeitos também é formada entre as décadas de 2000 e 2010, seguidos por dois sujeitos formados na década de 1980 e dois na década de 1990. Todos eles apontaram que seus cursos de formação apresentavam uma vertente maior na dimensão pedagógica, o que, a nosso ver, pode contribuir para a prática pedagógica do professor. O tempo de atuação desses sujeitos também é variável, sendo que três atuam há menos de dois anos, três atuam de três a cinco anos e quatro há mais de 15 anos. Na escola pesquisada especificamente, o tempo de atuação é de cinco sujeitos há menos de dois anos, um atuando de três a cinco anos, um de seis a dez anos, um de 11 a 15 anos e dois há mais de 15 anos.

## 2º Etapa – Observações das aulas

As observações aconteceram após o aceite da escola em participar da pesquisa e todas as anotações foram registradas em um diário de campo que o pesquisador levava consigo em todas as aulas. Esse ficava sentado em um local um pouco distante do espaço destinado à aula, observando como se dava a atuação do sujeito durante o desenvolvimento dela. O objetivo maior nessas observações era investigar se apareceriam estratégias propostas pelos docentes nas situações de ensino-aprendizagem, as quais pudessem estimular o potencial de inteligência dos alunos. Foram anotados aspectos relacionados aos conteúdos ministrados, às estratégias metodológicas presentes no ato de ensinar, além do relacionamento entre professor-aluno e as condições oferecidas pela escola.

Essa parte da pesquisa ocorreu conforme o critério de saturação do que se pode observar. A saturação nas escolas ocorreu nos momentos em que as ações se tornaram repetitivas, e novos eventos ficavam cada vez mais raros, gerando, assim, a interrupção das observações. Somente uma turma por escola foi analisada. Atribuímos a cada uma delas a sigla “E” seguida por ordem numérica, para identificá-las. À frente dessa identificação, encontra-se, entre parênteses, a quantidade de aulas observadas finalizadas por saturação, não sendo adotado um número mínimo de aulas observadas. Apresentamos, a seguir, uma síntese das aulas observadas de cada professor de uma escola, seguida das unidades de significado (US) extraídas da descrição das observações dessas aulas em cada escola, identificadas por

números. Essas unidades são elementos das observações que apresentam significado ao pesquisador, aquilo que ele destaca como importante para uma análise futura. Posteriormente, agrupamos as unidades de significado com características comuns entre elas, transformando-as em grandes categorias. Nessa etapa de análise, denominada ainda de redução dos dados, as unidades de significado foram agrupadas em subcategorias, sendo que foram elas que geraram as grandes categorias. A partir dessa análise, foi possível atender a dois objetivos do estudo: compreender como se dá o processo de ensino aprendizagem e conhecer quais são os conteúdos e as estratégias de ensino utilizadas pelo professor nessas aulas. Para apresentar as subcategorias e suas respectivas categorias geradas, elaboramos um quadro, com a finalidade de compreender o “geral”, ou seja, visualizar as possíveis convergências e divergências existentes em todas as aulas, visando interpretar o todo. É preciso ressaltar que na escola identificada com o número 2, uma turma do 5º ano que participou da pesquisa está dividida por gênero, tendo assim dois sujeitos para ministrar as aulas. Dessa forma, essa é a única escola que apresenta duas sínteses das observações realizadas.

#### E1 (6 aulas)

Por ser uma escola privada, considerada pequena, as turmas do 5º e do 6º ano realizam as aulas de Educação Física juntas. Desde o primeiro momento, os responsáveis pela escola tiveram uma boa receptividade quanto às suas participações na pesquisa e se mostraram solícitos a qualquer esclarecimento necessário. A escola possui uma ótima infraestrutura. O sujeito dispõe de uma quadra coberta e outra descoberta para realização das atividades, uma piscina e diversos materiais didáticos. A escola oferece aos alunos aulas obrigatórias de Educação Física, numa frequência de uma vez por semana, além de outras atividades no período extraclasse, como ballet, capoeira, natação e treinamento esportivo de modalidades coletivas. Todas as aulas observadas foram aquelas realizadas na quadra coberta, exceto a primeira, quando o sujeito permitiu que os alunos escolhessem suas atividades independente do local onde seriam realizadas. Nessa ocasião, os meninos optaram pela quadra descoberta, localizada um pouco afastada do local onde estava o sujeito, e as meninas ficaram na quadra coberta sob a orientação dele. O sujeito demonstrava ser carinhoso e atencioso para com os seus alunos. No início de todas as aulas observadas, ele, costumeiramente, pedia para que eles alongassem seus músculos, dando instruções sobre a posição correta, contando o tempo necessário do exercício e sempre fazendo correções. No desenvolvimento das aulas, os alunos que não estivessem apropriadamente vestidos, com roupas leves e calçados adequados, eram

impossibilitados de participar, ficando somente assistindo. Ao explicar uma atividade, o sujeito expunha oralmente o que seria realizado, e algumas vezes completava a explicação demonstrando a execução. Observamos, em sua prática pedagógica, que ele explicava todo o exercício que deveria ser realizado, para depois abrir um momento dedicado às possíveis dúvidas e questionamentos. Repetia a explicação para eliminar as possíveis dúvidas e, durante o desenvolvimento da atividade, relembra as regras e os objetivos. No desenrolar das atividades, aqueles alunos que ainda não haviam compreendido o que era para ser feito, aproximavam-se e ele lhes explicava mais uma vez, oralmente, demonstrando a execução. Durante o período observado, foram trabalhados, com toda a turma, os fundamentos de modalidades esportivas coletivas. Pudemos perceber que as aulas tinham um objetivo, como por exemplo, *“treinar passes e recepção da bola, sistemas táticos e tomada de decisão”*. Apesar de trabalhar fundamentos para aplicação em diferentes modalidades esportivas desenvolvidos por grupos que trocavam de exercícios entre si, notamos que, em alguns momentos, os alunos esperavam muito tempo para realizar a ação. O sujeito utilizava, em suas aulas, algumas atividades do cotidiano dos alunos, ou seja, já conhecida por todos, como *“Rouba bandeira”*, *“Fruta”*, *“Pique Pega”* e *“Queimada”*. O sujeito explicava sua prática afirmando ser possível associar algumas ações motoras dessas atividades aos fundamentos aprendidos anteriormente. Ele enfatizava que aqueles movimentos ou comportamentos ensinados se relacionam aos esportes. É interessante notar que o sujeito levava aos alunos a forma correta de executar os movimentos, e ainda destacava as melhores estratégias para alcançar os objetivos nos jogos, mas, quando os alunos tinham o mesmo comportamento entre eles, orientando os colegas no que poderia ser mais fácil ou mais difícil, o sujeito não aceitava a atitude deles e até ameaçava excluir sua participação da atividade. Em seis aulas observadas, o sujeito trabalhou com situações-problema apenas em três atividades. Isso se deu, por exemplo, quando em uma delas colocou um objeto a mais durante a execução, alterou regras, ou até mesmo adicionou jogadores, tentando dificultar a execução da atividade. Isso permitiu que os alunos tivessem que se adaptar a uma nova situação, buscando solucioná-la. No momento dessa proposta, a intervenção do sujeito foi pouca, orientando apenas aqueles que apresentavam muita dificuldade, porém, deixando-os mais soltos para encontrar suas próprias formas de enfrentar a situação. Durante as outras aulas, nas quais não houve uma situação-problematizada, o sujeito trabalhou com fundamentos como recepção, passe, arremesso e deslocamento, com intervenção e correção das execuções dos alunos. Ao final da aula, quando havia tempo disponível, ele discutia com todos os alunos sobre as atividades,

retomando os conteúdos desenvolvidos nas aulas anteriores, sendo que os alunos respondiam às suas indagações, demonstrando o que aprenderam, ou ainda eliminando possíveis dúvidas sobre a temática.

US1P1 - sujeito deixou livre para os alunos escolherem as atividades que quisessem.

US2P1 - demonstrou ser carinhoso e atencioso com os seus alunos.

US3P1 - ao explicar uma atividade, expunha, oralmente, e algumas vezes completava a explicação, demonstrando a execução.

US4P1 - alunos que ainda não haviam compreendido o que era para ser feito, aproximam-se e ele lhes explicava mais uma vez, oralmente, demonstrando a execução.

US5P1 - fundamentos de modalidades esportivas.

US6P1 - utilizava em suas aulas algumas atividades do cotidiano dos alunos.

US7P1 - associar algumas ações motoras dessas atividades aos fundamentos aprendidos.

US8P1 - levava aos alunos a forma correta de executar os movimentos.

US9P1 - trabalhou com situações-problema apenas em três atividades.

E2 – (4 aulas)

Essa escola privada tem algumas particularidades, pois são dois sujeitos trabalhando com a mesma turma, separada por gênero. O sujeito A desenvolve a atividade com as meninas e o sujeito B com os meninos. De acordo com orientações da direção da escola, o sujeito que dá aula para os meninos deve trabalhar apenas o futsal, já o sujeito que trabalha com as meninas pode desenvolver qualquer conteúdo. O aluno que não gostar de futsal pode fazer aula com as meninas. A escola oferece aos alunos aulas obrigatórias de Educação Física numa frequência de uma vez por semana, porém, as práticas esportivas são desenvolvidas em outros horários como atividade extraclasse. A infraestrutura que a escola possui é muito boa, possibilitando aos alunos a vivência de diferentes práticas. São três quadras, uma piscina e diversos materiais didáticos. Nas quatro aulas observadas, houve a separação entre meninas e meninos desde o início da aula, com exceção da última aula observada, quando os sujeitos desenvolveram o aquecimento com todos os alunos juntos. Por não estarem acostumados com esse sistema de aula, os alunos resistiram um pouco, mas depois fizeram a primeira atividade em equipes mistas e, ao que nos pareceu, eles se divertiram muito. Ao término dessa primeira atividade, cada turma foi para a sua quadra.

E2-P.A

O sujeito que trabalha com as meninas sempre iniciava a aula pedindo às alunas para alongarem seus músculos. Aproveitando-se desse momento, ele conversava sobre o conteúdo da aula, que, no momento da pesquisa, foi sempre o basquetebol. Então buscava, a cada aula, lembrar o que tinha sido feito na aula anterior para poder retomar o desenvolvimento do conteúdo. As aulas foram sequenciais, começando pelo passe, pelo drible, pela finta e pelo arremesso. Ao explicar algo, o sujeito dava algumas informações e pedia que as alunas executassem o que sabiam. Ele permitia que elas explorassem primeiramente os movimentos, para depois fazer as correções. Essa postura era justificada pelo fato de as alunas já terem conhecimento dessa modalidade, pela mídia ou por já terem jogado antes. Para o aquecimento, o sujeito utilizava atividades lúdicas como o “Pique Pega”, porém sempre com a bola de basquete. Nessa atividade de aquecimento, apesar de ela fazer parte do cotidiano dos alunos, ou seja, era conhecida por todas, o sujeito trazia um desafio inserindo uma bola e pedindo que driblassem a bola correndo e tentando pegá-la. Isso significa que o sujeito buscou problematizar a atividade, atribuindo maior complexidade na sua execução. As alunas se adaptavam ao imprevisto, querendo sempre realizar da melhor forma possível. Sempre que explicava um movimento, o sujeito expunha diversas vezes oralmente e ainda completava a explicação demonstrando, perguntando sempre se as alunas haviam entendido. E mesmo depois, quando as alunas começavam a executar sozinhas, ele observava, corrigindo individualmente e, em alguns momentos, até interrompia o exercício para chamar a atenção de todas as alunas, esclarecendo a forma correta de execução. Em alguns momentos, quando explicava uma nova atividade, ele relacionava a nova proposta com elementos que as alunas já tinham executado anteriormente, além de associá-los com outras modalidades esportivas que já haviam sido aprendidas. Esse sujeito correlacionava os conhecimentos para tentar facilitar a compreensão das alunas. Na última aula observada, ele informou que jogariam o basquete propriamente dito e pediu que as alunas agrupassem tudo o que haviam aprendido nas aulas anteriores, os movimentos e as regras, para que conseguissem jogar. Durante o processo de ensino, qualquer execução correta ou a conquista da realização de um movimento, o professor sempre elogiava e incentivava as alunas à prática.

#### E2-P.B

O sujeito que desenvolve as atividades com os meninos propunha para o início da aula alguma atividade que desenvolvesse a habilidade específica do futsal, exercícios que trabalham isoladamente os fundamentos, como chute, finta e drible. Ao explicar a atividade, o sujeito expunha, oralmente, e algumas vezes complementava a explicação, demonstrando o que



deveria ser feito, depois deixava que os alunos vivenciassem por um tempo, interrompendo com alguns comentários em relação à execução. Ao final do exercício, o sujeito dividia os alunos em times e eles jogavam futsal pelo resto do tempo da aula. A única mediação do sujeito foi apitar o jogo e, em algumas aulas, ele participou para completar o time. Vale ressaltar que em nenhum momento das aulas observadas, o sujeito corrigiu ou orientou os alunos, mesmo diante de alguma execução errada ou da dificuldade em desenvolver o jogo.

US1P2 - as aulas foram sequenciais, começando pelo passe, pelo drible, pela finta e pelo arremesso.

US2P2 - dava algumas informações e pedia que as alunas executassem o que sabiam, explorassem primeiramente os movimentos para depois fazer as correções.

US3P2 - utilizava de atividades lúdicas do cotidiano.

US4P2- problematizava atividades.

US5P2- expunha diversas vezes, oralmente, e ainda completava a explicação demonstrando, perguntando sempre se as alunas haviam entendido.

US6P2 - observava, corrigindo individualmente.

US7P2 - relacionava elementos que já tinham executado anteriormente e também com outros esportes que já haviam sido aprendidos.

US8P2 - elogiava e incentivava as alunas.

US1P3 - propunha, ao início da aula, alguma atividade que desenvolvesse a habilidade específica do futsal, exercícios que trabalhassem isoladamente os fundamentos, como chute, finta e drible.

US2P3 - explicava verbalmente e demonstrava como deveria ser feito o exercício, depois deixava que os alunos o vivenciassem por um tempo, interrompendo com alguns comentários corretivos em relação à execução.

### E3 (4 aulas)

Essa é uma escola privada, de pequeno porte, mas com espaço e materiais suficientes para o desenvolvimento das aulas de Educação Física. A direção da escola foi receptiva ao nosso convite para fazer parte da pesquisa e sempre se mostrou muito solícita e disponível diante de qualquer indagação. A escola oferece aos alunos aulas obrigatórias dessa área duas vezes por semana. Embora as aulas fossem obrigatórias, pudemos perceber que a participação dos alunos era opcional, pois, em várias ocasiões, aqueles que não se interessavam pela aula ficavam sentados na arquibancada conversando ou realizando outra atividade com algum

colega. O sujeito se propôs a trabalhar atividades que faziam parte do cotidiano dos alunos, ou seja, já conhecidas por todos, dentre elas foram muito realizadas, “Atirador”, “Stop/Fruta”, “Três toques” e “Queimada”. Desta forma, como todos já sabiam como desenvolver as atividades, o sujeito não precisava explicar e já iniciava a proposta. Quando era necessário dividir a turma em times, os próprios alunos faziam isso. Em uma das aulas, ao jogarem “Queimada”, mais uma bola foi acrescentada ao jogo para dificultar a sua realização, o que poderia ser caracterizado como a apresentação de um tipo de situação-problema, porém, como eles já estavam habituados com esse novo elemento, não houve um desafio a ser resolvido. Em uma dessas aulas, foram os alunos que pediram a introdução de uma terceira bola. A atividade “Queimada” era realizada em dois momentos, primeiro meninos contra meninos e depois meninas contra meninas. Durante a realização, o sujeito ficava sentado na arquibancada com os demais alunos. Nesses momentos, foi possível notar uma relação de carinho e atenção entre o sujeito e eles. Em apenas uma aula, presenciamos a mediação do sujeito nas atividades ministradas. Em uma aula, cuja proposta era um trabalho com bambolês e cones, envolvendo basicamente a mira, depois de algumas tentativas dos alunos, o sujeito interveio dificultando a atividade, aumentando a distância, variando o movimento ou interferindo na altura, provocando dessa forma uma situação-problema. Quando os alunos conseguiam atingir o objetivo, tanto eles quanto o sujeito vibravam. Essa atividade durou a metade do tempo da aula e, na outra metade, os alunos jogaram Queimada. Ele sempre expunha a atividade apenas oralmente e, durante a execução dos alunos, não corrigia o movimento, deixando que eles tentassem livremente executá-lo. Mesmo em outras atividades, quando os alunos tinham dificuldade em executar um movimento, o sujeito não corrigia e não mediava.

