

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

YARA MACHADO DA SILVA

UM OLHAR SOBRE A INTELIGÊNCIA HUMANA MANIFESTADA NO
COTIDIANO ESCOLAR

SOROCABA/SP

2018

YARA MACHADO DA SILVA

**UM OLHAR SOBRE A INTELIGÊNCIA HUMANA MANIFESTADA NO
COTIDIANO ESCOLAR**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

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

SOROCABA/SP

2018

Ficha Catalográfica

Silva, Yara Machado da

S584o Um olhar sobre a inteligência humana manifestada no cotidiano escolar / Yara Machado da Silva. -- 2018.

203 f. : il.

Orientadora: Profa. Dra. Vilma Leni Nista-Piccolo

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Sorocaba, Sorocaba, SP, 2018.

1. Inteligência. 2. Inteligências múltiplas. 3. Aprendizagem. 4.

YARA MACHADO DA SILVA

**UM OLHAR SOBRE A INTELIGÊNCIA HUMANA MANIFESTADA NO
COTIDIANO ESCOLAR**

Dissertação aprovada como requisito parcial para
obtenção do grau de Mestre no Programa de Pós-
Graduação em Educação da Universidade de
Sorocaba – Exame de Qualificação

Aprovada em: ____/____/____

Banca Examinadora do Exame de Qualificação

Prof.^a Dr.^a Vilma Lení Nista-Piccolo
Universidade de Sorocaba

Prof.^a Dr.^a Elaine Prodócimo
Universidade Estadual de Campinas

Prof.^a Dr.^a Maria Alzira Pimenta
Universidade de Sorocaba

DEDICATÓRIA

Dedico esse trabalho ao que dá sentido à minha vida.

Amores imensuráveis... daqui até a eternidade,

Diogo e Davi!

AGRADECIMENTOS

Nunca será completo ou justo o ato de agradecer, as palavras não serão suficientes e esclarecedoras. Sempre ficará algo que gostaríamos de ter mencionado e não o fizemos. Mas nesse momento só sinto gratidão! Gratidão por todo o apoio que tive durante essa árdua jornada do mestrado. Quero agradecer principalmente a duas pessoas que foram fundamentais para a realização deste trabalho. Sem elas eu com certeza não teria conseguido: Vilma e Diogo.

Vilma, quero agradecer a sorte de ter encontrado uma mãe ao invés de uma orientadora quando ingressei no mestrado, o que fez o impossível se tornar real. Uma pessoa que apoiou, incentivou e tornou ainda maiores todas as minhas loucuras. Que me ensinou e me fez crescer tanto dentro da vida acadêmica, que hoje me sinto capaz de trilhar sozinha o meu próprio caminho, mas prefiro que seja ao lado dela. Uma professora, uma mestra, uma orientadora, uma mãe... que, com certeza, nunca existirá igual. A você, o meu mais sincero e profundo obrigado! Meu e do Davi, porque sem você com certeza não estaríamos aqui hoje.

Diogo, quero agradecer imensamente a você, meu marido, meu porto seguro, maior amor da minha vida. Que sempre esteve ao meu lado, segurou todas as barras durante esses dois anos, me incentivou, me motivou, me colocou para cima sempre que eu desanimei. Ajudou, cobrou, corrigiu sempre que pude a minha dissertação, mesmo não entendendo quase nada da minha pesquisa. Foi atrás de programas de computador, corrigiu minhas referências, cuidou da casa, da nossa família e de tudo o que pôde para que eu pudesse me dedicar ao mestrado de forma integral... Bê, sem você esse sonho não seria possível.

Obrigada aos amigos que fiz nessa vida acadêmica, que me apoiaram e se desesperaram comigo em tantos momentos. Ajudando, não somente com sua amizade valiosa, mas lendo, relendo e corrigindo meus textos sempre que eu precisei. Muito obrigada: Gabriel e Tágides; e, principalmente, meus irmãos acadêmicos Rafa e Alê, o apoio de vocês tornou a jornada muito mais suave. Muito obrigada à Ana Paula, ao meu primo Rodrigo e à minha mãe Denise que, mesmo não estando comigo diretamente na caminhada do mestrado, leram e releeram incansavelmente meus textos para corrigi-los e melhorá-los. Quando a Vilma elogiava a forma como os textos estavam escritos, meu coração se alegrava e pensava na grande ajuda que havia recebido de vocês. É sábio o ditado que diz que *“quem tem amigos tem tudo”*.

Muito obrigada novamente à Secretaria Municipal de Educação de Sorocaba e à diretora da unidade escolar, Ana Paula, por abrirem as portas da escola para minha pesquisa; e a todas as professoras que trabalham comigo e demonstraram tanta prontidão e disponibilidade em contribuir com o meu trabalho. Não tenho palavras para descrever o quão importantes vocês

foram para a conclusão dessa dissertação. Não posso nomear a todas aqui, porque a normas do comitê de ética não me permitem, mas saibam que estarão eternamente em meu coração pela imensa colaboração oferecida.

Obrigada minha família... Àqueles que ainda não mencionei: meu pai, exemplo e amor maior de vida; a Nice, minha avó; meu irmão e meus cunhados por sempre acreditarem em mim e no meu potencial. Ofereceram-me palavras de incentivo e carinho durante toda essa trajetória vivida. Amo demais vocês! E mesmo de longe, vocês fizeram a diferença.

Muitos são os agradecimentos, mas tenho também um pedido de desculpas a fazer... Me perdoe, meu filho, Davi, por não ter me dedicado a você como eu gostaria nos seus primeiros meses de existência... Me desculpe, por te colocar em segundo plano durante minhas várias horas em frente ao computador, escrevendo a dissertação. Grande parte desse esforço foi por você! E eu prometo que daqui pra frente você será minha prioridade de vida, minha e do seu pai...

Muito obrigada!

Gratidão é tudo o que sinto nesse momento...

A criança é feita de cem

*A criança é feita de cem.
A criança tem cem mãos, cem pensamentos, cem modos de pensar, de jogar e de falar.
Cem, sempre cem modos de escutar as maravilhas de amar.
Cem alegrias para cantar e compreender.
Cem mundos para descobrir. Cem mundos para inventar.
Cem mundos para sonhar.
A criança tem cem linguagens (e depois, cem, cem, cem),
Mas roubaram-lhe noventa e nove.
A escola e a cultura separam-lhe a cabeça do corpo.
Dizem-lhe: de pensar sem as mãos, de fazer sem a cabeça, de escutar e de não falar,
De compreender sem alegrias, de amar e maravilhar-se só na Páscoa e no Natal.
Dizem-lhe: de descobrir o mundo que já existe e de cem, roubaram-lhe noventa e nove.
Dizem-lhe: que o jogo e o trabalho, a realidade e a fantasia, a ciência e a imaginação,
O céu e a terra, a razão e o sonho, são coisas que não estão juntas.
Dizem-lhe: que as cem não existem. A criança diz: ao contrário, as cem existem.*

(Loris Malaguzzi)

RESUMO

Este estudo tem como objetivo compreender as concepções e as manifestações da Inteligência Humana em suas diversas possibilidades de expressão, associando-as às rotas de acesso ao conhecimento disponibilizadas aos estudantes no ato de ensinar. Fruto da observação da prática da pesquisadora diante da dificuldade de aprendizagem dos estudantes em determinadas áreas do conhecimento e da discrepância entre as diferentes habilidades cognitivas, foi realizado um estudo qualitativo exploratório em uma escola pública de Sorocaba com estudantes, professores, estagiários e gestores de uma turma do Ciclo I do Ensino Fundamental, tendo como principal referencial teórico a Teoria das Inteligências Múltiplas (GARDNER, 1994, 2000). A pesquisa de campo, – observações das aulas e dos conselhos de classe e entrevistas semiestruturadas com todos os envolvidos com a turma – visaram compreender as concepções que esses sujeitos têm acerca do tema abordado, além de identificar possíveis estimulações dos potenciais das crianças. Todas as observações foram descritas detalhadamente e as entrevistas transcritas na íntegra. O método de análise dos dados seguiu três grandes momentos: descrição dos dados, redução e interpretação das informações obtidas, pautando a análise de dados na Teoria Fundamentada nos Dados (TFD), ou *Grounded Theory* (GT), pela qual foi possível explorar as diferentes dinâmicas do contexto investigado. A partir da análise, foram geradas: na codificação aberta, 91 subcategorias; na codificação axial, 13 categorias; e na codificação seletiva, 3 grandes categorias, e a partir daí a teoria fundamentada nos dados, no final do estudo. Os resultados mostram que o depoimento dos professores, dos estagiários e dos gestores, em muitos momentos, permeiam as concepções presentes na Teoria das Inteligências Múltiplas, mas, ao confrontá-los com os relatórios desenvolvidos durante as observações, percebe-se que essa visão é pouco contemplada durante as práticas pedagógicas desenvolvidas. Falta-lhes a compreensão de que as múltiplas inteligências podem ser abordadas como um caminho para os conteúdos a serem desenvolvidos. Um conhecimento profundo da teoria e das possibilidades para sua inserção nas práticas pedagógicas seria uma estratégia eficiente para o progresso do sistema de ensino investigado. A expectativa de que a Teoria das Inteligências Múltiplas subsidie a elaboração de novas práticas pedagógicas motiva a continuação dos estudos e a divulgação entre os agentes presentes na escola atual, buscando cada vez mais a compreensão e a valorização da manifestação da Inteligência Humana no cotidiano escolar.

Palavra-chave: Inteligência Humana; Cotidiano Escolar; Práticas Pedagógicas.

ABSTRACT

The purpose of this study was to understand the conceptions and manifestations of Human Intelligence in its diverse possibilities of expression, associating them with the routes of access to knowledge available to students in the act of teaching. As a result of the practical observation of the researcher, regarding the difficulties of students learning in certain areas of knowledge and of the discrepancy between different cognitive abilities, an exploratory qualitative study with students was conducted in a public school in Sorocaba, with teachers, trainees, and managers of a cycle I class in Elementary School, having the Multiple Intelligence Theory (GARDNER, 1994, 2000) as the main theoretical reference. The Field research, - classroom observations and class councils and semi-structured interviews with everyone involved with the class - aimed to understand the conceptions that these subjects have about the topic addressed, as well as identify possible stimulations of children's potential. All observations were described in detail and the interviews transcribed in their entirety. The method of data analysis followed three moments: Data description, reduction and interpretation of the information obtained, and guided data analysis in the Grounded Theory (GT), through which it was possible to explore the different dynamics of the context investigated. From the analysis, the following variables were generated: in open coding, 91 subcategories; in axial coding, 13 categories; and in selective coding, 3 major categories, from which the GT on the data was constructed, at the end of the study. The results demonstrated that the conceptions present in the Multiple Intelligences Theory often permeate the testimonies of teachers, trainees, and managers, however when confronted with the reports developed during the observations, it was perceived that this view is little contemplated during the pedagogical practices developed. The interviewed subjects lack understanding that multiple intelligences can be approached as a path to the content to be developed. Deep knowledge of the theory and possibilities for its insertion in pedagogical practices would be an efficient strategy for the progress of the education system investigated. The expectation that the Theory of Multiple Intelligences subsidizes the elaboration of new pedagogical practices motivates the continuation of studies and dissemination among the agents present in the current school system, increasingly seeking understanding and appreciation of the manifestation of Human Intelligence in the school routine.

Keywords: Human intelligence; School routine; Pedagogical Practices.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Fotos dos alunos na Sala de Leitura (Observação 19).....	85
Figura 2 – Desenho feito durante a entrevista pela Aluno10.....	90
Figura 3 – Atividade feita pela Alun10 para identificação de conceitos de inteligência.....	90
Figura 4 – Gráfico de categoria “O que é ser inteligente para professores/gestores” (gerado pelo Atlas.Ti).....	114
Figura 5 – Gráfico de categoria “O que é ser inteligente para os estudantes” (gerado pelo Atlas.Ti).....	117
Figura 6 – Gráfico de categoria “Intervenções pedagógicas” (gerado pelo Atlas.Ti).....	119
Figura 7 – Gráfico de categoria “Contemplando diferente habilidades” (gerado pelo Atlas.Ti).....	122
Figura 8 – Gráfico de categoria “Reflexão sobre a docência” (gerado pelo Atlas.Ti).....	125
Figura 9 – Gráfico de categoria “Isolamento do professor” (gerado pelo Atlas.Ti).....	128
Figura 10 – Gráfico de categoria “Olhar do professor sobre a gestão escolar” (gerado pelo Atlas.Ti).....	130
Figura 11 – Gráfico de categoria “Olhar da equipe gestora sobre o professor” (gerado pelo Atlas.Ti).....	133
Figura 12 – Gráfico de categoria “Impacto familiar/contexto social” (gerado pelo Atlas.Ti).....	135
Figura 13 – Gráfico de categoria “Sistema de ensino vigente” (gerado pelo Atlas.Ti).....	137
Figura 14 – Gráfico de categoria “Educação Física” (gerado pelo Atlas.Ti).....	139
Figura 15 – Gráfico de categoria “Avaliação dos estudantes” (gerado pelo Atlas.Ti).....	141
Figura 16 – Gráfico de categoria “Olhar do professor sobre o estudante” (gerado pelo Atlas.Ti).....	145
Figura 17 – Gráfico de grande categoria “Conceito de Inteligência” (gerado pelo Atlas.Ti)...	149
Figura 18 – Gráfico de grande categoria “Práticas Pedagógicas” (gerado pelo Atlas.Ti).....	153
Figura 19 – Gráfico de grande categoria “Avaliação” (gerado pelo Atlas.Ti).....	157

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Caracterização dos 23 alunos envolvidos na pesquisa.....	74
Quadro 2 – Caracterização dos professores, gestores e estagiários.....	75
Quadro 3 – Confronto entre as principais escolares de GT.....	105
Quadro 4 – Subcategorias geradas durante a Codificação Aberta dos dados.....	109
Quadro 5 – Descrição dos processos necessários para a Codificação Axial.....	113
Quadro 6 – Critérios para escolher uma categoria central.....	147

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice A – Autorização da Secretaria de Educação da Prefeitura Municipal de Sorocaba – SEDU.....	177
Apêndice B – Autorização da Unidade Escolar.....	180
Apêndice C – Modelo do TCLE – para professores e gestores escolares.....	183
Apêndice D – Modelo da Autorização de uso de imagem – para professores e gestores escolares.....	185
Apêndice E – Modelo do TCLE – para pais ou responsáveis pelos alunos.....	186
Apêndice F – Modelo da Autorização de uso de imagem – para pais ou responsáveis pelos alunos.....	188
Apêndice G – Modelo de termo de assentimento – para os alunos.....	189
Apêndice H – Cronograma apresentado ao CEP.....	191

LISTA DE ANEXOS

Anexo A – CADASTRO DO PESQUISADOR NA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE SOROCABA.....	192
Anexo B – TERMO DE RESPONSABILIDADE DO PESQUISADOR / ORIENTADOR.....	194
Anexo C – PROJETOS DE MESTRADO E DOUTORADO NA ÁREA DA EDUCAÇÃO – PROPOSTA PARA PESQUISA NA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE SOROCABA.....	195
Anexo D – Relatório de Análise Avaliatória – 2017 – dados da turma que participou da pesquisa (relatório completo).....	197
Anexo E – Relatório de Análise Avaliatória – 2017 – dados da turma que participou da pesquisa (relatório ampliado – Parte 1).....	198
Anexo F – Relatório de Análise Avaliatória – 2017 – dados da turma que participou da pesquisa (relatório ampliado – Parte 2).....	199
Anexo G – Relatório de lista de alunos na classe – 2017 – dados da turma que participou da pesquisa.....	200

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
1.1	Sobre a origem da pesquisa.....	15
1.2	Sobre os objetivos	17
1.2.1	Objetivo Geral	17
1.2.2	Objetivos Específicos	18
2	A INTELIGÊNCIA HUMANA	19
2.1	Sobre os testes de inteligência	21
2.2	Sobre as Teorias Inatistas	23
2.3	Sobre as Teorias Ambientalistas.....	24
2.4	Sobre as Teorias Interacionistas	25
2.5	Sobre as Teorias do Processamento de informação.....	26
2.6	Sobre as definições de inteligência.....	28
3	MÚLTIPLAS POSSIBILIDADES DA INTELIGÊNCIA.....	34
3.1	Sobre as origens da teoria apresentada por Howard Gardner.....	34
3.2	Sobre os caminhos da teoria definida por Howard Gardner.....	35
3.3	Sobre a Teoria das Inteligências Múltiplas.....	36
3.4	Sobre os oito critérios para uma inteligência.....	37
3.5	Sobre as oito inteligências	40
3.5.1	Verbal-linguística	41
3.5.2	Lógico-matemática	42
3.5.3	Musical	43
3.5.4	Espacial.....	43
3.5.5	Corporal-cinestésica ou Físico-cinestésica.....	44
3.5.6	Naturalista.....	46
3.5.7	As inteligências pessoais	46
3.5.7.1	Interpessoal	47
3.5.7.2	Intrapessoal	47
3.5.8	Os blocos de inteligências	48
3.6	Sobre outras inteligências	49
3.7	Sobre a teoria na prática.....	51
4	A PLURALIDADE DO COTIDIANO ESCOLAR.....	54
4.1	Sobre a escola e suas práticas cotidianas	54
4.2	Sobre o papel do professor no cotidiano com foco nas inteligências	58

4.2.1	A Avaliação no cotidiano escolar.....	67
5	A PESQUISA.....	70
5.1	Sobre o delineamento do estudo.....	70
5.2	Sobre o ambiente da pesquisa.....	70
5.2.1	Descrição da unidade escolar.....	71
5.3	Sobre os sujeitos.....	72
5.3.1	A rotina no cotidiano escolar.....	73
5.3.2	Caracterização dos estudantes.....	73
5.3.3	Caracterização dos professores, gestores e estagiários.....	74
5.4	Sobre os procedimentos da pesquisa.....	75
5.5	Sobre os instrumentos de pesquisa.....	77
5.5.1	A Observação.....	77
5.5.2	A Entrevista.....	79
5.6	Sobre a descrição dos dados.....	81
5.7	Sobre a análise dos dados.....	103
5.7.1	A Teoria Fundamentada nos Dados ou <i>Grounded Theory</i>	104
6	RESULTADOS À LUZ DA TEORIA FUNDAMENTADA.....	108
6.1	Codificação aberta.....	108
6.2	Codificação axial.....	112
6.2.1	Categoria 1: O que é ser inteligente para professores / gestores.....	113
6.2.2	Categoria 2: O que é ser inteligente para os estudantes.....	116
6.2.3	Categoria 3: Intervenções pedagógicas.....	118
6.2.4	Categoria 4: Contemplando diferentes habilidades.....	121
6.2.5	Categoria 5: Reflexão sobre a docência.....	124
6.2.6	Categoria 6: Isolamento do professor.....	127
6.2.7	Categoria 7: Olhar do professor sobre a gestão escolar.....	129
6.2.8	Categoria 8: Olhar da equipe gestora sobre o professor.....	132
6.2.9	Categoria 9: Impacto familiar / contexto social.....	134
6.2.10	Categoria 10: Sistema de ensino vigente.....	136
6.2.11	Categoria 11: Educação Física.....	138
6.2.12	Categoria 12: Avaliação dos estudantes.....	140
6.2.13	Categoria 13: Olhar do professor sobre o estudante.....	143
6.3	Codificação seletiva.....	147
6.3.1	Grande Categoria 1: Conceito de Inteligência.....	148
6.3.2	Grande Categoria 2: Práticas Pedagógicas.....	151

6.3.3	Grande Categoria 3: Avaliação.....	155
6.4	A teoria fundamentada nos dados sob o olhar da pesquisadora.....	160
6.4.1	Sobre a dinâmica de ensino e de aprendizagem, presente nas relações entre professor e estudante, no cotidiano escolar	160
6.4.2	Sobre o conceito de inteligência apresentado pelos professores e pelos gestores escolares.....	161
6.4.3	Sobre os procedimentos adotados quando são deflagradas facilidades e dificuldades de cada estudante	162
6.4.4	Sobre o estímulo ou a supressão dele às potencialidades individuais dos estudantes pelo sistema educacional e pelos métodos de ensino aplicados	163
6.4.5	Sobre possíveis conclusões.....	164
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	166
	REFERÊNCIAS	169
	APÊNDICE A	177
	APÊNDICE B.....	180
	APÊNDICE C.....	183
	APÊNDICE D	185
	APÊNDICE E.....	186
	APÊNDICE F	188
	APÊNDICE G	189
	APÊNDICE H	191
	ANEXO A	192
	ANEXO B	194
	ANEXO C	195
	ANEXO D	197
	ANEXO E.....	198
	ANEXO F.....	199
	ANEXO G	200

1 INTRODUÇÃO

1.1 Sobre a origem da pesquisa

A presente pesquisa, em nível de Mestrado, teve sua origem no decorrer da minha experiência profissional. Desde 2008, atuo na rede municipal de Sorocaba como Professora de Educação Básica, na especialidade Educação Física, e sempre na mesma escola. Ainda muito jovem, iniciei minha carreira como docente, não conseguindo dimensionar e compreender todos os mecanismos que envolvem o processo de ensino e de aprendizagem.

Com o tempo, fui aperfeiçoando minha atuação docente e conhecendo melhor as inter-relações presentes na escola. Com a experiência, vieram também pensamentos mais críticos com relação ao sistema de ensino no qual estou inserida. Ao longo dos anos, passei a me interessar, cada vez mais, pelos estudantes que apresentavam certa dificuldade de aprendizagem em diversas áreas. O meu olhar se voltou, principalmente, para aqueles com desempenho acima do esperado nas aulas de Educação Física, mas que não conseguiam obter bons resultados em outros componentes curriculares. Esses estudantes, tratados como “não inteligentes” em conselhos de professores, por apresentarem déficit nos resultados das disciplinas cursadas, muitas vezes eram retidos ao final do ciclo. Essa discrepância entre as diferentes habilidades cognitivas deles sempre foi um fator de questionamentos em minha prática docente.

Ao cursar uma disciplina do Programa de Pós-graduação em Educação, como aluna especial, deparei-me com a Teoria das Inteligências Múltiplas, de Howard Gardner. A partir de leituras sobre a temática em questão, percebi que essa teoria desconstrói o olhar fragmentado e a supervalorização de algumas habilidades sobre outras, pois considera a singularidade de cada sujeito e interpreta que um indivíduo pode aperfeiçoar seu desempenho quando consegue ser estimulado plenamente (GARDNER, 1994; GARDNER, 1995; GARDNER, 2000).

A escola e, principalmente, os professores são responsáveis por parte desse estímulo e aprimoramento, portanto uma compreensão dos fenômenos que permeiam a inteligência por parte dos professores poderia auxiliar no avanço de suas práticas pedagógicas (NISTA-PICCOLO, 2017). Entender a visão dos agentes escolares sobre esses fenômenos e como isso impacta nos processos de ensino e aprendizagem se tornou primordial dentro dos meus questionamentos. Nesse contexto, o estudo se mostrou relevante, pois me auxiliou a compreender como as potencialidades que cada estudante apresenta são contempladas na educação formal, e como se revelam as dificuldades de se expressar em situações de

manifestação de conhecimento aprendido. Para isso foi necessário estudar de forma aprofundada sobre as questões da Inteligência Humana.

A pesquisa apresentada abordou as questões relacionadas às inteligências humanas manifestadas no cotidiano escolar e, em propósito, visou compreender como uma inteligência, em suas diversas possibilidades, é concebida, atualmente, em salas de aula, nas avaliações de aprendizagem realizadas e nos demais contextos escolares. De acordo com Gardner (1994), a inteligência é a capacidade do ser humano de resolver problemas e criar produtos que tenham valor no meio em que está inserido, ou seja, toda manifestação de inteligência só faz sentido dentro do contexto social no qual esse indivíduo está inserido. E, sendo assim, não existe um mecanismo satisfatório para mensurar a Inteligência Humana.

O segundo capítulo desta dissertação aborda a Inteligência Humana e as diferentes teorias que tencionam entender esse tema, o qual estimula pesquisadores de diferentes áreas há muitos anos sem que ainda exista um consenso aceito entre todos. De acordo com os desdobramentos do estudo, a teoria adotada como base teórica fundamental foi a Teoria das Inteligências Múltiplas, proposta por Howard Gardner (1994, 2000), por ser a que mais corresponde aos anseios e às expectativas desenvolvidos durante a pesquisa.

Em decorrência dessa escolha, o terceiro capítulo desenvolve os principais aspectos da teoria de Gardner. As inteligências podem ser investigadas em diversas dimensões. Diante da minha atuação docente na Educação Básica, cresceu o interesse em analisar como elas são interpretadas cotidianamente na escola nas diferentes situações, pois os aspectos presentes no cotidiano escolar podem influenciar o comportamento dos estudantes. Observar algumas manifestações que eles apresentam durante os momentos que passam na escola pode nos dar elementos para identificar até que ponto seus potenciais estão sendo estimulados e suas inteligências respeitadas no desenvolvimento de suas tarefas.

A inteligência tem sido um dos aspectos debatidos com professores do Ensino Fundamental, porém não foram encontrados estudos que relacionassem as concepções de inteligência expressas pelos agentes escolares, interpretadas com questões presentes na escola em seu dia a dia. Há pesquisas que sinalizam o assunto como um tema incorporado e discutido, cada vez mais, pelas instituições de ensino superior, relacionadas à Educação (SILVA; BÉRGAMO, 2004; SILVA; NISTA-PICCOLO, 2010). Assim, surgiu a ideia de investigar a dinâmica vivida pelos estudantes, professores e gestores escolares a partir dos conceitos da Teoria das Inteligências Múltiplas.

O quarto capítulo da dissertação aborda a pluralidade do cotidiano escolar e suas especificidades. Pesquisar o cotidiano escolar é uma prática complexa, contudo necessária.

Toda indagação é a expressão resultante das nossas vivências num tempo e numa cultura, em busca de uma sociedade melhor. Como quem pesquisa na área da Educação sempre estará envolvido em um contexto histórico permeado de discursos e símbolos de extrema relevância que precisam ser compreendidos, então há de haver um esforço para articular os velhos temas com os novos problemas, sem perder o foco da Educação: oportunizar situações relevantes para a formação discente, por meio de práticas pedagógicas (COSTA, 2005).

Neste contexto, é importante compreender como os professores, os gestores escolares e o sistema escolar interpretam a Inteligência Humana nas diferentes situações do cotidiano escolar; e, ainda, a maneira como o sistema escolar permite a estimulação dos potenciais dos estudantes, considerando as particularidades de cada sujeito. Ao interpretar esses pontos, a partir de estudos sobre o cotidiano escolar, o objetivo final deste trabalho foi contribuir para um avanço no sistema de ensino e de aprendizagem vigente atualmente.

O quinto capítulo da dissertação refere-se à pesquisa propriamente dita, descrevendo todos os procedimentos realizados durante a coleta e a análise dos dados. O estudo apresentou caráter qualitativo exploratório, desenvolvido em uma escola de Ensino Fundamental na cidade de Sorocaba.

O sexto capítulo apresenta os resultados gerados, ao tratar os dados segundo a Teoria Fundamentada nos Dados (TFD), ou *Grounded Theory* (GT). A partir da análise foram geradas: na codificação aberta, 91 subcategorias; na codificação axial, 13 categorias; e na codificação seletiva, 3 grandes categorias, a partir das quais foi gerada a teoria final do estudo. Finalizando, o capítulo sete apresenta as considerações finais da pesquisadora referente a todo o desdobramento da pesquisa.

1.2 Sobre os objetivos

1.2.1 Objetivo Geral

Compreender as concepções de Inteligência Humana dos escolares, professores e gestores, assim como as manifestações de inteligência dos estudantes, em suas diversas possibilidades de expressão no cotidiano escolar; associando-as às *rotas de acesso*¹ ao conhecimento, disponibilizadas aos estudantes, em situações de ensino e aprendizagem.

¹ Rotas de acesso são os caminhos a serem usados pelos professores para mediar o conhecimento de seus alunos, aqueles que podem facilitar a sua aprendizagem, sugeridas por Gardner (1999) e reforçadas por outros estudiosos desse assunto. Mais à frente esse tema está expresso de forma mais aprofundada.