US1P4 - atividades que fazem parte do cotidiano dos alunos.

US2P4 - algum tipo de situação-problema.

US3P4 - relação de carinho e atenção entre eles.

US4P4 - expôs a atividade apenas oralmente.

US5P4 - alunos conseguiam atingir o objetivo, tanto eles quanto o sujeito vibravam.

E4 (6 aulas)

Essa é uma escola privada pequena, mas que possui uma boa infraestrutura com quadra coberta e diversos recursos didáticos. A turma do 5º ano é uma turma reduzida, com apenas sete alunos, o que configura um desafio para o sujeito. Desde o primeiro contato com a turma

observada, foi esclarecido aos alunos quem era o pesquisador e o acompanhamento que seria ali realizado. Todos ficaram animados e, ao mesmo tempo, curiosos. Diante do desafio de trabalhar com poucos alunos, o sujeito adequava as aulas a atividades que não precisavam tanto de formação de equipes como, por exemplo, as modalidades esportivas. No início das aulas, o sujeito sempre pedia aos alunos para alongar seus músculos uniformemente. Depois o sujeito explicava a atividade, oralmente, e, em alguns momentos, demonstrava o que era para ser feito, em algumas aulas, associava a atividade nova com outras que já haviam realizado. As atividades sempre começavam com poucas regras e depois de um tempo de desenvolvimento, elas eram interrompidas e todos os alunos, junto com o sujeito, pensavam em como tornar a atividade melhor ou mais interessante, adicionando novas regras ou variando a forma de execução. Era ele quem conduzia esse momento dando sugestões aos alunos, mas permitindo que eles expusessem suas ideias e até mesmo fizessem um teste de como ficaria a atividade de outra forma. Depois de vivenciada uma atividade, era proposto aos alunos que eles próprios elaborassem variações dessa atividade. O sujeito sempre pedia para eles deixarem as regras bem claras, para exporem o objetivo da proposta e para explicarem como se daria o desenvolvimento dessa atividade. Depois, durante as aulas, os alunos iam aplicando as atividades criadas por eles e os colegas ajudavam no final com elementos que pudessem tornar a atividade melhor. É interessante notar a satisfação expressada pelos estudantes ao verem uma atividade criada por eles mesmos sendo executada e prazerosa aos colegas. Em uma das aulas observadas, o sujeito convidou a turma do 4º ano para realizar a aula juntos com a turma do 5º ano, pois aconteceria um evento na escola em que todos os alunos participariam. Essa foi a única aula em que o sujeito interveio, demonstrando a melhor e mais correta forma de execução. Embora não tenhamos observado situações-problematizadas que pudessem estimular o potencial dos alunos envolvendo o corpo, percebemos o estímulo e a valorização da autonomia, possibilitando que eles se posicionassem nas diferentes situações e tivessem sua opinião considerada e valorizada. A criação de atividades novas foi muito preconizada e percebida na atuação do sujeito e isso teve um retorno positivo por parte dos alunos, observada pela maneira como se expressavam. Nessa turma, pudemos claramente identificar uma relação de cumplicidade com o desenvolvimento humano e a gratificação dos alunos, exteriorizada por carinhos, atenção e reconhecimento dispensados.

US1P5 – o sujeito explicava a atividade, oralmente, e, em alguns momentos, demonstrava o que era para ser feito.

US2P5 – o sujeito interveio, demonstrando a melhor e mais correta forma de execução.

US3P5 – há uma relação de cumplicidade com o desenvolvimento humano.

US4P5 – associava a atividade nova com outras que já haviam realizado.

#### E5 (6 aulas)

Essa é uma escola municipal com um grande número de alunos e várias turmas de um mesmo ano. Só do 5º ano são cinco turmas, porém, como é o mesmo sujeito para todas elas, realizamos um sorteio para ver qual dos 5º anos acompanharíamos. Vale ressaltar que sabemos que, em algumas situações de aula, a turma com que se trabalha pode influenciar na mediação a ser realizada pelo professor, mas acreditamos que sua prática docente não varia tanto de uma turma para outra, por isso consideramos válido o critério do sorteio para escolher a turma. A escola oferece aos alunos aulas obrigatórias de Educação Física numa frequência de duas vezes por semana, realizadas em dias separados. A escola dispõe de uma boa infraestrutura, com quadra coberta, quadra descoberta e recursos didáticos. Pudemos constatar que era uma prática habitual do sujeito conceder aulas livres aos alunos de tempos em tempos, ou seja, os meninos escolhiam uma atividade - geralmente futsal - e as meninas escolhiam outra - usualmente a queimada. Nessas aulas, a intervenção do sujeito era ministrar o alongamento dos músculos com os alunos, demonstrando sempre a posição e depois contando o tempo necessário, observando a execução. Depois o sujeito pedia aos alunos para correrem em volta da quadra no intuito de aquecer e então eram divididas as equipes para que os alunos jogassem. Das aulas observadas, apenas em duas delas houve a mediação do sujeito com atividades elaboradas no intuito de desenvolver um conteúdo. Mesmo assim as atividades já haviam sido vivenciadas pelos alunos, portanto o papel do sujeito foi recordar as regras e a execução. Nesse momento, ao explicar a atividade, o sujeito expunha oralmente e também completava a explicação demonstrando o que era para ser feito. Somente em uma aula pudemos observar certa problematização, fazendo com que os alunos se adaptassem a uma situação nova. Era uma atividade chamada “Nunca três”, na qual os alunos eram dispostos em duplas ao longo do espaço e dois alunos ficavam de fora, um fugindo e outro tentando pegar. Quando o aluno que estava fugindo quisesse parar, ele deveria procurar uma dupla e sentar-se em uma das extremidades. Como o próprio jogo mesmo ensina, aquele aluno que estava sentado na outra extremidade deveria então assumir o papel de fugitivo. O sujeito experimentou essa atividade e, depois de um tempo, inverteu os papéis, ou seja, aquele aluno da dupla não deveria mais sair fugindo, mas sim, pegando, e, aquele que estava pegando,

deveria fugir. Essa inversão de papéis causou grande confusão nos alunos e eles ficaram dependentes do comando do sujeito para saber o que fazer. A atividade ministrada em outra aula foi uma atividade que envolvia drible e arremesso à cesta de basquete, porém o sujeito apenas explicou oralmente a atividade. Não demonstrou e nem corrigiu os movimentos dos alunos, apenas vibrava quando alguém conseguia converter a cesta. As outras aulas foram ministradas dentro da sala de aula e, em uma delas, o sujeito escreveu as regras de Handebol no quadro para que os alunos as copiassem. Em outra aula, o sujeito ministrou atividades as quais foram sugeridas pelos próprios alunos como a de esconder o objeto e força. Apesar de perceber uma falta de planejamento nas aulas, a relação interpessoal era muito notável entre professor e aluno. Existia sempre um ambiente descontraído e, mesmo durante o deslocamento da sala para a quadra, professor e alunos estavam sempre brincando uns com os outros. A presença da pesquisadora também foi interessante nas aulas, pois fez com que os alunos se sentissem importantes, conforme observado.

US1P6 - sujeito concedia aulas livres aos alunos.

US2P6 - o sujeito expunha, oralmente, e também completava a explicação demonstrando o que era para ser feito.

US3P6 - única aula que pudemos observar uma situação de adaptação dos alunos ao novo.

US4P6 - relação interpessoal era muito notável.

#### E6 (8 aulas)

Essa é uma escola municipal que também conta com um grande número de alunos e várias turmas do mesmo ano. Como nessa escola há quatro turmas do 5º ano, assim como na E5, realizamos um sorteio para identificar qual turma deveríamos acompanhar, pois o sujeito era o mesmo em todas elas. A escola oferece aos alunos aulas obrigatórias de Educação Física numa frequência de duas vezes por semana que acontecem em dias diferentes. Sempre que chegava, o sujeito pedia aos alunos para se trocarem e vestirem a roupa adequada para o desenvolvimento da aula, depois disso ele os conduzia até a quadra e ali iniciavam o alongamento. É interessante notar que quando chegavam à quadra, os alunos já se posicionavam em círculo, pois sabiam que deveriam alongar os músculos. Mas não conseguimos identificar se os alunos tinham consciência da finalidade dessa ação. Das aulas observadas, duas foram aulas livres, ou seja, o sujeito pegou bolas e bambolês e disponibilizou aos alunos para que eles pudessem executar as atividades que desejassem. Nessas aulas, os meninos jogaram futsal e as meninas se dividiam entre atividades de bambolê

e de rebater a bola lançada pela colega por sobre uma rede. Para a realização das atividades, a escola conta com uma boa infraestrutura, com um espaço grande com quadras cobertas, rede, mesas e diversos materiais didáticos. Nas aulas desenvolvidas pelo sujeito, como todas as atividades eram eliminatórias e o tempo de aula era curto, uma vez que o aluno era eliminado, provavelmente não sobrava tempo para ele participar de novo. Foram ministradas muitas atividades de “Pega”, em que o sujeito apenas explicava oralmente o que era para ser feito e os alunos desenvolviam a atividade. Apenas em uma delas, o sujeito explicou oralmente, complementou a explicação demonstrando e ainda se aproximou dos alunos colocando as mãos no ombro de um deles, tocando-o para que todos pudessem compreender o tipo de movimento, tanto para trás como para frente, o qual deveria ser realizado ao comando da palma e ao longo da atividade. A mediação do sujeito durante as aulas era apenas de observação dos estudantes, sem intervir corrigindo a execução dos movimentos, apenas solucionando situações de conflito. Somente em uma aula, pudemos observar uma situação-problematizada: durante um jogo de Queimada, houve uma variação, sendo que, em vez dos adversários ficarem posicionados apenas de frente para fazerem os passes, também havia outros que ficavam nas laterais, os quais podiam queimar. Isso fazia com que todos ficassem alerta para responder à situação. Podemos citar também outro momento de mediação do sujeito em uma atividade de Pega em duplas, na qual o sujeito se aproximava da dupla que iria começar instruindo-os quanto à melhor estratégia para atingir o objetivo de pegar o adversário. Em sua atuação, percebemos o sujeito cansado e muitas vezes apático à situação. Acreditamos que, em função disso, não conseguimos identificar nenhuma demonstração de carinho e afeto na relação professor-aluno, assim como foi difícil perceber novas atividades, nas quais ele buscasse dificultar a execução delas.

US1P7 - duas foram aulas livres.

US2P7 - explicava oralmente.

US3P7 - apenas em uma atividade o sujeito explicou oralmente, complementou a explicação demonstrando e ainda se aproximou dos alunos colocando as mãos no ombro de um aluno.

US4P7 – em uma aula, pudemos observar uma simples problematização, na qual houve uma variação da Queimada.

US5P7 – o próprio sujeito instruiu-os quanto à melhor estratégia para atingir o objetivo.

E7 (5 aulas)

Essa é uma escola municipal, onde funciona anexa a ela uma unidade de tempo integral. Em virtude disso são atendidos muitos alunos, ficando a infraestrutura limitada para o desenvolvimento das atividades, pois, no horário da aula de Educação Física, seis professores de diferentes turmas ministram suas aulas. Eles têm disponível apenas uma quadra pequena, portanto é feito um rodízio entre eles e, a cada semana, dois dividem a quadra. Isso quer dizer que, somente a cada três semanas, o professor do 5º ano utiliza a quadra da escola. Nas outras semanas, a aula é realizada em uma praça em frente à escola. Ali também há uma quadra, porém os alunos e o sujeito ficam expostos ao sol. Em decorrência da praça ser um pouco distante, o sujeito opta por carregar somente duas bolas e uma corda. A escola oferece aos alunos duas aulas obrigatórias de Educação Física, ministradas no mesmo dia da semana. Geralmente os meninos ficam jogando futsal na quadra e as meninas desenvolvem atividades como Rouba Bandeira e Queimada. Essas atividades fazem parte do cotidiano dos alunos, ou seja, já são conhecidas por todos. O sujeito apenas divide os times e observa os alunos em suas execuções. Em uma aula realizada na praça, o sujeito desenvolveu uma situação-problema numa atividade chamada “Aumentadinha”. Existia uma corda que funcionava como uma barreira e os alunos deveriam saltá-la sem que os pés encostassem nela. O sujeito não instruiu os alunos como executar a atividade e transpor a barreira, deixou que eles experimentassem e descobrissem diferentes maneiras de superar o desafio. Além de aumentar a altura da corda, deu uma dica: instruindo-os para eles alternarem a perna de execução na hora de pular ao partir do lado contrário. Todos vibravam quando ultrapassavam as diferentes alturas, inclusive o sujeito. Durante o período da pesquisa, pude observar duas aulas desenvolvidas na quadra. Nelas o sujeito utilizou mais recursos didáticos como bambolê, colchões, bola e cesta de basquete. Foram trabalhados fundamentos de alguns esportes, como atividades de passe e recepção. Na quadra, o sujeito buscava explicar oralmente e complementava essa explicação demonstrando o que era para ser feito. Em alguns momentos, até corrigia a execução dos alunos. Pudemos observar duas atividades onde ocorreu certa problematização, foi quando os alunos deveriam se deslocar de um lado da quadra ao outro de diferentes formas, correndo de costas, abrindo e fechando as pernas, sem que o sujeito lhes orientasse quanto às maneiras de executar a ação. A realização dessas atividades pareceu difícil aos alunos e eles tiveram que se adaptar para obter sucesso, prestando atenção aos seus corpos e tentando mais de uma vez. Outra atividade foi a do Leão e Caçador, na qual o sujeito utilizou da demarcação da quadra para colocar três alunos que funcionariam como pegadores e eles só poderiam se deslocar em uma determinada linha. Os alunos deveriam passar de um

lado ao outro evitando ser pegos. Nessa atividade, os alunos se divertiram muito e até quiseram repetir. É interessante notar que, depois da primeira vez que executavam uma atividade, a segunda vez era realizada de forma diferente, pois os alunos já conheciam o caminho e a solução. Apesar das dificuldades e das limitações da escola no desenvolvimento das aulas, pudemos perceber uma relação estreita de ternura entre professor e alunos. Todos os alunos parecem aguardar ansiosos as aulas de Educação Física, ou seja, demonstram que gostam de participar dessas aulas.