1.2.2 Objetivos Específicos

- I. Investigar a dinâmica de ensino e de aprendizagem, presente nas relações entre professor e estudante, no cotidiano escolar, com olhar nas manifestações da Inteligência Humana.
- II. Analisar o conceito de inteligência apresentado por professores e gestores escolares.
- III. Identificar quais os procedimentos adotados quando são deflagradas facilidades e dificuldades de cada estudante.
- IV. Avaliar como as potencialidades individuais dos estudantes são estimuladas ou suprimidas pelo sistema educacional e pelos métodos de ensino aplicados.
- V. Realizar um encontro com os professores, sujeitos participantes desse estudo, após o término da pesquisa, para apresentar os dados encontrados visando suas reflexões.

Os sujeitos selecionados são estudantes e professores de uma das turmas da escola, além dos estagiários e dos gestores que mantêm um contato direto com ela. Os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram observações das aulas e conselhos de classe, e entrevistas com todos os sujeitos envolvidos. Todos os dados foram descritos e transcritos como proposto pelo método de análise selecionado, a Teoria Fundamentada nos Dados (TFD), ou *Grounded Theory* (GT). Devido ao grande volume de dados gerados, eles foram reunidos em um documento paralelo “*UM OLHAR SOBRE A INTELIGÊNCIA HUMANA MANIFESTADA NO COTIDIANO ESCOLAR – Documentos adicionais*” e exemplificados no capítulo que aborda o desenvolvimento da pesquisa.

2 A INTELIGÊNCIA HUMANA

A Inteligência Humana intriga estudiosos e leigos há muito tempo. No decorrer da história, pesquisadores seguindo diferentes linhas de pesquisa buscaram, incessantemente, compreender, mensurar e treinar a inteligência de forma sistematizada. Em cada período e cultura, a inteligência foi interpretada e analisada de formas muito distintas e, até hoje, não existe um consenso universal em relação a tudo que permeia essa questão. O entendimento acerca da Inteligência Humana é muito complexo para ser limitado a uma única definição ou explicado por uma única teoria. Nesse sentido, novos estudos acerca do tema apresentam relevância (MIRANDA, 1998; MIRANDA, 2002). Na perspectiva da presente pesquisa, a Inteligência Humana é abordada como a manifestação de um fenômeno multifacetado, apresentado de diferentes formas pelos seres humanos dentro do contexto histórico e social de cada um.

Em uma visão etimológica, a palavra “inteligência” vem da junção dos vocábulos latinos *inter* (entre) e *legere* (escolher) e significa aquilo que nos permite escolher entre uma coisa e outra. De uma forma geral, as nossas escolhas dependem de como organizamos e produzimos novas informações, são elas que nos permitem tomar decisões, elaborar respostas e criar produtos. A inteligência auxilia a resolver problemas novos, aprender com rapidez, fazer abstrações e perceber relações. Há muitos termos utilizados como sinônimos de inteligência: perspicácia, talento, dom, astúcia, sagacidade, lucidez, vasta memória (ZYLBERBERG, 2007).

A palavra inteligência é o nome do conjunto de capacidades humanas prodigiosamente complexo e multifacetado, muitos autores não resistem à força inercial da coisificação e cedo ou tarde terminam escorregando na reificação da inteligência e dotando-a de um mais que duvidoso estado de coisa unitária. (NAJMANOVICH, 2001, p. 39)

Dentro do universo acadêmico que permeia as questões da Inteligência Humana, um dos principais referenciais teóricos que norteia os conceitos de inteligência e constitui um alicerce estrutural desta pesquisa é a Teoria das Inteligências Múltiplas de Howard Gardner (1994, 2000). Para o pesquisador, não importa o termo utilizado, desde que todas as capacidades humanas sejam tratadas da mesma forma, sem distinção entre suas finalidades e valores sociais. Independente da nomenclatura utilizada, cada sociedade desenvolve um ideal de ser humano em particular. Nas sociedades ocidentais atuais, difunde-se a ideia de que o ser humano ideal seria a pessoa que se mostra inteligente. Nas escolas tradicionais, é considerado inteligente quem domina as línguas clássicas e a matemática; no cenário empresarial, é inteligente quem

consegue prever as oportunidades comerciais, assumir riscos calculados, construindo uma nova organização e mantendo sempre as contas equilibradas e os acionistas satisfeitos (GARDNER, 2000).

A primeira visão, registrada de forma científica a respeito da inteligência, foi a de Franz Joseph Gall, que analisava e mensurava a inteligência de acordo com o tamanho e o formato do crânio das pessoas. A teoria de Gall defendia que, quanto maior fosse o crânio, ou conforme fosse o formato da cabeça, a pessoa seria mais inteligente. Essa teoria incentivou outras pesquisas que utilizavam as medições de diferentes partes do corpo para mensurar a inteligência – relacionando o desenvolvimento da inteligência com o volume do cérebro; a proporção entre o tamanho do rádio (um dos ossos do antebraço) e do úmero (osso do braço); o ângulo facial (a projeção anterior do rosto e da mandíbula); o índice craniano (a proporção entre a largura e o comprimento máximos). Na segunda metade do Século XIX, as ciências humanas desenvolveram um fascínio pelos números, pela crença nas medições rigorosas. Os procedimentos para medição dos ossos e dos cérebros foram por vezes manipulados e direcionados para a manutenção de uma visão tendenciosa que classificava, então, as classes dominantes, de forma inata, mais inteligentes (GARDNER, 1994; GARUTTI, 2012).

Teorias desse tipo foram contestadas, posteriormente, com a identificação de pessoas extremamente bem-sucedidas com um cérebro pequeno e vice-versa. Contudo, esses foram os primeiros indícios de que haveria diferentes tipos de habilidades, que o cognitivo não seria uma coisa única e exclusiva; dando luz ao fato de que existiam pessoas com propensão maior a desenvolver cada habilidade. No século seguinte, Pierre Flourens e Pierre-Paul Broca trabalharam com dissecação de cérebros e com remoção de partes específicas, com o intuito de analisar quais capacidades ficavam comprometidas após a intervenção. Ao mesmo tempo em que refutaram algumas das afirmações anteriores de Gall e seus seguidores, elucidaram que cada parte do cérebro era responsável por uma função específica (GARDNER, 1994; ZYLBERBERG, 2007).

Impulsionadas pelo crescente interesse em medir ou prever a inteligência dos indivíduos, as pesquisas acerca da Inteligência Humana se expandiram ao redor do mundo. No início das pesquisas referentes à cognição humana, acreditava-se que a inteligência era inata, herdada geneticamente – teorias inatistas. Com o passar do tempo, as teorias se voltaram para o oposto, acreditando que a inteligência era totalmente determinada pelo ambiente, dependendo exclusivamente do contexto social – teorias ambientalistas. Após diferentes estudos relacionados à temática, os pesquisadores chegaram às teorias interacionistas, que defendiam a inteligência como uma soma das características hereditárias com aquelas oriundas do ambiente

no qual o indivíduo estava inserido. Com o avanço dessas teorias, estudiosos buscaram uma melhor compreensão do desempenho durante a realização de tarefas cognitivas, considerando o tempo e a complexidade da tarefa, o que levou ao desenvolvimento das teorias do processamento de informação (NISTA-PICCOLO; SILVA; MELLO, 2018).

2.1 Sobre os testes de inteligência

As teorias pautadas no interesse em mensurar a Inteligência Humana tinham forte influência dos testes psicométricos que vinham sendo desenvolvidos. Um dos principais estudiosos desse tema foi Alfred Binet que, juntamente com Théodore Simon, projetou os primeiros testes de inteligência da época. Inicialmente, esses testes tinham o objetivo de identificar crianças que poderiam ter problemas escolares. Isso gerou uma classificação através de uma pontuação definida como abaixo, acima ou na média. Posteriormente, Lewis Terman modificou e ampliou muito as tarefas originais dos testes, com a finalidade de aumentar a capacidade de avaliação deles para além do contexto escolar, visando abranger indivíduos de idade mais avançadas. Foi Terman quem descreveu pela primeira vez o desempenho de uma criança por meio de um *score*, dando origem ao termo “Quociente de Inteligência”, mas tarde abreviado para QI². Desde então, a forma como esse *score* tem sido calculado e determinado evoluiu drasticamente e, embora os testes estejam cada vez mais modernos e abrangentes, ainda são considerados limitados em alguns aspectos (BEE; BOYD, 2011).

Enquanto os testes de Binet eram utilizados individualmente, os psicometristas americanos preparavam versões escritas desses testes, que poderiam ser aplicadas com facilidade em muitos indivíduos. Os testes de inteligência foram se tornando cada vez mais constantes dentro das práticas educacionais e, mesmo na época em que Binet propôs avanços na sua aplicação, já existiam críticas com relação à superficialidade deles e possíveis preconceitos culturais dos exercícios que os contemplavam, nos quais havia riscos – apontados, inclusive pelos seus próprios idealizadores em diferentes situações – associados à avaliação do potencial intelectual de um indivíduo por meio de um método oral ou escrito único e breve. (ARMSTRONG, 2001; GARUTTI, 2012).

² **Q.I.**, abreviação de “**Quociente de Inteligência**”, representa um valor obtido por meio de testes desenvolvidos para avaliar as capacidades cognitivas (ou a inteligência) de um indivíduo. É a expressão do nível de habilidade de um indivíduo num determinado momento em relação ao padrão (ou normas) comum à sua faixa etária. Sendo considerado, de acordo com a pontuação atingida, abaixo, acima ou na média.

O uso de testes de QI para definir e explicar diferenças individuais e de grupo na inteligência é denominado abordagem psicométrica. Recentemente os desenvolvimentistas de diferentes orientações teóricas argumentam que essa abordagem é muito limitada. Ou seja, muitos estão começando a acreditar que os psicólogos têm dado demasiada ênfase à definição de inteligência em termos de correlação entre testes de QI e realização escolar. (BEE; BOYD, 2011, p. 220)

Segundo Gould (1991), o próprio Binet julgou prudente considerar seus testes como ferramentas para identificar indivíduos que precisavam de ajuda em determinados aspectos cognitivos, e não como instrumentos para mensurar a inteligência. Ainda assim, Goddard foi o primeiro pesquisador a divulgar a escala de Binet no EUA como forma de classificação de inteligência:

O objetivo de Goddard era identificar indivíduos deficientes e impor-lhes limites, segregá-los e reduzir a sua procriação, evitando assim posterior deterioração da estirpe americana, ameaçada externamente pela imigração e interiormente pela prolífica reprodução dos débeis mentais. (GOULD, 1991, p. 163)

Goddard foi fortemente influenciado pelas teorias inatistas, em um período que se ansiava decifrar as bases da hereditariedade, atribuindo a “*inteligência normal*” a fatores genéticos como característica dominante, de forma que sua falta seria recessiva. Assim sendo, teorias como a do Quociente de Inteligência hereditário podem reforçar ideias preconceituosas e xenofóbicas. Transcendendo a visão das teorias inatistas, podemos dizer que somente uma educação igualitária poderia certificar que a inteligência vai muito além de uma característica hereditária (GOULD, 1991).

Gardner (1994; 2000) corrobora essas críticas, e ainda aponta problemas com relação à especificidade, a não valorização do contexto cultural, ao reconhecimento prévio e único de capacidades relacionadas à linguagem e à matemática. A pressão para determinar indivíduos inteligentes de forma rápida e eficiente dificilmente deixará de existir. Parece pouco provável que aconteça uma ruptura definitiva com os testes de inteligência no mundo atual, porém é necessário ressaltar que “ser inteligente” não é prerrogativa exclusiva daqueles que são testados.

A partir das teorias relacionadas ao processamento de informação, pesquisadores de diferentes áreas começaram a compreender que o cérebro humano é capaz de apresentar diferentes habilidades cognitivas – não só as tradicionais –, relacionadas à linguagem e aos cálculos. As manifestações dessas áreas mais valorizadas embasaram os testes de Quociente de Inteligência (QI), utilizados na época para mensurar essas capacidades – limitados e restritos a

potenciais muito específicos da cognição humana (GARDNER, 1994; GARDNER, 1995). Decorrentes de outros estudos, surgiram diferentes teorias a respeito do que deveria ser avaliado ou não para quantificar a inteligência ou a capacidade mental das pessoas. De uma forma geral, a comunidade científica se entusiasmou muito com esse tipo de teste, encarado, durante muito tempo, como a maior realização da comunidade científica de psicólogos (FREIRE; LISBOA, 2005).

Mesmo com a valorização desses esforços psicométricos, Abrantes (2011) aponta para o fato de que os testes de QI podem mensurar de forma superficial habilidades linguísticas, raciocínio lógico-matemático, pensamentos analíticos, capacidade de abstração teórica, aptidão escolar e pensamento acadêmico, erudição e escolaridade efetiva e visão espacial. Contudo, esses testes não têm o intuito de mensurar senso comum e conhecimento informal, intuição e bom senso, criatividade e originalidade, liderança e sociabilidade, aptidão artística, capacidade musical, habilidade corporal e atlética, moral e ética, motivação e controle emocional; uma vez que não objetivam detectar essas capacidades, antes desconectadas do conceito de inteligência. Diante das concepções atuais que permeiam a Inteligência Humana, é evidente a limitação dos testes em relação à grandiosidade da cognição humana e a todas as suas facetas, de modo que há de se insistir sempre na transcendência deles.

Inúmeros desenvolvimentistas têm sugerido que ainda não sabemos realmente o que os testes de inteligência medem. Portanto, diversas abordagens alternativas à definição e à medição de inteligência foram propostas nos últimos anos. (BEE; BOYD, 2011, p. 220)

2.2 Sobre as Teorias Inatistas

A tendência de conceber a inteligência como inata, ou hereditária, foi proposta inicialmente por Francis Galton, um dos fundadores da avaliação psicológica moderna. Porém, Galton não adotava apenas a ideia de linhagem hereditária, ele acreditava que a inteligência poderia ser avaliada de forma mais direta. Em 1870, ele começou a elaborar testes de inteligência mais formais e sistematizados, coerentes com sua concepção de mente humana (LOPES et al., 2016; ZYLBERBERG, 2007).

As teorias inatistas tiveram grande relevância durante muito tempo nos estudos sobre a cognição humana, predominando até a década de 1980. Essa linha de pensamento, impulsionada por Galton, Terman, Herrnstein e Murray, defendia a hereditariedade como fator

preeminente sobre a inteligência. A circunstância de pertencer a classes sociais inferiores, ou menos privilegiadas, já representava incapacidade intelectual (GARDNER, 2000). Nessa visão, a inteligência seria natural do homem. Aqueles que não aprendiam estavam fadados ao fracasso; eram considerados como seres nascidos sem inteligência e, portanto, nada poderiam fazer para melhorar (NISTA-PICCOLO, 2015).

Dentro dessa perspectiva, a inteligência era vista como uma capacidade, dom ou vocação que o ser humano possui, independente de seus esforços, para aprender ou aprimorar-se. O ambiente, a educação formal e os processos pedagógicos não seriam de grande relevância, uma vez que cada indivíduo desenvolveria as capacidades para as quais apresentasse predisposição desde seu nascimento. Independente dos esforços feitos por pais, professores e escola, cada um atingiria o potencial de inteligência já determinado por sua carga genética (MACEDO, 2002).

Para Macedo (2002), na visão inatista, a inteligência não depende das atitudes ou dos esforços do indivíduo, ela é um fator limitante, estabelecida desde o seu nascimento por sua herança genética. De forma que o desenvolvimento cognitivo do ser humano seria submisso ao seu potencial hereditário, estando à mercê de processos e etapas já estabelecidos geneticamente. Assim, caberia aos estudiosos e aos educadores medir e definir essa inteligência por meio de testes e avaliações, como os de Q.I.

Do ponto de vista de aprendizagem, o modelo valorizado na visão inatista de inteligência está na seleção de objetos e materiais adequados às necessidades e possibilidades das crianças, à cópia ou rotinas. Não raro o papel do adulto está em ajustar as características do ambiente e em selecionar tarefas ou trabalhos condizentes aos limites das crianças. Além disso, nessa visão valoriza-se a capacidade de compreensão ou aceitação do que cada pessoa é. (MACEDO, 2002, p. 120)

2.3 Sobre as Teorias Ambientalistas

Na contramão das teorias inatistas, influenciados por Confúcio e apoiados por Darwin, a ciência da genética comportamental investigou indivíduos criados em cenários culturais diferentes, com características e valores decorrentes das influências do ambiente. É um consenso entre os pesquisadores dessa vertente que o ambiente se faz determinante sobre as manifestações e o desenvolvimento de cada indivíduo. Um ponto relevante com relação aos testes padronizados corresponde ao fato de os avaliadores não poderem levar em conta o

contexto social e cultural, de forma que serão consideradas corretas sempre as respostas ortodoxas (GARDNER, 2000).

Segundo Nista-Piccolo (2010), as teorias ambientalistas (ou empiristas) defendem o ambiente como principal fator de influência, pois fornece ao indivíduo conhecimentos necessários para sua vida, bem como crenças, valores, hábitos e condutas para viver em sociedade. Nesse prisma, a educação formal teria papel fundamental, quase exclusivo, sobre o desenvolvimento intelectual dos seres humanos, uma vez que suas práticas iriam resultar diretamente no desenvolvimento cognitivo dos estudantes, independentemente das predisposições genéticas de cada um e suas preferências de uma forma geral.

Para Macedo (2002), as teorias empiristas afirmam que a inteligência corresponde ao resultado de experiências positivas ou negativas que o indivíduo vivencia durante o seu desenvolvimento. Em vista disso, a responsabilidade recai sobre as atitudes tomadas durante o processo do desenvolvimento intelectual do indivíduo, de forma que é necessária uma rotina de estudos e atividades voltadas para esse desenvolvimento cognitivo. O indivíduo não tem gerência sobre a sua inteligência, ou seja, ela está à mercê de intervenções exteriores que controlam por diferentes estratégias o que deve ou não ser feito nos processos de ensino e de aprendizagem.

Do ponto de vista educacional, a visão empirista valoriza o papel mediador do adulto, responsável pela escolha dos recursos, das instruções, dos prêmios e castigos, isto é, de tudo que se deve seguir em favor de um objetivo ou meta. (MACEDO, 2002, p. 123)

2.4 Sobre as Teorias Interacionistas

Segundo Gardner (1994, 2000), muitos anos de pesquisa apontaram para o fato de que tanto a genética quanto o ambiente são fatores que influenciam de forma direta as manifestações e o desenvolvimento cognitivo dos indivíduos. As teorias interacionistas ganharam força e passaram a figurar de forma dominante nos estudos relacionados à Inteligência Humana. Conforme Nista-Piccolo (2015), essas teorias defendem que a hereditariedade, somada ao ambiente, tem influência sobre o desenvolvimento humano, quer dizer, o ambiente, associado às heranças genéticas, fornece condições essenciais para o desenvolvimento da inteligência do indivíduo.

Bee e Boyd (2011, p. 226) apontam para o fato de que até mesmo testes que visam medir o QI dos indivíduos são influenciados por essa interação entre hereditariedade e ambiente:

Uma forma de explicar a interação de hereditariedade e ambiente é com o conceito de amplitude e variação: a hereditariedade determina alguma variação potencial; o ambiente determina o nível de desempenho dentro daquela variação. Além disso, os níveis de inteligência dos pais moldam os ambientes que eles criam para os filhos. A criança é exposta à influência parental tanto genética quanto ambientalmente.

Nesse aspecto, a inteligência depende de fatores que se complementam e são interdependentes entre si:

Interdependência é uma forma de relação em que os elementos interagem em um contexto sistêmico, sendo partes e todo ao mesmo tempo. Assim, nesta perspectiva, inteligência é um todo, composto por um conjunto de estruturas ou esquemas que possibilitam nossos modos de compreensão ou realização conforme as características determinadas por seu nível ou estágio. Quanto ao todo, o trabalho da inteligência é manter sua organização, em constante mudança, no contexto de suas transformações. Quanto às partes, considerando a natureza complementar das relações, o trabalho da inteligência é assimilar, ou seja, compreender ou interpretar o que passa a fazer parte do sujeito e ao mesmo tempo acomodar suas estruturas ou esquemas às características das coisas assimiladas. (MACEDO, 2002, p. 123)

Nas teorias interacionistas, o ser humano constitui-se repleto de possibilidades suscetíveis ao ambiente no qual ele se desenvolve. Em vista disso, a educação formal teria um papel importante: desenvolver ao máximo essas possibilidades, levando em consideração as particularidades de cada indivíduo, aquilo que ele tem, determinado previamente por suas condições genéticas. O aprimoramento das capacidades humanas seria uma possibilidade constante dentro dos processos de ensino e de aprendizagem, tendo em vista que a genética e o ambiente são fatores indissociáveis (MACEDO, 2002).

2.5 Sobre as Teorias do Processamento de informação

Durante um período, muitos cientistas conservaram uma visão genérica da inteligência, apontando para sistemas de distribuição paralela, na qual o funcionamento do cérebro seria semelhante a sistemas computacionais. Muitos psicólogos se mostravam aflitos com a ideia de compreender a inteligência de uma forma diferente. Alguns deles, influenciados por essa nova visão da mente – como um aparelho de processamento de informação –, começaram a objetivar

uma forma estratégica de entender os próprios processos mentais. Esse movimento, encabeçado por Robert Sternberg, tinha como foco compreender os processos mentais que ocorriam, quando uma pessoa respondia a perguntas de testes padronizados. Sternberg (1985) defendia que não bastava saber se o indivíduo conseguia chegar à resposta certa, era importante compreender os processos mentais utilizados para isso – tentando identificar as dificuldades encontradas e imaginar como ajudá-lo a solucionar diferentes testes.

Sternberg (1985) investigou como os indivíduos automatizavam informações ou problemas familiares, para conseguir destinar atenção para outras informações (novas e desconhecidas). Tentou compreender a maneira de as pessoas lidarem, de forma prática, com diferentes tipos de contextos. Ele notou que essa forma de inteligência prática era extremamente importante para o sucesso do indivíduo e da sociedade, todavia, quase nunca contemplada no sistema tradicional de educação formal e nem sistematicamente testada.

Embasadas na ideia do processamento de informações, diferentes teorias a respeito da Inteligência Humana foram se desenvolvendo. Nista-Piccolo, Silva e Mello (2018) afirmam que essas teorias formaram a base do conhecimento, os primeiros passos para compreender como se dão os processos mentais, e de que forma eles contribuem para o desempenho de tarefas cognitivas. Dois aspectos foram colocados em discussão: o tempo e a complexidade da tarefa.

Segundo Gardner (1994, 2000), a abordagem de processamento de informações empregava alguns métodos, que envolviam as etapas mentais das crianças no momento de resolver problemas. Era analisado o tempo entre os estímulos visuais e auditivos até a resposta, levando-se em conta o processo de informações que a criança utilizava. Essa linha de pensamento foi considerada um avanço com relação às outras teorias que existiam acerca da cognição humana.

Conforme Bee e Boyd (2011), a teoria de Sternberg – denominada “teoria triárquica da inteligência” – defende que existem três tipos de inteligência. O pesquisador desenvolveu testes que avaliavam três aspectos da Inteligência Humana: a *Inteligência Analítica ou Componencial* – representa a capacidade tradicionalmente medida em testes de QI, incluindo planejamento, memória e organização formal; a *Inteligência Criativa ou Experiencial* – engloba discernimento e capacidade de estabelecer novas relações entre fatos e experiências vividas; e a *Inteligência Prática ou Contextual* – corresponde a capacidade do indivíduo de aplicar os seus conhecimentos ao mundo real, resolvendo problemas práticos do seu cotidiano.

Um erro dos defensores dessa teoria foi acreditar que seriam capazes de resolver todos os problemas relacionados à cognição humana. Dentro do contexto escolar vigente na época, os aspectos *criativo* e *prático* da inteligência eram negligenciados, embora considerados tão

importantes quanto o aspecto *analítico*. As capacidades relacionadas à Inteligência Analítica eram, e ainda são, a base principal das práticas pedagógicas tradicionais vivenciadas no cotidiano escolar. Outra crítica a essa linha de pensamento foi o fato de os testes utilizados nos estudos serem mais baseados no raciocínio lógico-matemático do que em qualquer outra capacidade cognitiva: “[...] a teoria do processamento de informação é um acréscimo importante ao entendimento dos psicólogos do desenvolvimento cognitivo, mas ela não substitui todas as outras abordagens” (BEE; BOYD, 2011, p. 222).

2.6 Sobre as definições de inteligência

Há diversas definições de inteligência propostas por diferentes estudiosos desse tema, mas foram as ideias dos primeiros filósofos gregos que moldaram a visão de inteligência centrada na lógica, na geometria e na argumentação. Durante muito tempo, as pesquisas dessa área se voltaram à explicação de uma concepção de Inteligência Humana, utilizando desde experimentos com animais até a criação de programas de computador para reproduzir o funcionamento do pensamento humano (GARDNER; KORNHABER; WAKE, 1998). De acordo com Gardner (1994), muitos estudiosos, em diferentes fases da história, se preocuparam em compreender o funcionamento do cérebro e da cognição humana. Durante a fase de autoafirmação da Psicologia como ciência, não houve contato direto entre os primeiros psicólogos e as pessoas que estudavam o cérebro humano. Os psicólogos estavam mais interessados em estudar as leis das faculdades mentais, e preocupados com as capacidades: memória, percepção, atenção, associação e aprendizagem, se atendo mais ao comportamento humano e ao processamento de informação.

Jean Piaget foi um dos primeiros estudiosos a relacionar o desenvolvimento dos processos mentais com o comportamento humano, influenciando os desenvolvimentistas que o sucederam nos estudos a respeito da inteligência (BEE; BOYD, 2011). Uma das maiores autoridades mundiais nas ciências psicológicas de todos os tempos, Piaget considerava que a inteligência consiste na capacidade individual de acomodação ao meio, de forma que o processo cognitivo teria início nos reflexos casuais e aleatórios do recém-nascido. A inteligência seguiria um curso cronológico preestabelecido, desenvolvendo-se por estágios, até alcançar o nível adulto do raciocínio lógico. A inteligência seria a mobilização do indivíduo para retornar ao estado de equilíbrio abalado por uma situação-problema específica (LA TAILLE; OLIVEIRA; DANTAS, 2016; PALANGANA, 2015).

Piaget (1975) considerava o desenvolvimento cognitivo uma evolução gradativa, visualizava o aprendizado em um processo gradual, no qual a criança se capacita em níveis cada vez mais complexos do conhecimento, seguindo uma sequência lógica. Em seus estudos, pressupôs que os seres humanos passam por uma série de mudanças ordenadas e previsíveis, as quais denominou “estágios e períodos” do desenvolvimento. Os estágios caracterizam-se pelas diferentes maneiras do indivíduo interagir com a realidade, ou seja, o modo de organizar seus conhecimentos visando à sua *adaptação*. Nesse enfoque, ocorrem modificações progressivas dos esquemas de *assimilação* e *acomodação*, o que demonstra que os seres humanos se desenvolvem a partir de interações com o mundo.

Para Piaget, o aprendizado era um processo gradual e, para descrevê-lo, elaborou a teoria do desenvolvimento intelectual por estágios, cujo ponto de partida foi a posição egocêntrica, ou seja, aquela em que a criança não distingue a existência de um mundo externo separado de si próprio. Ao desenvolver sua teoria, percebeu que a inteligência se forma por meio de adaptações: quando o esquema se torna insuficiente para responder a novidade ele é modificado. Sendo assim, a interação com o mundo externo reduz gradualmente o egocentrismo. Em sua teoria sobre a construção do conhecimento humano, Piaget divide em quatro períodos o processo de desenvolvimento cognitivo da criança pelos quais todos os indivíduos transitam: *sensório motor* – de 0 a 2 anos; *pré-operacional* – de 2 a 7 anos; *operatório concreto* – de 7 a 11 ou 12 anos; e *operatório formal* – 11 ou 12 anos em diante (PIAGET, 1975).