US1P8 - atividades fazem parte do cotidiano dos alunos.

US2P8 – apenas duas atividades com certa problematização por desafiar os alunos.

US3P8 - fundamentos de alguns esportes.

US4P8 - sujeito buscava explicar oralmente e complementava essa explicação, demonstrando o que era para ser feito.

US5P8 – em alguns momentos até corrigia a execução dos alunos.

US6P8 - relação estreita de ternura entre professor e alunos.

US7P8 – todos vibravam quando ultrapassavam as diferentes alturas.

#### E8 (4 aulas)

Essa é uma escola municipal não muito grande. Ela conta com duas turmas do 5º ano e como é o mesmo sujeito quem ministra as aulas para as duas, realizamos um sorteio para escolher a turma que acompanharíamos. A escola possui, como infraestrutura, uma quadra e um parquinho. Nas aulas observadas, o sujeito não utilizou nenhum recurso didático da escola, ele levou os seus próprios materiais. A escola oferece aos alunos duas aulas obrigatórias de Educação Física numa frequência de uma vez por semana. As duas aulas são realizadas no mesmo dia e o sujeito utiliza o primeiro horário para a vivência de atividades desenvolvidas por ele e, no segundo horário, os alunos podem optar pela atividade que desejam realizar. Em quase todas as aulas observadas, houve alguma situação-problema nas atividades propostas pelo sujeito. Na primeira aula, ele propôs um exercício em que os alunos tinham que, em grupo, resolver corporalmente o que era pedido pelo sujeito, formas geométricas, letras, palavras, problemas matemáticos. Para explicar a atividade, o sujeito expôs oralmente e completou, demonstrando um exemplo com o próprio corpo. Ao terminar, o sujeito era chamado e algumas vezes ele precisou apenas dar um retoque para um aperfeiçoamento da solução encontrada pelos alunos. Na segunda aula, o sujeito trouxe uma atividade chamada “Prisioneiro”: os alunos em duplas deveriam prender partes do corpo do colega, utilizando os



braços e o colega deveria sair sem encostar. Ele explicou essa atividade expressando-se oralmente e ainda complementou, demonstrando o que era para ser feito. Os alunos logo mostraram que compreenderam e começaram a realizá-la. Na terceira aula, como o sujeito desenvolveu uma atividade já conhecida de todos, o Pique Corrente, ele não precisou explicar, mas depois de um tempo de vivência, ele dificultou a atividade trazendo um desafio aos alunos, determinando que o número máximo de alunos na corrente fosse três e explicando como ocorreria a troca. Para essa variação, o sujeito também precisou complementar, demonstrando para que os alunos pudessem entender. Conforme já dito, no segundo horário da aula, os alunos podiam fazer alguma atividade da preferência deles. Em todas as aulas, o sujeito montou um *slack line* para os alunos explorarem essa possibilidade. Alguns meninos jogavam futebol e todas as meninas e alguns meninos optavam pelo *slack line*. O sujeito sempre acompanhava um aluno na travessia, estimulando aqueles que tinham medo e incentivando aqueles que já conseguiam, melhorar, dando dicas e orientando quanto à melhor forma de execução. Na última aula observada, o sujeito montou setores de atividades, com o *slack line*, o badminton, a subida na corda até o topo da árvore e o futebol com as mãos sem tirar a bola do chão. Quando os alunos chegaram e viram as atividades, eles vibraram muito. O sujeito explicou oralmente e complementou, demonstrando o que era para ser feito em cada setor e os alunos experimentaram todas as atividades. Pudemos perceber uma relação professor-aluno com muita dedicação e carinho. Em uma aula observada, o sujeito comentou que, quanto mais ele cobrava dos alunos, mais os alunos valorizavam e isso se comprovou nas aulas. O sujeito tinha uma postura descontruída com os alunos, mas, quando precisava, chamava atenção e corrigia. A presença da pesquisadora também mexeu muito com os alunos, criando um vínculo de apego e carinho.

US1P9 – aula livre.

US2P9 – em quase todas as aulas observadas, houve situação-problema nas atividades propostas dadas pelo sujeito.

US3P9 - para explicar a atividade, o sujeito expôs oralmente e completou, demonstrando com o próprio corpo.

US4P9 - atividade já conhecida de todos.

US5P9 - o sujeito sempre acompanhava um aluno na travessia, estimulando aqueles que tinham medo e incentivando aqueles que já conseguiam melhorar, dando dicas e orientando quanto à melhor forma de execução.

US6P9 - relação professor-aluno com muita dedicação e carinho.

## E9 (6 aulas)

Essa é uma escola municipal que também atende alunos do programa “educação em tempo integral”. É uma escola grande, mas que não possui boa infraestrutura para as aulas de Educação Física, não possui quadra e conta com poucos materiais didáticos. A escola oferece aos alunos duas aulas obrigatórias dessa disciplina, semanalmente, e essas aulas são realizadas em dias diferentes. No período da pesquisa, os alunos estavam aprendendo sobre a história do Voleibol. Sobre esse tema, os alunos tiveram apenas aulas teóricas em que o sujeito escrevia a matéria no quadro e os alunos a copiavam. Ao final da aula, o sujeito lia a matéria e algumas vezes associava alguma informação com outra modalidade ou com outro tema do conhecimento deles. Nas aulas práticas, observamos apenas uma atividade em que houve elementos de desafios aos alunos, mas nunca uma situação nova. Foi uma atividade com bambolês, similar ao Coelhoinho na Toca, na qual cada aluno tinha um bambolê disposto no chão e, ao sinal do sujeito, todos eles deveriam trocar de lugar buscando sempre um bambolê. Porém, com o desenvolver da atividade, o sujeito ia retirando os bambolês, limitando as possibilidades dos alunos. Em todas as atividades observadas, o sujeito explicava apenas oralmente o exercício. Ele ministrava sempre atividades que já faziam parte do cotidiano dos alunos, ou seja, eram conhecidas por eles. Dessa forma, o sujeito apenas disponibilizava o material, dividia os times e observava os alunos para evitar alguma confusão. Em uma das aulas, o sujeito também trabalhou jogos de tabuleiro com os alunos, como a dama e a torrinha. Nessa aula, o sujeito sentou-se com um grupo de alunos e jogou com eles durante todo o tempo. O sujeito trabalhou com algumas atividades de estafeta, em que a competição estava sempre presente. Na última aula observada, ele ministrou atividades como a Cabra Cega, Esconde Objeto e Balança Caixaão. Esse é um sujeito que se preocupava muito com a disciplina e o uniforme, inclusive gastando muito do tempo de sua aula, realizando a chamada e verificando o estado do caderno de Educação Física, além de checar se os alunos tinham levado a roupa apropriada para a prática. Em todas as aulas, exceto a dos jogos de tabuleiro, restavam apenas 20 ou 15 minutos para o desenvolvimento de alguma atividade. Ainda assim, professores e alunos pareciam se divertir nessa relação estabelecida entre eles e pudemos perceber atitudes de carinho e atenção tanto do sujeito para seus alunos, como dos alunos para com o sujeito.

US1P10- associava alguma informação com outra modalidade esportiva ou outro tema já conhecido pelos alunos.



	entendimento										
--	--------------	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Fonte: elaborado pela autora.

De acordo com o Quadro 3, podemos observar que a maioria dos sujeitos trabalhou pelo menos com uma situação de desafios aos alunos, e mais da metade demonstrou boa relação professor-aluno. Isso não quer dizer que os outros sujeitos não se relacionam bem ou não demonstram afetos pelos seus alunos; o que se quer expressar é que, nas aulas observadas desses sujeitos, não foi possível identificar momentos de relações interpessoais que demonstrassem afeto e carinho entre eles. Porém, apenas dois sujeitos elogiaram e incentivaram seus alunos quando eles executaram uma atividade ou apenas um movimento corretamente. Alguns sujeitos não deixaram um tempo para os alunos explorarem as atividades sozinhos, eles intervieram explicando como fazer a atividade desde o começo. Um recurso utilizado pelos sujeitos foi a associação de conteúdos com outros conhecimentos, buscando facilitar, dessa forma, a compreensão deles. Por serem atividades já conhecidas dos alunos, os sujeitos optaram por desenvolver muitas atividades do cotidiano, desta forma não precisaram explicar o que fazer, apenas dividiram-nos em times, intermediaram alguma situação de conflito ou observaram os alunos até o final da aula. Alguns sujeitos também optaram por oferecer aulas livres aos alunos, nas quais geralmente meninos e meninas eram separados e cada grupo realizava a atividade com que tinham maior afinidade. Os fundamentos esportivos também foram muito desenvolvidos pelos sujeitos em seus conteúdos. Quanto às estratégias de ensino, todos os sujeitos expuseram os exercícios a serem executados oralmente e a maioria demonstrou como fazer; apenas dois deles destacaram o que fazer sem dizer como executar. Mas, um dado alarmante é que apenas dois sujeitos tiveram o cuidado de repetir a explicação e a demonstração do exercício. Além disso, apenas dois corrigiram os alunos durante a execução das atividades desenvolvidas.

### 3º Etapa – As Entrevistas

As entrevistas foram realizadas, propositalmente, após as observações das aulas com o intuito de não influenciar a prática pedagógica do sujeito ao tomar conhecimento da finalidade do estudo, muito embora todos eles tivessem lido e assinado o Termo de Consentimento, em que os objetivos da pesquisa eram esclarecidos. As perguntas foram construídas e realizadas de forma semiestruturada, a fim de favorecer uma expressão mais completa de cada sujeito, buscando conhecer os princípios que norteiam sua atuação e os conceitos que fundamentam seu trabalho. Acreditamos que esses aspectos permeiam a prática dos sujeitos, pois a forma

que eles enxergam o aluno pode influenciar na sua atuação. As entrevistas permitiram que o pesquisador pudesse interferir, caso o sujeito não compreendesse a pergunta ou necessitasse de algum esclarecimento. As três perguntas feitas foram: para você, o que é inteligência ou o que é um aluno inteligente? Como você identifica um aluno inteligente? Como você estimula a inteligência dos seus alunos? Ao final da entrevista, o pesquisador perguntava se o sujeito tinha mais algum comentário para completar. A seguir, apresentamos a síntese das respostas dos sujeitos (identificados com a letra P, seguido de ordem numérica) às três perguntas, e, posteriormente, há a elaboração de um quadro com as subcategorias criadas a partir da afinidade entre as unidades de significado extraídas das respostas de cada sujeito. As grandes categorias correspondem às próprias perguntas, representando assim três fatores que visam responder ao último objetivo do estudo que diz respeito ao conhecimento que os sujeitos têm sobre alguma temática que aborda as Inteligências Múltiplas.

#### P1

Para esse sujeito, o aluno inteligente é aquele que é capaz de usar sua criatividade em prol de coisas que tragam benefícios para ele, em qualquer área. Esse sujeito da pesquisa tem consciência de que as inteligências são múltiplas e, para ele, o aluno inteligente é aquele que utiliza o seu tipo de inteligência para se adequar ao momento da vida e sair-se bem em cada situação. É aquele que tem consciência geral e que se sai bem dentro de diferentes dimensões. Sair-se bem em tudo na vida, diante de qualquer situação-problema que lhe é colocada. Resolve rápido, presta atenção em tudo, toma conta de si e dos outros. Consegue fazer com que todas as suas capacidades individuais trabalhem juntas. O sujeito percebe que um aluno inteligente é aquele que tem iniciativa, que demonstra interesse em querer as coisas, que é mais atento, que faz uma sugestão, uma pergunta, que é criativo dentro de uma atividade. O sujeito 1 acredita que ele estimula a inteligência de seus alunos, quando lhes atribui responsabilidades, funções dentro da aula; pede-lhes que auxiliem seus colegas, que monitorem a turma, pois, ao ensinar alguma coisa, eles exercitam sua criatividade e sua percepção. Ao final da entrevista, o sujeito quis acrescentar que o trabalho que foi observado é o que ele desenvolve, ressaltando ter uma preocupação grande com os valores que são passados na aula e no ambiente escolar. Muitas vezes, esse sujeito acha que os alunos não estão aprendendo nada, não escutam o que expõe, mas depois, quando os encontra fora da escola, percebe que algo ficou. Por essa razão, o sujeito ressaltou que são os exemplos que ficam e são eles os mais trabalhados e preconizados pela filosofia da escola.

- US1 – usa criatividade.
- US2 – faz coisas que trazem benefícios ao próprio aluno.
- US3 – as inteligências são múltiplas.
- US4 – se sai bem diante de qualquer situação-problema.
- US5 – resolve rápido os problemas.
- US6 – tem iniciativa.
- US7 – tem interesse em fazer.
- US8 – presta atenção.
- US9 – sugere e pergunta sempre.
- US10 – atribui responsabilidade/função.
- US11 – auxilia /monitora a turma.
- US12 – ensina alguma coisa aos colegas.

## P2

Para o sujeito 2, o aluno inteligente já nasce com algum tipo de facilidade em alguma coisa, mas ele se torna mais inteligente se tiver motivação para aprender. Um aluno inteligente é aquele que procura, que corre atrás, mesmo que ele tenha dificuldade ao iniciar uma tarefa, se ele estiver motivado, vai se tornar inteligente, pois ele vai superar essa dificuldade. Para o sujeito, como todos nascem com uma certa facilidade, é difícil classificar se um aluno é inteligente ou não, mas quando ele tem a facilidade aliada à motivação, ele se torna mais inteligente, pois ele vai ter iniciativa para ir atrás e resolver as suas dificuldades. De acordo com esse sujeito, é possível perceber um aluno inteligente por meio das perguntas que ele faz, da participação que ele tem e da vontade que demonstra de aprender. O sujeito relatou também que estimula um aluno inteligente, desenvolvendo e aperfeiçoando o que o aluno já sabe, fazendo com que ele aprenda cada vez mais e aprimorando o que ele já sabe. Em seus comentários finais, o sujeito ressaltou que as aulas que foram acompanhadas é a base da sua atuação, sempre começando com uma conversa, depois um alongamento, o conteúdo específico e a volta à calma. Pontuou ainda que, pela faixa etária dos alunos ser respectivamente dos anos iniciais do Ensino Fundamental, o aspecto da ludicidade ainda está muito presente, pois são crianças e, mesmo ensinando as modalidades esportivas, é importante dar brincadeiras também. Finalizou dizendo que, na escola, é difícil o aluno sair sabendo tudo de todas as modalidades esportivas, mas que ele procura dar uma base geral.

- US1 – já nasce com algum tipo de facilidade.

US2 – se torna inteligente se tiver motivação.

US3 – inteligente é quem procura, quem corre atrás, quem tem iniciativa.

US4 – identifica pelas perguntas que o aluno faz.

US5 – identifica pela participação do aluno na aula.

US6 – aquele que demonstra vontade de aprender.

US7- ele desenvolve, aprimora o que o aluno já sabe.