Bee e Boyd (2011) dizem que Piaget considerava a criança um agente ativo do seu próprio desenvolvimento. A criança se adapta ao ambiente através de suas ações. As adaptações do indivíduo seriam processos responsáveis pela mudança dos esquemas – que seriam as estruturas cerebrais responsáveis pelas ações básicas de conhecimento do mundo, tanto físicas quanto mentais. Os estágios propostos por Piaget apresentam uma sequência fixa de desenvolvimento das funções cognitivas. Sua teoria influenciou inúmeras abordagens teóricas que tentaram explicá-la ou contradizê-la, sendo que a vertente mais aceita, atualmente, com relação a essa teoria são as neopiagetianas, que podem ser definidas como:

Uma teoria do desenvolvimento cognitivo que presume que as ideias básicas de Piaget estão corretas, mas usa conceitos da teoria do processamento de informação para explicar o movimento das crianças de um estágio para o seguinte. (BEE; BOYD, 2011, p. 181)

Reforçando o princípio de que os indivíduos são atuantes sobre seu desenvolvimento através de suas ações no mundo, Morin (1999) aponta a inteligência como algo interior e

exterior ao pensamento do indivíduo, expressa pela capacidade de resolver problemas complexos, como um recurso de vida para todos os seres humanos. No livro com foco na Teoria da Complexidade, o pesquisador afirma que a inteligência está presente em diferentes situações do ser humano, ou seja, ela é complexa demais para ser submetida a qualquer tipo de teste, ultrapassando a apreensão por quocientes intelectuais. Por ser assim entendida, a Inteligência Humana apresenta um vasto leque de possibilidades diante de situações, consideradas pelo autor como situações-problemas. Compete, pois, ao indivíduo escolher a melhor opção para cada caso. Morin, embora seja um dos principais pensadores contemporâneos, atuante na área da Filosofia, Sociologia e Epistemologia, não se denomina teórico da complexidade e amplia suas perspectivas de estudo para além das ciências da complexidade (RIBEIRO, 2011).

Paralelamente aos estudos de Morin (1999), Gregory (1996) também realizou pesquisas no intuito de compreender o que é a inteligência e como ela se desenvolve. Desde o início de seus trabalhos, tem afirmado que a definição de inteligência é algo extremamente complexo e de difícil conclusão, sempre esbarrando em diferentes paradoxos. Contudo, o pesquisador também apontou para o fato de que o cérebro não é um objeto inteligente, mas os processos que ele desencadeia é que produzem ações inteligentes. Oliveira-Castro e Oliveira-Castro (2001) concluíram que a Psicologia, como ciência, não conseguiu chegar a um consenso universal com relação ao conceito de inteligência. No entanto, indo ao encontro dos trabalhos de Gregory (1996), diferentes teorias, assim como a de Gardner (1995, 2000), compreendem a inteligência como uma ação bem-sucedida do indivíduo ou de suas habilidades específicas.

Howard Gardner, influenciado pelas teorias de Piaget e pela ideia de associar a inteligência à resolução de problemas dentro de determinado contexto, contribuiu com suas publicações para os estudos sobre inteligência, tornando-se um grande referencial sobre o assunto. Ele relaciona diretamente a inteligência ao contexto cultural no qual o indivíduo se desenvolve. Para Gardner (1995), a inteligência é representada por um potencial inato que pode ou não ser manifestado, ou desenvolvido e aprimorado durante a vida, de acordo com os estímulos oferecidos. Ele não foi o primeiro pesquisador a defender a ideia da multiplicidade de capacidades nas pessoas, mas foi o único a definir essas manifestações como inteligência (NISTA-PICCOLO, 2010).

Boruchovitch (2004) do mesmo modo fez alusão à multiplicidade da Inteligência Humana. Para o pesquisador, existem duas formas de inteligência: (1) a *Inteligência Humana como “entidade”*, sendo ela um traço estável e observável, baseado no modelo de estímulo-resposta que vai de encontro à ideia da flexibilidade, maleabilidade e instabilidade; (2) e a *inteligência relacionada a tarefas específicas*, que pode ser desenvolvida, ampliada pelo

esforço e pela prática. Na ideia do pesquisador, a inteligência teria uma vertente teórica e outra prática, ou seja, aquilo que o indivíduo carrega dentro de si, baseado em seus potenciais, e aquilo que ele manifesta em suas ações cotidianas, durante a resolução de problemas, por exemplo.

Nesse sentido de caracterizar a multiplicidade da Inteligência Humana, Marina (1995) aponta para existência de, pelo menos, três tipos de inteligência: (1) a *Inteligência Subjetiva*, relacionada à capacidade de suscitar, dirigir e controlar as operações mentais; (2) a *Inteligência Objetiva*, voltada para capacidade de criar e de manusear irrealidades; (3) a *Inteligência Funcional*, direcionada à capacidade de adaptação ao meio, envolvendo interpretação e alteração do próprio meio. Para Marina, os estudiosos de inteligência se dividem em duas principais vertentes: *a cognitiva e teórica da inteligência artificial*, que considera a inteligência um processo computacional; e outra que compreende *a inteligência como capacidade global*. É necessário que essas duas concepções se unam para uma compreensão satisfatória das manifestações de inteligência, segundo a autor.

Já Colom et al. (2010) não endossam a ideia da multiplicidade das inteligências. Para os pesquisadores, a inteligência apresenta-se como um potencial que o indivíduo traz consigo, passível de aperfeiçoamento, que se manifesta por uma habilidade geral para resolução de problemas. A inteligência engloba funções cognitivas como percepção, atenção, memória, linguagem, raciocínio e planejamento; integra ainda a capacidade de aprendizagem e de desempenho em diferentes situações. Compreender detalhadamente os mecanismos cerebrais subjacentes a essa capacidade mental pode trazer inúmeros benefícios individuais e sociais, tratados posteriormente neste texto.

A partir do exposto, é possível observar que diferentes áreas das ciências têm se esforçado paralelamente para compreender a Inteligência Humana, encontrando vários desafios desde então. Pessoas com formação em Psicologia, mas isentas às suposições de psicometristas, invadiram esses territórios relacionados aos conceitos de inteligência e manifestaram suas concepções sobre esse fenômeno; e, até mesmo, se ela deve ou não ser mensurada. Decorrente de muitos embates entre as diferentes vertentes, a nova maneira de se pensar a inteligência foi afetada por perspectivas de estudiosos que não são psicólogos (como, por exemplo, por antropólogos).

Anteriormente a esse grande esforço em compreender a cognição humana, acreditava-se que o cérebro podia realizar qualquer função, em qualquer área, ou seja, de maneira equipotencial; porém essa ideia foi contestada e, atualmente, não é mais sustentável. Os indícios

apontam para o cérebro como sendo um órgão altamente diferenciado, com capacidades específicas nas diferentes áreas (GARDNER, 2000).

Gardner (2000) conta que diferentes estudos reconheceram a natureza diferenciada do cérebro: o sistema nervoso difere de um indivíduo para o outro, de acordo com a velocidade e a eficiência da sinalização neural. Essas características parecem ser a base da distinção da inteligência entre os indivíduos. O que não se sabe ainda é se essas diferenças, em sinalização e eficiência, são inatas ou desenvolvidas. Essa forma de compreender a inteligência também aponta para uma flexibilidade cada vez maior do cérebro humano, principalmente nos primeiros anos de vida. Essa plasticidade sugere que diferentes partes do cérebro podem assumir uma dada função, sobretudo quando surge uma patologia ou uma lesão que prejudica uma área específica. Nesses casos, outra área se reconfigura, dentro de suas possibilidades, para assumir as funções básicas que deixaram de ser realizadas pela área afetada.

Nos últimos 50 anos, o conhecimento que se adquiriu a respeito da mente e do cérebro humano modificou, de maneira fundamental, a forma de abordar a inteligência. Howard Gardner, ao se aprofundar nos estudos relacionados à inteligência, se deparou com uma difícil escolha: conservar as visões tradicionais de inteligência e de como ela deve ser mensurada, ou conceber um modo diferente de considerar esse intelecto humano. Gardner se direcionou para a segunda opção. Seus estudos buscaram conceituar o intelecto humano de forma diferente. O pesquisador defende que os seres humanos têm um grande leque de capacidade de potenciais, tanto individualmente como em conjunto, o qual pode ser utilizado de diversas formas produtivas (GARDNER, 2000).

Gardner (2000) afirma que a demanda de publicações na área de inteligência é extensa. Alguns estudiosos tentam diferenciar as formas de inteligência que existem; alguns lidam com as informações novas em oposição à ideia de cristalização de uma informação; outros tentam ampliar esse conceito de inteligência, incluindo emoções, moralidade, criatividade e até mesmo liderança. Há ainda um grupo que procura tirar essa inteligência, em parte, da cabeça e atribuí-la ao contexto: “[...] a inteligência, enquanto constructo a ser definido e capacidade a ser medida, já não pertence a um grupo específico de estudiosos que a vêem de uma perspectiva estritamente psicométrica” (GARDNER, 2000, p. 37).

A partir dos estudos de Gardner (1994, 1995, 2000) e toda sua equipe de pesquisadores, o conceito de inteligência passou a ser compreendido como um potencial, suscetível a fatores genéticos e ambientais, para processar informações que podem ou não ser ativadas, de acordo com os estímulos recebidos pelo indivíduo durante sua vida. Uma criança, que aprende

rapidamente as operações matemáticas, não pode ser considerada mais inteligente que outras com facilidade para expressar suas habilidades em outras áreas do conhecimento. A demora para aprender determinada operação matemática pode significar que a criança tenha mais dificuldade em abstrações lógicas, sem deixar de ter facilidade para outras dimensões do comportamento humano, ou ainda que a forma utilizada para ensiná-la não permitiu sua compreensão.

Essas particularidades com relação à inteligência foram bem aceitas pela comunidade de educadores da época do nascimento da Teoria das Inteligências Múltiplas, pois encontraram possibilidades de novas estratégias no processo de ensino e de aprendizagem.

Todos os fatores que permeiam essa teoria, abordados anteriormente, traduziram-se como respostas às indagações surgidas em nossas práticas docentes, e, por essa razão, a presente pesquisa adotou o conceito de inteligência proposto por Howard Gardner. Assim, será apresentada a seguir uma descrição mais detalhada da fundamentação da Teoria das Inteligências Múltiplas.

De acordo com os critérios estabelecidos por Gardner (1995, 2000) em suas pesquisas, existem oito inteligências já consolidadas, envolvidas nas habilidades cognitivas dos seres humanos. Contudo, o pesquisador deixa claro que são essas as inteligências identificadas até o momento, sendo possível a identificação de novas potencialidades em estudos futuros, sabendo-se que não são infinitas (GARDNER, 1995; GARDNER, 2000).

Assim sendo, diz Gardner (apud NISTA-PICCOLO; SILVA; MELLO, 2018, p. 29) que

[...] todos nós somos inteligentes, demonstrando mais sucesso em determinadas situações. O conceito de inteligência, na perspectiva de sua análise, está diretamente relacionado ao contexto cultural situado. Pode-se considerar uma pessoa mais, ou menos, inteligente, de acordo com sua capacidade de resolver problemas, de aprender de forma eficiente, de estabelecer relações entre os conteúdos que aprende, e de pensar de forma abstrata. De certo modo, a cultura predominante determina o que é sucesso e eficiência no desempenho das pessoas, e dessa forma traduz quem é inteligente para aquela sociedade.

3 MÚLTIPLAS POSSIBILIDADES DA INTELIGÊNCIA

A Teoria das Inteligências Múltiplas entende a inteligência como um potencial inato que pode ou não ser manifestado durante a vida de inúmeras formas, de acordo com a capacidade de o indivíduo resolver problemas. A forma como esses potenciais irão se desenvolver ao longo da vida depende tanto das predisposições genéticas como dos fatores sócio-histórico-culturais aos quais os indivíduos estão submetidos. Nessa perspectiva,

ser inteligente vai muito além de responder corretamente a questões aleatórias ou tirar notas boas em testes e exames, aspectos comumente pontuados em nossa cultura. É verdade que o conceito de inteligência só pode ser compreendido como expressões vinculadas ao contexto cultural de todos os indivíduos, de acordo com as necessidades apresentadas pelo ambiente em que eles vivem, mas cientificamente já é possível comprovar que inteligência engloba muitos outros potenciais que não só aqueles que correspondem ao sucesso escolar. (NISTA-PICCOLO; SILVA; MELLO, 2018, p. 30)

3.1 Sobre as origens da teoria apresentada por Howard Gardner

O trabalho de Gardner, embora tenha sido, inicialmente, inspirado em Jean Piaget, a cujas pesquisas atribui grande relevância acerca da Inteligência Humana, de um modo geral há alguns pontos de divergências entre ambos, tais como a concepção da criança como um ser com múltiplas potencialidades e os estágios do desenvolvimento das capacidades e das habilidades de cada indivíduo. Gardner (1994) elucida que Piaget, na sua teoria, afirma existir uma estrutura geral da mente, um conjunto de habilidades desconectadas que atuam nas diferentes capacidades cognitivas. Espera-se que as habilidades se manifestem de acordo com o desenvolvimento humano, em fases específicas da vida. O último passo do desenvolvimento cognitivo é o das operações formais, quando o jovem atinge o estado final da cognição humana e se torna capaz de empregar o seu pensamento de forma lógica e racional. Mesmo que ele continue a fazer descobertas, não passa mais por mudanças qualitativas no seu pensamento.

Para Gardner, cada tipo de capacidade apresenta fases pelas quais o indivíduo tem que passar para atingir um padrão maduro; contudo esses estágios acontecem em diferentes velocidades, respeitando a individualidade de cada um. As teorias de Piaget determinam as fases de desenvolvimento de acordo com a idade. A ideia dos domínios não respeita a faixa etária, mas, sim, a velocidade com que cada indivíduo atinge o sucesso. A sequência pela qual os domínios passam têm muito mais a ver com o indivíduo e com a sociedade, do que com o

domínio propriamente dito, ou seja, as informações necessárias para determinar essa sequência estão na própria cultura na qual o indivíduo está inserido (GARDNER, 2000).

Para Gardner, o ser humano manifesta o seu potencial por diferentes meios. Com essa forma de pensar, o pesquisador dá indícios de que a ciência, a física ou a matemática não são, necessariamente, as formas mais elevadas do conhecimento humano. Ao demonstrar eficiência em habilidades e capacidades relacionadas a pintura, escrita, música, dança e outras formas de expressão, o indivíduo tem tanto potencial cognitivo quanto outro que se destaque em habilidades de caráter lógico-matemático (ZYLBERBERG, 2007).

Segundo Gardner (2000), Piaget foi um pesquisador extremamente treinado nas práticas da psicometria, antecedendo a popularização dos Testes de QI e os esforços para quantificar o Quociente de Inteligência. Em seus testes, Piaget deu início ao pensamento de que o raciocínio utilizado pela criança para chegar a uma resposta era mais importante do que a resposta propriamente dita. Um dos principais méritos do trabalho de Piaget foi dar a devida importância à criança e a uma lista de questões que os filósofos julgavam importantes no intelecto humano (GARDNER, 2000; LA TAILLE; OLIVEIRA; DANTAS, 2016; PALANGA, 2015).

3.2 Sobre os caminhos da teoria definida por Howard Gardner

Howard Gardner sempre demonstrou interesse pela criatividade e pela arte. Concluiu sua graduação em Harvard, mas foi quando ingressou na especialização em neuropsicologia que seus estudos sobre inteligência se iniciaram, dando origem ao Projeto Zero³. Nesse período, Gardner trabalhava em dois ambientes distintos: em um período lidava com pessoas hospitalizadas, vítimas de deficiências ou lesões cerebrais com sequelas neurológicas; em outro, no Projeto Zero, com crianças comuns e superdotadas, visando interpretar a cognição de forma aprofundada. Assim sendo, a convivência diária, tanto com crianças comuns e aquelas avaliadas como superdotadas, quanto com adultos com algum tipo de lesão cerebral, fez com que ele percebesse que os indivíduos têm um leque de capacidades, cuja atuação numa área não permite comparar com outra área (ZYLBERBERG, 2007).

³ O “Projeto Zero” foi desenvolvido na Faculdade de Educação da Universidade de Harvard, voltado ao trabalho com crianças comuns e superdotadas, com o intuito de compreender o desenvolvimento das capacidades cognitivas humanas. O foco das pesquisas eram as capacidades artísticas, porém, aos poucos, foram incorporadas muitas outras habilidades. Gardner participou ativamente desse projeto, tornando-se então um estudante de neuropsicologia, interessando-se cada vez por processos mentais e cognição humana.

Os fatores encontrados nas pesquisas diárias de Gardner levaram-no a pensar que era muito mais coerente enxergar a mente humana como uma série de faculdades relativamente independentes – tendo relações apenas frouxas e não previsíveis umas com as outras – do que como uma máquina única para todas as coisas – com a capacidade de desempenho constante independente do conteúdo e do contexto. Então a principal tarefa do seu projeto, sobre potencial humano, era descrever sobre os avanços recentes do entendimento da mente. E foi assim que Gardner e seus colaboradores deram início aos estudos que culminaram na formulação da Teoria das Inteligências Múltiplas (GARDNER, 1994; GARDNER, 1995; GARDNER, 2000).

3.3 Sobre a Teoria das Inteligências Múltiplas

Os estudos de Howard Gardner com relação à inteligência surgiram de investigações sobre as capacidades simbólicas humanas e do entendimento de como algumas dessas capacidades específicas se manifestavam em pacientes com algum tipo de lesão cerebral. Assim, partindo de uma perspectiva desenvolvimental e neuropsicológica, tentando compreender melhor a organização e o funcionamento simbólico humano, a Teoria das Inteligências Múltiplas tem o intuito de chegar a tipos naturais de sistemas simbólicos (ZYLBERBERG, 2007). A principal contribuição dessa teoria foi a mudança da pergunta “*Quão inteligente você é?*” para “*De que modo você é inteligente?*”. Essa simples alteração desencadeou uma alteração fundamental, que ampliou gradativamente as discussões que marcaram as pesquisas sobre a Inteligência Humana (NAJMANOVICH, 2001).

Gardner e seus colaboradores pesquisaram durante quatro anos para chegar à postulação da teoria relacionada aos tipos de mente. Intuitivamente, Gardner queria descrever as faculdades humanas, mas precisava de um método para conseguir fazer isso. O grupo de pesquisadores enfrentou um dilema para decidir como descreveria as descobertas: se falassem em faculdades humanas, habilidades, capacidades, dons, talentos, em cada um desses termos encontrariam um problema que poderia complicar a descrição da teoria. Depois de muito ponderar, concluíram que, obviamente, estavam falando de inteligência (GARDNER, 2000).

Ao analisar as bases da psicometria, que ainda eram muito fortes, Gardner percebeu que os testes, na maioria, se baseavam apenas na resolução de problemas, deixando de lado a criatividade; e que não levavam em conta a cultura e o tempo específico para serem realizados. Partindo do reconhecimento de que a inteligência não é interpretada da mesma forma em todos os lugares do mundo, então, após aprimorar sua teoria descrita no livro *Estrutura da mente*, de 1994, Gardner (2000, p.47) define inteligência como

[...] um potencial biopsicológico para processar informações que pode ser ativado num cenário cultural para solucionar problemas ou criar produtos que sejam valorizados numa cultura [...]. As inteligências não são objetos que podem ser vistos e nem contados. Elas são potenciais – neurais presumivelmente – que poderão ser ou não ativados, dependendo dos valores de uma cultura específica, das oportunidades disponíveis nesta cultura e das decisões pessoais tomadas por indivíduos e/ou suas famílias, seus professores e outros.

Ao desenvolver sua teoria, Gardner (1994, 2000) conceituou inicialmente sete tipos de inteligências: *verbal-linguística, lógico-matemática, musical, espacial, corporal-cinestésica, intrapessoal e interpessoal*. Posteriormente, agregou a ela uma oitava – *naturalista* – e esboçou estudos a respeito de uma possível nona inteligência – *existencial* – ainda não comprovada. O pesquisador baseia sua concepção de inteligência na capacidade de os seres humanos solucionarem problemas, observando as habilidades cognitivas envolvidas nas tarefas, sempre tendo em vista a importância do cenário cultural (NISTA-PICCOLO; SILVA; MELLO, 2018).

Gardner (2006) afirma que, apesar de ser possível determinar um número exato de inteligências, provavelmente elas são múltiplas. Cada indivíduo apresenta um potencial específico, com pontos fortes e fracos, diferenciando-se dos outros por essa interação entre suas facilidades e suas dificuldades. A capacidade de combinar diferentes potenciais está intrínseca em cada indivíduo, de acordo com suas inclinações e suas influências culturais. Todavia, manifestar esse comportamento de forma inteligente vai depender diretamente dos estímulos recebidos durante sua vida. Um comportamento inteligente pode ser manifestado diante de diferentes situações, envolvendo muitas habilidades cognitivas.

A inteligência pode se manifestar de três formas distintas: (1) como habilidade para criar – inventando ou descobrindo produtos, encontrando novas formas de pensar ou utilizar tudo o que permeia o indivíduo; (2) como habilidade para resolver problemas – envolvendo a tomada de decisão dentro das atividades rotineiras, buscando melhores caminhos ou superando dificuldades existentes; (3) como habilidade para contribuir em um contexto cultural – utilizando sua capacidade para criar ou resolver problemas dentro do seu contexto cultural, levando em conta a especificidade da sociedade em que vive (SMOLE, 1999).

3.4 Sobre os oito critérios para uma inteligência

Para fortalecer o rigor científico de sua teoria, Gardner, juntamente com seu grupo de estudo, elaborou alguns critérios distintos para julgar se determinada capacidade pode ou não

ser considerada uma inteligência. Esses critérios são um meio de garantir que a Inteligência Humana vai ser proveitosa e importante, pelo menos em alguns cenários culturais. E podem, também, desqualificar algumas capacidades como sendo inteligência (ARMSTRON, 2001; GARUTTI, 2012). Qualquer tipo de capacidade, que tenha valor para determinado grupo social, pode ser cogitada como uma inteligência:

Um pré-requisito para uma teoria das inteligências múltiplas, como um todo, é que ela capta uma gama razoavelmente completa dos tipos de competências valorizadas pelas culturas humanas. Devemos levar em conta as habilidades tanto de um xamã e de um psicanalista quanto às de um yogue ou de um santo. (GARDNER, 1994, p. 47)

As possíveis competências foram analisadas rigorosamente pelos critérios estabelecidos: quando preenchiam razoavelmente o conjunto de critérios eram consideradas uma Inteligência Humana; quando não, eram conceituadas de outra maneira ou deixadas de lado (GARDNER, 2000). No futuro, outros tipos de inteligência poderão ser identificados, desde que passem pelos mesmos critérios que as inteligências identificadas atualmente passaram. Seria muito conveniente que existisse uma forma sistemática de testar uma inteligência, mas, como não existe, Gardner desenvolveu uma avaliação científica muito rigorosa em seus procedimentos, chegando a oito sinais de uma inteligência (GARDNER, 1994; GARDNER, 1995).

Esses sinais ou critérios, para que uma capacidade humana fosse considerada inteligência, foram divididos em quatro subgrupos, de acordo com sua origem ou raiz, com dois critérios de avaliação em cada um deles (GARDNER, 2000):

Subgrupo I – Critérios que tiveram origem nas ciências biológicas.

- Critério 1 – O potencial de isolamento da lesão cerebral.
- Critério 2 – Uma história evolucionária e plausibilidade evolucionária.

Subgrupo II – Critérios que tiveram origem na análise lógica.

- Critério 3 – Uma operação ou conjunto de operações nucleares identificáveis.
- Critério 4 – Suscetibilidade à codificação num sistema de símbolos.

Subgrupo III – Critérios que tiveram origem na psicologia do desenvolvimento.

• Critério 5 – Uma história do desenvolvimento distinta, juntamente com um conjunto definível de desempenho acabados.

- Critério 6 – A existência de sábios idiotas, prodígios e outras pessoas excepcionais.

Subgrupo IV – Critérios que tiveram origem na pesquisa da psicologia tradicional.

- Critério 7 – Apoio de tarefas psicológicas experimentais.
- Critério 8 – Apoio de descobertas psicométricas.

Segundo Gardner (1994, 2000), (1) *O potencial de isolamento da lesão cerebral* – é reconhecido quando uma determinada habilidade é isolada ou prejudicada por um dano cerebral. Foi a forma que ele encontrou para provar que uma inteligência poderia ser dissociada das outras. (2) *Uma história evolucionária ou plausibilidade evolucionária* – a inteligência ou a ignorância dos seres humanos tem uma raiz histórica. Toda inteligência, para se tornar a capacidade que é hoje, passou por um período evolutivo desde a pré-história até a atualidade. Se determinada capacidade apresenta uma história evolutiva no decorrer da história da humanidade, e até de outros animais, pode ser considerada uma inteligência.

(3) *Uma operação ou conjunto de operações nucleares identificáveis* – é reconhecida quando determinada habilidade pode ser desencadeada por uma operação ou por uma ativação de determinada parte do sistema nervoso, por uma ação central ou um conjunto de operações. A existência de núcleos intelectuais ou subinteligências levanta uma questão importante – eles existem e têm uma ligação suficientemente íntima para garantir que sejam agrupados em sete ou oito inteligências. Gardner acredita que esses núcleos ou subinteligências são realmente independentes uns dos outros, mas como tendem a ser utilizados em conjunto, então parecem ser agrupados. (4) *A suscetibilidade à codificação num sistema de símbolos* – toda vez que o ser humano consegue representar determinada habilidade em um sistema simbólico é um sinal de que pode ser inteligência – linguagem escrita, linguagem numérica, notas musicais, etc. É possível que uma inteligência desenvolva seu próprio sistema simbólico. Esse é o critério relacionado diretamente ao trabalho e à escola, lugar em que passamos muito tempo dominando e manipulando vários tipos de sistemas simbólicos. O cérebro humano parece ter evoluído para processar com eficiência alguns tipos de símbolos, ou seja, esses sistemas simbólicos podem ter se desenvolvido exatamente por se ajustarem rapidamente às formas relevantes de inteligência (GARDNER, 1994; GARDNER, 2000).

(5) *Uma história do desenvolvimento distinta, juntamente com um conjunto definível de desempenhos “acabados”* – toda inteligência tem um histórico de desenvolvimento, ou seja, ela vai passar por alguns estágios obrigatoriamente. Esse critério é reconhecido quando uma determinada habilidade apresenta estados bem definidos de desenvolvimento. Esse é um aspecto importante da inteligência, pois existem períodos críticos e distintos no desenvolvimento de cada habilidade, os quais podem ser identificados e ligados à maturação ou ao treinamento, ou seja, o desenvolvimento tanto pode acontecer de acordo com o período predeterminado, como também ser estimulado. Aqui se consolida um ponto fundamental para

os professores, que têm o papel de conhecer a história de desenvolvimento da inteligência de uma criança e fazer uma análise de quão suscetível ela é às estratégias de ensino e aprendizagem. (6) *A existência de sábios idiotas, prodígios e outras pessoas excepcionais* – é possível identificar uma inteligência, quando uma pessoa muito jovem apresenta desempenho notável em determinada habilidade e nas outras não; ou, quando crianças portadoras de algum tipo de retardo ou síndrome mantêm preservada essa habilidade, desenvolvendo-a normalmente (GARDNER, 1994; GARDNER, 2000).

(7) *Apoio de tarefas psicológicas experimentais* – quando duas habilidades são testadas simultaneamente e uma não interfere na outra, é possível conjecturar que elas utilizam capacidades mentais e cerebrais distintas. “Por exemplo, a maioria de nós não tem problema para caminhar ou se orientar enquanto está conversando; as inteligências envolvidas são distintas” (GARDNER, 2000, p. 54). Esses testes também conseguem identificar determinadas ações de uma mesma inteligência, como, por exemplo, conversar e fazer palavras cruzadas, ambas atribuídas à inteligência linguística. (8) *Apoio de descobertas psicométricas* – existem testes ou formas de avaliar capacidades cognitivas; isso não é uma questão determinante para inteligência, mas, à medida que exige habilidades específicas do indivíduo, pode-se determinar que tipo de inteligência está mais desenvolvida (GARDNER, 1994; GARDNER, 2000).

Segundo Gardner (1994, 1995, 2000), esses são os oito critérios pelos quais uma inteligência pode ser julgada, porém não representam a última palavra em identificação de inteligência. Talvez, no futuro, sejam definidos de outra maneira, com mais ênfase nas provas transculturais; contudo, ainda é considerado um conjunto razoável de fatores para se levar em consideração nos estudos da cognição humana. O pesquisador (2000, p. 56) entende que esses critérios são uma contribuição duradoura da Teoria das Inteligências Múltiplas: “Talvez pelo fato de serem tirados de modo forçado de várias disciplinas, esses critérios ficam fora do âmbito de interesse e especialização de muitos críticos”.

3.5 Sobre as oito inteligências

Duas inteligências sempre predominaram em testes que visavam mensurar a inteligência das pessoas e são as mais valorizadas nas escolas tradicionais até hoje: a verbal-linguística e a lógico-matemática. Três outras inteligências chamam atenção pelo fato de, antes de Gardner, nunca terem sido consideradas dessa forma e são mais valorizadas nas artes: a musical, a espacial e a corporal-cinestésica. Existem duas inteligências tratadas como pessoais: a interpessoal e a intrapessoal. E a última inteligência identificada por Gardner foi a naturalista.

Essas inteligências podem ser divididas em blocos de inteligências de acordo com o seu campo de atuação. São consideradas como inteligências relacionadas ao objeto: lógico-matemática, espacial, corporal-cinestésica e naturalista; livres do objeto: verbal-linguística e musical; e formas pessoais: interpessoal e intrapessoal (GARDNER, 1994; GARDNER 1995; GARDNER, 2000).

3.5.1 Verbal-linguística

A inteligência verbal-linguística representa a demonstração de facilidades em utilizar a linguagem para se comunicar e se expressar. Embora todos tenhamos um domínio da fonologia, da sintaxe e da semântica, os poetas seriam um bom exemplo de alto desenvolvimento da inteligência verbal-linguística, pois encontram as melhores palavras, combinando-as foneticamente de forma harmoniosa. Essa inteligência aparece de forma mais ampla na espécie humana, apresentando quatro domínios principais: o aspecto retórico, o potencial mnemônico da linguagem, o papel da linguagem na explicação e a utilização da linguagem para explicar suas próprias atividades – metalinguística (GARDNER, 1994). “A inteligência linguística envolve sensibilidade para a língua falada e escrita, a habilidade de aprender línguas e a capacidade de usar a língua para atingir certos objetivos” (GARDNER, 2000, p. 56).

Gardner (1994) diz que as crianças apresentam um conhecimento inato sobre as regras e as formas da linguagem, por elas serem adquiridas de forma tão rápida e tão precisa, apesar das impurezas das amostras. Existe um desenvolvimento da linguagem natural, que acontece inclusive em indivíduos surdos – que começam a desenvolver uma linguagem gestual mesmo quando não estimulados. Ainda que a linguagem escrita tenha ligação direta com a linguagem oral/auditiva, somos capazes de ler mesmo na ausência desse tipo de linguagem. Comprovou-se que temas baseados em materiais pictográficos, ideograficamente fundamentados, são mais eficazes com crianças que têm problemas particulares para dominar um sistema de alfabetização fonologicamente embasado, que é o caso do nosso sistema da língua portuguesa.

Há características dessa inteligência que não estão relacionadas especificamente com a escrita. Alguns indivíduos têm narrativas muito boas, conseguem lembrar e contar histórias, e são analfabetos. A inteligência linguística não está presa à forma escrita, é diretamente relacionada às diferentes formas de expressão da linguagem. Em determinados momentos, ela é necessária e não vai aparecer apenas como uma das capacidades cognitivas do ser humano, mas também como uma ferramenta para propagar diversos estudos, conhecimentos, achados e

até formas de reproduzir outros tipos de inteligência. O ser humano é rigorosamente ligado às evidências, e a linguagem é uma forma de registrar e passá-las (GARDNER, 1994).

3.5.2 Lógico-matemática

A inteligência lógico-matemática, fortemente valorizada no contexto escolar, expressa o potencial de um raciocínio lógico na solução de problemas matemáticos e situações abstratas. Pode ser traçada de um confronto com o mundo dos objetos, pois é acareando, ordenando, reordenando e avaliando a quantidade de objetos que uma criança vai adquirir seu conhecimento inicial relacionado ao raciocínio lógico-matemático. Dentro desse desenvolvimento, a criança começa a realizar essas operações de forma concreta, manuseando objetos na quantidade determinada; depois, com o tempo, ela consegue fazer essas operações mentalmente, internalizando essas ações e desenvolvendo seu raciocínio. Para Gardner, o raciocínio lógico matemático conecta-se às outras áreas, variando da inteligência musical até o domínio interpessoal. A lógica conduz de diferentes formas até à matemática. Os números compõem uma pequena parte da matemática e, em seus níveis mais elevados, os matemáticos se mostram mais interessados em conceitos gerais do que em cálculos específicos (GARDNER, 1994). “A inteligência lógico-matemática envolve a capacidade de analisar problemas com lógica, de realizar operações matemáticas e investigar questões cientificamente” (GARDNER, 2000, p. 56).

De acordo com Gardner (1994), existem duas capacidades fundamentais relacionadas ao raciocínio lógico-matemático: memória e reconhecimento da natureza das ligações. Quando o raciocínio é captado, ele tem um poder de permanência muito maior, diferente de simplesmente memorizar ou decorar determinado conteúdo. Normalmente, os matemáticos parecem ser escolhidos por suas habilidades de, desde muito cedo, lidar com números e raciocínios abstratos. Porém, o mundo da matemática é um mundo à parte, o matemático não tem que interagir muito com outras pessoas, o trabalho dele é diretamente com as normas, papéis, lápis e a própria mente. Em crianças, esse interesse pela matemática pode se manifestar através da curiosidade por se familiarizar com números e problemas lógicos; isso é natural. A criança que demonstra facilidade nessa área vai aplicar isso no seu dia a dia, e não somente em situações escolares.

3.5.3 Musical

A inteligência musical envolve a facilidade para interpretar e produzir sons, com ou sem instrumentos musicais, como por exemplo, ter alto nível de percepção musical. Essa inteligência “acarreta habilidade na atuação, na composição e na apreciação de padrões musicais” (GARDNER, 2000, p. 57). É uma inteligência paralela à inteligência linguística. Por fatores como esse, não faz sentido chamar inteligência linguística de *inteligência* e a inteligência musical de *talento* (GARDNER, 2000).

De todas as inteligências estudadas, a musical é a que se manifesta mais cedo, não se sabe exatamente o porquê, mas é a natureza dessa inteligência. De uma forma geral, existem fortes indícios de que o indivíduo tem um potencial herdado, mas outros fatores também vão influenciar na manifestação ou não dessa inteligência. Há um conjunto central de capacidades cruciais para toda participação na experiência musical de uma cultura, as quais são encontradas em qualquer indivíduo normal, colocado em contato regular com a música. A composição representa o ápice da inteligência musical. A música tem alguns aspectos centrais que os especialistas dominam: tom, ritmo e timbre, esses elementos centrais vão levantar o papel da audição na definição da música. O sentido da audição é crucial para a participação musical (GARDNER, 1994).

Gardner (1994) afirma que a música é tratada de formas completamente diferentes entre culturas diversificadas, comprovando o quanto o ambiente influencia no desenvolvimento dessa competência. A inteligência musical apresenta relações próximas com outras capacidades, como: linguagem, linguagem corporal ou gestual, dança e as atividades corporais relacionadas à dança, e à inteligência espacial de forma menos evidente. Há ainda uma relação estreita, amplamente citada, entre a música e a esfera matemática, quando pensamos em ritmos, composições e estrutura musical básica.

3.5.4 Espacial

A inteligência espacial é a demonstração subjetiva de compreensão do mundo visual e da capacidade de se localizar espacialmente. Segundo Gardner (1994), essa inteligência vai ser determinada pela capacidade da pessoa de criar imagens mentais, ter noção real e correta das dimensões dessas imagens. Algumas capacidades centrais dessa inteligência são relacionadas a perceber o mundo visual com precisão, a efetuar transformações e modificações sobre essas percepções iniciais, sendo o indivíduo capaz de recriar esses aspectos da experiência visual,

mesmo na ausência de estímulos físicos relevantes. Relacionando a capacidade visual com essa inteligência, Campbell, Campbell e Dickinson (2000), a denominaram de *inteligência visuo-espacial*, pois

a inteligência espacial tem o potencial de reconhecer e manipular os padrões de espaço (aqueles usados, por exemplo, por navegadores e pilotos) bem como os padrões de áreas mais confinadas (como os que são importantes para escultores, cirurgiões, jogadores de xadrez, artistas gráficos e arquitetos). (GARDNER, 2000, p. 57)

A parte mais direta da inteligência espacial está relacionada à observação que o indivíduo faz do mundo visual, porém, também pode se desenvolver mesmo em um indivíduo cego, que não tem acesso direto ao mundo visual. Da mesma forma que Gardner evita o vocábulo “auditivo” adiante da inteligência musical e linguística, ele também prefere falar em inteligência espacial sem ligá-la determinadamente a qualquer modalidade sensorial específica, que no caso seria a visão. De uma forma geral, essa inteligência sempre vai envolver a capacidade de perceber uma forma ou um objeto, e vai trabalhar com a capacidade de manipulação dessas formas ou objetos através dos ângulos de visão e rotações distintas, assim como a manipulação desses itens. Essa inteligência pode ser dividida em três componentes: (1) a capacidade de reconhecer a identidade de um objeto, quando ele é visto de diferentes ângulos; (2) a capacidade de imaginar movimento ou deslocamento interno entre partes de uma configuração; e (3) a capacidade de pensar sobre as relações espaciais nas quais a orientação corporal do observador é uma parte essencial do problema (GARDNER 1994).

Segundo Gardner (1995), a inteligência espacial é um potencial de destaque nos artistas e, quando bem desenvolvida, pode ser muito valiosa para a sociedade atual. Há algumas ocupações, cujos domínios para obter progresso requerem a inteligência espacial desenvolvida, como é o caso de escultor, arquiteto ou matemático. Conquanto é difícil imaginar uma ocupação na qual a inteligência espacial isoladamente seria suficiente para o sucesso das atividades.

3.5.5 Corporal-cinestésica ou Físico-cinestésica

A inteligência corporal-cinestésica é representada pelo alto nível de habilidade em usar a expressão do próprio corpo para solucionar problemas. É a demonstração de habilidades motoras em controlar e interpretar movimentos corporais, e de expressar facilidade em sua coordenação motora. “A inteligência físico-cinestésica acarreta o potencial de usar o corpo

(como a mão ou a boca) para resolver problemas ou fabricar produtos” (GARDNER, 2000, p. 57).

A característica principal dessa inteligência é usar o próprio corpo de maneira altamente diferenciada e com habilidade para propósitos expressivos, assim como manipular os objetos. Existem duas capacidades relacionadas à inteligência corporal: controlar os movimentos do próprio corpo e ter a capacidade de manusear objetos com habilidade. É possível que esses dois elementos centrais da inteligência corporal existam separadamente, mas, em alguns casos muito específicos, normalmente o uso do corpo para propósitos funcionais ou expressivos tende a andar de mão dada com a habilidade de manipular objetos (GARDNER, 1994).

Nista-Piccolo (2010) entende que a inteligência corporal-cinestésica se manifesta de forma mais evidente em atletas ou dançarinos que executam com perfeição diferentes performances, utilizando seu corpo como obra de arte a ser apreciada. É possível observar a manifestação dessa inteligência também em cirurgiões ou costureiras que possuem uma precisão milimétrica, ao manusear objetos com finalidades específicas. Nas aulas de Educação Física, essa é uma das inteligências que pode e precisa ser mais estimulada em cada proposta ou atividade voltada para a resolução de problemas.

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

É possível, então, compreender o comportamento corporal como um fenômeno dinâmico de auto-organização, a partir de observações das atividades motríceas em situações-problema, vivenciadas tanto nas aulas de Educação Física escolar como em práticas esportivas. Interpretar os conhecimentos da cultura corporal relacionando-os com outros campos do conhecimento. Entender as manifestações corporais como função mental, numa rede de interações do organismo humano. Assim, não se pode racionalizar as explorações de movimentos, principalmente no ambiente escolar, local onde a inteligência corporal dos alunos necessita ser estimulada. Com isso, provavelmente, os alunos em suas capacidades de manifestação própria, poderão favorecer uma aproximação mais adequada dos seus potenciais de inteligência. (NISTA-PICCOLO, 2010, p. 59-60)

Para a sociedade atual, falar sobre o uso do corpo como uma forma de inteligência causa certa estranheza, pois existe uma tendência cultural em separar o raciocínio de qualquer manifestação física. Esse tipo de pensamento é desencadeado pelo divórcio entre a mente e o corpo conceituado de forma pragmática há muito tempo, dando ideia de que o que é feito com o corpo é menos privilegiado do que aquilo resolvido através da linguagem, da lógica ou de um sistema simbólico que seja relativamente abstrato. Existem diversas formas de utilizar o corpo,

que vão desde habilidades que envolvem o corpo inteiro de uma forma mais grosseira, até aquelas que envolvem partes específicas e refinadas, assim como o movimento de mãos e dedos (NISTA-PICCOLO et al., 2004).

A atividade mental sempre vai ser um meio para execução de ações. O cérebro está diretamente ligado às ações motoras que ocorrem no corpo humano, os movimentos voluntários necessitam de um *feedback* constante. Esse *feedback* se dá comparando a ação que foi objetivada com a ação que realmente aconteceu, comparando a imagem visual ou linguística que se dirige à atividade. A própria percepção que o indivíduo tem do mundo é afetada por suas atividades motoras. Na ausência de um *feedback*, a atividade motora não vai se desenvolver de forma normal. Algumas atividades procedem de forma tão rápida que o *feedback* não pode ser usado, acontecendo somente no fim da ação (GARDNER, 1994).

3.5.6 Naturalista

A inteligência naturalista está relacionada à facilidade de compreensão dos fenômenos da natureza. Manifesta-se na identificação e no reconhecimento dos diferentes organismos presentes no meio-ambiente. Um indivíduo com o potencial para essa inteligência bem desenvolvido seria capaz de demonstrar grande destreza no reconhecimento e na classificação de numerosas espécies, tanto da flora quanto da fauna do seu meio ambiente. Na cultura ocidental, esse naturalista teria vasto conhecimento sobre todo mundo vivo. Um naturalista maduro vai muito além de aplicar as capacidades taxonômicas. Essa inteligência pode se manifestar em diferentes atividades como na caça, na pesca, na lavoura, na jardinagem, na culinária e, às vezes, em algumas capacidades que parecem remotas – como reconhecimento de estruturas, de objetos, através do barulho, da forma, da cor. Esses indivíduos apresentam naturalmente uma eficiência em distinguir itens ao seu redor (GARDNER, 2000).

3.5.7 As inteligências pessoais

Ao abordar as inteligências interpessoal e intrapessoal, Gardner (1994, 2000) recomenda visualizá-las de forma paralela, como inteligências pessoais, considerando mais as facetas emocionais de cada inteligência, do que as emoções restritas a uma ou duas inteligências pessoais. Ao abordar essas inteligências pessoais, Gardner (1994) disserta sobre a teoria de dois grandes nomes da psicologia: Freud e James. A psicanálise de Freud trata mais do indivíduo, da parte comportamental individual com relação às suas possibilidades de mudança e

crescimento; já as teorias de James focam na importância dos relacionamentos com outros indivíduos como meio de alcançar objetivos, progredir e se conhecer. Houve muitos momentos em que Freud foi tido como o futuro da Psicologia, enquanto James defendia que um homem tem tantos “eus” sociais quanto há indivíduos que o conhecem, e tem uma imagem dele em sua mente.

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

3.5.7.1 Interpessoal

A inteligência interpessoal trata-se de uma capacidade de identificar e de se adaptar à personalidade das outras pessoas, de desenvolver a empatia, ou seja, “a inteligência interpessoal denota a capacidade de entender as intenções, as motivações e os desejos do próximo e, conseqüentemente, de trabalhar de modo eficiente com terceiros (GARDNER, 2000, p. 57)”.

Segundo Gardner (1994), essa inteligência se volta para os indivíduos; seria a capacidade de observar e fazer distinções entre os indivíduos, especificamente com relação ao seu humor, seu temperamento, motivação, intenção. Seria a capacidade de analisar de uma forma mais profunda e de discriminar as pessoas ao seu redor, seus sentimentos e suas atitudes. A inteligência interpessoal permite identificar no outro intenções e desejos mesmo quando ele tenta ocultá-los.

3.5.7.2 Intrapessoal

A inteligência intrapessoal é a expressão de um domínio no conhecimento do seu próprio ser, compreendendo como o ambiente pode afetá-lo em diferentes situações:

A inteligência intrapessoal envolve a capacidade de a pessoa se conhecer, de ter um modelo individual de trabalho eficiente – incluindo aí os próprios desejos, medos e capacidades – e de usar essas informações com eficiência para regular a própria vida. (GARDNER, 2000, p. 58)

Essa inteligência vai além de distinguir um sentimento de prazer ou de dor no seu nível mais avançado, permitindo que o indivíduo detecte e simbolize sentimentos altamente complexos, segregando-os entre si (GARDNER, 1994).

Para Gardner (1994), de todas as inteligências apresentadas, a interpessoal e a intrapessoal são as que mais apresentam variedade de acordo com as culturas, isso porque é muito mais difícil de serem comparadas ou compreendidas por quem não faz parte do grupo social. Há algumas patologias que podem prejudicar essas duas inteligências, e existem distinções básicas entre elas e as demais inteligências. A distinção básica é a questão da divergência de uma cultura para outra, já que o sistema simbólico e a interpretação de cada cultura vão influenciar diretamente na sua manifestação. Outra divergência diz respeito aos padrões de desenvolvimento de falhas, que são muito mais variados do que nas outras inteligências. Uma outra divergência ainda é o fato de que essas inteligências podem ser discutidas independentemente de uma forma mais confortável, vinculando as suas formas; cada uma tem as suas características e suas especificidades, ou seja,

[...] estando a inteligência intrapessoal envolvida principalmente no exame e no conhecimento que indivíduo faz de seus próprios sentimentos, enquanto a inteligência interpessoal olha para fora, em direção ao comportamento, sentimentos e motivação dos outros. [...] cada forma apresenta sua representação neurológica e padrões de colapso característica. O motivo, então, para tratá-las juntas é principalmente a facilidade de exposição. Na trajetória do desenvolvimento humano estas duas formas de conhecimento encontram-se intimamente misturadas em qualquer cultura [...]. (GARDNER, 1994, p. 186)

3.5.8 Os blocos de inteligências

Com relação aos blocos de inteligência, supracitados, Gardner (1994) associou-os da seguinte forma: As *inteligências relacionadas ao objeto* – espacial, lógico-matemática, corporal-cinestésica e naturalista – estão sujeitas a um tipo de controle exercido pela estrutura e pelas funções dos objetos particulares com os quais os indivíduos entram em contato. As *inteligências “livres de objetos”* – a linguagem e a música – não são modeladas ou canalizadas pelo mundo físico, ao contrário, refletem as estruturas linguísticas e musicais específicas,

podendo expressar feições do sistema auditivo e oral, embora possam se desenvolver, pelo menos em alguma proporção, na ausência desses sentidos. E as *formas pessoais de inteligência* – interpessoal e intrapessoal – refletem um conjunto de restrições poderosas e rivais: a existência da própria pessoa do indivíduo; a existência de outras pessoas; as apresentações de interpretações dos “eus” em cada cultura. Ao concluir sua dissertação sobre as inteligências, Gardner (2000, p. 58) salienta

[...] que a lista das inteligências era provisória, que cada uma das inteligências abrigava sua própria área de subinteligências e que a relativa autonomia de cada inteligência e as maneiras como elas interagem precisavam ainda ser mais estudadas.

Apesar de todos os indivíduos poderem manifestar as inteligências, de forma inata, nunca existirão duas pessoas que as desenvolvam da mesma forma, com as mesmas combinações. As inteligências vêm de combinações de herança genética com condições ambientais, culturais e determinadas pelo tempo. Mesmo quando comparamos gêmeos idênticos, que tiveram a mesma criação e viveram no mesmo ambiente, será possível perceber que, ainda assim, se tornarão pessoas diferentes, com experiências diferentes durante a vida, influenciando as suas manifestações das inteligências. Cada um de nós tem uma mistura singular de inteligências. Podemos optar por ignorar essa singularidade ou desfrutar dela, sem que isso nos leve ao egocentrismo e narcisismo. Assim sendo, “graças à evolução, cada um de nós é equipado com estes potenciais intelectuais, que podemos mobilizar e conectar segundo as nossas próprias inclinações e as preferências de nossa cultura” (GARDNER, 2000, p. 59).

3.6 Sobre outras inteligências

Após descrever as oito inteligências comprovadas pelo desenvolvimento de suas pesquisas, Gardner (2000) menciona algumas capacidades que poderiam ser consideradas inteligências, tais como temas que abordam espiritualidade e fé, moral e valores. Muito embora diretamente relacionados ao intelecto humano, em sua concepção, não devem ser tratados como inteligência individual. Sua maior preocupação, ao abordar esses temas, é sair do âmbito da inteligência e entrar em um dogma. As discussões do *espiritual* baseadas na cognição acabam sendo muito complicadas, uma vez que os observadores interessados veem a essência do espírito como algo, antes de tudo, fenomenológico; a chegada a um estado, que se chama de sentimento de entrega, e não como um campo que envolva qualquer tipo de resolução de

problema ou de produção de algo. Alguns entendem esse interesse espiritual como algo basicamente emocional e afetivo, ou seja, fora do âmbito de uma investigação cognitiva.

O breve estudo que Gardner fez confirma as palavras e os exemplos do espírito, que podem abranger uma quantidade de capacidades, inclinações e conquistas humanas – algumas das quais extrapolam o projeto de identificação das inteligências humanas. Dessa forma, ele concluiu que não há evidências suficientes para definir essa espiritualidade como uma inteligência. A capacidade de afetar as pessoas não constitui, necessariamente, a expressão de uma inteligência. Isso posto, conclui Gardner (2000, p. 78):

acho melhor deixar de lado o termo espiritual, com as suas conotações manifestas e problemáticas, e falar de uma inteligência que explora a natureza da existência em suas múltiplas formas. Assim, uma preocupação explícita com assuntos espirituais ou religiosos seria um tipo – muitas vezes o mais importante – de inteligência existencial.

Para o pesquisador, nessa esfera, seria possível esboçar sobre uma possível *inteligência existencial*, que seria a capacidade de se situar em relação aos limites mais extremos do cosmos, o infinito, o infinitesimal e a capacidade afim, de se situar em relação aos elementos da condição humana como o significado da vida, o sentido da morte, o destino final dos mundos físicos e psicológicos, as existências profundas como amor de outra pessoa ou a total imersão numa obra de arte. Gardner (2000) fala que a consciência humana, em seus sentidos mais plenos, pode pressupor uma preocupação com questões existenciais, e que existe pouca informação sobre as características fisiológicas que acompanham o conhecimento sobre as questões cósmicas. Não obstante seja interessante pensar em uma nona inteligência, o pesquisador não acrescenta à sua lista a inteligência existencial. O fenômeno é suficientemente desconcertante e a distância das outras inteligências é suficientemente grande para ditar prudência, pelo menos por hora.

Ainda se baseando nos oito critérios preestabelecidos para se definir uma capacidade como inteligência, Gardner (2000) salienta que é tentador pensar em uma inteligência como sendo boa ou ruim e, certamente, é melhor ser mais dotado de alguma inteligência do que carente delas. Contudo, nenhuma inteligência é em si moral ou imoral, elas são estritamente amorais, e qualquer inteligência pode ser usada para construir ou destruir.

Evidentemente, devemos nos esforçar para cultivar a inteligência e a moral e, tanto quanto possível, colocá-las para trabalhar juntas como virtudes. Mas é um erro grave confundir uma com a outra. [...] Decidir como desenvolver a inteligência é uma questão de valores, não de força computacional. (GARDNER, 2000, p. 61)

Com relação a esse tipo de inteligência, o pesquisador mais relevante é Daniel Goleman (1996, 1999), cujas obras abordam a *inteligência emocional*. Desde o princípio, Goleman critica qualquer forma de mensuração de inteligência que havia até então. Para ele, nosso mundo sempre ignorou esse conjunto de habilidades extremamente significativo: as habilidades ligadas às pessoas e às emoções. É muito importante que o indivíduo seja capaz de reconhecer a sua vida emocional, regular os seus próprios sentimentos, compreender as emoções alheias, trabalhar com outras pessoas e sentir empatia em relação aos outros. Ele descreveu uma série de capacidades relacionadas ao conhecimento de emoções, controle do comportamento gerado por emoções e sensibilidade para os estados emocionais próprios e de terceiros. Porém, essa caracterização se encaixa com a noção de inteligência interpessoal e intrapessoal, já propostas por Gardner (1994). Goleman ainda fala da inteligência emocional como se isso acarretasse um conjunto de comportamentos recomendados, abandonando o âmbito da inteligência no sentido estritamente acadêmico e entrando nas esferas distintas dos valores e da política social.

Gardner (2000) faz algumas críticas à inteligência emocional, proposta por Goleman (1996, 1999), e fala que prefere o termo *sensibilidade emocional*, que se aplica a quem é sensível a emoções em si mesmo e nos outros. Sugere que seria necessária uma descrição da inteligência que inclua todo o leque de conteúdos aos quais os seres humanos são sensíveis; mas que exclua características humanas valorizadas, porém, independentes como: criatividade, moralidade e adequação emocional.

3.7 Sobre a teoria na prática

Não podemos considerar a Inteligência Humana como um objeto a ser quantificado. Nossa inteligência se configura como um potencial que pode ou não ser desenvolvido ao longo da vida, dependendo dos estímulos recebidos e do contexto social em que estamos inseridos. Cada um possui diferentes potenciais e possibilidades de expressá-los. Para resolver problemas ou apresentar manifestações inteligentes, é necessário mobilizar diferentes domínios de inteligência. A forma como combinar diferentes capacidades demonstra maior, ou menor, facilidade em resolver determinadas situações (NISTA-PICOLLO, 2015; VIVAS, 2015).

Inicialmente, Gardner (2003) elaborou sua teoria pensando em difundi-la entre os psicólogos e estudiosos da área. Foi uma surpresa para ele saber que os professores se mostravam interessados em compreender as Inteligências Múltiplas, para aplicar sua teoria em salas de aulas. Embasados pela Teoria das Inteligências Múltiplas, um número considerável de professores conseguiu empregar os princípios fundamentais em suas práticas pedagógicas, e

foram comprovadas as tendências manifestadas pelos estudantes em áreas mais específicas. Isso fez com que o pesquisador voltasse seu olhar para esses profissionais com interesse e cautela.

Diversas escolas ao redor do mundo passaram a se basear nas abordagens da Teoria das Inteligências Múltiplas para elaborar suas propostas, com o intuito de encontrar novos rumos para ensinar. As possibilidades ofertadas por essa teoria, que leva em conta a individualidade de cada um, inspiraram professores e gestores a identificar e desenvolver diferentes *rotas de acesso* ao conhecimento dos seus estudantes (NISTA-PICCOLO, 2010). Entretanto, as inteligências múltiplas não podem ser vistas como um estilo de aprendizagem ou como conteúdos a serem desenvolvidos, mas, sim, como um norte para a aprendizagem. A compreensão dessas inteligências descortina o caminho pelo qual o indivíduo aprende com mais facilidade, pois mostra as rotas mais curtas para acessar o conhecimento (CAMPBELL; CAMPBELL; DICKINSON, 2000).