### P3

O aluno inteligente, de acordo com esse sujeito, é aquele que diante de várias situações que o professor coloca, arruma uma maneira de pesquisar, de correr atrás, para solucionar o problema que lhe foi colocado. Disse ainda que a inteligência não é o saber, mas sim o buscar, o descobrir. O sujeito percebe um aluno inteligente pela sua postura, aquele que sabe ouvir, que presta atenção no que estão falando, que questiona o tempo todo. É o aluno que reclama, mas que, ao mesmo tempo, quer saber o porquê de estar fazendo aquilo que lhe foi proposto. A estimulação ocorre por meio da atuação dele ao explicar uma atividade, ele dá uma informação que limita o aluno em algo, mas deixa a possibilidade para outras ações, diante disso, o aluno pode trabalhar opções fora do limite imposto pelo professor. O sujeito estimula seus alunos a arriscar, a articular e a justificar seus comportamentos. Quer que eles encontrem maneiras, saídas em qualquer situação apresentada. Nos comentários adicionais, o sujeito expôs que, apesar da forma de trabalho da escola, ele não acha interessante que os meninos vivenciem somente o futsal, porque depois, em outro momento da vida, as habilidades diferentes daquelas trabalhadas no futsal podem ser necessárias e o aluno não vai saber, pois não teve a vivência. Portanto, o sujeito trabalha o futsal, mas tenta trabalhar outras atividades também. No começo, ele relatou que os alunos ficam um pouco resistentes às aprendizagens diferentes, mas depois todos se divertem e acham bom.

US1 – arruma uma maneira de pesquisar, de correr atrás, para solucionar o que foi colocado.

US2 – sabe ouvir, presta atenção e questiona.

US3– o sujeito estimula seus alunos a arriscar, a articular e a justificar seus comportamentos.

US4 – propõe aos alunos encontrar maneiras, saídas, diante de qualquer situação.

### P4

Para o sujeito 4, a inteligência diz respeito a todos os conceitos dos alunos, desde conhecer as disciplinas escolares até saber resolver os problemas da vida. É o aluno que sabe lidar com

todas as situações, que engloba todos os conhecimentos aprendidos na escola e na vida. O sujeito identifica um aluno inteligente pela forma com que ele lida com os outros, com a aprendizagem e pela convivência, o sujeito percebe isso por meio da observação do comportamento dos alunos. Para ele, isso é possível na percepção da convivência entre eles cotidianamente. Ao relatar sobre as formas como estimula a inteligência do aluno, o sujeito ressaltou que desenvolve atividades relacionadas aos fundamentos de modalidades esportivas, com propostas que englobam capacidades de precisão, lateralidade, coordenação, mas apontou a dificuldade em trabalhar com os alunos do 5º ano, pois, de acordo com ele, a idade dos alunos é uma etapa mais crítica, pois eles não aceitam realizar qualquer atividade, querem somente fazer o que gostam. Essa é a razão que o faz deixar aulas mais livres, mescladas com atividades mediadas por ele. Enfatizou, em seus comentários finais, mais uma vez, a dificuldade em trabalhar aulas mais elaboradas com os alunos, dizendo ainda que os alunos podem ficar com alguma deficiência de habilidade motora justamente por falta de aceitação em trabalhar outras atividades além daquelas de que mais gostam. Relatou que tenta trabalhar esse modelo de aula, depois dá um tempo e deixa a aula livre, depois volta a direcionar as atividades e assim vai levando.

US1 – sabe lidar com todas as situações.

US2 – engloba todos os conhecimentos.

US3 – a forma que lida com os outros, com a aprendizagem e a convivência.

US4 – ensina atividades de fundamentos das modalidades esportivas, enfatizando capacidades de coordenação, lateralidade e precisão.

P5

O sujeito declarou que é muito complexo enunciar um conceito de inteligência e que não compara um aluno com outro, mas sim, ele com ele mesmo. Disse ainda que acredita que a pessoa já nasce com um determinado tipo de inteligência, mas que vai treinando, desenvolvendo e melhorando. Relatou também que, do seu ponto de vista, a criatividade é mais importante do que a inteligência, pois um aluno pode ter uma dificuldade cognitiva e, ao mesmo tempo, pode desenvolver alguma coisa. O sujeito apontou que reconhece um aluno inteligente no dia a dia, na capacidade de evolução dentro de um trabalho, na criação e recriação de atividades, pois as pessoas são totalmente diferentes, enquanto um consegue fazer algo, o outro vivencia. E que nem sempre é o mais inteligente, mas sim, aquele mais rápido. Ao responder sobre como estimula os alunos, o sujeito respondeu que evita repetições



que, embora possa fazer uma mesma atividade, gosta de variar a forma de executá-la, e estimula os alunos a criar e recriar juntos. Ao ser questionado se gostaria de acrescentar alguma coisa, o sujeito expôs a dificuldade de trabalhar com grupos formados por ambos os gêneros, meninas e meninos, pois cada grupo tem suas particularidades nas capacidades físicas e, às vezes, é difícil desenvolver uma atividade, mas que contorna isso colocando regras diferenciadas que podem igualar os alunos no mesmo nível de destreza e possibilidade de desenvolvimento. Relatou ainda que é muito ruim ir trabalhar sem ter planejado a aula, que isso o deixa incomodado o tempo todo.

US1 – já nasce com algum tipo de inteligência.

US2 – o aluno vai treinando, desenvolvendo e melhorando sua inteligência.

US3 – a criatividade é mais importante que a inteligência.

US4 – cria e recria uma atividade.

US5 – é o aluno mais rápido.

US6 – o professor evita repetições.

US7 – usa variação da mesma atividade.

US8 – estimula os alunos a criarem e recriarem juntos.

## P6

Ao ser questionado sobre o que é um aluno inteligente, o sujeito 6 respondeu que é aquele que pergunta, que mais participa, que tem curiosidade, pois são essas características que vão instigar o aluno e fazê-lo querer aprender, ter vontade. O sujeito disse que identifica, que percebe os alunos inteligentes, na prática, pois sempre há aqueles mais inibidos, mais retraídos, como há aqueles hiperativos. Ou seja, aqueles que não têm interesse e os que têm vontade. É dessa forma que ele identifica aqueles que demonstram mais habilidades, que se engajam nas atividades. O sujeito relatou que estimula os alunos, aliando o que eles gostam com o seu conhecimento, levando-lhes algo novo. Como muitas vezes os alunos não conhecem as diferentes atividades, ele alia o gosto do aluno com a curiosidade para estimulá-lo e ensiná-lo. Nos comentários finais, o sujeito acrescentou que algo diferente que ele faz é a autoavaliação com os alunos. Isto é, ao final da aula, ele se senta com eles e pergunta-lhes do que mais gostaram, o que aprenderam e quais foram as dificuldades que tiveram.

US1 – aquele que pergunta, que participa, que tem curiosidade.

US2 – aqueles que demonstram mais habilidades.

US3 – aqueles que se engajam nas atividades.

US4 – propõe algo novo.

P7

Para o sujeito 7, inteligente é aquele aluno que se mostra interessado, pois mesmo que ele apresente dificuldades, se ele tem interesse, ele supera tudo. Às vezes, o aluno que tem facilidade não corre atrás, não tem interesse e acaba ficando para trás daquele que tem dificuldade, mas que se empenha, se esforça e se desenvolve muito mais por causa do seu interesse. O sujeito relatou que percebe um aluno inteligente no dia a dia, por meio do comportamento que ele mostra no cotidiano, nas atitudes de interesse que tem durante as aulas. O sujeito acredita ser possível estimular o aluno, propondo-lhe atividades novas, não desenvolvendo aulas sempre iguais, trazendo sempre novidades, inovando e buscando outros recursos, pois a aula repetitiva cansa o aluno e não acrescenta muita coisa, não permite que ele aprenda. O sujeito relatou também que, nesse ano, as aulas estavam mais repetitivas, pois estava trabalhando muito e sem tempo para estudar, que antes tinha mais tempo para pesquisar trazendo atividades novas e diferentes, mas que a maioria das aulas observadas já foi aplicada em outras turmas no ano passado.

US1 – aluno que se mostra interessado.

US2 – demonstra interesse em suas atitudes.

US3 – propõe atividades novas, busca trazer sempre novidades, inovar seus conteúdos e buscar outros recursos.

P8

De acordo com esse sujeito, a inteligência está relacionada com saber fazer bem alguma coisa. O sujeito declarou que aprendeu que as inteligências são múltiplas, então, que cada um tem facilidade para uma coisa. Mas também tem a inteligência que o indivíduo nasce com ela, que tem facilidade em tudo. Para o sujeito, tem gente que nasce com algumas facilidades e elas são desenvolvidas de acordo com o meio em que vive, o qual oportuniza o indivíduo a melhorar. Mas ressaltou ainda que inteligência não é só facilidade, o indivíduo tem que captar as coisas também, tem que adquirir conhecimento. E, ao mesmo tempo, para ele, há pessoas também que não têm conhecimento, que têm dificuldades e não têm estímulos, e, por isso, não vão para frente. O sujeito relatou que percebe um aluno inteligente por meio da esperteza que ele demonstra. Falou ainda que, muitas vezes, os alunos que dão mais trabalho, em sala, em outras disciplinas, são os melhores alunos nas aulas de Educação Física, pois, como eles são

espertos, captam mais rápido e não dão conta de ficar esperando até que todos os demais alunos entendam o que o professor explica, eles fazem com que professor tenha que dar sempre mais atividades para “sossegá-los” Enquanto na aula de Educação Física, o aluno pode demonstrar isso, atitudes mais rápidas. Ao ser questionado sobre como ele estimula seu aluno, o sujeito relatou que não sabe se estimula a inteligência, mas que estimula o aluno a vencer a dificuldade apresentada. Não permite que os outros alunos inibam aquele que tem dificuldade, criticando-o. O sujeito também disse que exige respeito e que oferece oportunidades para todos tentarem fazer as atividades que ele propõe. Acredita ainda que todas as atividades corporais também são atividades cerebrais, por isso busca desenvolver suas aulas, baseando-se na psicomotricidade, trabalhando com a iniciação esportiva, com conteúdos do esporte. Ao fazer seus comentários finais, pontuou que, antigamente, as aulas eram diferentes, pois não tinha que dividir a quadra com outros professores, o espaço era mais adequado e podia desenvolver atividades mais apropriadas. Porém, agora, com a limitação do espaço e das condições do trabalho, ele se sente frustrado.

US1 – o aluno sabe fazer bem alguma coisa.

US2 – as inteligências são múltiplas.

US3 – o aluno tem facilidade para alguma coisa.

US4 – indivíduo já nasce inteligente.

US5 – a inteligência é desenvolvida de acordo com o meio em que vive quando é estimulado em oportunidades adequadas.

US6 – é o aluno que desenvolve atividades mais rápido.

US7 – busca trabalhar o corpo por meio da psicomotricidade, desenvolve a iniciação esportiva, dá conteúdos sobre o esporte.

P9

Esse sujeito achou complexo definir inteligência e ainda fez uma associação com a palavra “cultura”, dizendo que a definição é muito vasta. Demonstrou conhecer as inteligências múltiplas e disse que o que é difícil para um, pode ser fácil para outro, o que justifica a dificuldade em definir um conceito. Segundo esse sujeito, cada um tem uma capacidade de interpretar e resolver as coisas. Resumidamente, disse que inteligência é permitir que aquilo que é difícil se torne fácil para si próprio e para os outros. Ao descrever como percebe um aluno inteligente, o sujeito relatou que consegue perceber o aluno que tem facilidade, quando ele demonstra rapidez de raciocínio, quando resolve um problema que outros não

conseguiram solucionar. O sujeito relatou que estimula seus alunos, desenvolvendo atividades que eles ainda não vivenciaram, colocando muito raciocínio lógico e matemática, por exemplo, o xadrez e outras atividades nas quais os alunos não ficam focados em uma coisa só. Desta forma, ele acredita que ensina os alunos a solucionar os problemas que enfrentarão na vida. O sujeito ainda declarou que, ao preparar um aluno a enfrentar alguns desafios, conseqüentemente, estimula-o a ser uma pessoa mais esperta, mais inteligente, a qual poderá superar todos os obstáculos a serem encontrados em sua vida. Ao final, ele acrescentou que tudo o que foi observado é a prática que ele desenvolve e que ele acredita ser esse o seu papel, o de estimular os alunos, o de propiciar a eles experiências diferentes, vivências que eles talvez não tivessem a oportunidade de desenvolver em outro lugar.

US1 – conhece a teoria das inteligências múltiplas.

US2 – inteligente é ter a capacidade de interpretar e resolver as coisas.

US3 – é o aluno que demonstra facilidade no fazer.

US4 – é o aluno faz tudo com rapidez de raciocínio.

US5 – estimula os alunos, desenvolvendo atividades que eles não vivenciaram ainda.

US6 – ensina os alunos a solucionarem seus problemas, a superarem os desafios da vida.

#### P10

O sujeito 10 conceituou inteligência, ou ainda, um aluno inteligente como aquele que demonstra conhecimento. Relatou ainda que percebe um aluno inteligente em suas aulas por meio da iniciativa que ele expressa: aquele que demonstra iniciativa tem uma inteligência aguçada. Em suas aulas, estimula o aluno, induzindo-o ao conhecimento, por meio de conteúdos históricos, folclóricos, associando diferentes áreas da Educação Física. Estimula ainda o aluno a criar, a ser mais participativo e a buscar mais conhecimento. Em seus comentários finais, ressaltou a importância e a exigência que ele faz em relação ao uso do uniforme, pois acredita que a Educação Física na escola é muito desmerecida e que vê a possibilidade de um respeito maior se o aluno demonstrar que se prepara para aquela prática. Enfatizou ainda que preza muito a moral, sendo intolerante aos palavrões e ao desrespeito entre eles.

US1 – inteligente é o aluno que demonstra conhecimento.

US2 – percebe pela iniciativa que o aluno expressa.

US3 – estimula o aluno a criar.



estimula um aluno inteligente?	Quando consegue aprimorar o que o aluno já sabe		X							
	Quando ensina o aluno a resolver problemas			X					X	
	Por meio dos conteúdos baseados em fundamentos das modalidades esportivas				X			X		
	Quando evita a repetição das aulas					X				
	Quando propõe novas atividades						X	X		X
	Quando estimula os alunos a criarem					X				X

Fonte: elaborado pela autora.

Podemos perceber, nesse quadro, uma frequência baixa de respostas convergentes. O significativo para nossa pesquisa é identificar que apenas três sujeitos demonstram conhecer a Teoria das Inteligências Múltiplas. Alguns ainda relacionam a inteligência como algo inato, ou com aqueles que respondem de forma mais rápida. Alguns comportamentos expressos pelos alunos, como a criatividade e a iniciativa para fazer as tarefas, são muito citados pelos sujeitos. A identificação do aluno inteligente se dá por meio das atitudes que o aluno expressa, e alguns sujeitos relacionam isso também com a rapidez, com a habilidade de resolver rapidamente um problema. Quando respondem sobre a atuação do professor, embora haja uma divergência em suas expressões de como eles estimulam a inteligência de seus alunos, nas observações das aulas, pudemos perceber uma atuação muito similar. A resposta que mais converge entre os sujeitos é a que diz respeito às atividades inovadoras e ao estímulo à criação como proposta para desenvolver a inteligência dos alunos. Por isso é muito interessante, em nossa pesquisa, relacionar os conceitos respondidos pelos sujeitos em suas entrevistas com as atitudes demonstradas nas aulas que foram observadas. Traçar resultados que possam revelar contradições e coerências entre os discursos e as ações dos sujeitos da pesquisa pode traduzir como estão as aulas de Educação Física nessas escolas atualmente.

Assim, a partir desses dados encontrados, propomo-nos a cruzá-los para melhor interpretar o foco de nossos questionamentos que geraram este estudo. A necessidade do cruzamento dos dados se dá a partir do momento que a interpretação das metodologias de

forma isolada pode não conferir uma compreensão do fenômeno da prática pedagógica dos sujeitos em suas várias perspectivas.