Propostas pedagógicas baseadas na Teoria das Inteligências Múltiplas foram aplicadas em vários países. E, em sua maioria, demonstraram muita eficiência em aprimorar o sistema de ensino e de aprendizagem utilizado. Durante as práticas envolvendo essas propostas, foi possível verificar maior motivação, autoestima, autoconhecimento e senso crítico dos estudantes, mas também algumas dificuldades individuais e caminhos para superá-las com foco no desenvolvimento das diversas potencialidades dos estudantes. Observando as diferentes propostas já aplicadas, fica evidente a viabilidade de se adotarem os fundamentos da teoria em qualquer sistema escolar e faixa etária (ARMSTRONG, 2001; GARDNER; CHEN; MORAN, 2010; GARUTTI, 2012; GHAMRAWI, 2013; KLEMMANN; NUNES, 2015; MONTEIRO; SMOLE, 2010; MORENO et al, 2007; SILVA; NISTA-PICCOLO, 2010; SILVA; BÉRGAMO, 2004; ZILBERBERG, 2007).

Transcendendo o contexto escolar e as práticas pedagógicas, o conceito da Teoria das Inteligências Múltiplas pode ser relacionado com diversos setores. Abrantes (2011), visando ampliar o leque de aplicabilidade da teoria, aponta que o conceito também poderia ser utilizado na alocação dos funcionários em diferentes postos de trabalhos. Trabalhar em áreas ou com tarefas para as quais o indivíduo demonstra maior potencial proporcionaria mais eficiência e melhores condições de trabalho, evitando desgastes físicos e psicológicos. Associar a teoria às estratégias do mercado de trabalho seria favorável para os trabalhadores e para a empresa. Evitando o viés produtivista dessa visão a respeito da teoria, é interessante conceber diferentes possibilidades capazes de contribuir com os atuais contextos sociais.

Contudo, é no cotidiano escolar que encontramos a situação mais favorável para os estímulos e desenvolvimento das múltiplas inteligências dos indivíduos. Saber identificar,

compreender e incentivar essas diferentes possibilidades da Inteligência Humana é um papel dos professores e da escola como um todo, em todas as situações diárias.

Cabe ressaltar que ainda persistem as interpretações simplistas que apontam cada uma das inteligências como estratégias pedagógicas. Encontramos também propostas contraditórias aos preceitos da teoria, porque fomentam e aplicam testes para detecção de talentos de tipos específicos de inteligência. É importante deixar claro que esta teoria que apresenta a multiplicidade do potencial humano é um referencial da psicologia que nos permite rever as propostas pedagógicas. Isto é, se as pessoas têm diferentes possibilidades de aprender, a educação humana, seja ela formal ou não formal, não pode continuar considerando as produções relacionadas à leitura, escrita e aos problemas numéricos como as únicas demonstrações de inteligência. (ZYLBERBERG, 2007, p. 35)

A partir dessas considerações, buscamos relacionar a multiplicidade de potenciais dos estudantes vividas nas experiências do dia a dia da escola.

4 A PLURALIDADE DO COTIDIANO ESCOLAR

4.1 Sobre a escola e suas práticas cotidianas

Um dos primeiros estudiosos a dissertar sobre a Educação foi Iohannis Amos Comenius (1592-1670). Ele acreditava que o homem só se tornaria homem por meio da educação formal e da não formal, reforçando, dessa forma, o papel fundamental do ambiente escolar sobre o desenvolvimento do indivíduo. Com o seu livro *Didactica Magna*, ao estruturar as estratégias de ensino e de aprendizagem, já demonstrava a necessidade de a educação formal observar a natureza – na época relacionada às obras de Deus. O estudioso defendia ainda que a educação formal deveria ter sentido para o estudante, pois esse estudante era dotado de um leque de potenciais que deveriam ser desenvolvidos. Mesmo esses princípios sendo tão antigos, e amplamente difundidos, muitas escolas ainda andam na contramão desses ideais (COMENIUS, 2001).

Para Candau (2014), a Educação vive um momento de crise generalizada. É preciso enfrentar modelos enraizados que despontam no cenário social, político, científico, cultural e ético, tendo em vista novos significados para as práticas pedagógicas. Os indivíduos, principalmente os professores e os gestores escolares, envolvidos com o cotidiano escolar, têm a responsabilidade de “*reinventar a escola*” (CANDAU, 2014, p. 34). Primeiramente, é preciso superar a tendência de homogeneidade que existe dentro dos sistemas escolares, dando subsídios para que a diversidade seja trabalhada como uma vantagem pedagógica, isso porque

[...] a escola sempre teve dificuldade em lidar com a pluralidade e a diferença. Tende a silenciá-las e neutralizá-las. Sente-se mais confortável com a homogeneização e a padronização. No entanto, abrir espaços para a diversidade, a diferença e para o cruzamento de culturas constitui o grande desafio que está chamada a enfrentar. (MOREIRA; CANDAU, 2003, p. 161)

O cotidiano escolar se caracteriza por ser um ambiente extremamente complexo, portanto para uma inserção mais aprofundada nesse meio ambiente, é relevante apreender suas diferentes situações, necessidades e particularidades. Assim sendo, estudos que busquem dialogar com as teorias vigentes atualmente são importantes para superar marcas do passado e traçar novas trajetórias para compreender as situações cotidianas. Entender como se dá o cotidiano na escola nos permite conhecer quais são as questões que impedem e que favorecem a transformação desse espaço em real estimulação da aprendizagem (ALVES, 2003a; ALVES, 2003b).

Todos os atores envolvidos com o âmbito escolar precisam trabalhar em prol da construção do conhecimento desenvolvida pelos estudantes. Segundo Lopes et al. (2016), a prática pedagógica revelada no cotidiano escolar pressupõe o respeito aos fatores ambientais que permeiam o desenvolvimento intelectual do estudante, respeitando ainda suas *rotas de acesso* ao conhecimento. Assim, todas atividades e suas respectivas estratégias precisam colocar seu foco na singularidade e nas potencialidades de cada estudante em seu processo de aprendizagem. Quando se tem uma visão homogênea, que ainda persiste nas escolas tradicionais, os potenciais de inteligências mais valorizados e cobrados são aqueles relacionados à linguagem e ao raciocínio lógico-matemático. No entanto, a escola deve ser um ambiente propício à estimulação de todos os potenciais humanos, de todas as inteligências (CAMPBELL; CAMPBELL; DICKINSON, 2000; NISTA-PICCOLO, 2010).

À escola cabe estimular as emergências dessas áreas, alimentando os interesses despertados, oferecendo canais adequados para sua manifestação e seu desenvolvimento. As áreas em que uma criança se apresenta menos promissora também não podem ser esquecidas. É fundamental estimular-se um desenvolvimento harmonioso de amplo espectro de competências, uma vez que hipertrofias tóxicas frequentemente situam-se mais próximas de desequilíbrios ou deformações do que de configurações desejáveis. (MACHADO, 1996, p. 98)

Para Gonçalves (2012), muitos dos paradigmas presentes no cotidiano escolar têm origem na relação histórica do homem com seu corpo, e no crescimento da dicotomia entre corpo e mente, experienciada por ele ao longo do seu desenvolvimento, resultando numa valorização das atividades não corporais sobre as atividades corporais.

Diversas publicações relatam a evolução da dicotomia entre corpo e mente, corpo e alma, cognitivo e físico. São estudos que reportam como os aspectos cognitivos foram supervalorizados em prejuízo dos aspectos físicos, o que teve uma influência direta sobre os sistemas de ensino e de aprendizagem, e isso ainda permanece até hoje. Tal qual o intelecto, o corpo deve ter papel fundamental na Educação, posto que não existe essa separação entre ambos, as capacidades do estudante vão envolver e depender de todas as suas particularidades. Não valorizar o corpo, como tradicionalmente faz a escola, é ir contra os ideais de reconhecer o estudante como um todo, em sua integridade e individualidade. (DE LUCA, 1999; LOURO, 2000; LOVISOLO, 2002; MARTINS, 2003; NÓBREGA, 2005; SOUZA, 2002).

Grande parte das práticas escolares atuais tende a perpetuar e reforçar essa ideia de supervalorização das atividades cognitivas, em detrimento das atividades sensoriais concretas. Na organização da escola tradicional, a aprendizagem se dá por um acúmulo de conhecimentos

abstratos transmitidos através de palavras, números e fórmulas, não levando em conta as experiências sensoriais e reprimindo o movimento espontâneo (GONÇALVES, 2012).

Foucault (2014) mostra que há um disciplinamento enraizado nas escolas, que atua como mecanismo de controle, reforçando a valorização de atividades não corporais. Para o estudioso, o mundo está sendo controlado, de forma que esse poder é capaz de se infiltrar no cotidiano das pessoas que são dominadas. Os *corpos doces* são institucionalizados a partir do momento que a sociedade cria suas regras, e as pessoas passam a se adaptar aos padrões de comportamentos que os poderes lhes impõem. Essa mesma sociedade está composta por mecanismos de controle e subjugação que transpõem as fronteiras do cotidiano escolar.

É evidente que o comum entusiasmo pela igualdade é, num sentido fundamental, anti-humano. Tende a reprimir o desenvolvimento da personalidade e diversidade individual, e da civilização; é um impulso para a uniformidade selvagem. Visto que habilidades e interesses são naturalmente diversos, um impulso para tornar as pessoas iguais em todos ou quase todos os aspectos é necessariamente um nivelamento por baixo. É um impulso contra o desenvolvimento do talento, gênio, variedade e poder de raciocínio. Visto que nega os princípios fundamentais da vida humana e crescimento humano, o credo da igualdade e uniformidade é um credo de morte e destruição. (ROTHBARD, 2013, p. 16)

Na visão de Lobo e Nogueira (2017), é a sociedade que impõe padrões e formas de conduta para as crianças, e as escolas são locais que podem favorecer o controle do corpo. Governar suas vidas seria o ato de submeter a criança a um processo formativo que tenha como foco principal formar um *corpo disciplinado*.

Alguns professores se armam da falta de tempo para priorizar a obediência, a fim de evitar a indisciplina, a heterogeneidade e outros fatores que possam impedir o seu controle e, em suas concepções, o aprendizado (ARAÚJO, 2011).

Todo ato educativo deve ter *a priori* a utopia de atingir o ideal de cada indivíduo, levando em conta contexto histórico e social. Para isso é fundamental que o estudante seja visto como um todo, superando, dentre outros paradigmas, a visão dualista de corpo e mente. Só é possível despertar ao máximo os potenciais de cada estudante se o cotidiano escolar for um campo amplo de possibilidades, no qual o estudante possa manifestar sua criatividade, sua sensibilidade e sua identidade consigo próprio e, sobretudo, sua natureza social (GONÇALVES, 2012). Segundo Alves (2001, p. 55), a escola é “um espaçotempo de relações múltiplas entre múltiplos sujeitos com saberes múltiplos, que aprendem/ensinam, o tempo todo, múltiplos conteúdos de múltiplas maneiras”.

Nista-Piccolo (2010) afirma que a escola precisa rever os objetivos a serem conquistados no processo de formação dos seus estudantes e o próprio processo de formação em si. Apesar de já terem ocorrido algumas mudanças nos currículos da Educação Básica, elas ainda estão longe de atender às necessidades da vida moderna, às interações e aos comportamentos dos estudantes que frequentam atualmente as unidades de ensino:

Não é possível pensar numa escola como um simples local onde são “transmitidos” os conhecimentos. Diante de uma complexidade crescente de fenômenos mundiais há necessidade de se criar novos procedimentos que auxiliem tanto na aquisição de conhecimento como na sua análise crítica. A escola deve ser um lugar para a reflexão crítica da realidade, que possa promover uma real compreensão dos fatos, isto é, que ultrapasse a visão muitas vezes deformada que os meios de comunicação e certos livros-texto transmitem. (NISTA-PICCOLO, 2010, p. 64, grifo do autor)

Segundo Gardner (2007), uma Educação tradicional não é, necessariamente, ruim, entretanto é preciso analisar com ponderação cada cenário. Novas práticas educacionais são necessárias quando as atuais não funcionam realmente e quando as presentes condições da sociedade mudam significativamente. É de extrema relevância conhecer as demandas do novo contexto social para saber que tipo de formação deve ser priorizado e como ser combinados. Cumpre aos educadores estar sempre a par das mudanças e das inovações, atualizar os currículos sem descartar totalmente os antigos, mas apresentar uma visão plural que valorize todas as áreas de conhecimento. Salienta ele (2007, p. 25) que

como espécie, nós, seres humanos, temos potenciais positivos impressionantes [...]. A Educação, no sentido mais amplo, deve ajudar mais seres humanos a concretizar as características mais impressionantes dos representantes mais destacados de nossa espécie.

Discutir e interpretar as manifestações das diferentes potencialidades dos estudantes representam passos extremamente relevantes para o sucesso escolar. De acordo com o estudo publicado por Robert Rosenthal e Lenore Jacobson, em 1968⁴, a expectativa do professor com

⁴ O **Efeito Rosenthal**, mais tarde denominado Efeito Pigmalião, teve origem com o estudo educacional de Robert Rosenthal e Lenore Jacobson, desenvolvido em 1968. Esse trabalho foi um dos mais controversos na época e concluiu que os professores têm influência direta no desempenho dos estudantes. Suas intervenções, independente do que é dito, estão mais associadas ao que eles (os professores) sabem sobre esses estudantes e das expectativas geradas. A realização desse estudo foi composta por um grupo de professores: antes de iniciar o ano letivo, eles receberam uma lista com os nomes dos estudantes que tinham previamente o melhor desempenho. Era uma turma nova que ingressava na escola, de forma que os professores não tinham outras informações prévias a respeito dos estudantes. Foi informado ainda que nada deveria ser reportado a eles com relação àquela listagem, mas

relação aos seus estudantes influencia diretamente o desempenho deles (CASTRO; REGATTIERI, 2009). O Efeito Rosenthal, ou Efeito Pigmalião, como ficou conhecido, reflete a capacidade que cada indivíduo tem de influenciar o comportamento e as atitudes das outras pessoas. As expectativas geradas e transmitidas através da linguagem verbal ou corporal induzem diretamente o tipo de resposta que será produzido (BRITTO; LOMONACO, 1983).

Assim sendo, o Efeito Rosenthal tem ação direta sobre as interações presentes no cotidiano escolar. Quando um professor tem uma expectativa positiva com relação ao desempenho do estudante, a probabilidade de sucesso é muito grande. O caminho inverso também é real: se o professor apresenta uma expectativa negativa, é provável que o estudante não apresente a atuação esperada, ficando abaixo dos critérios tradicionais de avaliação (RASCHE; KUDE, 1986).

Através de uma intervenção pedagógica fundamentada pelo prisma da Teoria das Inteligências Múltiplas, é possível que o efeito Rosenthal seja minimizado ou potencializado de forma positiva. De acordo com a teoria de Howard Gardner (1994, 2000), todos podem manifestar potenciais inteligentes de diferentes maneiras. À vista disso, todos os estudantes podem atingir o sucesso escolar por caminhos diferentes, individualizados. A concepção de multiplicidade das inteligências favorece ao professor, ao aplicar as diferentes rotas de acesso ao conhecimento disponibilizadas nos processos de ensino e de aprendizagem, ter uma expectativa positiva. Isso posto, descobrir caminhos que facilitam a aprendizagem dos seus estudantes, aceitando e estimulando novas possibilidades, torna-se um ato educativo positivo, que viabiliza o sucesso no desempenho global dos estudantes.

4.2 Sobre o papel do professor no cotidiano com foco nas inteligências

Como observa Candau (2014), os professores e as práticas docentes vêm sendo centro das discussões que permeiam a Educação escolar atualmente. É notório que as condições de trabalho de grande parte dos profissionais da Educação estão muito aquém do desejado.

que os professores poderiam esperar deles os melhores resultados. Ao final do ano letivo, na avaliação final, foi constatado que 80% dos estudantes dessa lista apresentaram realmente o melhor desempenho, houve um nível de confirmação de 80% dos melhores estudantes apontados inicialmente. Após a finalização das avaliações revelou-se que a listagem, na verdade, havia sido construída aleatoriamente entre os estudantes medianos. Ou seja, eles não eram os melhores estudantes de acordo com as avaliações tradicionais, mas se tornaram os melhores estudantes pela intenção dos professores. Isso sugere que tais professores auxiliaram de alguma maneira.

Ser professor hoje se vem transformando em uma atividade que desafia sua resistência, saúde e equilíbrio emocional, capacidade de enfrentar conflitos e construir diariamente experiências pedagógicas significativas. (CANDAUI, 2014, p. 34)

Os professores carregam em suas práticas a sua história – já foram estudantes, passaram por um processo de formação docente e viveram outras experiências de aprendizagem. Todos esses fatores contribuem para o seu “tornar-se professor” e para a construção de suas práticas pedagógicas no ato de ensinar. Quando os professores conseguem estabelecer práticas reflexivas, suas ações podem ser reorganizadas sempre, e isso permite que os estudantes, expressando melhor sua identidade, possam construir seu conhecimento com mais facilidade. Cabe aos professores ter o sentimento de responsabilidade sobre a formação global dos estudantes (SILVA; FELICETTI, 2014).

Segundo Boruchovitch (1999), o sistema escolar tradicional ainda se baseia na transmissão de informação de forma expositiva. Não existe um empenho efetivo em estimular as diferentes potencialidades dos estudantes, objetivando a resolução de problemas do seu dia a dia. Cumpre aos professores estabelecer como meta de suas práticas pedagógicas que os estudantes compreendam realmente os conteúdos trabalhados, que possam desenvolver o seu raciocínio, e que sejam estimulados não só a pensar como também a transformar. Eles precisam *aprender a aprender*, por meio de uma consciência crítica.

Os professores possuem pouco conhecimento não só a respeito de como se expressa a Inteligência Humana, mas também sobre o papel das estratégias de aprendizagem, da autorreflexão e dos processos metacognitivos na aprendizagem [...]. Esforços, por parte de educadores, devem também ser direcionados no sentido de uma reflexão crítica sobre a maneira preconceituosa e estereotipada, a que alunos brasileiros com rendimento escolar insatisfatório vêm sendo alvos, para que possa transformar o discurso de alunos “culpado pelo seu próprio fracasso escolar” numa atitude de confiança e credibilidade do mesmo para “aprender a aprender” e se tornar um aprendiz motivado e auto-regulado. (BORUCHOVITCH, 1999, p. 11, grifos do autor)

Gardner (2012) entende que os professores em suas práticas educativas necessitam perseguir quatro metas fundamentais: (1) alfabetizar e ensinar a fazer contas, meta que se configura como universal nos sistemas educacionais; (2) oferecer instrumentos para que os estudantes possam se tornar cidadãos críticos e atuantes na sociedade em que vivem; (3) garantir que as leis, estabelecidas dentro do grupo social em questão, sejam conhecidas e respeitadas; e (4) transmitir as criações humanas, produzidas por diferentes recursos, valorizando a cultura

em cada tempo e espaço. Com o intuito de atingir essas metas, há, dentro do contexto escolar, três grandes famílias disciplinares: matemática, história e ciências. Tendo esse foco, é importante considerar que

[...] para que o professor forme cidadãos, pessoas preparadas para aprender a aprender, se faz necessário, que compreenda o verdadeiro significado de inteligência e como acontece o processo de aprendizagem pelo aluno, respeitando-o em suas individualidades, considerando suas capacidades. (SILVA; BÉRGAMO, 2004, p. 538)

Segundo Gardner (2006), os professores podem utilizar qualquer tema pertinente ao seu conteúdo e proporcionar diversas oportunidades para que os estudantes manifestem seus potenciais em vários domínios cognitivos. Ao explorar ao máximo as capacidades do estudante e ao auxiliá-lo a superar suas dificuldades, será possível a aquisição de novos contextos. Atividades fundamentadas na Teoria das Inteligências Múltiplas, desenvolvidas por meio de estratégias diferentes e adequadas, podem favorecer o acesso dos estudantes ao conhecimento e atingir os objetivos gerais da Educação. Dentro desse contexto, Toledo, Velardi e Nista-Piccolo (2009, p. 95) afirmam que

os conteúdos apresentados, vivenciados e discutidos em aula, nunca serão iguais, se discutidos com grupos de alunos distintos, ou ainda se forem novamente introduzidos no mesmo grupo de alunos, recebendo influências dos mais diversos ambientes. O conhecimento é, portanto, sempre um acontecimento inédito, original, diferente em cada uma das situações, dependendo dos ambientes, das vivências anteriores dos alunos e dos professores. A vinculação do conhecimento com a vida é fundamental. Aquilo que é vivido é com o que o indivíduo interage, o que pode orientar e servir de suporte rumo ao aprendizado de novas situações. O que é vivido só se efetiva enquanto aprendizagem quando se incorpora ao Ser, quando é associado a outras situações cotidianas.

Nista-Piccolo (2017) ensina que teorias como a de Gardner tornam possível a elaboração de novas propostas pedagógicas baseadas em dois pontos principais: *a identificação das dificuldades dos estudantes*, encontrando meios para levá-los à compreensão dos conteúdos propostos; e *o reconhecimento das diferenças*, respeitando as individualidades de cada estudante. Para que eles compreendam efetivamente o conteúdo trabalhado, é significativo que o professor busque diferentes formas de abordá-lo, diversificando as rotas de acesso ao conhecimento em situação de ensino, ou seja, “os educadores precisam levar em conta as diferenças entre as mentes de estudantes e, tanto quanto possível, moldar uma educação que possa atingir a infinita variedade dos estudantes (GARDNER, 1999, p. 220)”.

Uma inteligência não representa um estilo de aprendizagem, mas, sim, indica um caminho que ajuda a abordar tarefas ou problemas cotidianos com maior facilidade. Em suma, ela indica as rotas que dão acesso ao conhecimento, e cabe ao professor ajudar o estudante a encontrar essas rotas, esses caminhos que lhe permitam acessar o conhecimento. Em suas práticas pedagógicas, esse professor mediador vai tentar encontrar o caminho mais fácil para que o estudante aprenda, lembrando, ainda, que nem todos aprendem da mesma maneira. Diversificar as rotas de acesso ao conhecimento, em uma situação de aprendizagem, auxilia que todos consigam atingir a compreensão dos conteúdos desenvolvidos (NISTA-PICCOLO, 2010).

No cotidiano escolar, os caminhos definidos para ensinar precisam ser compatíveis com a complexidade de cada situação. Conhecer o perfil dos estudantes, suas características, suas personalidades e as suas rotas facilitadoras de aquisição do conhecimento são condições fundamentais para a qualidade das propostas pedagógicas oferecidas. Essas práticas não podem estar presas a modelos predefinidos, rígidos, para que a individualidade e o ritmo de cada estudante sejam respeitados (NISTA-PICCOLO, 2017). É preciso que diferentes rotas de acesso sejam estabelecidas no processo de ensino e de aprendizagem, pois

[...] estabelecer as rotas de acesso é abrir os caminhos que podem levar o aluno a desenvolver, ou aprimorar as suas capacidades mais enriquecidas, ou talvez camufladas pelas dificuldades [...]. Quando rotas alternativas são adotadas pelo professor ou propostas pelos próprios alunos, os conteúdos podem tornar-se concretos, e serem vivenciado de múltiplas formas, favorecendo a aprendizagem dos alunos, que mobilizam diferentes inteligências. (ZYLBERBERG; NISTA-PICCOLO, 2008, p. 63/64)

Para Gardner (1999), ao identificar os diferentes potenciais de um estudante, é possível imaginar que sempre haverá um caminho ou um meio mais fácil para que ele aprenda. Ao trabalhar com a multiplicidade das inteligências, ele (2000) promoveu uma proposta educativa em torno de sete rotas de acesso ao conhecimento: narrativa; quantitativa e numérica; lógica; existencial; estética; experiencial; e social. Elas são meios para que tanto os professores, que fornecem alternativas de aprendizagem, quanto os estudantes, que desenvolvem e demonstram o seu conhecimento tenham acesso ao conhecimento.

Ao ser detectada uma situação de dificuldade de aprendizagem, muitas vezes o professor, equivocadamente, julga o estudante como inapto para aprender determinado conteúdo. Na realidade, o problema pode não estar no estudante, mas, sim, na proposta pedagógica utilizada que priorizou apenas uma rota de acesso, ou seja, o estudante não teve a oportunidade de escolher os caminhos, que traçados previamente, não consideraram sua

individualidade. Essas rotas de acesso dão oportunidade para que os professores concebam diferentes formas de ensinar, permitindo a seus estudantes manifestar o conhecimento construído (GARDNER, 1999).

Silva e Felicetti (2014) defendem a ideia de que os professores precisam ensinar através de perguntas, e não somente de respostas. Contudo, ressaltam que trabalhar com situações-problema exige um planejamento bem elaborado, que coloque o estudante diante de situações que envolvam, de fato, tomadas de decisões e objetivos traçados, passando por um *ciclo fechado de alteração, perturbação e regulação* (SILVA; FELICETTI, 2014, p. 25) das situações apresentadas. Por consequência, é fundamental enxergar o erro como processo da aprendizagem, valorizando sempre a cooperação entre os indivíduos. As situações-problema precisam representar um desafio a ser superado por parte dos professores, gestores escolares e estudantes, para que sua resolução seja significativa para os envolvidos.

O aprendizado pode despertar os potenciais dos indivíduos, enquanto o contexto cultural lhes oferece significados a serem atribuídos, ou não, aos conteúdos presentes em seu cotidiano. Há no cotidiano escolar inúmeras variáveis que vão interferir na aprendizagem, fazendo com o que o estudante supere seu conhecimento a cada etapa. Essa aprendizagem acontece nas relações do sujeito com o ambiente, com o outro e consigo mesmo, a partir da cultura e da história presentes em sua vida. Portanto se faz interessante que as práticas pedagógicas sejam elaboradas levando em consideração essas especificidades no desenvolvimento dos estudantes (NISTA-PICCOLO, 2017).

O estudante desenvolve sua cognição através de sua interação com o meio no qual está inserido. As vivências ultrapassam os estágios de desenvolvimento da forma evolutiva de maturação (BEE; BOYD, 2011). O professor reconhece o estudante, promovendo interações a partir da sua curiosidade intelectual, criatividade e confronto de ideias individuais (HOFFMANN, 2006). Para que ele se sinta seguro e confiante em seus potenciais para construir seus saberes, há de haver uma inter-relação social com outras crianças e com os adultos. A aprendizagem acontece de forma cumulativa, contínua, integrativa e gradual (TAUFFER; SCHEIBE, 2015).

O ser humano é dotado de reflexos e do comportamento filogenético influenciado pelo ambiente. Tudo o que permeia o seu desenvolvimento é resultado de uma interação entre a carga genética e o ambiente em que se desenvolve. Essa interação entre genética e ambiente é exclusiva em cada indivíduo, ou seja, um mesmo ambiente pode ter efeitos muito diferentes de acordo com as capacidades que cada um traz para a equação. Atentando-se a isso, é evidente perceber que lidar com seres humanos, principalmente crianças, é uma tarefa complexa. As

crianças em idade escolar apresentam grande plasticidade no seu sistema cognitivo, o que favorece qualquer proposta bem elaborada de ensino e de aprendizagem, todavia é impossível seguir modelos e padrões em busca de um aperfeiçoamento das inteligências, pois cada estudante é único (BEE; BOYD, 2011).

Professores e gestores escolares que se mantêm presos a modelos padronizados de práticas pedagógicas, alheios a uma reflexão crítica podem uniformizar e disciplinar os estudantes, desconsiderando sua heterogeneidade. O ensino e a aprendizagem sofrem alterações técnicas no decorrer das séries, níveis e tempo para aprender. O espaço do cotidiano escolar é favorável ao ato de aprender, mas também ao de vigiar, hierarquizar e premiar (ARAÚJO, 2011).

Herbertz (2012), em suas pesquisas, verificou dados implícitos em diários de aula e registros docentes. Em seus resultados, apontou que grande parte dos professores não faz uma reflexão crítica sobre suas práticas pedagógicas, tampouco realiza uma avaliação contínua do próprio trabalho. Ao mesmo tempo, esses registros apresentaram os seguintes indícios: inquietude dos professores com a flexibilização do planejamento; preocupação com o processo de ensino e de aprendizagem; sentimentos de realização ou frustração com relação à sua atividade profissional.