Em razão disso, propusemo-nos a olhar os diversos enfoques, buscando relacioná-los, de forma que fosse possível a interpretação da realidade dos sujeitos pesquisados. Acreditamos que os princípios e conceitos dos sujeitos fundamentam suas ações efetivadas na prática pedagógica e para isso apoiamo-nos nos dados coletados nas observações e nas entrevistas para desvelar e interpretar a atuação dos sujeitos da pesquisa.

#### 4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Após a descrição, a redução e a análise de cada instrumento de coleta utilizado, buscamos cruzar os dados obtidos. Comparamos os conceitos revelados pelos sujeitos nas entrevistas, respectivamente identificados em suas características pessoais, com as observações das aulas que eles ministraram a fim de compreender se ocorre alguma estimulação dos potenciais expressos pelos alunos nas aulas de Educação Física dessas escolas. Sabemos que o universo de uma aula e a atuação dos professores são influenciados por diversos fatores. Ao observarmos como se dá a prática docente em aulas de Educação Física, e, posteriormente, ao levantarmos os conceitos e os princípios que fundamentam essas aulas, descritas nos discursos dos próprios sujeitos, por meio de entrevistas semiestruturadas, buscamos identificar quais são os fatores que permeiam as suas atitudes. Nosso maior objetivo não é demonstrar o quanto suas aulas são adequadas ou não, mas desvelar possibilidades pedagógicas desenvolvidas que possam estimular os potenciais dos alunos.

Devemos considerar que as mediações docentes que acontecem em cada aula não são as únicas maneiras que propiciam um processo adequado tanto para ensinar como para aprender. Os alunos são seres ativos e determinantes nesse procedimento que se estabelece entre os sujeitos e o conhecimento. O projeto pedagógico da escola e a infraestrutura também podem contribuir (embora pouco, em alguns casos) como meios para o desenvolvimento de novas aprendizagens. Assim, ao focarmos os diferentes dados coletados, buscamos interpretá-los à luz das teorias que enfatizam a necessidade de a ação dos docentes estimular os potenciais de inteligência dos alunos. Mas tudo é apenas uma interpretação daquilo que se revelou ao nosso olhar.

Em um primeiro momento, ao nos depararmos com uma amostra de sujeitos formados majoritariamente na década de 1990 em diante, acreditávamos ser possível que a maioria, ou ao menos alguns deles, conhecesse a Teoria das Inteligências Múltiplas (IM). Porém, isso não se confirmou, pois apenas três deles se reportaram a essa Teoria, sendo que, desses três, um é formado na década de 1980. Ou seja, dos oito sujeitos que se formaram a partir da década de 1990, apenas dois relataram algum conhecimento sobre as IM.

Analisando as respostas obtidas por meio das entrevistas desses três sujeitos (P1, P8 e P9) que apresentaram o conceito de inteligência baseando-se na Teoria das Inteligências Múltiplas, podemos perceber que dois deles identificam um aluno inteligente a partir de algumas incoerências diante dos aspectos que permeiam as IM. Para os sujeitos P1 e P8, o



aluno que se identifica como sendo inteligente é aquele que demonstra mais iniciativa, que quer participar das atividades propostas, que faz sugestões durante a aula, que é mais esperto que os outros e mais rápido nas soluções dos problemas. Isso declara um desconhecimento do que traz essa Teoria. Para Gardner (1994, 2000), não se pode mais perguntar quão inteligente você é, mas sim, de que modo você é inteligente. O autor afirma que nós todos somos inteligentes, mas que é preciso identificar quais são os nossos potenciais mais exacerbados. Segundo o mesmo autor, são demonstrações de inteligências as resoluções de problemas realizadas de maneira coerentes com a cultura em que se vive, em diferentes domínios.

O outro sujeito (P9) relata como identificação de um aluno inteligente aquele que tem mais facilidade, que é mais rápido, mas também enfatiza que pode ser aquele que **resolve problemas**.

Sabemos que, em geral, muitos sujeitos ouviram falar sobre essa Teoria, mas não a conhecem em sua profundidade, em sua essência. A partir de nossos contatos com diversos sujeitos, percebemos que vários deles, por não terem estudado os princípios apresentados por esse autor, citam as suas ideias por alto, sem qualquer embasamento teórico.

Já nos diferentes argumentos para justificar como os sujeitos estimulam seus alunos, encontramos alguns posicionamentos incoerentes em relação à Teoria. Um sujeito (P1) relatou que estimula seus alunos, atribuindo-lhes responsabilidades e funções, colocando-os em cargos de auxílio ou sendo monitores de sua atuação, pois assim - justifica ele - cria momentos para que uns ensinem alguma coisa aos outros. Já outro sujeito (P8) explicou que “*estimula a dificuldade dos alunos*”, dando oportunidade de todos participarem, não deixando que eles sejam criticados durante as aulas e buscando trabalhar o corpo. Não podemos “estimular a dificuldade”, mas sim, possibilitar novos caminhos para que as dificuldades sejam superadas, oportunizar instrumentos de ação pedagógica que oferecem condições de execução dos alunos. Não basta atribuir responsabilidade a eles, é preciso estimular seus potenciais por meio de situações-problema, que permitem a busca de soluções inovadoras. E, muitas vezes, isso se dá na interação de um grupo e não individualmente. Enquanto isso, o sujeito P9 respondeu que estimula os seus alunos propondo sempre “*atividades novas*”, que promovem a “*superação de desafios*” e de “*situações-problema*”.

De acordo com Pozo (2002) e Macedo (2005), uma das formas mais acessíveis de se levar o aluno a aprender é por meio da resolução de problemas. De acordo com esses autores, ensinar por situações-problema é uma forma de apresentar para os alunos situações abertas e sugestivas que solicitam atitude e esforço para encontrar as respostas. Em vez de o estudante

ficar esperando respostas já prontas e elaboradas, que, muitas vezes, chegam a ele por meio da transmissão de conhecimentos feita pelo professor, ele precisa se superar, criar sua própria solução.

Desses três sujeitos citados anteriormente, podemos analisar que o sujeito P9 responde às três perguntas feitas a ele durante a entrevista, descrevendo alguns conceitos que vão ao encontro daqueles revelados na Teoria das Inteligências Múltiplas. Vale ressaltar que a Teoria não aponta uma proposta educacional, mas muitos preceitos e ideias ali expressos podem nortear ações nesse sentido. Professores pautados nesses fundamentos podem desenvolver práticas pedagógicas, reconhecendo no aluno a sua multiplicidade de potenciais.

Assim, uma das mediações propostas ao estímulo dos potenciais dos alunos é o desenvolvimento de aulas por meio de situações-problematizadoras. Ao propiciar tarefas novas aos alunos, que sejam desafiadoras e surpreendentes, poderemos lhes oferecer recursos de eles vencerem suas dificuldades e, conseqüentemente, aprimorarem seus potenciais de inteligências. Segundo Souza (2007, p.82), “ao conduzir projetos conjuntamente aos seus alunos e propondo situações-problema, o aluno estará vivenciando situações reais, e este aprendizado poderá auxiliá-lo a resolver questões em seu cotidiano, ou seja, em seu mundo real”. Esse tipo de proposta nós encontramos em **quase todas as aulas** do sujeito identificado como P9. Embora no segundo horário de aula, ele permitisse aos alunos desenvolver as atividades de suas preferências, naqueles outros momentos em que ofereceu atividades problematizadoras, ele agiu como mediador do conhecimento.

Segundo Perrenoud (1999), é importante que o professor negocie com seus alunos os projetos e as atividades, pois só assim eles se tornarão significativos e mobilizadores. O autor observa que não é possível imaginar que o professor defina de modo unilateral as situações-problema, e que a tarefa dele consista apenas em propô-las.

Enfatizamos que, na maioria das práticas pedagógicas dos sujeitos, encontramos algumas – pelo menos uma - atividades de desafio durante as aulas, com exceção das de dois sujeitos (P3 e P5) em que isso nunca aconteceu. É interessante ressaltar que, em nossas observações, foi possível encontrar atividade de situação-problema pelo menos em uma aula, e, em uma escola, mesmo analisando oito aulas ministradas por um sujeito com 50 minutos cada, somente foi observada uma única situação desse tipo. Acreditamos que, para serem desenvolvidos estímulos ao potencial corporal cinestésico, a frequência dessas propostas deveria ocorrer em maior número.

Perrenoud (1999) aborda que, em uma pedagogia pautada nas situações-problema, o papel do aluno é envolver-se, participar de um esforço coletivo para elaborar um projeto e construir, na mesma ocasião, novas competências. Ou melhor, ele tem o direito a ensaios e a erros e é convidado a expor suas dúvidas, a explicar seus raciocínios, a tomar consciência de suas maneiras de aprender, de memorizar e de comunicar-se.

Com a frequência baixa de aulas com esse tipo de proposta, descontextualizadas e sem sentido, o aluno pode não perceber a finalidade e, assim, não atribuir significado àquele conhecimento. Provavelmente, o professor também não terá a oportunidade de presenciar o aluno utilizando aquele conhecimento em outro momento. Freire e Oliveira (2004) nos chamam a atenção para isso, pois, segundo os autores, a prática da Educação Física pode ser considerada pouco relevante caso seja realizada sem significado e sem sentido, não gerando compreensão sobre a execução e suas implicações. Portanto, as atividades devem ter objetivos definidos e claros, estratégias metodológicas adequadas, pois, dessa forma, o processo ensino-aprendizagem oferecerá diferentes possibilidades que permitirão atingir o cerne da educação.

Corroborando esse pensamento, Brandl (2005, p.13), ressalta que

Em muitos casos, as aulas de Educação Física se resumem à prática dos esportes, com regras e técnicas padronizadas, nas quais os professores dirigem as ações dos alunos, eximindo-se, assim, da responsabilidade de orientarem suas aulas de forma que oportunizem a todos uma vivência motora diversificada e significativa. Esse sistema de ensino não leva a uma aprendizagem significativa, uma vez que não oferece desafios para que os alunos descubram e criem suas próprias respostas motoras, a partir do potencial de cada um.

Voltando nosso olhar aos dois sujeitos P3 e P5, que não desenvolveram nenhuma atividade problematizada em suas aulas, concluímos que, dificilmente, eles conseguirão estimular seus alunos às manifestações de inteligência corporal. Acreditamos que o sujeito P3 possa ter limitado sua mediação como professor, em detrimento da política pedagógica adotada pela escola. Ele ministra aulas apenas aos meninos e o conteúdo desenvolvido, segundo ele, só pode ser o futsal. Dessa forma, as variações em uma única temática tornam-se difíceis, pois estimulam sempre as mesmas capacidades físicas, as mesmas atitudes comportamentais, assim como as mesmas experiências motoras, afetivas e cognitivas. Aparentemente, a aula de Educação Física nessa escola é um treino de futsal, no qual o professor atua como juiz ou como treinador. É preciso desenvolver inúmeras atividades e propiciar diversas vivências motricias aos alunos, variando não só as temáticas como também suas diferentes manifestações. Só assim o sujeito poderá estimular capacidades e habilidades de todos os seus alunos. Mesmo na realidade de uma única temática a ser desenvolvida, as vivências a serem experienciadas nessas aulas poderiam ser atividades de aprimoramento

técnico específico do futsal, mas não foi o que houve, pois o tempo restante da aula foi totalmente dedicado à partida entre as equipes. Pudemos notar nas entrevistas que esse sujeito declara sua vontade de trazer algo novo aos alunos, mas ele precisa seguir as especificações da direção, embora ressalte a importância de trabalhar com propostas diferenciadas, pois imagina que seus alunos deverão apresentar capacidades motoras incompletas em certas execuções futuras. Mas ao mesmo tempo se sente de mãos atadas pela direção da escola e também pela resistência dos alunos às novas práticas, uma vez que já estão acostumados com um único modelo de aula.

Já o sujeito identificado como P5 atua de modo a estimular o potencial de criação que seus alunos trazem, uma vez que suas aulas são pautadas em propostas do criar e recriar nas atividades desenvolvidas pelos próprios alunos. Em suas mediações, foi possível perceber o reconhecimento que ele faz da capacidade de cada aluno e a intenção de desenvolver a autonomia deles.

Em sua entrevista, ao revelar seu conceito de inteligência, ou mesmo expressar como é um aluno inteligente, e ainda sobre possíveis estímulos desse potencial, o sujeito respondeu enfatizando a criatividade como um aspecto muito mais importante do que a inteligência. Pudemos observar que suas aulas estão pautadas em estímulos para o ato de resolver problemas e criar produtos. É possível mesmo que ele consiga estimular o potencial criativo dos seus alunos, algo que se mostra extremamente relevante, mas, segundo Gardner (1998), um aluno pode ser inteligente sem que por isso se mostre criativo. O contrário a essa afirmação é verdadeiro, ou seja, todo sujeito criativo mostra-se inteligente. Como nosso foco de análise é identificar possíveis estimulações do potencial de inteligência corporal cinestésica, não podemos afirmar que esse sujeito proporcione atividades que incitem comportamentos de inteligência. A criatividade é um forte potencial ao desenvolvimento das crianças e dos adolescentes e precisa ser estimulada, mas é preciso lembrar que há outros potenciais também.

Acreditamos ser da responsabilidade do professor de Educação Física propiciar situações em suas aulas que proporcionam manifestações de inteligência corporal, por meio das problematizações dos conteúdos desenvolvidos. Devemos levar em consideração também as particularidades da escola e da turma observada. Em uma escola menor, cuja própria filosofia está pautada no desenvolvimento de alunos críticos, reflexivos e criativos, o sujeito consegue objetivar a ampliação do vocabulário motor de seus alunos. Durante o período de observação, acompanhamos a dinâmica da escola, alguns eventos que aconteceram e,

inclusive, as atitudes dos alunos em sala de aula. A todo o momento, eles são questionados e, em vez de receberem as respostas prontas, são instigados a achar respostas aos seus questionamentos. Isto é, eles são levados a encontrar seus caminhos e o professor se coloca como mediador do conhecimento estudado. A turma observada tinha apenas sete alunos, o que pode dificultar o desenvolvimento de esportes coletivos, conforme discursou o sujeito em questão, mas, também é possível propiciar vivências pautadas em temáticas diferentes daquelas conhecidas, por meio de diversas atividades motrícias. Em contrapartida, encontramos aulas de Educação Física altamente focadas na estimulação da criatividade. Isso não significa algo negativo, mas se os alunos não desenvolverem seu desempenho motrício nessas aulas, em quais outras eles poderiam fazê-lo?

Nas aulas observadas de muitos sujeitos, identificamos que o conceito de inteligência estava atrelado a uma percepção única de participação e do interesse manifestado pelos alunos nas propostas de atividades dadas pelo sujeito. Destacamos dois sujeitos (P6 e P7) que apontaram essa visão ao identificar inteligência como um engajamento nas atividades e com a curiosidade dos alunos. Eles acreditam que podem estimulá-los, propondo-lhes atividades inusitadas sempre aliando os gostos pessoais dos alunos às atividades a serem propostas. Porém, de acordo com Gallardo et al (1997, p. 142)

Quando se fala participação quer-se dizer que os papéis de todos os integrantes das ações são imprescindíveis. O professor não pode se afastar do direcionamento acadêmico e do seu papel de mediador acadêmico. Os alunos não estão acostumados a assumir o direcionamento de suas ações, eles necessitam de apoio e orientação nessa condução.