Muito professores encontram dificuldade em desenvolver atividades que respeitem a individualidade dos estudantes. Para que isso ocorra é importante que cada escola apresente estratégias diferentes, baseadas em suas concepções, no intuito de oferecer aos seus estudantes a melhor formação possível para que eles sejam um ser atuante na sociedade. Desse modo, elaborar um currículo interessante para o estudante possibilita uma aprendizagem mais eficiente. A Teoria das Inteligências Múltiplas vem ao encontro dessa necessidade, ela oferece meios de desenvolver as capacidades dos estudantes de forma integral, respeitando suas potencialidades em todos os contextos. Alguns docentes apresentam interesse em atender essas necessidades individuais dos estudantes, todavia há obstáculos a serem superados no acesso a uma formação mais adequada e eficiente para cada estudante (SILVA; BÉRGAMO, 2004). De forma consoante, para Nista-Piccolo (2004), o professor é um mediador fundamental nesse processo de busca por situações que desenvolvam as múltiplas inteligências.

Simon (2012) reporta em seus estudos que os professores e os supervisores têm uma percepção de disparidade entre a escola e o mundo. Esses profissionais concordam com a necessidade de quebrar, de forma imediata, vários protótipos acerca da Educação e desenvolver uma mudança na postura docente; contudo, não se visualizam como agentes dessas mudanças necessárias. De uma forma geral, professores e supervisores esperam que a mudança venha de

outro escalão, não se comprometendo e nem assumindo para si a responsabilidade de tais mudanças. Falta aos professores e gestores certa audácia para encarar os desafios das mudanças necessárias, para encarar novas posturas e propostas no cotidiano escolar. Para o autor, alguns passos podem direcionar esse caminho rumo às mudanças necessárias: conhecer, estudar e caracterizar profundamente o modelo dominante; analisar, detalhar, delimitar as características apresentadas; refletir sempre, por meio da manutenção dos estudos de novas abordagens pedagógicas; decidir, refletir e construir novas propostas e referências baseadas na realidade atual. A reflexão é a palavra-chave quando se pretende mudar para uma *escola possível*.

A princípio, penso que o maior impedimento para que a mudança se efetive está também relacionado à formação inicial de nossos professores, a qual se construiu a partir de bases presentes no paradigma dominante, carregado de traços culturais conservadores. Nesse universo formativo considero impossível desejar que um jovem graduando questione a formação recebida, principalmente quando é posta como consagrada e irrefutável. (SIMON, 2012, p. 8)

Nista-Piccolo, Silva e Mello (2018) realizaram um estudo com professores atuantes em uma rede municipal do interior de São Paulo, objetivando compreender o conceito de inteligência presente nos discursos dos sujeitos que vivenciam o cotidiano escolar, e a coerência desse discurso nas atitudes docentes e nas práticas pedagógicas oferecidas aos seus estudantes, por meio de suas declarações sobre suas ações. O estudo mostrou que os professores são favoráveis aos princípios propostos pela teoria de Howard Gardner no processo de ensino e de aprendizagem, dando indícios de uma tendência intrínseca em compreender a inteligência como algo mais amplo e complexo. Mesmo assim, segundo suas próprias manifestações sobre suas aulas, eles as revelaram repetitivas e com pouco espaço para criatividade, situações ainda frequentes no contexto vigente.

Segundo Nista-Piccolo (2017), uma ação pedagógica voltada para a singularidade de quem aprende tem o poder de transformar o ato de ensinar. Quando o professor direciona suas práticas para os domínios que o estudante demonstra, oferecendo novas oportunidades ao seu crescimento e desenvolvimento, passa a ser um prefácio para as estimulações cognitivas, motoras, afetivas e sociais. A Teoria das Inteligências Múltiplas aplicada ao cotidiano escolar abre um leque de estratégias para a eficiência da prática pedagógica dos professores. Estratégias que podem ser aplicadas em diferentes escolas de acordo com cada situação particular de ensino e de aprendizagem, uma vez que não existem ferramentas predeterminadas para essa

abordagem. Como cada grupo de estudantes, professores e gestores é único, é urgente respeitar suas particularidades dentro de suas propostas (ARMSTRONG, 2001). Assim sendo,

[...] 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. Só os que conseguem pensar em um tópico de várias formas têm uma compreensão minuciosa desse tópico; aqueles cujo entendimento se limita a uma única visão têm uma compreensão frágil. (GARDNER, CHEN, MORAN, 2010, p. 21)

Nista-Piccolo (2010) orienta que é papel do professor e do sistema escolar atuar como facilitadores das rotas de acesso ao conhecimento dos estudantes, sempre colocando em primeiro plano o fato de que nem todos aprendem do mesmo modo. Cada criança possui suas particularidades e, se o professor conhece suas facilidades e dificuldades em aprender, poderá traçar rotas mais favoráveis ao seu acesso ao conhecimento. E assim estimular e incentivar, de formas distintas, os estudantes para desenvolver suas potencialidades e, por consequência, trabalhar suas dificuldades. Portanto Zylberberg e Nista-Piccolo (2008) indicam que sob o olhar da Teoria das Inteligências Múltiplas é possível compreender a pluralidade de potenciais que cada estudante possui, em sua singularidade de expressão. Ao trabalharmos com diferentes rotas para ensinar determinado conteúdo e respeitarmos o modo de o estudante aprender, o acesso ao conhecimento pode ser facilitado.

Estudar os processos de ensino e seus procedimentos é uma excelente estratégia para aperfeiçoar as práticas docentes e atingir uma interpretação equivalente às diferentes manifestações de um comportamento inteligente (ALVES, 2003a; ALVES, 2003b).

De acordo com Gardner (1994, 1999, 2000), há muitos padrões no contexto escolar que precisam ser superados em busca de um sistema mais eficiente de ensino e de aprendizagem. Um deles é o fato de considerarmos inteligentes aqueles estudantes que apresentam um desempenho satisfatório em provas e testes tradicionais. É fundamental que a escola considere a inteligência como um fator vinculado à cultura individual de cada estudante, coerente com a sua realidade.

Só é possível compreender a inteligência como fenômeno na Educação, se se levar em consideração o contexto social do indivíduo. O contexto escolar faz parte desse contexto social específico, refletindo a visão dos pais, dos professores, dos gestores escolares e dos demais envolvidos no ambiente escolar (GARDNER, 1994; GARDNER, 1999; GARDNER, 2000).

Embora a Teoria das Inteligências Múltiplas sofra muitas críticas, relacionadas à sua credibilidade ou aplicabilidade, diversas publicações relatam a incorporação dessa teoria no cotidiano escolar e relatam que, ao serem expostos a novas propostas, que possibilitem a manifestação dos seus potenciais individuais, rompendo com a monotonia tradicional da escola, os estudantes demonstram resultados surpreendentes. Ou seja, essas propostas podem tornar o aprendizado mais interessante, pois desenvolvem a autonomia do estudante e oportunizam a ambos, professores e estudantes, encontrar novos caminhos de ensino e de aprendizagem, com respeito e preocupação à individualidade de cada estudante, explorando ao máximo seu potencial. Muitos estudos criticam práticas pedagógicas que tratam os estudantes de forma homogênea, independentemente de suas potencialidades, culturas e expectativas (ALVES; BERNNAND; SOARES, 2015; DE GÁSPARI; SCHWARTS, 2002; MORENO et al., 2007; NISTA-PICCOLO et al., 2004; SOUZA, 2002).

Essa forma de abordar os diferentes conteúdos também é uma estratégia para superar as dificuldades dos estudantes, comuns no cotidiano escolar. Há evidências de que, ao estimular uma das inteligências, as outras se desenvolvam paralelamente, fazendo com que as dificuldades de aprendizagem sejam, em partes, superadas (GARDNER, 1994; 2000). Essa superação de dificuldades de aprendizagem foi relatada em um estudo de Silva e Nista-Piccolo (2010), no qual indivíduos com dificuldades de aprendizagem passaram por diferentes intervenções pedagógicas, visando estimular a pluralidade intelectual. Os resultados mostraram que estímulos dados em determinadas áreas favoreceram a superação de dificuldades pontuais de aprendizagem, assim como contribuíram para a automotivação, a disciplina, a interação, a autoestima e a expressividade dos estudantes.

Conforme Lopes et al. (2016), a Teoria das Inteligências Múltiplas apresenta implicações importantes para a Educação: reforça a ideia de evitar a padronização dos procedimentos didáticos; valoriza a singularidade dos estudantes, conhecendo ao máximo cada um deles; amplia a pluralização dos procedimentos didáticos, contemplando as diferentes *rotas de acesso* ao conhecimento e estimulando todas as inteligências; auxilia a que mais estudantes possam alcançar mais facilmente as informações.

A padronização dos procedimentos didáticos exclui uma parte significativa de estudantes, deste modo, a inclusão dos discentes ocorrerá à medida que a singularidade de cada aluno for levada em consideração, fazendo as adaptações necessárias para cada pessoa, contexto e situação. (LOPES et al, 2016, p. 162)

Ernst-Slavit (2001) também aponta para o impacto que a Teoria das Inteligências Múltiplas tem sobre a Educação e sobre os processos de ensino e de aprendizagem. Corroborando as diversas possibilidades de domínios que precisam ser contemplados, valorizamos as diferentes capacidades dos estudantes. Almeida et al. (2017) acrescentam que essa teoria contribui para uma Educação mais inclusiva, através da desconstrução dos ideais estereotipados de desempenho escolar, limitados a uma ou duas inteligências mais valorizadas tradicionalmente. Práticas voltadas à formação integral do estudante precisam ser estimuladas no cotidiano escolar, pois, quando as suas potencialidades são exploradas, ele se sente mais motivado e, conseqüentemente, apresenta melhor desempenho em sua vida escolar (BRITO; ULIANA, 2017; CRESTANI; OLIVEIRA, 2015).

Para Gardner, Kornhaber e Wake (1998), o grande desafio da Educação atual está em manter o seu foco no desenvolvimento das pessoas e na formação do cidadão. É fundamental priorizar o desenvolvimento do potencial humano, aprimorando suas competências a partir das suas facilidades e dificuldades em diferentes habilidades, de acordo com suas capacidades e interesses. Com este olhar, a escola será capaz de formar pessoas comprometidas com a transformação social, com conhecimentos e valores que tenham como finalidade a resolução de problemas do seu contexto social (NISTA-PICCOLO, 2010).

As inteligências se manifestam de acordo com as circunstâncias apresentadas para cada indivíduo, contudo, muitas vezes, a inteligência dos estudantes é fortemente direcionada para um padrão fixo a ser atingido. Em muitas situações, os indivíduos são julgados prematuramente por falhar diante de alguma situação-problema ou teste escolar, e isso pode levar ao fracasso escolar de uma maneira espantosa. Estudantes considerados incapazes, ou com baixo rendimento, em atividades tradicionais do cotidiano escolar, por outro lado podem se mostrar altamente habilidosos em outras circunstâncias. Como não existe uma estratégia única que garanta o sucesso escolar, – assim como não existe uma única maneira de avaliar a aprendizagem consolidada – faz-se necessário aprender com as pesquisas acerca do cotidiano escolar, visando proporcionar práticas pedagógicas que estimulem a inteligência dos estudantes (FREIRE; LISBOA, 2005). Sabendo que os estudantes aprendem por diferentes caminhos, há de se considerar que eles possam expressar o que sabem por diferentes propostas de avaliação.

4.2.1 A Avaliação no cotidiano escolar

O cotidiano escolar, em muitos momentos, esbarra em tarefas e ações burocráticas que vão além do ato educativo. As ferramentas de avaliação tradicionalmente utilizadas na educação

formal substanciam os mecanismos de disciplinamentos utilizados perante os estudantes (FOUCAULT, 2014). Esse tipo de avaliação, com todos os rituais de instrumentos e premiações, está relacionado com o poder do professor sobre o estudante, evidenciando o controle, o domínio e a ameaça do mais fraco pela insegurança e ou pelo medo.

Segundo Hoffman (2006), uma escola de qualidade precisa superar a crença de avaliações classificatórias como resultados positivos. Isso pode prejudicar a análise que as crianças fazem de si mesmas, considerando sua pluralidade e a realidade concreta que ela vive. Uma avaliação precisa ser desenvolvida de forma ampla, por meio de observações, com o intuito de compreender a evolução individual do estudante.

Avaliamos para compreender quais são as dificuldades, facilidades e potencialidades do estudante, observando e identificando o que realmente aprendeu, mediando a construção do seu conhecimento. Essa *avaliação mediadora* envolve três princípios: investigação prévia, na qual o professor provoca seus estudantes de forma intelectual; provisoriamente, sem fazer juízo do estudante; e complementaridade, acrescentando novos aprendizados aos conhecimentos prévios dos estudantes (HOFFMAN, 2006).

Para Pereira e Lima (2013), o ideal é que a avaliação seja um meio destinado a auxiliar o processo de aprendizagem do estudante. Não obstante, para muitos professores, a avaliação ainda intercorre de forma punitiva e tradicional, reproduzindo um tipo de avaliação autoritária e classificatória, em forma de julgamento de resultados alcançados, no qual o professor tem controle sobre o estudante. A avaliação precisa ser interpretada como um meio de auxiliar o professor a replanejar suas práticas pedagógicas, de acordo com as necessidades de aprendizagem de cada estudante. É também por meio da avaliação que o professor pode ajustar as atividades pedagógicas em consonância com os elementos encontrados no processo educativo. A ação avaliativa no cotidiano escolar tem que considerar a realidade própria de cada criança, sem modelos predeterminados. Nesse enfoque, o professor precisa oportunizar vivências enriquecedoras para que, assim, a criança possa ampliar suas possibilidades de descobertas.

O ato de avaliar dentro da educação formal é importante, para que pais e educadores possam reconhecer as necessidades dos estudantes, permitindo que o professor fique atento às estratégias de ensino e de aprendizagem utilizadas. É interessante que esse processo seja constante, que investigue o desenvolvimento nas áreas cognitiva, motora e afetiva dos estudantes, ou seja, que a avaliação se transforme num instrumento de verificação das atividades, visto que a aprendizagem ocorre de forma cumulativa, contínua, integrativa e gradual (TAUFFER; SCHEIBE, 2015).

Isso posto, é necessário interpretar como se dão essas questões no cotidiano escolar atualmente, vislumbrando intervenções e práticas possíveis que vão ao encontro da Teoria das Inteligências Múltiplas. Para tanto, decidimos observar o contexto escolar, conhecer a concepção de inteligência ali presente e como são interpretadas as manifestações das diferentes potencialidades dos estudantes e suas respectivas avaliações. Com o propósito de compreender até que ponto estímulos à pluralidade humana vêm sendo contemplados no âmbito escolar, o presente trabalho se pautou em uma pesquisa de campo.

5 A PESQUISA

5.1 Sobre o delineamento do estudo

Diante das características do estudo proposto, foi realizada uma pesquisa aplicada de caráter qualitativo exploratório. A complexidade do tema abordado e a profundidade do que se busca compreender direcionaram para essa prática, baseada em uma pesquisa de campo, no intuito de compreender as interações e os efeitos das práticas pedagógicas no cotidiano escolar (CASARIN; CASARIN, 2012; SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013). Seguindo as premissas de uma abordagem qualitativa o presente estudo teve como objetivo compreender as concepções de Inteligência Humana no cotidiano escolar; associando as rotas de acesso ao conhecimento oportunizadas aos estudantes em situação de ensino e aprendizagem.

5.2 Sobre o ambiente da pesquisa

O ambiente do estudo selecionado foi uma escola municipal de Ensino Fundamental da cidade de Sorocaba. A escola contempla estudantes do ciclo I do Ensino Fundamental, fase que corresponde do primeiro ao quinto ano da educação básica. No primeiro ciclo do Ensino Fundamental, no município em questão, os estudantes são atendidos por: um professor polivalente que ministra as disciplinas de Português, Matemática, Ciências, História, Geografia e Artes; um professor especialista que ministra as aulas de Educação Física; e alguns professores que auxiliam em diferentes momentos da rotina escolar, como sala de leitura, atendimento educacional especializado e recuperação paralela. Dessa forma o professor polivalente é quem passa a maior parte do tempo com os estudantes, sendo o principal responsável por identificar e trabalhar as diversas habilidades cognitivas dos estudantes, desenvolvendo de forma global os potenciais de suas inteligências.

A escola foi escolhida por ser a unidade sede da pesquisadora, a qual é integrante do quadro de funcionários efetivos da unidade há nove anos como professora de Educação Física, o que facilitou o relacionamento com os que ali trabalham, além de ter possibilitado melhor compreensão do ambiente a ser estudado. Essa situação trouxe mais facilidade de acesso aos sujeitos para se expressarem com relação ao tema abordado. Contudo, o estudo foi conduzido com muita cautela para que o tema e os referenciais teóricos norteadores não fossem explicitados aos sujeitos durante a pesquisa como uma questão avaliativa do seu trabalho. As informações previamente fornecidas foram as mesmas que estavam presentes nos Termos de

consentimento livre e esclarecido assinados pelos sujeitos. A confirmação do local da pesquisa se deu após a autorização da Secretaria de Educação da autarquia em questão, o aceite por parte da gestão escolar e a concordância dos professores e dos vários estudantes envolvidos (Apêndices A, B, C, D, E, F e G).

5.2.1 Descrição da unidade escolar

A escola é uma unidade padronizada da Prefeitura Municipal de Sorocaba e conta com três pavimentos construídos. No pavimento inferior, existem três salas de aula convencionais (com lousa e carteiras – uma delas com lousa digital); dois banheiros coletivos (um masculino e um feminino); e um pátio (utilizado para aulas de Educação Física e demais atividades extrassala). No pavimento superior existem sete salas de aula convencionais (com lousa e carteiras – três delas com lousa digital).

No pavimento principal (o intermediário), há cinco salas de aula padrão (com lousa e cadeiras – duas delas com lousa digital); um pátio anexo ao refeitório (utilizado para os intervalos dos estudantes, para aulas de Educação Física e demais atividades extrassala); uma cozinha; dois banheiros coletivos para os estudantes (um masculino e um feminino); um banheiro para deficientes físicos; uma sala para os inspetores da unidade escolar; uma sala para organização e armazenamento dos produtos de limpeza; uma sala para armazenamento dos materiais de Educação Física; uma sala de vídeo (utilizada por todas as turmas da escola de acordo com as necessidades e agendamentos prévios); uma sala de leitura (frequentada por todos os estudantes pelo menos uma vez por semana – que conta com o apoio e orientação de uma professora responsável); uma sala de recursos voltada para o atendimento educacional especializado (AEE – que atende todos os estudantes portadores de algum tipo de necessidade especial, preferencialmente os com laudo, podendo ampliar para os demais estudantes – esse atendimento é realizado por uma professora efetiva da unidade escolar especializada); uma sala dos professores; um depósito de materiais e documentos administrativos; e a área administrativa, composta por: secretaria, sala da direção (para diretor e vice-diretor da unidade escolar), sala da coordenação pedagógica, sala de materiais de papelaria, sala para arquivo morto, dois banheiros coletivos para funcionários (um masculino e um feminino).

Na área externa, existe uma quadra poliesportiva coberta e aberta lateralmente (local onde acontece a maior parte das aulas de Educação Física); um parque infantil descoberto (frequentado preferencial pelos estudantes do primeiro e do segundo ano, podendo ser utilizado por outras turmas em horários livres); e uma área verde descoberta.

5.3 Sobre os sujeitos

Os sujeitos incluídos no estudo foram: os 23 estudantes regularmente matriculados na turma selecionada durante o período da coleta de dados; seis professores polivalentes com vínculo direto com essa turma (professor efetivo da turma, professor da recuperação paralela, professor eventual que atendeu aos estudantes durante a fase das observações, professor responsável pelo atendimento educacional especializado, professor efetivo da turma no ano anterior à realização da pesquisa, professor responsável pela sala de leitura); um professor estagiário (acompanhante do aluno com deficiência também atendido pelo AEE); dois professores de Educação Física (professor efetivo da turma durante as aulas de Educação Física – no caso essa professora é a pesquisadora; e o professor que ministrou as aulas de Educação Física para a turma no ano anterior à realização da pesquisa); e os três gestores escolares dessa unidade de ensino.

A escola selecionada tem seu período de funcionamento das 6h30 às 17h30, sendo o período da manhã das 7h00 às 11h30 e da tarde das 13h00 às 17h30. O primeiro critério de inclusão para a definição da turma foi o período a ser escolhido: o período da manhã era mais conveniente para a unidade escolar conforme manifestação da equipe gestora, pois apresentava mais facilidades e flexibilidade para preparar o ambiente para a coleta de dados, e, depois, para finalizar as atividades corretamente e organizar os materiais e os espaços.

O segundo critério de inclusão definido para a escolha foi a fase escolar: selecionou-se o 4º ano do Ensino Fundamental por ser a série em que os estudantes, em sua maioria, completam nove anos de idade. A faixa etária em questão se mostra ideal para investigações acerca da cognição humana envolvendo soluções apresentadas pelos estudantes diante de situações-problema. Essa é a fase em que os indivíduos completam o seu desenvolvimento neuronal (as conexões neurais se mostram maduras), apontado como um período favorável à compreensão, à atenção e, conseqüentemente, à aprendizagem. Dentro dessa perspectiva, os estudantes dessa faixa etária têm uma maior probabilidade de manifestar e desenvolver todos os seus potenciais (GARDNER, 1994).

O último critério de inclusão foi a definição da turma que faria parte da investigação, entre os quartos anos existentes no período da manhã. Foi selecionada a turma, cujo professor apresentou mais interesse e disponibilidade em participar da pesquisa, e maior número de pais ou responsáveis pelos estudantes estavam de acordo com os termos da coleta de dados. Os estudantes da turma selecionada também foram convidados, e participaram aqueles que

apresentaram o termo de consentimento livre e esclarecido, o termo de assentimento e a autorização de uso de imagem devidamente preenchidos e assinados (Apêndice E, Apêndice F e Apêndice G).

5.3.1 A rotina no cotidiano escolar

Os estudantes da turma selecionada frequentam regularmente a escola no período da manhã, das 7h00 às 11h30, de segunda à sexta feira, contando com um intervalo de 20 minutos todos os dias. Durante o período regular, os estudantes têm duas aulas de Educação Física, de 50 minutos cada uma, em dias alternados da semana; e frequentam a sala de leitura uma vez por semana, durante 50 minutos, em um dia diferente das aulas de Educação Física.

No contraturno são atendidos alguns estudantes específicos devidamente avaliados e encaminhados. Os estudantes, apontados pelo professor polivalente responsável pela turma com algum tipo de dificuldade de aprendizagem, são avaliados pela coordenação pedagógica e encaminhados para as aulas da recuperação paralela. Essas aulas acontecem uma vez por semana no período da tarde (contraturno), com duração de 1 hora e 30 minutos. O foco das atividades é principalmente leitura e escrita e, em alguns casos, operações matemáticas simples.

Os estudantes apontados como pessoas com deficiência são avaliados pela equipe gestora e pelo professor responsável pelo atendimento educacional especializado, juntamente com o professor polivalente responsável pela turma, e encaminhados para o AEE. Esse atendimento é realizado no período da tarde (contraturno), uma vez por semana, durante 1 hora. O foco das atividades é ajudá-los a superar as suas principais dificuldades no cotidiano escolar.

5.3.2 Caracterização dos estudantes

A turma investigada dispõe de 23 estudantes regularmente matriculados, todos aceitaram participar do estudo (com consentimento dos responsáveis e dos próprios estudantes). Os principais dados dos estudantes estão sistematizados na Quadro 1, contendo: nomenclatura atribuída durante a pesquisa: ano de nascimento, sexo, ano de ingresso na unidade escolar, quantidade de irmãos (matriculados ou não na escola), participação dos pais ou responsáveis em reuniões e na vida escolar dos estudantes, situação de aprovação ou reprova em anos anteriores, situação de aprovação ou reprova ao fim de 2017 (ano da coleta de dados), faltas computadas durante o ano de 2017 (ano da coleta de dados).

Quadro 1 – Caracterização dos 23 alunos envolvidos na pesquisa

Estudante	Ano de nasc.	Sexo	Ingresso na escola	Irmãos	Pais presentes	Repetiu em anos anteriores	Situação do fim de 2017	Faltas durante o ano
Aluno1	2008	Fem.	2014	1	Sim	Não	Aprovado	8
Aluno2	2007	Masc.	2016	1	Não	Não	Aprovado	19
Aluno3	2007	Fem.	2014	1	Sim	Não	Aprovado	10
Aluno5	2007	Fem.	2015	2	Sim	Não	Aprovado	28
Aluno7	2008	Fem.	2017	5	Sim	Não	Aprovado	41
Aluno9	2007	Fem.	2014	1	Sim	Não	Aprovado	6
Alno10	2008	Fem.	2014	0	Sim	Não	Aprovado	7
Aluno11	2007	Masc.	2016	0	Não	Não	Aprovado	15
Aluno12	2008	Fem.	2014	0	Sim	Não	Aprovado	0
Aluno14	2007	Masc.	2014	2	Sim	Não	Aprovado	12
Aluno15	2008	Masc.	2014	1	Sim	Não	Aprovado	10
Aluno16	2008	Masc.	2014	1	Sim	Não	Aprovado	16
Aluno17	2007	Masc.	2014	1	Sim	Não	Aprovado	9
Aluno19	2007	Fem.	2014	1	Sim	Não	Aprovado	2
Aluno22	2007	Masc.	2014	1	Sim	Não	Aprovado	12
Aluno23	2007	Masc.	2014	2	Sim	Não	Aprovado	4
Aluno24	2007	Masc.	2014	2	Sim	Não	Aprovado	10
Aluno26	2007	Masc.	2017	1	Sim	Não	Aprovado	9
Aluno27	2007	Masc.	2014	4	Não	Não	Aprovado	34
Aluno28	2008	Masc.	2017	1	Não	Não	Aprovado	12
Aluno29	2007	Masc.	2014	2	Sim	Não	Reprovado	47
Aluno30	2007	Masc.	2017	1	Não	Não	Aprovado	11
Aluno31	2006	Masc.	2017	3	Não	Sim	Aprovado	2

Fonte: Elaborado pela autora.

5.3.3 Caracterização dos professores, gestores e estagiários

Os dados dos sujeitos integrantes do quadro de funcionários da escola estão sistematizados na Quadro 2, contendo: nomenclatura atribuída durante a pesquisa: ano de nascimento, sexo, ingresso na rede municipal de Sorocaba, ingresso na unidade escolar em questão, função desempenhada na unidade escolar, relação direta com a turma investigada.

Quadro 2 – Caracterização dos professores, gestores e estagiários

Caracterização do sujeito	Ano de nasc.	Sexo	Ingresso na rede	Ingresso na unidade	Função na unidade	Relação com a turma
Professora1	1965	Fem.	1998	2000	PEB I	Responsável pela turma em 2017
Professora2	1981	Fem.	2003	2008	PEB I	Recuperação paralela
Professora3	1964	Fem.	2013	2015	PEB I	Eventual (substituição)
Professora4	1973	Fem.	2002	2014	PEB I	AEE
Professora5	1975	Fem.	2002	2002	PEB I	Responsável pela turma em 2016
Professora6	1972	Fem.	2011	2014	PEB I	Sala de leitura
Professora7	1974	Fem.	2008	2008	PEB II – Ed. Física	Prof. de Ed. Física em 2016
ProfessoraEF (Pesquisadora)	1986	Fem.	2008	2008	PEB II – Ed. Física	Prof. de Ed. Física da turma em 2017
Gestor1	1983	Fem.	2008	2015	Gestão	Diretora
Gestor2	1973	Fem.	2011	2016	Gestão	Orientadora pedagógica
Gestor3	1952	Fem.	2004	2015	Gestão	Vice-diretora
Estagiária1	1995	Fem.	2017	2017	Estágio	Auxiliar do AEE

Fonte: Elaborado pela autora.

5.4 Sobre os procedimentos da pesquisa

Inicialmente, a proposta de pesquisa foi apresentada na Secretaria Municipal de Educação de Sorocaba – SEDU, com a descrição detalhada do projeto e a solicitação da pesquisa (Apêndice A). Após a devida autorização e o preenchimento de requisitos da autarquia (Anexos A, B e C), foi apresentada à direção da escola a proposta da pesquisa, com a descrição detalhada do projeto e a solicitação do seu desenvolvimento (Apêndice B), solicitando

autorização para a sua realização e explicando a relevância do estudo para a comunidade escolar.

O fato de a pesquisadora ser professora da escola há nove anos contribuiu positivamente para o processo da coleta de dados. A pesquisadora, como mencionado anteriormente, é professora de Educação Física da unidade escolar, atendendo a turma envolvida no estudo durante suas aulas regulares de Educação Física durante o ano de 2017. O contato prévio com os professores e com os estudantes facilitou a imersão no meio e a compreensão do universo investigado. A fase de imersão foi um momento de apresentação do trabalho aos professores e gestores da unidade, descrevendo os objetivos gerais e os critérios de inclusão dos sujeitos convidados a participarem da pesquisa. Esses, nesse momento, receberam o TCLE e a Autorização para uso de imagem (Apêndice C e D), sendo informados sobre as condições do estudo. A apresentação da pesquisa foi feita de forma extremamente cautelosa a fim de não fulgurar os referenciais teóricos utilizados na pesquisa.

Após a autorização para realização da pesquisa na unidade escolar, pela autarquia responsável e pela própria escola, foi elaborado um cronograma (Apêndice H) e os documentos necessários foram enviados ao comitê de ética responsável, sendo aprovado pelo parecer consubstanciado de 19 de junho de 2017 – sob o número: 2.124.473. Com a devida aprovação pelo comitê de ética, demos início aos procedimentos da pesquisa.

Em um segundo momento, foi realizada uma reunião com os pais e/ou responsáveis legais dos estudantes da turma selecionada para a pesquisa, para devidos esclarecimentos e consentimentos por parte dos estudantes e de seus responsáveis. Aqueles que aceitaram participar como sujeitos da pesquisa foram informados sobre os procedimentos e condições de anonimato, sendo eles respeitados durante e após a realização da pesquisa. Nesse momento, foram entregues os documentos necessários para a devida autorização (Apêndices E e F). Após a autorização dos pais ou responsáveis, os estudantes foram informados como seria feito o estudo e assinaram uma autorização específica para grupos com sujeitos menores de idade (Apêndice G).

A pesquisa teve início com a observação das aulas. Foram realizadas 30 observações, no decorrer do terceiro bimestre do ano letivo, visando: identificar as diferentes possibilidades de expressão das inteligências oportunizadas aos estudantes; compreender métodos e abordagens utilizados pelos professores polivalentes e de Educação Física participantes do estudo. A segunda fase da observação se deu com a equipe gestora, durante suas atividades e conselhos de classe. Após a conclusão das observações foram realizadas as entrevistas semiestruturadas com os sujeitos envolvidos no cotidiano escolar, para compreender as suas

concepções com relação à Inteligência Humana nos trabalhos com os estudantes. Concomitantemente à realização das observações e das entrevistas, as informações foram registradas rigorosamente e transcritas para análise e reorganização da coleta de dados.

5.5 Sobre os instrumentos de pesquisa

Para obter um entendimento mais aprofundado da cultura presente no cotidiano escolar experienciada por esses estudantes, professores e gestores, a pesquisa foi realizada em duas fases, utilizando técnicas diferentes, como mencionado anteriormente: observação e entrevistas semiestruturadas. As duas fases visaram proporcionar uma imersão profunda nas singularidades da turma. Os instrumentos utilizados estão detalhados na sequência.

5.5.1 A Observação

Segundo Laville e Dionne (1999), a observação é um dos instrumentos que podem ser utilizados em pesquisas qualitativas quando existe a intenção de coletar dados a respeito dos fenômenos humanos. Visto que a pesquisadora está inserida no meio pesquisado, podemos caracterizar essa observação como participante – frequentemente utilizada em estudos que pretendem identificar as diferentes manifestações dos sujeitos em ambiente naturais (YIN, 2005). A observação participante é um instrumento valioso em pesquisas relacionadas à Educação, pois:

[...] proporciona algumas vantagens e desvantagens ao pesquisador, visto que ele está inserido de forma significativa no grupo estudado. Uma das vantagens é poder participar de eventos que, de certa maneira, não permitiriam o acesso de outros pesquisadores, como por exemplo, aulas, reuniões pedagógicas, discussões da construção do Projeto Pedagógico da unidade escolar, entre outros. Além disso, como o pesquisador é um participante ativo do grupo, sua percepção da realidade observada também é diferente, pois acontecimentos que para outros não seriam pertinentes, para ele têm um significado completamente diferente, como por exemplo, as relações construídas entre funcionários (agentes de limpeza, inspetores, auxiliares de período) e alunos, que se diferenciam das relações entre professores e alunos, muitas vezes baseadas muito mais no medo, do que no respeito. Em relação às desvantagens, talvez a mais significativa seja a possibilidade do pesquisador envolver-se demasiadamente com o grupo e/ou fenômeno observado, de maneira que comprometa sua análise, levando-o a uma visão distorcida dessa realidade e, conseqüentemente, tornando tendenciosos os resultados encontrados. (MONTEIRO, 2009, p. 52)

As informações científicas provenientes de uma observação vão muito além de um olhar casual, dados científicos são coletados e confiáveis através de registros e anotações com foco no objetivo da pesquisa. A observação é uma das mais importantes fontes em pesquisas qualitativas em Educação – por meio dela são captados aspectos não verbais, leva em consideração o meio e agentes externos que permeiam o indivíduo observado. A observação feita dentro da escola deve ser rigorosa, considerando inclusive aquilo que não queremos ver, contradizendo premissas e superando paradigmas (VIANNA, 2007).

Para evitar problemas relacionados ao comprometimento da análise, as observações seguiram critérios e rotinas previamente estabelecidos. Foram realizadas durante as aulas da turma selecionada em diferentes momentos e ambientes – sala de aula, aulas de Educação Física, aulas de artes, sala de leitura, recuperação paralela e atendimento educacional especializado. Também foi realizada a observação com os professores e com a equipe gestora em momentos de resoluções de problemas pedagógicos e conselhos de classe, buscando compreender a relação de suas atuações com a interpretação dos potenciais e inteligências dos estudantes.

As observações foram realizadas durante o período de 16 de agosto de 2017 a 17 de outubro de 2017 (terceiro bimestre do ano letivo), sempre durante o período de aula regular da turma e nos atendimentos especializados previstos do contraturno. Foram observados ainda os conselhos de classe do terceiro e do quarto bimestre do mesmo ano. A sequência estabelecida teve como foco: a compreensão da dinâmica do ensino definida pelo professor e da aprendizagem expressa pelos estudantes, além das inter-relações presentes entre professores e estudantes no cotidiano escolar, com olhar nas manifestações da Inteligência Humana; a análise do conceito de inteligência apresentado pelos professores e gestores escolares; a identificação de procedimentos adotados ao serem deflagradas facilidades e dificuldades expressas pelos estudantes; a verificação de como as potencialidades individuais dos estudantes são estimuladas ou suprimidas pelo sistema educacional e pelos métodos de ensino aplicados.

Para descrição das Observações, foi utilizada uma legenda para diferenciação entre: descrição explicativa, descrição de conteúdos da aula, descrição das atitudes e prática docentes e descrição de atitudes e comportamentos dos estudantes.

- As descrições explicativas foram transcritas com “fonte convencional”.
- As descrições de conteúdos da aula foram transcritas com “*fonte em Itálico*”.
- As descrições das atitudes e prática docentes foram transcritas com “fonte com tachado duplo”.

- As descrições de atitudes e comportamentos dos estudantes foram transcritas com “fonte com tachado simples”.

5.5.2 A Entrevista

A entrevista, outra ferramenta frequentemente utilizada como técnica em pesquisas qualitativas, possibilita trocas intersubjetivas valiosas – entre sujeito/sujeito e sujeito/objeto. É um instrumento que visa enriquecer o estudo de significados subjetivos, captando as opiniões pessoais dos sujeitos envolvidos acerca do tema estudado. A entrevista possibilita a obtenção de dados concretos – que podem ser alcançados de outras formas – e de dados subjetivos – que só serão desvelados através da contribuição direta dos sujeitos envolvidos (SZYMANSKI; ALMEIDA; PRANDINI, 2002).

Para uma compreensão profunda das inter-relações que permeiam o espaço do cotidiano escolar e do processo de ensino e de aprendizagem, foi fundamental a expressão oral do pensamento dos sujeitos, e sua coleta se deu através da técnica de entrevistas. Essa técnica permite que o pesquisador realize a coleta de dados em forma de conversa, favorecendo a espontaneidade nas respostas, contudo essa conversa informal precisa seguir a linha de investigação estabelecida no roteiro da entrevista e evitar posicionamentos tendenciosos por parte do entrevistador, que induzam o entrevistado a determinadas respostas (YIN, 2005).

Seguindo esse raciocínio, o presente estudo utilizou entrevistas semiestruturadas – baseadas em um roteiro inicial, com foco nos dados a serem investigados. Esse tipo de entrevista favorece que os pontos importantes do estudo sejam abordados, conforme o entrevistado se manifesta (THOMAS; NELSON; SILVERMAN, 2007). Esse momento foi desenvolvido como uma conversa, facilitada pela relação prévia entre a pesquisadora e os sujeitos, favorecendo a coleta de dados.

As questões norteadoras abertas utilizadas nas entrevistas semiestruturadas foram diferenciadas para cada grupo de sujeitos. As entrevistas tinham como foco: auxiliar na compreensão da dinâmica de ensino e de aprendizagem, presente nas relações entre professor e estudante no cotidiano escolar, com olhar nas manifestações da Inteligência Humana; clarificar e aprofundar a análise sobre conceito de inteligência apresentado pelos professores e gestores escolares; embasar a identificação de procedimentos adotados ao serem deflagradas facilidades e dificuldades nos estudantes; verificar como as potencialidades individuais dos estudantes são estimuladas ou suprimidas pelo sistema educacional e pelos métodos de ensino aplicados.

Os vinte e três estudantes foram entrevistados individualmente, durante o horário regular de aula, em uma sala preestabelecida e preparada para a coleta de dados – sala de vídeo ou sala de leitura. Os professores e o professor estagiário foram entrevistados individualmente, durante os horários destinados aos trabalhos pedagógicos por período (HTPP), em sua sala de aula ou em outra sala preestabelecida e preparada para a coleta de dados – sala de leitura ou sala de aula. Os três gestores escolares foram entrevistados individualmente, em diferentes horários – de acordo com a disponibilidade e a escala de trabalho na unidade escolar, em suas respectivas salas, após serem preparadas para a coleta de dados.

Todas as entrevistas foram realizadas individualmente, com conversas em um clima de informalidade, facilitando a expressão dos entrevistados. Foram realizadas durante o período de 15 de setembro a 20 de outubro e foram gravadas em um aparelho digital, devidamente autorizadas, visando preservar na íntegra a parte verbal da entrevista para análise posterior (THOMAS; NELSON; SILVERMAN, 2007). Vale lembrar que, embora todos os entrevistados tenham assinado o Termo de Consentimento e Livre Esclarecimento e o Termo de Assentimento – para os estudantes (Apêndices C, E e G), foi reiterado, antes de cada entrevista, que os dados de cada participante seriam mantidos em sigilo, garantindo-lhes anonimato.

Para criar um clima de maior descontração com os estudantes, a conversa era iniciada com a solicitação de que o estudante fizesse um desenho a respeito do que ele gostaria de ser na fase adulta (Exemplificado na Figura 2, pg. 90) . Durante a realização do desenho, a entrevista semiestruturada era baseada nas seguintes questões:

1. O que é ser inteligente, para você?
2. Você conhece alguém inteligente? E por que você acha que essa pessoa é inteligente?
3. O que você mais gosta de fazer na escola? E fora da escola?
4. O que você acha que faz muito bem, no que você é bom? (dentro e fora da escola)
5. Você é inteligente? Por quê?

Posteriormente as entrevistas foi realizada uma atividade complementar junto aos estudantes para melhor compreender a concepção de inteligência apresentada por esse grupo de sujeitos (Exemplificada na Figura 3, pg. 90).

A entrevista semiestruturada com os professores e professor estagiário foi baseada nas seguintes questões:

1. Como você define inteligência?

2. Como você percebe um estudante inteligente na sua turma?
3. Como você trabalha com diferentes habilidades dos estudantes durante as suas aulas?
4. Como você avalia seus estudantes? Que formato têm suas avaliações?
5. Como o sistema de ensino desta escola lida com as inteligências dos estudantes?

Qual sua opinião sobre isso?

A entrevista semiestruturada com os gestores escolares foi baseada nas seguintes questões:

1. Como você define inteligência?
2. O que é um estudante inteligente?
3. Como você, no papel de gestor, pode estimular as diferentes habilidades dos estudantes?
4. Durante suas intervenções em reuniões pedagógicas e conselhos de classe, você percebe qual a concepção de inteligência que os professores trazem?
5. Como o sistema de ensino desta escola lida com as inteligências dos estudantes?

Qual sua opinião sobre isso?

As entrevistas foram transcritas literalmente, reproduzindo fielmente a fala de cada sujeito. Os nomes foram substituídos para garantir o anonimato e a preservação de todos os sujeitos. Nomes de pessoas, entidades ou outros citados esporadicamente foram tarjados da seguinte maneira [REDACTED], também visando ao anonimato e à preservação dos envolvidos.

5.6 Sobre a descrição dos dados

As observações (um modelo)

Por meio de um sorteio aleatório realizado entre as observações de 1 a 30, por um sorteador virtual <<https://sorteador.com.br/>>, foi estabelecida a Observação de número 30 como modelo a ser anexado no corpo do texto. Devido ao grande volume de material produzido pelas observações, foi selecionado apenas um modelo para a visualização da forma como foram descritas.

OBSERVAÇÃO 30

EM SALA DE AULA (Período Regular) – COM A PROFESSORA1

DATA: 17/10/2017 (Terça-feira)

INÍCIO DA OBSERVAÇÃO: 8h40 (a partir da terceira aula)

TÉRMINO DA OBSERVAÇÃO: 11h30 (ao término da aula)

PLANO DE AULA COLOCADO NA LOUSA:

- *Leitura da Professora1*
- *Leitura do aluno – Hoje: Aluno31*
- *Matemática*
- *Sala de leitura*
- *Português*
- *Para casa*

ALUNOS FALTANTES NO DIA DE HOJE: Aluno9 – Aluno11.

TOTAL DE ALUNOS PRESENTES: 21.

DISPOSIÇÃO DOS ALUNOS: Em duplas, enfileiradas na sala (Aluno16 estava em dupla com o Aluno29 hoje, sem Estagiária1).

CONTEÚDO DA AULA:

- *Matemática = Frações.*
- *Português = Interpretação de texto.*

DESCRIÇÃO DA AULA:

Cheguei à sala um pouco antes do horário da Sala de Leitura. Os alunos estavam sentados em duplas, enfileiradas na sala, todas de frente para a lousa.

Ao saírem para Sala de Leitura, eu chamei o **Aluno1** – o único aluno que faltava ser entrevistado – e fiquei com ele na própria sala da turma fazendo a entrevista enquanto os demais foram para a Sala de Leitura.

Quando eles voltaram, continuaram a fazer os exercícios de fração que a Professora1 havia passado na lousa – ela tinha feito um modelo explicando e depois eles, os alunos, deveriam realizar sozinhos os outros exercícios afins. Conforme acabavam a tarefa, levavam o caderno para a Professora1 corrigir.

O **Aluno16** não fez nada de Matemática, somente copiou roteiro da aula que foi passado logo no começo da manhã.

Durante as correções individuais, a Professora1 percebeu um erro frequente entre todos os alunos – ao tentar descobrir a fração de determinado número, eles dividiram pela parte de baixo da fração, mas fizeram de forma incorreta a multiplicação pela parte de cima. Nesse momento, a Professora1 foi até a lousa para explicar o que era para ser feito, mas ela explicou do mesmo jeito que já tinha feito anteriormente no primeiro exemplo. A Professora1 foi corrigindo na lousa todos os exercícios, um por um (tem um áudio correspondente a essa parte da aula).

Alguns alunos demonstraram, de forma mais evidente, facilidade com o processo e com os exercícios da aula como, por exemplo: **Aluno31, Aluno1, Aluno26, Aluno3, Aluno10, Aluno14, Aluno19, Aluno22, Aluno17, Aluno23 e Aluno24.**

Outros alunos tiveram evidentemente mais dificuldade, como o caso do: **Aluno16** (que não fez nada da lição), **do Aluno15, do Aluno7 e do Aluno27.**

Nesse momento tocou o sinal para o intervalo e todos saíram da sala.

Alguns alunos pediram para que eu ficasse sozinha com a turma logo no começo da segunda parte da aula, esses alunos estavam organizando uma festa surpresa para a Professora1, para comemorar seu aniversário. Os alunos que encabeçaram essa festa foram **o Aluno3, o Aluno19 e Aluno5** – eles frequentemente demonstram essa liderança perante a turma. **O Aluno1** também ajudou a organizar, mas na hora de falar com a sala, ele não foi, ficando mais quieto.

Ao retornar à sala, a Professora1 terminou de corrigir na lousa todos os exercícios sobre fração.

O Aluno29 não conseguiu terminar, nem mesmo quando a Professora1 colocou as correções na lousa. Os exercícios foram apagados antes que ele terminasse.

Iniciou-se a aula de Português – na aula anterior a Professora1 havia passado um texto para que os alunos copiassem e, nessa aula, só fizeram a interpretação desse texto. Foram colocadas 11 questões na lousa, mas os alunos não tinham que copiar, só precisavam colocar o número da questão correspondente à sua resposta no caderno.

O Aluno16 e o Aluno29 não tinham copiado o texto que a Professora1 havia colocado na aula anterior. Com a intenção de ajudá-los, eu peguei o texto com a Professora1 e sentei ao lado dos dois alunos para que fizessem, ao menos, a interpretação, como tarefa daquela aula.

Inicialmente eu li o texto com o Aluno16 e o Aluno29, atividade que tomou muito tempo. Os dois apresentaram dificuldade na leitura, faltou-lhes fluência. O Aluno29 não conseguiu compreender o que lia, ele falava as palavras, mas não as compreendia. O Aluno16 demonstrou compreender o teor do texto quando o lia, mas esquecia rapidamente o que lia. O Aluno29 não conseguiu nem mesmo compreender as questões colocadas na lousa, as quais tinham a intenção de ensiná-los a interpretar o texto. Ele olhou para mim e disse “Não entendi essa pergunta!”.

Havia a necessidade de copiar as perguntas colocadas na lousa, e, quando iniciamos a interpretação delas, o Aluno16 buscava dar desculpas para não fazer a atividade. O Aluno29 tentava realizar a tarefa, mas a fazia lentamente, demonstrando interesse em executá-la corretamente.

Na escrita, eles estavam na fase alfabética. O Aluno16, em alguns momentos, se apresentou silábico-alfabético.

Os dois permaneceram fazendo a atividade comigo, mas não conseguiram terminar no tempo proposto. Não concluíram as atividades de Matemática e nem a de Português, ficando atrasados com relação ao restante da turma.

A Professora1 verificou individualmente as questões, cada aluno levava o caderno na mesa e ela o corrigia. Depois ela entregou uma folha com a lição para ser feita em casa.

Conforme os pais ou responsáveis chegavam, os alunos eram liberados para ir embora. Quando o último sinal tocou, os alunos autorizados a ir embora sozinhos foram liberados.

Figura 1 – Fotos dos estudantes na Sala de Leitura (Observação 19)



As Entrevistas (um modelo)

Através de um sorteio aleatório realizado entre as entrevistas de cada grupo de sujeitos, por um sorteador virtual <<https://sorteador.com.br/>>, foram estabelecidas as seguintes entrevistas como modelos a serem anexados no corpo do texto: entre os estudantes, a entrevista do Aluno10; entre os professores, a entrevista da Professora3; e entre os gestores a entrevista do Gestor1. Devido ao grande volume de material produzido nas entrevistas, foi selecionado apenas um modelo de cada entrevista para a visualização da forma como foram transcritas.

Entrevista do Aluno10:

DATA DA ENTREVISTA: 22/09/2017

ESPECIFICAÇÃO DO SUJEITO: Aluno10.

Aluno10 = Espero que eu tenha tirado um dez na prova.

Entrevistador = Você gostaria de ter tirado um dez na prova?

A10 = Vai ser a primeira vez que eu tiro um dez.

E = Ah, mas às vezes não precisa tirar um dez, um nove já não está bom, não é? Ou você quer tirar dez?

A10 = Quero tirar dez.

E = Agora ■ você pode escolher uma folha de qualquer cor, tá?

(O aluno pegou uma folha azul).

E = Nessa folha você vai fazer um desenho do que você acha, do que você imagina que você quer ser quando crescer. Você já pensou sobre isso?

A10 = Hum-hum (Fez sinal afirmativo com a cabeça).

E = O que você quer ser?

A10 = Médica.

E = Médica?

A10 = Hum-hum (Fez sinal afirmativo com a cabeça).

E = Ah... que legal. Então você vai fazer um desenho de como você acha que seria essa profissão.

A10 = Tá bom.

E = Queria saber o que você mais gosta de fazer ■?

A10 = Vou desenhar deitado, assim.

E = Pode ser, pode ir desenhando, enquanto a gente conversa.

A10 = Ah... É, eu gosto bastante de ler livros.

E = Ler livros?

A10 = Hum-hum (Fez sinal afirmativo com a cabeça).

E = Quais livros você gosta de ler?

A10 = É... todos.

E = Qual é sua história preferida?

A10 = História preferida? Agora vou ter que pensar...

E = Que livro assim que você leu que você gostou bastante?

A10 = Aquele um lá que a professora deu da “Chapeuzinho vermelho e o Lobo Guará”.

E = Ah... aquele que a professora deu para vocês fazerem a prova?

A10 = Hum-hum (Fez sinal afirmativo com a cabeça).

E = É verdade, eu gostei daquela história também, achei bem legal. E o que você não gosta de fazer?

A10 = O que eu não gosto de fazer? Hum... (pausa). Eu não gosto de ficar deitada.

E = Ficar deitada?

A10 = É (Risos).

E = Só para dormir (risos). E aqui na escola, o que você mais gosta de fazer quando você está aqui na escola?

A10 = Quando eu não tenho nada para fazer, eu fico desenhando.

E = Você gosta de desenhar?

A10 = Gosto.

E = E tem uma coisa que você não gosta de fazer aqui na escola?

A10 = Ler.

E = Ah?

A10 = Ler aqueles textão, bem grande... De sei lá quantas folhas.

E = Quando tem que ler para responder as questões?

A10 = Hum-hum (Fez sinal afirmativo com a cabeça).

E = Você acha isso chato?

A10 = Hum-hum (Fez sinal afirmativo com a cabeça).

E = Mas na sua casa você gosta de ler?

A10 = Sim.

E = Você gosta de ler outras coisas então?

A10 = Hum-hum (Fez sinal afirmativo com a cabeça).

E = E das matérias que tem, qual você acha mais legal, qual você acha mais chata ou mais difícil?

A10 = Mais difícil Matemática, e as que eu gosto é Português e Ciências.

E = Você gosta de Português e Ciências?

A10 = Hum-hum (Fez sinal afirmativo com a cabeça).

E = E você já pensou assim o que você acha que significa inteligência? O que é inteligência? O que você acha que é a inteligência?

A10 = Inteligência? É a pessoa que sabe todas as matérias.

E = A pessoa que sabe todas as matérias? Que mais?

A10 = Assim... que sabe todas as contas.

E = Que sabe todas as contas? E você conhece alguém que é inteligente?

A10 = Inteligente?

E = É... Você conhece alguém que é inteligente?

A10 = Hum-hum (Fez sinal afirmativo com a cabeça).

E = Quem você conhece que é inteligente?

A10 = Minha prima.

E = Sua prima? Ela estuda aqui?

A10 = Não.

E = Ela é mais velha?

A10 = Hum-hum (Fez sinal afirmativo com a cabeça).

E = Quantos anos ela tem?

A10 = Dezesesseis.

E = Nossa já é moça.

A10 = Hum-hum (Fez sinal afirmativo com a cabeça).

E = E por que sua prima é inteligente?

A10 = Porque ela faz umas coisas e umas coisas muito difíceis... E, às vezes, nem ela entende.

E = É? E ela faz umas coisas muito difíceis, mas o quê? Na escola?

A10 = Na escola, de lição.

E = O quê?

A10 = Ela faz de lição umas coisas que eu não entendo

E = Hum... E você ■■■, você é inteligente?

A10 = Eu não sou muito não.

E = Por que não?

A10 = (Risos) Porque eu não consigo pensar direito assim nas provas, muito bem. Minha cabeça começa a doer.

E = Sua cabeça começa a doer? Por que você pensa muito, será?

A10 = Hum-hum (Fez sinal afirmativo com a cabeça). Penso um monte de coisa ao mesmo tempo.

E = Hum... E o que você acha que você faz muito bem? Das coisas que você faz, o que você faz bem?

A10 = O que eu faço bem? É... de matérias, assim?

E = Não. Pode ser até fora da escola.

A10 = Eu faço bem... ajudar as pessoas.

E = É? Você gosta de ajudar as pessoas?

A10 = Gosto.

E = Você fica feliz?

A10 = Hum-hum (Fez sinal afirmativo com a cabeça).

E = Você lembra de alguma história em que você ajudou alguém para me contar?

A10 = (Pensou) Ajudei minha vó pagar a conta com o meu dinheiro.

E = Ah é? E ai ela ficou feliz.

A10 = Hum-hum (Fez sinal afirmativo com a cabeça).

E = E como você conseguiu o seu dinheiro, o seu pai que te deu?

A10 = Hum-hum (Fez sinal afirmativo com a cabeça).

E = Tipo uma mesada assim?

A10 = É.

E = E daí você usou seu dinheiro para ajudar sua avó?

A10 = Hum-hum (Fez sinal afirmativo com a cabeça).

E = O que você acha que precisa fazer para você ser médica quando você crescer?

A10 = Estudar bastante.

E = Estudar bastante?

A10 = Hum-hum (Fez sinal afirmativo com a cabeça).

E = Você é prima do Aluno2 né?

A10 = Hum-hum (Fez sinal afirmativo com a cabeça).

E = Vocês moram perto?

A10 = Hum-hum (Fez sinal afirmativo com a cabeça). A gente mora.

E = É no mesmo quarteirão assim?

A10 = Não, é só subir a rua e virar.

E = No mesmo bairro?

A10 = Hum-hum (Fez sinal afirmativo com a cabeça). Nós mora lá no [REDACTED].

E = E você quer ser médica do quê?

A10 = Que cuida das pessoas.

E = Mas você sabe se você vai querer cuidar de adulto, de criança?

A10 = De criança.

E = É?

(Concentrou-se no desenho).

A10 = Pronto (sobre o término do desenho).

E = Pronto? Essa é você?

A10 = Hum-hum (Fez sinal afirmativo com a cabeça).

E = E o seu paciente?

A10 = Hum-hum (Fez sinal afirmativo com a cabeça).

E = Que bonito [REDACTED], muito bom.