Ambos os sujeitos (P6 e P7) permitem aulas livres aos alunos, nas quais eles podem escolher as atividades que querem desenvolver e os sujeitos apenas observam e evitam conflitos. Concordamos que essas aulas possam servir para os alunos explorarem atividades mais próximas de suas afinidades, o que permite que o professor identifique quais são as preferências dos alunos. A finalidade da atividade livre deveria ser: o professor observar os alunos nesses momentos para conhecer as potencialidades de cada um. Mas não foi isso o que presenciamos. Os sujeitos, nessas aulas, apenas disponibilizam o material, esperam o tempo da aula acabar, recolhem o material e conduzem os alunos de volta à sala. Os sujeitos perdem a oportunidade de intervir, se os meninos sempre escolhem futebol, poderia ser o caso de sugerir um futebol problematizado. Será que a escolha – dos meninos - sempre pelo futebol ou futsal - e das meninas pela Queimada não demonstra que eles não conhecem outras atividades? Não seria uma oportunidade de convidá-los para outra atividade, sem que se perdesse o sentido de uma “aula de livre escolha dos alunos”? A escolha pela mesma

atividade pode configurar que eles desconhecem outras possibilidades de vivências motrícias, as quais poderiam lhes proporcionar novas práticas corporais.

Convém ressaltar a pesquisa realizada por Moreira (1992), que observou aulas de Educação Física Escolar ministradas por quatro professores diferentes. O pesquisador identificou, nesse seu estudo, que alguns professores apresentavam propostas da prática de atividades sem significado aos alunos, ou seja, a prática pela prática. O autor ainda menciona um caso em que o professor propôs vivências totalmente vinculadas às modalidades esportivas, ausentando-se do local onde elas aconteciam, durante todo o tempo das aulas. Os alunos praticavam essas modalidades competitivamente e o professor não acrescentava nenhuma reflexão sobre as atitudes deles no jogo.

Percebemos, neste nosso estudo, uma ação unânime em todos os professores, sujeitos de pesquisa: trabalhar atividades já conhecidas dos alunos. Se ao menos elas fossem usadas como um instrumento de ação pedagógica, elas poderiam ser problematizadas pelos sujeitos, poderiam tornar-se inusitadas, surpreendentes de maneira que, ao executá-las de outra forma, os alunos seriam obrigados a sair da zona de conforto e se adaptar àquela nova proposta. Foi isso que fez o sujeito identificado como P2, quando propôs um aquecimento em forma de Pega-Pega. A atividade já era conhecida pelas alunas, porém ele a modificou quando introduziu uma bola, forçando as alunas a se adaptarem a essa “nova” maneira de pegar o adversário. Podemos dizer que essa adaptação é positiva para as alunas que vivenciam a atividade, pois permite a elas descobrirem novas formas, novos meios, de resolver um mesmo problema.

Uma boa surpresa aconteceu quando nos deparamos com as atitudes do sujeito P2, que, mesmo não tendo demonstrado durante sua entrevista que fazia uso de situações-problema, ou que conhecia a Teoria das Inteligências Múltiplas, sua atuação revelou-se permeada por muitos dos princípios que norteiam essa Teoria. O respectivo sujeito atua somente com meninas, por exigência da escola, mas não há uma determinação da direção sobre os conteúdos a serem trabalhados, portanto seu planejamento é de sua livre escolha. Assim ele desenvolve diferentes temas com as alunas. Em sua entrevista, o sujeito relatou que procura, em suas aulas, dar uma formação geral às alunas sobre as práticas corporais, mas que acredita que, na educação básica, não é possível se aprofundar em diferentes conhecimentos necessários à formação delas.

Percebemos também que um dos possíveis fatores impeditivos de uma vivência corporal diversificada é a infraestrutura disponível. Todas as escolas investigadas possuem

uma quadra poliesportiva, exceto aquela em que atua o sujeito identificado como P10. Sabemos que a quadra poliesportiva é apenas um ponto dos aspectos de infraestrutura, mas podemos citar também os materiais didáticos, tais como bola, cordas, arcos e tantos outros pertinentes à prática pedagógica nessa área. Na escola do sujeito P10, apenas uma aula foi desenvolvida com esse tipo de material. Talvez seja em decorrência disso que, em uma das aulas semanais, os alunos permanecem em suas próprias salas, copiando matérias sobre o histórico de modalidades esportivas. Na segunda aula da semana, o sujeito conduz sua aula ao pátio da escola, que provavelmente deve ser usado por outras turmas em outros dias da semana. Durante a entrevista, o sujeito relatou que estimula sim a inteligência de seus alunos, incitando-os à criação, além de incentivá-los à participação nas aulas. Diante de uma realidade escolar com tão pouco material, provavelmente, a criação de propostas diferenciadas fosse uma boa solução, partindo de materiais recicláveis, os quais poderiam ser construídos pelos próprios alunos. Mas, em seu discurso, percebemos um sujeito de quase 30 anos de atuação, que não lê os livros mais atuais porque eles não apresentam diferenças daqueles estudados durante sua formação, esperando tão somente pela sua aposentadoria. Vale ressaltar também que esse foi um dos poucos sujeitos a apontar a sua formação inicial com um enfoque maior na dimensão técnico-esportiva e que a vertente do curso era essencialmente prática. Essas questões presentes em sua formação, provavelmente, influenciaram sua prática atual, construída há quase 30 anos.

Segundo Darido (2001), o professor deve saber lidar com situações inusitadas, repentinas, que permeiam o ambiente escolar no ensino da Educação Física, tais como: chuva, falta de material, violência entre os alunos, diferenças individuais quanto ao nível de desenvolvimento, expectativa dos estudantes, além de outras questões. A autora enfatiza que, em detrimento de um grande número de aspectos a serem vencidos pelo professor na sua atuação profissional, muitas vezes, a qualidade das aulas pode não ser eficaz, pois depende de outros fatores, tais como: infraestrutura, materiais adequados, número de alunos por turma, falta de tempo para estudar e planejar as aulas, políticas que envolvem as definições pedagógicas da escola, além, é claro, das condições salariais.

Na contramão dessa situação, temos o sujeito P4 que usufrui de boa infraestrutura da escola, que, mesmo sendo pequena, possui uma quadra poliesportiva e ainda diversos materiais a serem utilizados. Apesar de a maioria de suas aulas observadas serem atividades já conhecidas pelos alunos, o sujeito apenas dizia qual atividade iria realizar e os alunos logo se organizavam para tal prática. Apenas a metade da duração de uma aula foi conduzida pelo

sujeito, pois a outra metade do tempo os alunos jogavam livremente. Nessas atividades ministradas pelo sujeito, pudemos encontrar traços de situações-problematizadas, porém as práticas eram descontextualizadas e não demonstravam uma sequencialização. Isso fazia com que os alunos as executassem mecanicamente, sem nenhuma correção do sujeito, mesmo diante daqueles que não conseguiam fazer o movimento correto. O sujeito é recém-formado e relatou que a sua formação contribuiu em parte para a atuação docente, mas que a prática é muito diferente do que aprendera na teoria. Ainda acrescentou que era muito difícil trabalhar com a faixa etária de nove, dez anos, pois os alunos se cansam rapidamente de uma atividade e logo pedem para fazer outra diferente. Em razão disso, o sujeito permite que os alunos escolham as atividades e joguem livremente durante algumas aulas, e depois ministra uma aula com a sua intervenção, revezando as propostas durante o ano. Segundo o sujeito, nas aulas em que ele se propõe a mediar o conhecimento a ser desenvolvido, sempre procura estimular a inteligência dos alunos, mas declara que faz isso por meio do ensino de fundamentos básicos das modalidades esportivas. Além de ocorrer uma frequência baixa dessa intervenção docente diante das necessidades dos alunos de um aprimoramento motor, há também o fato de que o método de ensino desses elementos precisa ser por desafios, desenvolvidos em situações-problema, para que estimulem todos os potenciais apresentados pelos alunos.

De uma forma geral, pudemos compreender que muitos sujeitos conceituam e identificam a inteligência como sendo uma iniciativa do aluno nas atividades, pela vontade e interesse que eles manifestam diante das propostas. Mas os mesmos sujeitos não demonstraram, em suas aulas, atividades estimuladoras dessas atitudes. Eles se limitam aos conteúdos já conhecidos pelos alunos, ou, ainda, permitem em várias situações que eles escolham livremente o que querem fazer. E, assim, os estudantes optam sempre pelas mesmas atividades já desenvolvidas pelos sujeitos, ou aquelas que já praticam nas ruas, nos clubes, fora do contexto escolar. Mesmo oferecendo aulas livres, os sujeitos poderiam propor diferentes atividades para a escolha dos alunos, estimuladoras de seus potenciais. Quando a proposta de aula permite que o aluno atribua um significado a ela, sendo marcante e divertida, provavelmente, fará parte do repertório de conhecimento dele e repetida em outras aulas livres. Com isso, os alunos não ficam condicionados às atividades que já conhecem sem que possam explorar novos conhecimentos e estimular seus potenciais.

Segundo Darido e Rangel (2005), o professor deve ser capaz de possibilitar condições para que os alunos tenham uma formação crítica e reflexiva, que contribua para uma atitude



autônoma em relação às suas escolhas e opções. Essa prática pode gerar conhecimentos que proporcionam atitudes positivas em diferentes situações, inclusive naquelas que ocorrem no momento de escolhas do que fazer.

Outro dado importante para analisarmos é que são poucos os sujeitos que repetem uma explicação sobre determinado conteúdo. Talvez isso aconteça porque o grau de complexidade da atividade proposta esteja aquém da compreensão dos alunos. Fator que também acontece em relação à correção dos movimentos executados, pois são poucos que o fazem. Embora a atividade possa não ser tão complexa, as execuções motoras, nessa idade, devem ser acompanhadas de perto para que a associação dos movimentos fundamentais e seus refinamentos sejam favorecidos, permitindo que os alunos os executem corretamente, gastando menos energia e atingindo o objetivo da aula.

Durante a aprendizagem e o desenvolvimento de uma ação motora, são extremamente importantes a observação e a mediação dos professores nas execuções de movimentos de seus alunos. Somente por meio dessa prática é que se faz possível a “[...] elaboração de procedimentos pedagógicos adequados à realidade que encontramos, isso é, com base nas experiências motoras que as crianças apresentam.” (NISTA-PICCOLO, 1999, p.10). A autora ainda complementa que, a partir das dificuldades demonstradas, é possível criar caminhos viáveis que permitem a aprendizagem de todos.

Notamos também a falha dos sujeitos nesse processo ao não incentivarem seus alunos durante a realização de alguma atividade. O incentivo também pode atuar como estímulo no processo de ensino-aprendizado, pois influencia diretamente na automotivação dos alunos. Embora muitos sujeitos participantes dessa pesquisa declararam que o interesse a ser demonstrado pelos alunos apresenta-se como o próprio conceito ou identificação de inteligência, não foram propostas aulas que pudessem promover atitudes com incentivos aos alunos.

Rangel et al (2005, p. 110) escrevem que “o sucesso e o insucesso do processo ensino-aprendizagem depende da interação professor-aluno em sua prática pedagógica”. Para os autores, essa interação se traduz como um processo de influência mútua que as pessoas exercem entre si, e, portanto, caracteriza-se por envolver ações sociais que se orientam pelas ações dos outros. Logo, na relação professor-aluno, as ações dos alunos orientam-se pelas ações dos professores. E, uma vez alcançado um objetivo, ou, ao menos a tentativa de se realizar uma ação, os professores precisam estar atentos e elogiar as execuções corretas dos alunos. Poucos professores fizeram isso, o que pode ser um diferencial no engajamento dos

alunos ao realizarem as atividades. Mas, esclarecemos também que esse fator não garante estímulos ao desenvolvimento dos potenciais de seus alunos.

Portanto, ressaltamos que, para desenvolver práticas saboreadas pelos alunos, que façam desabrochar seus potenciais por meio de novas explorações de movimento, o professor precisa aliar o que os alunos gostam de praticar com o ensino por meio de estratégias pautadas em situações-problema. Deve estar atento para não proporcionar atividades nem aquém nem além do que os alunos conseguem executar, das expectativas deles diante do que será ensinado, incentivando-os e elogiando-os a cada conquista, e ainda possibilitando que eles vivenciem as inúmeras possibilidades de práticas corporais. Para que, ao ver os seus alunos executando um movimento aprendido em aula, em outro local, em outro momento, eles possam perceber que cumpriram seus propósitos educacionais.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mergulhar no universo das escolas de educação básica e vivenciar o dia a dia desse ambiente de formação, permitiu-nos compreender que os fatores envolvidos no processo ensino-aprendizagem são diversos. As relações que se estabelecem entre os sujeitos da ação e o conhecimento são essenciais para um bom desenvolvimento de uma prática formadora. E, nesse ambiente, a tarefa não é apenas do professor, mas também do aluno que pode e deve contribuir para o seu processo formativo.

Para Perrenoud (1999), a fim de aprender, os alunos, de alguma maneira, devem tornar-se os atores do seu próprio aprendizado, pois ninguém pode aprender em seu lugar. Transformar os alunos em parceiros de uma interação pedagógica parece ser uma tarefa em torno da qual se articulam e ganham sentido todos os saberes do professor.

Acreditamos que para o professor identificar e desenvolver as potencialidades dos seus alunos, ele deve estar atento às atitudes, ao comportamento deles, observando, mediando, propiciando experiências diferenciadas. Mas cabe ao aluno estar disposto e receptivo às novas vivências oferecidas pela escola.

O nosso atual sistema educacional torna obrigatória a formação de crianças e jovens por meio de uma educação básica, a qual, muitas vezes, é vista mais como um fardo que eles devem cumprir em 200 dias letivos por ano, recheado de disciplinas que induzem a uma série de avaliações. Ao aluno cabe garantir a frequência de pelo menos 75% dos dias letivos e o alcance de 60 pontos dos 100 distribuídos em cada disciplina. No entanto, a escola poderia e deveria ser um espaço de grandes oportunidades de desenvolvimento dos potenciais do aluno, explorados nos momentos de aprendizagem por meio de suas descobertas. Ao mediar o conhecimento, os professores, sendo reais pesquisadores de seus alunos, poderiam estimulá-los a atuar como investigadores de si mesmos e do mundo.

Nas aulas de Educação Física, as propostas não são diferentes disso. Seria preciso que elas se tornassem grandes laboratórios de exploração dos movimentos, nos quais fossem proporcionados momentos de conscientização corporal. Aulas em que os potenciais dos alunos tivessem chances de serem manifestados. Por meio das vivências pautadas em diferentes experiências corporais, os professores devem estar sempre atentos às necessidades e às expectativas apresentadas pelos alunos, e às especificidades que ocorrem em cada faixa etária.

Brandl (2005, p. 26) pontua que “para que se possa estimular a inteligência corporal cinestésica, o ambiente deve propiciar situações-problema. No caso da escola, são as situações de ensino/aprendizagem que devem ativar esta via de acesso”.

Ao sairmos a campo nesta pesquisa, esperávamos compreender se havia estimulação dos potenciais de inteligência dos alunos, nas aulas de Educação Física escolar, e como ocorriam as possíveis práticas de manifestação de inteligência corporal cinestésica. Pautadas na Teoria que considera o ser humano em suas múltiplas potencialidades, direcionamos o nosso olhar para a atuação dos professores diante de seus alunos no ambiente em que essas aulas acontecem.

Percebemos que os sujeitos repetem muitas práticas já vivenciadas no cotidiano dos alunos, não proporcionando diferentes situações em suas aulas. E ainda, justificam as escolhas dos conteúdos pelas afinidades dos alunos com essas atividades. Mas, se os alunos **não conhecerem** ou **nunca vivenciarem** experiências diferentes, porque novas oportunidades não lhes são oferecidas, não poderão ampliar suas bagagens motoras. Provavelmente, terão o seu desempenho motor comprometido, quando exigido em várias situações da vida, porque só repetiram movimentos dos fundamentos de algumas modalidades esportivas, sem que, ao menos, fossem desenvolvidos por meio de desafios.

Embora a Teoria das IM já tenha completado 30 anos de lançamento acadêmico, verificamos que muitos sujeitos ainda não a conhecem, e aqueles que declaram conhecê-la não demonstram compreensão de seus princípios básicos. Mas isso não significa que não tenhamos encontrado algumas práticas pedagógicas, nessa pesquisa, as quais vão ao encontro de aspectos dessa Teoria, como, por exemplo, a estimulação da criatividade dos alunos, algumas propostas pautadas em desafios, e algumas outras.

A forma de olhar o aluno, de interpretar suas possibilidades de aprendizagem, percebendo como ele é capaz de se desenvolver com seu corpo, e de usá-lo nas diversas formas de problematizações, são propriedades da atuação docente. Isso significa que é possível trabalhar com situações-problema das temáticas proporcionadas nas aulas de Educação Física escolar, mesmo que os professores desconheçam os principais conceitos encontrados na Teoria. O mais importante, segundo Gardner (2000), é que se possa compreender que o ser humano apresenta uma multiplicidade de potenciais que podem ser manifestados como inteligência, de acordo com os conceitos trazidos nessa Teoria, desenvolvida por esse autor. Para que o professor contribua de uma forma mais adequada com

a formação do aluno, é preciso uma nova maneira de olhá-lo, permitir que expresse o que sabe fazer, quais são as suas dificuldades e as suas facilidades.

Pois, segundo Souza (2007, p.86),

Ao transferirmos as situações-problema para a atuação do profissional em Educação Física, em que as atividades desenvolvidas, como o jogo, o esporte, as lutas, podem gerar alguns conflitos entre os alunos, o professor pode utilizar destes mecanismos, cuja resolução se daria com a participação dos próprios educandos em conjunto com o professor. Ao professor caberia atuar como mediador na resolução destes problemas e direcionando-os para atividades de cooperação e liderança que venham auxiliar no desenvolvimento global do educando.

Vale ressaltar que Gardner (1994) não desenvolveu princípios pedagógicos em sua Teoria, ele identificou a multiplicidade de potenciais dos seres humanos, baseando-se em uma série de critérios para apresentar as inteligências. Portanto, para ele, se as pessoas são diferentes, e apresentam um misto, uma combinação de diferentes inteligências, isso garante a unicidade do ser, e, diante disso, a escola não pode ensinar apenas por um único caminho.

Se somos diferentes, também aprendemos de forma diferente. Cabe ao professor encontrar as mais adequadas rotas, a porta de entrada do conhecimento que permite que o aluno aprenda significativamente. Encontramos, nas práticas dos sujeitos analisados, algumas estratégias de ensino. Todos, sem exceção, explicam os conteúdos a serem desenvolvidos, expondo, oralmente; alguns completam a explicação, demonstrando o que é para ser feito e, de todos os sujeitos observados, apenas um, em um único momento, esclareceu ainda o conteúdo, tocando o corpo de um aluno, movimentando-o para indicar como deveria ser feito.

Se um indivíduo resolve um problema, manifestando-se por meio de uma expressão corporal, podemos atribuir a ele um comportamento inteligente. Assim, é possível interpretarmos, nas aulas de Educação Física, soluções propostas aos desafios que podem ser efetivas. Mas isso não acontece quando o professor não se preocupa em mediar, pontualmente, no momento exato do encontro do aluno com o problema exposto. É importante que ele permita ao estudante identificar seu erro, que ofereça outros caminhos para tentar novamente. Enfatizamos que nem todos os problemas têm a mesma solução; assim, quando o professor desenvolve uma atividade que gera uma problematização, precisa estar atento às soluções encontradas pelos alunos, identificar os meios utilizados por eles para solucionar o problema, ou, ainda, criar um produto. O professor deve ser flexível o suficiente para compreender que, mesmo uma cesta não convertida, pode valer pontos e que um chute na trave pode ser um gol. Tudo depende da forma como a tarefa é apresentada ao aluno.

Foi possível perceber que são muitos os fatores que influenciam e podem até determinar as rotas usadas pelos sujeitos no desenvolvimento dessas aulas na escola. E, ao

interpretarmos a atuação dos sujeitos, verificando como suas aulas poderiam explorar os potenciais de seus alunos, foi possível reconhecer atitudes diferentes diante das diversas situações da realidade escolar.

#### **- Apontando diretrizes aos professores para as aulas de Educação Física**

Uma primeira diretriz que destacamos é, ao mediar o conhecimento, reconhecer a multiplicidade de potenciais do aluno. Entender que o aluno pode apresentar características de aprendizagem diferentes daquelas que o professor supõe que ele consiga executar. Compreender que, a partir da Teoria apresentada por Gardner (1994), um novo conceito foi atribuído à inteligência humana, traduzido numa visão pluralista da mente, ou seja, interpretação do ser humano com múltiplas potencialidades. Dessa forma, o professor pode ampliar seu entendimento sobre as capacidades e as habilidades, as dificuldades e as facilidades de aprendizagem demonstradas por seus alunos.

Uma vez reconhecida a multiplicidade nas ações do ser humano, uma segunda diretriz a ser apontada refere-se às diferentes maneiras que um aluno tem para aprender determinado conteúdo. Há necessidade de o professor criar rotas variadas para o aluno compreender o que aprende. Por meio de diversificações temáticas, outras metodologias, ensinadas por diferentes caminhos, o aluno pode atingir a compreensão esperada. Não observamos nas aulas analisadas nessa pesquisa, um único sujeito que apresentasse o conteúdo por diferentes maneiras.

Quando o aluno participa de uma aula, na qual pode aprender um novo conhecimento, por diversas possibilidades de execução, certamente conseguirá superar suas dificuldades, assim como expressar suas facilidades em realizar a tarefa. O principal objetivo da atuação docente deve ser fazer com que o aluno aprenda aquilo que lhe está sendo ensinado. Mas, isso poderá acontecer, segundo Gardner (1999), a partir do momento em que o ensino se dê pela via mais fácil de o aluno aprender. O mesmo autor afirma que, se o professor não criar outras possibilidades de ensinar, diferentes daquelas em que o aluno teve dificuldades, ele não conseguirá fazê-lo superar suas limitações. Se o professor mantiver sempre as mesmas estratégias, as dificuldades dos alunos não serão vencidas.

Segundo Gardner (1999, p.247), na arte de ensinar, o professor deve “[...] propor questões, tarefas, desempenhos de entendimento que se combinam confortavelmente, que cativam e absorvem os estudantes e, em última análise, ajudem a grande maioria dos estudantes a obter entendimentos mais profundos dos tópicos”.

Uma terceira diretriz é o uso de atividades como situações-problema. O professor deve surpreender seu aluno durante um exercício, deve trabalhar com tarefas desafiadoras, pois, quando o aluno aprendeu algo, é preciso explorar as diversas possibilidades contidas nesse mesmo conteúdo. Explorar não significa repetir o movimento, como foi observado nas aulas por diversas vezes em nossa pesquisa. A exploração deve ocorrer também pela variação, pela inovação em forma de surpresa. Estimular os alunos a criar produtos e a resolver problemas em um mesmo contexto.

De acordo com Meirieu (1998, p.192), a situação-problema pode ser conceituada da seguinte maneira: “uma situação didática na qual se propõe ao sujeito uma tarefa que ele não pode realizar sem efetuar uma aprendizagem precisa. Esta aprendizagem, que constitui o verdadeiro objetivo da situação-problema, se dá ao vencer o obstáculo na realização da tarefa”. É desta forma que o professor deve pautar a sua mediação, propiciando experiências significativas aos alunos.

Considerando que o movimento humano pode expressar uma manifestação da inteligência, e que devemos aproveitar o talento que os alunos trazem para resolver problemas, conforme propõe a Teoria das Inteligências Múltiplas, o professor de Educação Física precisa transformar suas aulas em verdadeiros laboratórios de exploração do movimento.

Quando o aluno aplica um conhecimento em outras situações, diferentes daquelas vividas por ele no momento de sua aprendizagem, significa para Gardner (1999), que o aluno realmente aprendeu o que lhe foi ensinado. Um professor de Educação Física deve ensinar por diferentes temas, entre outros, jogos, ginástica, dança, conteúdos relevantes para o aprimoramento do desempenho motor, mas não pode se esquecer de que a formação do aluno antecede à sua capacitação. Portanto, faz parte do contexto de suas aulas: - ensinar a importância da prática de atividades físicas voltadas para a saúde das pessoas; - refletir com eles conceitos sobre o corpo-sujeito diante do corpo-objeto destacado pela mídia; - ressaltar o significado de suas participações nas aulas de forma ativa em todos os desafios propostos; - apresentar a possibilidade de eles manifestarem suas inteligências nas diversas dimensões; - incentivá-los à criação de soluções diferenciadas daquelas já conhecidas por todos; - observar a atuação de seus alunos ao resolver um problema, analisando quais são suas dificuldades e suas facilidades; - pesquisar os seus comportamentos diante dos conflitos colocados em várias situações; - ser criativo na elaboração de seu planejamento; - diversificar os procedimentos

metodológicos; - adequar-se às expectativas e aos desejos dos alunos; - estimular a inteligência corporal cinestésica (ICC).

Apoiamo-nos em Brandl (2005, p. 71), que ressalta o que afirmamos anteriormente:

Ao considerarmos que o movimento humano é uma forma de manifestação da inteligência, que a Teoria das Inteligências Múltiplas propõe o aproveitamento do talento de cada aluno para resolver os problemas e aplicar o que aprendeu em diferentes situações, que o ensino/aprendizagem de jogos, entre outros conteúdos, faz parte do contexto das aulas de Educação Física, que é necessário a participação ativa do aluno para que a aprendizagem seja significativa, pode-se entender que a criação de desafios através de situações-problema, é um procedimento metodológico adequado para a estimulação da inteligência corporal cinestésica (ICC).

Uma quarta diretriz retoma algo já expresso neste estudo: é função do professor de Educação Física oferecer oportunidades que permitem manifestações da inteligência corporal cinestésica. É ele quem **deve** promover situações nas quais os alunos vivenciam as diversas possibilidades de ação corporal. Em nossa pesquisa, verificamos que muitos sujeitos respondem que suas aulas estimulam a inteligência dos alunos, mas observamos que o fazem por estratégias incoerentes à Teoria apresentada por Gardner (1994). As habilidades para resolver problemas, ou criar produtos, valorizadas na sociedade em que vivem, são manifestadas num comportamento **inteligente**. Assim, a expressão corporal na resolução de tarefas é uma demonstração de inteligência.

Por fim, ao reconhecermos os alunos em seus múltiplos potenciais, ao oferecermos diferentes caminhos para ensinar determinado conteúdo, ao elaborarmos estratégias metodológicas por meio de situações-problema e, ainda, ao estimularmos as suas potencialidades corporais, não podemos nos esquecer de cuidar das relações e das associações que os alunos estabelecem. Segundo Gardner (1994), as inteligências pessoais são as mais importantes nas manifestações de outras inteligências, pois são elas as responsáveis pelos desempenhos das pessoas numa sociedade. Delas dependem as manifestações das outras inteligências. São as diferentes combinações das variadas dimensões das inteligências entre os alunos que podem gerar produtos na comunidade.

Com esta pesquisa, acreditamos que foi possível compreender como se dão as aulas de Educação Física nas escolas investigadas. Com a observação das aulas somadas à realização das entrevistas, percebemos que existem apontamentos expressos no discurso dos sujeitos que ainda não se concretizam em suas práticas em aulas. Alguns sujeitos são recém-formados e, como relatado por eles, estão em fase de aprendizagem de muita coisa, pois a maioria acredita que a formação que tiveram não os preparou de forma adequada para enfrentar a realidade escolar em suas atuações docentes.



Segundo Darido e Rangel (2005), a partir das diversas situações vivenciadas, a reflexão do docente em relação à sua competência em ensinar o faz compreender que, durante sua carreira, nunca se deixa de aprender e de melhorar o ensino, tornando isso mais importante que sua formação inicial.

O cruzamento dos dados obtidos nas entrevistas e nas observações das aulas permitiu-nos apontar para a necessidade de uma formação continuada desses sujeitos para atuar nas escolas. Acreditamos que a concretização de algumas ideias expressas nos discursos dos sujeitos pode ser aprimorada, assim como devem ser melhoradas as escolhas dos conteúdos a serem ministrados por estratégias de ensino diversificadas, sempre em forma de desafios às competências dos alunos para configurarem-se num real processo ensino-aprendizagem eficaz.

Souza (2007, p. 88) ainda completa que

[...] o professor deve estar atento para as situações inesperadas que irão surgir no momento de atuar e ter consciência de que sua formação não se encerra na Universidade. Para isso, ele terá que se aperfeiçoar constantemente, engajando-se na busca de novos conhecimentos e manter-se atualizado no sentido de se tornar um profissional reflexivo, que possa dar conta destas situações problemáticas que irão surgir no desenvolvimento de sua profissão.

Identificamos também que é preciso haver a participação dos professores na elaboração dos projetos pedagógicos das escolas, pois, em alguns momentos, eles ficam atrelados ao que eles deliberam, sem que seus planejamentos pessoais possam contemplar as suas reais convicções.

E, por fim, esperamos que nosso estudo, que expressa como acontecem as aulas de Educação Física na cidade de Uberaba, possa desatar alguns nós sobre as possibilidades de estimulação das inteligências humanas. É certo que muitos acreditam que os alunos não têm interesse ou vontade de aprender, - o que pode ser verdade -, mas é preciso refletir se o professor tem uma postura transformadora, se possibilita oportunidades variadas de aprendizagem, se auxilia a busca pelo conhecimento, e se se preocupa com a formação integral e o desenvolvimento pessoal de cada um de seus educandos.

## REFERÊNCIAS

- ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O Método nas Ciências Naturais e Sociais**: pesquisa quantitativa e qualitativa. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 2001.
- ARROYO, M.G. Trabalho-educação e teoria pedagógica. In: FRIGOTTO, G. (Org.). **Educação e crise do trabalho**: perspectivas de final de século. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.
- BETTI, M. Educação física como prática científica e prática pedagógica: reflexões à luz da filosofia da ciência . **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, [S.l.], v. 19, n. 3, p. 183-197, set. 2005. ISSN 1981-4690. Disponível em:  
<<http://www.revistas.usp.br/rbefe/article/view/16594/18307>>.
- BRACHT, V. Educação física & ciência: cenas de um casamento (in)feliz. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 22, n. 1, p. 53-63, set. 2000. ISSN 2179-3255. Disponível em:  
<<http://rbceonline.org.br/revista/index.php/RBCE/article/view/753/427>>.
- BRANDL, C.E.H. **A estimulação da inteligência corporal cinestésica no contexto da educação física escolar**. 2005. 194f. Tese (Doutorado em Educação Física)– Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.
- CAETANO, M. J. D.; SILVEIRA, C. R. A.; GOBBI, L. T. B. Desenvolvimento motor de pré-escolares no intervalo de 13 meses. **Revista Brasileira de Cineantropometria e Desempenho humano**. Universidade Federal de Santa Catarina. v. 7, n. 2, p. 5-13, 2005.
- CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A. **Metodologia científica**. 4. ed. São Paulo: Makron Books, 1996.
- CHEUNG, K. Uma década de ensino da teoria das inteligências múltiplas com base em escolas: experimentos em Macau. In: GARDNER, H. et al. **Inteligências múltiplas ao redor do mundo**. Tradução Roberto Cataldo Costa, Ronaldo Caraldo Costa, revisão técnica Rogério de Castro Oliveira. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- COSTA, L. P. Uma questão ainda sem resposta: o que é a Educação Física? **Movimento** (ESEF/UFRGS), [S.l.], v. 3, n. 4, 1996. ISSN 1982-8918. Disponível em:  
<http://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/2209/928>
- CSIKSZENTMIHALYI, M. **A descoberta do fluxo**. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.
- DARIDO, S.C.; RANGEL, I.C.A. **Educação Física na escola**: implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.
- DARIDO, S.C.; RANGEL-BETTI, I.C.; RAMOS, G.N.S.; GALVÃO, Z.; FERREIRA, L.A.; MOTA E SILVA, E.V. RODRIGUES, L.H.; SANCHES, L.; PONTES, G.; CUNHA, F.A. A educação física, a formação do cidadão e os Parâmetros Curriculares Nacionais. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, v.15, n.1, p. 17-32, 2001.

FELDMAN, D.H. Como o Spectrum começou. In: CHEN, J.Q. et al. **Utilizando as competências da crianças**. Porto Alegre, Ática, 2001.

FERRAZ, O.L. **Educação física na educação infantil e o Referencial Curricular Nacional**: significado para os professores. 2000. 179 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de São Paulo, São Paulo, 2000.

FONSECA, V. **Aprender a aprender**: a educabilidade cognitiva. Porto Alegre: Artmed, 1998.

FREIRE, P. **À sombra desta mangueira**. 7. ed. São Paulo: Olho d'água, 2005.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. Petrópolis: Vozes, 1984.

FREIRE, E.S.; OLIVEIRA, J. G. M. de. Educação Física no Ensino Fundamental: identificando o conhecimento de natureza conceitual, procedimental e atitudinal. **Motriz**, Rio Claro, v.10, n.3, p.140-151, set./dez. 2004.

GALLAHUE, D.L.; OZMUN, J.C. **Compreendendo o desenvolvimento motor**: bebês, crianças, adolescentes e adultos. São Paulo: Phorte, 2003.

GALLARDO, Jorge P. (Coord.) **Educação física**: contribuições à formação profissional. 2. ed. Unijuí: Ijuí, 1997.

GALVÃO, Z.; RODRIGUES, L. H.; SANCHEZ NETO, L. Cultura corporal do movimento. In: DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. (Org.) **Educação física na escola**: implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara, 2005. Cap. 2, p. 25-36.

GARDNER, H. A arte de mudar as mentes. **Pátio**: Revista pedagógica. Porto Alegre: v.1, n.38, p.20-22, maio/jul. 2006.

GARDNER, H. **Estruturas da mente**: a teoria das inteligências múltiplas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

GARDNER, H. **Inteligência**: múltiplas perspectivas. Porto Alegre, Artmed, 1998.

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

GARDNER, H. **Mentes que mudam**: a arte e a ciência de mudar as nossas ideias e as dos outros. Porto Alegre: Artmed, 2005.

GARDNER, H. **O verdadeiro, o belo e o bom**: os princípios básicos para uma nova educação. Rio de Janeiro: Objetiva Ltda, 1999.

GARDNER, H. Reflections on multiple intelligences myths and messages. **Phi Delta Kappan**, 77, p. 200-203, 206-209, 1995.

GARDNER, H. The theory of multiple intelligences: in a nutshell. In: LEVITIN, D. J. (Ed.), **Foundations of Cognitive Psychology**: core readings. Boston: Allyn & Bacon, 2011.

GARDNER, H. et al. **Inteligências múltiplas ao redor do mundo**. Tradução Roberto Cataldo Costa, Ronaldo Caraldo Costa; revisão técnica Rogério de Castro Oliveira. Porto Alegre: Artmed, 2010.

GAYA, A. Mas afinal, o que é Educação Física? **Movimento** (ESEF/UFRGS), [S.l.], v. 1, n. 1, p. 29-34, maio 1994. ISSN 1982-8918. Disponível em:  
<<http://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/2012/15398>>

GIESTA, N. C. **Cotidiano escolar e formação reflexiva do professor**: moda ou valorização do saber docente? 2. ed. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2005.

GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

GIL, A, C. **Métodos e técnicas em pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOULD, S. J. **A falsa medida do homem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

KIM, M.; CHA, K. A integração da teoria das inteligências múltiplas à prática educacional na Coreia do Sul. In: GARDNER, H. et al. **Inteligências múltiplas ao redor do mundo**. Tradução Roberto Cataldo Costa, Ronaldo Caraldo Costa, revisão técnica Rogério de Castro Oliveira. Porto Alegre: Artmed, 2010.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Tradução Heloísa Monteiro e Francisco Sétineri. Porto Alegre, Artes Médicas Sul Ltda, 1999.

MACEDO, L. **Ensaaios pedagógicos**: como construir uma escola para todos? Porto Alegre: Artmed, 2005.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E.M. **Fundamentos da metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MEIRIEU, P. Aprender...sim, mas como?. Tradução Vanize Dresch. 7. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

MORAN, S. Por que inteligências múltiplas ? In: GARDNER, H. et al. **Inteligências múltiplas ao redor do mundo**. Tradução Roberto Cataldo Costa, Ronaldo Caraldo Costa, revisão técnica Rogério de Castro Oliveira. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MOREIRA, W.W. **Educação física escolar**: uma abordagem fenomenológica. Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1992.

MOREIRA, E.; PEREIRA,R.S.; LOPES,T. Considerações, reflexões e proposições para a Educação Física na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. In: MOREIRA, E.C.; NISTA-PICCOLO, V.L. (Org.). **O quê e como ensinar Educação Física na escola**. Jundiaí: Fontoura, 2009.

NEIRA, M.G. **Educação física**: desenvolvendo competências. São Paulo, SP: Phorte, 2006.

NISTA-PICCOLO, V.L. A Teoria das Inteligências Múltiplas, capítulo 2. In: BALBINI, H. (Org.). **As Inteligências Múltiplas**. Editora do Sesc. 2013, no prelo.

NISTA-PICCOLO, V. L. Educação Física, Escola e as Inteligências Múltiplas. In: MOREIRA, W.W.; SIMÕES, R.; VIRTUOSO JÚNIOR, J.S.; BARBOSA NETO, O. (Org.). **Educação Física, Esporte, Saúde e Educação**. São Paulo: Editora, 2010. p. 50-80, v.1.

NISTA-PICCOLO, V. L. Pedagogia dos Esportes. In: NISTA-PICCOLO, V. L. (Org.). **Pedagogia dos esportes**. Campinas: Papirus, 1999.

NISTA-PICCOLO, V. L. et. al. Manifestações da inteligência corporal cinestésica em situação de jogo na educação física escolar. **Revista Brasileira Ciência e Movimento, Brasília**, v. 12, n. 4, p. 25-31, dez, 2004.

NISTA-PICCOLO, V.L.; VECCHI, R.L. A Educação Física Escolar na perspectiva do ensino para a compreensão. In: POGRÉ, P.; LOMBARDI, G. e EQUIPE DO COLÉGIO SIDARTA (Org.). **O Ensino para a compreensão – A importância da reflexão e da ação no processo de ensino-aprendizagem**. Espírito Santo: Hoper, 2006.

NISTA-PICCOLO, V.L.; MOREIRA, W.W. **Corpo em movimento na educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2012a.

NISTA-PICCOLO, V.L.; MOREIRA, W.W. **Esporte como conhecimento e prática nos anos iniciais do ensino fundamental**. São Paulo: Cortez, 2012b.

NÓVOA, A. **História da educação**: percursos de uma disciplina. Análise Psicológica, Lisboa, n.4, 1996.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PERRENOUD, P. et al. **As competências para ensinar no século XXI**: a formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre: Artmed, 2002.

POZO, J.I. **Aprendizes e mestres**: a nova cultura da aprendizagem. Tradução Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

RANGEL, I. C. A.; SANCHES NETO, L.; DARIDO, S. C.; GASPARI, T. C.; GALVÃO, Z. O ensino reflexivo como perspectiva metodológica. In: DARIDO, S. C.; RANGEL I. C. A. (Org.). **Educação física na escola**: implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara, 2005. Cap. 7, p. 103-136.

RUDIO, F. V. **Introdução ao projeto de pesquisa científica**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

RUSSO, E.L. **Os conteúdos e os métodos desenvolvidos nas aulas de educação física escolar**. 2010. 150 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade São Judas Tadeu, São Paulo, 2010.

SILVA, S.A.P.S. Pesquisa qualitativa em Educação Física. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, v.10, n.1, p.87-98, 1996.

SILVA, V. L. T. **Tecendo tramas na aprendizagem:** um estudo sobre crianças excluídas na escola. 2008. 150f. Dissertação (Mestrado) – Universidade São Judas Tadeu, São Paulo, 2008.

SOUZA, J. P. **Formação do profissional de educação física:** o caso da Unioeste. 2007. 284f. Dissertação (Mestrado) – Universidade São Judas Tadeu, São Paulo, 2007.

SOUZA, M.T. **A Inteligência Corporal Cinestésica como manifestação de inteligência humana no comportamento de crianças.** 2001. 189f. Tese (Doutorado em Educação física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, 2001.

TAFFAREL, C. N. Z.; ESCOBAR, M. O. Mas, afinal, o que é Educação Física?: um exemplo do simplismo intelectual. **Movimento** (ESEF/UFRGS), [S.l.], v. 1, n. 1, p. 35-40, maio 1994. ISSN 1982-8918. Disponível em:  
<<http://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/2013/15399>>

TANI, G. A educação física e o esporte no contexto da universidade . **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, [S.l.], v. 25, p. 117-126 , dez. 2011. ISSN 1981-4690. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/rbefe/article/view/16848/18561>>

TARDIFF, M. **O conhecimento dos professores.** Rio de Janeiro: PUC, 2000.

THOMAS, J.R.; NELSON, J.K. **Métodos de pesquisa em atividade física.** 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.

TOLEDO, E.; VELARDI, M.; NISTA-PICCOLO, V.L. Os desafios da Educação Física Escolar: seus conteúdos e métodos. In: MOREIRA, E.C. ; NISTA-PICCOLO, V. L. (Org.). **O quê e como ensinar Educação Física na escola.** Jundiaí, SP: Fontoura, 2009. p. 21-26.

ZABALA, A. **A prática educativa:** como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZYLBERBERG, T.P. **Possibilidades corporais como expressão da inteligência humana no processo ensino-aprendizagem.** 2007. 280f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

## APÊNDICES

**APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DADOS DO PROFESSOR**

1. Idade: ( ) 20-30 anos ( ) 31-40 anos ( ) 41-50 anos ( ) acima de 51 anos

2. Sua Formação/ habilitação: ( ) Licenciatura ( ) Licenciatura e Bacharelado ( )  
Licenciatura Plena

3. Coursou a graduação em qual instituição?

4. Ano de conclusão do seu curso:

5. Em sua opinião o curso de Educação Física que você fez apresentava um enfoque mais forte numa:

- ( ) Dimensão biológica                      ( ) Dimensão esportiva-técnica  
( ) Dimensão humanística                ( ) Dimensão pedagógica (visão educacional)

6. Em sua opinião o curso de Educação Física que você fez tinha uma vertente:

- ( ) Essencialmente teórica                ( ) Essencialmente prática  
( ) Mesclado teórico – prático

7. Você já fez algum curso de especialização? ( ) sim ( ) não

Se sim, em qual instituição?

Sobre o que foi o curso?

Quando concluiu?

8. Tem participado de congressos/simpósios/cursos da área de Educação Física? ( ) sim ( )  
não.

Se sim, qual foi o último que você esteve?

Quando foi?

9. Qual foi o último livro sobre Educação Física que você leu?

Sobre o que tratava o livro?

Quando foi?



10. Você está inscrito no CREF/MG? ( ) sim ( ) não

11. Tempo de exercício: \_\_\_\_\_ anos, \_\_\_\_\_ meses.

12. Tempo de exercício docente nesta escola:

( ) 0-2 anos ( ) 3-5 anos ( ) 6-10 anos ( ) 11-15 anos ( ) mais de 15 anos

13. Você teve alguma dificuldade ao iniciar sua carreira como professor de Educação Física?

( ) sim ( ) não. Se sim, escreva sobre essa dificuldade.

---

---

---

14. Você acha que a sua formação acadêmica o preparou de forma adequada para atuar na escola?

( ) sim ( ) não. Por quê?

---

---

---

15. Você já participou de alguma pesquisa em sua escola? O que acha sobre isso?

---

---

---

**ANEXOS**

**ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO – UBERABA/MG

Comitê de Ética em Pesquisa - CEP

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Título do Projeto: Um Olhar Fenomenológico para a Inteligência Corporal Cinestésica

**TERMO DE ESCLARECIMENTO**

Você está sendo convidado (a) a participar do estudo Um olhar Fenomenológico para a Inteligência Corporal Cinestésica. Os avanços na área ocorrem através de estudos como este, por isso a sua participação é importante. O objetivo deste estudo é compreender como se dá a atuação do professor de educação física nas escolas de Uberaba e caso você participe, será necessário o acompanhamento e observação de suas aulas e a realização de uma entrevista. Não será feito nenhum procedimento que lhe traga qualquer desconforto ou risco à sua vida.

Você poderá obter todas as informações que quiser e poderá não participar da pesquisa ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem prejuízo no seu atendimento. Pela sua participação no estudo, você não receberá qualquer valor em dinheiro, mas terá a garantia de que todas as despesas necessárias para a realização da pesquisa não serão de sua responsabilidade. Seu nome não aparecerá em qualquer momento do estudo, pois, você será identificado com um número.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO – UBERABA/MG

Comitê de Ética em Pesquisa

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE, APÓS ESCLARECIMENTO

Título do Projeto: Um olhar fenomenológico para a Inteligência Corporal Cinestésica

Eu, \_\_\_\_\_, li e/ou ouvi o esclarecimento acima e compreendi para que serve o estudo e qual procedimento a que serei submetido. A explicação que recebi esclarece os riscos e benefícios do estudo. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento, sem justificar minha decisão e que isso não afetará meu tratamento. Sei que meu nome não será divulgado, que não terei despesas e não receberei dinheiro por participar do estudo. Eu concordo em participar do estudo.

Uberaba, ...../...../.....

\_\_\_\_\_  
Assinatura do voluntário ou seu responsável legal

\_\_\_\_\_  
Documento de Identidade

\_\_\_\_\_  
Assinatura do pesquisador responsável

\_\_\_\_\_  
Assinatura do pesquisador orientador

Telefone de contato dos pesquisadores: Andrezza Papini Alkmim de Souza e Vilma Lení Nista-Piccolo (34) 3318 5000.

Em caso de dúvida em relação a esse documento, você pode entrar em contato com o Comitê Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, pelo telefone 3318-5854.