Figura 2 – Desenho feito durante a entrevista pela Aluno10

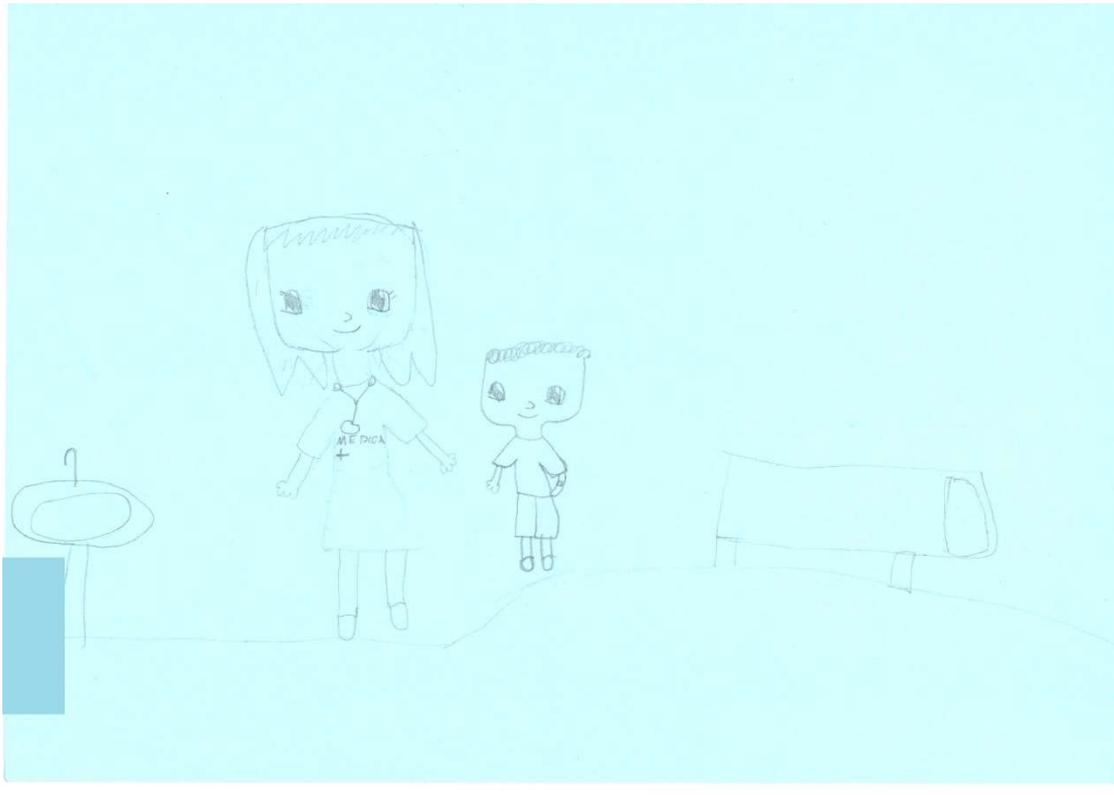
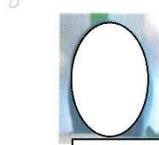


Figura 3 – Atividade feita pela Aluno10 para identificação de conceitos de inteligência

CIRCULE A FOTO DE QUEM VOCÊ ACHA QUE É MUITO INTELIGENTE E EXPLIQUE POR QUE:

 Tarsila do Amaral _____ _____	 Mc Livinho _____ _____	 ALUNO 1 Ela é muito inteligente por que ela ajuda as pessoas e ajuda as pessoas.
 Mauricio de Sousa _____ _____	 Neymar Junior _____ _____	 ALUNO 22 _____ _____
 Professor 1 Ela é muito inteligente por que ela ajuda as pessoas e ajuda as pessoas.	 Faustão _____ _____	 Você _____ _____

Entrevista da Professora3:**DATA DA ENTREVISTA:** 06/11/2017**ESPECIFICAÇÃO DO SUJEITO:** Professora3

Entrevistador = Para dar início à nossa conversa, eu queria que você fizesse uma apresentação bem rápida sobre você, que me contasse qual é a sua formação e como foi sua trajetória como professora até chegar aqui.

Professor3 = Não precisa falar nome, essas coisas né?

E = Fique à vontade. Porque tudo o que for nome, o que falar de escola, tudo depois eu vou excluir, para não ser identificado. Então, você pode falar como quiser que na transcrição isso não aparece.

P3 = Tá. Eu me formei no antigo magistério, no ano de, acho, 1998. Porque eu casei e não tinha me formado ainda, né. Depois eu voltei a estudar, e em 1998 eu terminei o magistério. Isso, terminei em dezembro de 1998. Quando foi em janeiro, eu comecei a trabalhar numa creche filantrópica. A princípio eu fui como voluntária, porque a minha vizinha era diretora e precisava, e eu fui pra lá. Daí eu fiquei lá acho que foi um ano, não, dois anos e um mês. Daí meu marido foi transferido para Sorocaba e eu me mudei pra cá. Até então eu só tinha o magistério. Mas eu tinha o magistério que dava uma base bem legal pra gente. Daí quando mudamos pra cá eu fiquei um tempo de eventual, trabalhando em Sorocaba, em algumas escolas estaduais, porque em municipal eu ainda não conhecia ninguém. Na época, se você não tivesse um conhecido era difícil ter acesso. Nem adiantava fazer inscrição. Daí eu fiquei no Estado. Daí teve concurso pra auxiliar de educação. Foi em 2001, a primeira turma. Daí eu fiz esse concurso, passei e comecei a trabalhar como auxiliar. Até que a princípio, foi assim, pensei, na hora que minhas filhas terminarem a faculdade, que eu tinha duas na faculdade, eu precisava né, eu volto a dar aula. Daí eu fiquei, fui ficando, fiz uma faculdade, daí na época de normal superior, pra poder validar meu magistério, porque pela nova LDB, na época, falou que tinha dez anos que ia encerrar, como aconteceu. Daí eu fiz o normal superior. Porque eu não queria fazer pedagogia, porque eu pensava...ah...a mesma graduação que o magistério e pedagogia são as mesmas matérias...

E = Sim é a mesma grade curricular.

P3 = É a mesma grade. Daí eu fui fazer o normal superior só pra validar o magistério. Fiz em escola semipresencial, duas vezes por semana. E daí fiz um concurso em Sorocaba. E eu passei assim, no infantil e no fundamental. Só que no infantil minha classificação foi melhor. Daí eu pensei, pra eu poder assumir; daí eu levei meus documentos na Prefeitura, e falaram que

se eu não tivesse a pedagogia mesmo eu tendo uma pós, eu fiz durante esse tempo que eu estava como auxiliar, eu terminei o normal superior e fiz uma pós em educação infantil de 460 horas; porque o normal superior não tem educação infantil como tem a pedagogia. Só que depois eu descobri pela Prefeitura que eles não aceitavam só uma pós em educação infantil, mesmo estando escrito “trabalhar com crianças de 0 a 6 anos”. Daí eu comecei a procurar uma pedagogia, e resolvi fazer uma pedagogia pra não ter encrenca com documentação...

E = Para não ter problemas...

P3 = Pra não ter nenhum tipo de problema. Daí quando... Nesse intervalo eu já não estava mais como auxiliar, tinha passado num concurso lá em Tatuí, em 2006. Eu assumi a Prefeitura de Tatuí, em 2006. Fiquei até 2012. Daí eu passei no último concurso que teve aqui, e me ingressei na Prefeitura de Sorocaba em 2013.

E = Você entrou nessa escola já em 2013?

P3 = Não. Comecei no [REDACTED]. Na escola [REDACTED], ali. Eu fui na atribuição. Você entra como volante. Como tinha uma escola próxima à minha casa, eu pensei, oba, não vou precisar nem tirar o carro da garagem. Pra quem estava viajando há 7 anos, estrada, daí eu peguei uma escola que eu não precisava nem trabalhar de carro. Daí fiquei um ano. Daí você tem que entrar na...

E = Na remoção obrigatória...

P3 = Na remoção obrigatória. Daí chegou no dia da atribuição, só sobrou o [REDACTED], né, que é na zona norte. Fui pra lá. Gostei de trabalhar lá. É uma escola assim que, apesar de ser periferia, e você trabalhar com crianças com bastante dificuldade, tem uma equipe bem legal lá sabe. Tem um professor de educação física lá, o [REDACTED], não sei se você conhece...

E = Não conheço.

P3 = O [REDACTED] faz um trabalho muito...ele é monge. Só que ele não continua, mas ele ainda tem o celibato, ele achou que fora do monastério, ele iria ajudar melhor as crianças. Então ele é professor de educação física lá. Já teve oportunidade de ir pra outra escola, mas continua lá que é um bairro que, como diz ele, que precisa dele. Ele trabalha de segunda à sexta na escola, e faz trabalho voluntário de fim de semana. Ele tem um trabalho bem legal lá mesmo. E daí quando saiu a primeira remoção eu pedi pra essa escola, por ser próxima a minha casa. Foi minha segunda opção. Como eu ia voltar eu coloquei primeiro [REDACTED], em segundo aqui, consegui a segunda, e tô aqui até a agora.

E = (Risos)

P3 = Gostei. Quer dizer, na verdade eu tive oportunidade de ir pra [REDACTED], depois, mas resolvi ficar aqui mesmo.

E = Agora já se acostumou com essa escola?

P3 = Já acostumei. Sabe aquela história de quem nem sempre o mais próximo de sua casa é o melhor.

E = É mesmo.

P3 = Eu gostei daqui. Pretendo ficar aqui.

E = Na sua visão, como professora, o que você acha que é Inteligência Humana? Pra você, como você definiria inteligência?

P3 = Inteligência... Pra mim é... não é aquela criança que vai melhor em matemática, geografia, a que tira uma melhor nota. É aquela criança que, quando você põe uma situação-problema, mesmo que ele não saiba resolver, ele vem e ele, como que eu posso dizer, ele vem e te... vem fazendo perguntas que vai levar ele ao resultado; ou então ele usa estratégias diferentes pra resolver uma situação, pra resolver aquela questão em si. Porque se, por exemplo, você faz uma pergunta lá que, simplesmente, tipo 4×12 , por exemplo. Você fala, tem tantas blusas que tem que combinar com tantas calças, 4×12 . Agora a criança não, ela vai usando uma estratégia, ela vai montando os parzinhos, mas de alguma maneira ele chega ao resultado. Pra mim isso é inteligência, né. Porque que nem uma professora perguntou, numa *Revista Escola*, né, o que que era o ser um bom professor, pra você ser um bom professor, o que que a gente acharia que tem que ter, conhecimento, ou ter o dom, o dom ou o conhecimento; daí, na minha visão, primeiro você tem que ter o dom porque o conhecimento você busca, você vai atrás, né, e segundo a *Revista Escola* na época, disse que não, você tem que ter conhecimento pra ser um bom professor. Quer dizer, pelo menos eu discordo disso porque o conhecimento você busca depois, agora o dom que tem ter. E a gente vê, tem gente que passa em primeiro lugar no concurso, né, prova escrita, até na entrevista.

E = Você quer dizer na teoria...

P3 = Mas chega na hora ali do dia a dia, né, daí que você vai ver mesmo se você tem... porque todo professor, você como professora sabe, você tem que ser um pouquinho de psicólogo, um pouquinho de mãe, um pouquinho de tudo, né; um pouquinho de médico. Você tem que entender a visão da criança. Quem nem eu falo... tem professora que acha que avalia o aluno só prova, e não é. Porque no dia da prova você pode ter um branco, e daí? Você vai avaliar no dia a dia.

E = E tem criança que fica nervosa.

P3 = Fica nervosa... Então a inteligência da criança não pode ser medida por um QI só, ali na hora.

E = Entendi. Você acha que tem alunos inteligentes? É fácil de perceber um aluno inteligente? Como você percebe a inteligência nos alunos?

P3 = Então, eu acho que até aquele aluno que, a gente fala, que tem dificuldade na matéria; pra mim ele é inteligente quando ele tenta, por exemplo, colar. Sabe quando puxa o caderno muito rapidinho. Tipo, até pra colar você precisa ser esperto.

E = Sim...

P3 = Né, ou então a criança começa a usar cola. Ele faz desse tamanho, a professora vai ver, aí ele vai diminuindo. Com isso ele está estudando, sem ele perceber. Ele chega no dia da prova, às vezes ele nem precisa tirar aquela cola do lugar, de tanto que ele teve tentou resumir pra que não fosse... Então, tem que ter esperteza pra isso, tem que usar a inteligência.

E = (Risos) Até pra isso.

P3 = Até pra isso. Até pra fazer cola. Você tem que usar sua inteligência. Qual a maneira que você utilizar ali daquela cola, pra que o professor não descubra, o colega. Então você veja bem, tem que ter inteligência pra isso.

E = E você acha que é fácil de perceber um aluno inteligente? Rapidamente na sala você consegue identificar quem é mais inteligente quem é menos, quem tem dificuldade, quem tem facilidade?

P3 = Ah eu acho que a partir do momento que você começa ali a fazer sua sondagem, desde que você não utilize só um tipo de sondagem, né. Porque na primeira semana você faz aquela sondagem escrita. Depois tem a observatória que você vai observando. Então, acho que fica fácil. Quer dizer, com o tempo a gente vai pegando prática, aí fica fácil. Que nem uma vez que, acho que foi no segundo ano que eu estava lecionando lá em Tatuí, tinha uma aluninha, que ela tinha um caderno maravilhoso, a letra impecável, sabe, e eu fui descobrir que ela não era alfabetizada, isso era quarto ano, na metade do primeiro bimestre, porque ela ia fazendo, chegava na hora da leitura, ela falava “professora eu tenho vergonha”, e ela não lia.

E = Só copiava.

P3 = Daí em comecei a observar; ela terminava primeiro que os outros, mas daí eu comecei a andar pela sala e ela não respondia, ela copiava, esperava depois a hora da correção da lousa e escrevia rapidinho, e ainda conseguia levar pra mim primeiro que os outros pra dar visto. E eu fui perceber, daí no caso, né, já fazia uns quinze dias. Daí, quando descobri, eu comecei a trabalhar com ela alfabetização; porque é assim, matemática oralmente, nossa, você dava a continha montada, de mais de menos de dividir, ela fazia todas; chegava numa situação problema, ela não fazia porque ela não conseguia ler. E eu fui descobrir isso depois, sabe porque a menina, ela era esperta, era inteligente, só que ela não tinha sido alfabetizada. Daí eu

conversei, ela não morava nem com mãe nem com o pai, ela morava com uma tia; daí eu conversei com a tia. Porque daí eu comecei a cansar, porque todo dia tinha que fazer atividade extra pra ela levar pra casa. Daí eu conversei com a tia que tinha um Caderno do Futuro do primeiro ano, e tal, e daí a tia autorizou e eu comprei um caderno em Sorocaba e levei pra ela, então, caderno de primeiro ano, eu comecei a trabalhar com ela. Resumindo, no segundo bimestre ela já estava alfabetizada, já começou a acompanhar no terceiro mais ou menos. Quando foi no ano seguinte, eu peguei o quinto ano, e ela era minha melhor aluna, só tirava 10, porque o que faltava pra ela era a alfabetização, que é o caminho, né, pra tudo.

E = No caso de alunos que não são inteligentes ou quem tem mais dificuldade, qual você acredita que dever ser a abordagem? O que você tem que fazer quando o aluno demonstra, dificuldade?

P3 = Eu costumo trabalhar assim, por exemplo, eu vejo a dificuldade do aluno, eu vou tentando. Eu vejo quais são as... Na maioria das vezes a dificuldade é na leitura, de interpretação, que vai tudo né... Se não interpretar você não consegue fazer matemática, você não consegue fazer nada. E eu tento descobrir alguma coisa que ele goste. Que nem, teve um aluninho que ele tinha muita dificuldade em matemática, mas adorava desenho, pintura. Eu comecei a trabalhar matemática com ele através de desenho. Sabe, desenhar quantidade, tirar quantidade, e ele conseguiu entender o conceito de somar de subtrair de dividir de multiplicar através do desenho. Tipo, eu mandava ele desenhar três flores, e falava “imagina que você vai multiplicar por 10 vezes”, ele desenhava tipo de um conjunto de três, “agora você vai desenhar 10 conjuntos e colocar três florzinhas iguais”, e ele foi aprendendo multiplicação assim no desenho. Ou então tento através de música, quando a criança... você tenta descobrir qual é a inteligência múltipla que ele tem, porque tem as inteligências múltiplas, ninguém é tão bom em tudo e nem tão ruim em tudo; sempre em alguma coisa ele vai se destacar. Ou seja, no esporte, né. É raro quem se destaca em tudo.

E = Tem alguns, né?.

P3 = É, tem uns que têm, mas é raro. Agora nessas inteligências múltiplas você vai descobrir qual é a inteligência dele, e tentar por atividades relacionadas àquilo lá pra puxar as outras disciplinas.

E = Nas suas aulas, como que você faz pra trabalhar as diferentes habilidades dos alunos? Dá pra trabalhar na sala de aula, não dá? É fácil?

P3 = Abordar todos de uma vez fica muito difícil. Principalmente nas salas numerosas. O que que eu tento? Quando eu vejo que o aluno tem bastante dificuldade, tem alunos que você faz caderno separado. Outros, mesmo dentro daquela atividade que eu preparei para a sala toda,

eu procuro cada dia dar um tipo de atividade daí abordando aquele tema, que possa contemplar um determinado grupo de crianças. Como eu falei pra você. Quem tem dificuldade em matemática, mas tem habilidade em artes, eu procuro trabalhar geometria, matemática junto com artes; porque daí desenhando... porque tem criança que precisa ser no concreto porque só abstrato pra ele, ele não consegue absorver, né, e pelo menos eu tento isso, sabe, fazer com que cada atividade...

E = E como você trabalha com avaliação? Como você avalia os alunos? Qual o formato? Como você faz?

P3 = Eu avalio diariamente. A prova escrita, no caso, eu faço, porque é um documento que a escola precisa. Mas eu não avalio o aluno por aquela nota da prova.

E = Sim.

P3 = Eu avalio no cotidiano. Se ele participa da sala, das atividades em sala. É, geralmente quem tem mais dificuldade, que eu chamo pra ir pra lousa pra fazer. Geralmente eles falam “ah professora eu não fiz”, aí eu falo “não tem problema vamos fazer juntos na lousa”. Então vou avaliando assim. Porque, com isso aqueles que têm mais dificuldade... porque quem tem facilidade vai tirar só 10 em prova, né. Então você tem que ver no dia a dia, se ele apresenta tarefa de casa. Que nem, eu dou tarefa de casa quase todo dia, e eu falo pra eles e eu olho outro dia, não importa se fez certo ou errado. Qual é o meu objetivo? É que eles criem o hábito do estudo e a responsabilidade de ter feito. Fez certo ou errado, que nem eu falo pra eles, é errando que vai aprendendo, né. É pra chegar na casa, descansar um pouquinho, e falar, ô, tem uma tarefinha pra fazer. Não importa se é uma ou outra. Então eu avalio no dia a dia se aquela criança tem responsabilidade de fazer os trabalhos que eu peço, que nem eu falo pra eles “ai eu não tenho computador...” não importa o jeito que fazer, eu quero ver como que ele resolve, qual o tipo de... Que nem eu peço um trabalho, se ele vai fazer escrito ou se é através de colagem, de desenho, não importa. O que eu quero é que determinado tema que eu dei, qual foi a estratégia que ele usou pra apresentar alguma coisa pra mim. Depois eu tento... todo o trabalho que eu dou eu faço uma socialização na sala depois. Pra que aquele que saiu bem feito, os outros tenham a oportunidade de ver, e na próxima ele vai melhorar, vai tentar copiar aquilo lá.

E = É, se inspira, né.

P3 = Ou pelo menos se inspirar naquilo lá.

E = Ah, legal! E você tem a liberdade pra construir a nota do jeito que você quiser?

P3 = Sim.

E = Tudo bem, você tem que elaborar a prova, mas a nota pode compor...

P3 = Eu vou compor ela. Porque não vai ser, que nem eu falei pra você, eu falo pra eles, não significa que aquele aluno que tirou dez na prova escrita, que ele vai ser um aluno com dez. Porque se o aluno falta, falta, falta, vem às vezes na prova, que nem eu falo, ele é inteligente, ele pode tirar um dez na prova escrita. Mas e as outras, e as atividades que foram dadas em sala de aula, ele não participou das outras, como é que ele pode ficar com a nota dez? E aquele aluno que veio todo dia, que participou oralmente, socializou ali com a turma? Então não tem como ele ficar com dez. Assim como tem aluno que tirou 7 ou 8 na prova, mas às vezes fica com dez lá.

E = Porque merece, né.

P3 = É. Porque merece. Ele participou das aulas.

E = De uma forma geral, como você acha que o sistema da escola lida com a inteligência do aluno, durante os conselhos, nas propostas, nos projetos?

P3 = Eu penso assim, aqui, pelo menos a gente do quinto ano, a gente conversa muito sobre isso. Os alunos têm dificuldade, se eu trabalhei de um jeito e deu certo, eu tento passar pra outras, pra outras entenderem. Elas passam pra mim. Então a gente se comunica entre si, pra poder buscar uma melhor estratégia. Porque às vezes eu estou ensinando a mesma matéria pra um aluno, vem outro professor que explica de uma maneira diferente e a criança consegue entender. Ou então um exemplo simples, você está tentando, tem aluno que pega rápido e aquela criança, muitas vezes um colega dele, assim em duplas produtivas, o colega explicando na linguagem do aluno, ele consegue entender. Então a gente faz isso. E nos conselhos de classe que vai abordar as dificuldades do aluno, pelo menos a maioria, eles visam o que vai ser melhor pro aluno. Que nem a retenção. Será que se eu reter ele por causa dessa deficiência dele, no ano seguinte vai melhorar aquilo ou vai só piorar. É que a tendência é que o aluno fique defasado de idade, o psicológico dele vai ficar mais afetado ainda.

E = Vai desestimulando...

P3 = Então, eu acho que essa estratégia de reter, só porque o aluno não atingiu, é pior. Vai bloquear. Então a gente chega no consenso, manda pro ano seguinte, e daí, paralelamente, se corre atrás desse prejuízo, dessa defasagem.

E = De uma forma geral como você acha que a escola lida com isso?

P3 = É pra melhora do aluno.

E = Você aprova?

P3 = Sim. Eu acho isso.

E = Que bom. É, desse tema, relacionado à inteligência, à capacidade dos alunos, tem mais alguma coisa que você queria falar? Alguma observação que você gostaria de dizer?

P3 = Não, a única coisa que sempre quando eu comento, eu já fiz uma pós em educação inclusiva, é que o professor tem que olhar sempre pela evolução do aluno dele por ele mesmo. O que a gente não pode é fazer uma avaliação tipo de uma classe como um todo porque ali são várias pessoas diferentes, né. Então você não pode avaliar, que nem eu às vezes comento com o aluno; mesmo uma criança, por exemplo, com Síndrome de Down, citando um exemplo, ela tem dificuldade, ela vai conseguir aprender, só que o tempo dela vai ser diferente do outro.

E = Sim.

P3 = O que um outro aprende em um ano, ela vai levar dois ou três, mas ela vai aprender. Então, a base de tudo é o professor, o educador respeitar o tempo do aluno, né. Indo no passo a passo, que você vai conseguir atingir seus objetivos. É igual uma vez que eu li um livro da Jussara Hockman, *Setas do Caminho*, você conhece esse livro?

E = É, você me falou sobre ele.

P3 = Então, é assim, você tem um objetivo pra chegar não importa o caminho. O importante é chegar lá. O que você não pode é ficar engessada, achar... pegar um modelo de avaliação, e falar é só esse aqui...

E = Falar que quem faz é bom, quem não faz não é, é isso?

P3 = Está errado, porque o aluno, tem que avaliar o avanço dele. Será que ele conseguiu avançar, a inteligência dele, ou ele tem muita dificuldade e precisa de um atendimento especializado; é, tem que ver. Porque às vezes ele é só um pouquinho mais devagar, né, do que o outro, mas ele vai aprender também.

E = Ah, legal, [REDACTED], é isso, muito obrigada.

P3 = Obrigada, eu.

E = Por seu tempo disponível... valeu.

P3 = Se precisar, estamos aí.

Entrevista do Gestor1:

DATA DA ENTREVISTA: 20/09/2017

ESPECIFICAÇÃO DO SUJEITO: Gestor1

Entrevistador = Antes de iniciarmos nossa conversa, eu gostaria que você fizesse uma apresentação rápida de você mesmo, contasse um pouquinho sobre sua formação, como se deu sua trajetória até seu cargo atual.

Gestor1 = Tá, vou tentar falar de uma maneira bem simples. Então, eu comecei com o magistério. Fiz magistério dos 17 aos 21. Depois eu entrei como auxiliar de educação numa

escola particular, no [REDACTED], e lá eu fiz o curso superior; bolsista né. Após terminar o curso superior, eu já fui promovida como professora lá mesmo, nessa mesma escola. E depois eu ingressei na rede municipal através de concurso. Basicamente isso, fiquei cinco anos como professora em sala de aula. Depois eu fiquei quatro meses como Orientadora Pedagógica. E até o momento no cargo atual, tão dando agora quatro anos como Diretora. É isso.

E = Então agora gostaria de fazer algumas perguntas para que você respondesse de uma forma geral. E no final, você terá um tempo para falar mais alguma coisa se você quiser. Como você definiria inteligência? O que é para você inteligência?

G1 = É, toda vez que eu penso em inteligência, eu penso na maneira como a criança, ou como qualquer um de nós, tende a aprender, a facilidade ou não de aprender certas coisas. Mas daí ela remete a um monte de outras coisas. Como a gente ensina, como a gente apresenta, como a gente conduz a aprendizagem. Mas pra mim inteligência é aquele que tem uma super facilidade para aprender.

E = E, pensando nisso, o que seria para você um aluno inteligente? Você acha que há alunos mais inteligentes, menos inteligentes? É fácil, ou é difícil identificar um aluno inteligente?

G1 = Eu sempre achei que tem os mais inteligentes, os mais esforçados e os que não estão nem aí. É, vou usar pra esclarecer como a gente identifica, um exemplo que eu vivi. Eu tinha uma aluninha que ela não prestava atenção em nada do que eu falava, simplesmente nada; eu tava dando aula e ela tava viajando, tava falando outra coisa, tava mexendo em outra coisa; por mais que eu chamasse atenção, dificilmente ela tava ali focada no que eu tava fazendo; ficava fazendo mil coisas ao mesmo tempo. E quando eu perguntava sobre aquilo que eu acabei de falar ela era a primeira a responder. Então, assim, pra mim era claro que ela era uma das mais inteligentes da sala. Por outro lado, tem aqueles alunos que a gente gosta muito que são os mais esforçados, que não tem tanta facilidade pra aprender, mas buscam, o tempo todo tão correndo atrás. E tem os que tem muita dificuldade. Eu acho que dá pra identificar sim.

E = E no caso desses alunos que não demonstram inteligência, o que que você acha que tem que ser feito com eles? Como trabalhar com esses alunos que apresentam essas dificuldades, essas necessidades talvez?

G1 = Essa parte é mais difícil porque cada um é um, cada um tem o seu tempo, a gente tem que procurar respeitar; e a gente não sabe o que causou, o que que causou, o que causa necessariamente aquela dificuldade de aprendizagem. Então talvez primeiro tentar identificar um possível motivo, pode ser anemia, pode ser falta de estímulo, pode ser algum problema

cognitivo, enfim, tentar identificar primeiro, tentar buscar soluções e apresentando de maneira diferenciada o que a gente puder, pra facilitar a vida dele.

E = No papel de gestor da unidade, como você acha que pode estimular as diferentes habilidades dos alunos? Ou incentivar que isso seja feito? Ou orientar? Qual seria a sua função como gestora dessa escola?

G1 = Eu acho que essa foi uma das coisas que eu mais encontrei dificuldade, porque aí eu dependo de estimular os professores que estão diretamente com eles, né. Assim, a gente pode procurar dar subsídios, tipo, “tô precisando de um determinado tipo de material”, a gente pode viabilizar de comprar, “tá precisando de tal espaço”, nem sempre tem, mas a gente pode tentar arrumar a gente pode tentar conseguir. Mas a gente precisa contar com a boa vontade dos profissionais que atuam diretamente, então isso é realmente muito difícil. Aqui eu acho uma escola boa, de verdade, eu acho que a gente consegue muita coisa, mas sempre tem aquela criança que passa despercebida, que fica quietinha no canto da sala, que não dá trabalho, que vai passando, que vai passando, e quando a gente vê a bomba já estourou. Então, assim, realmente, é um grande desafio que eu não aprendi a superar ainda. Venho buscando isso, mas não aprendi a superar ainda.

E = E durante as intervenções, nas reuniões pedagógicas, nos conselhos de série, você consegue perceber qual é a concepção de inteligência que os professores trazem?

G1 = Nem sempre fica claro. É, muitas vezes... e também é relativo porque talvez eu tenha uma opinião e esse professor tenha outra, mas muitas vezes a gente sente que eles estão equivocados no conceito de inteligência. Sente que, “aí, aquele aluno que faz tudo, tudo direitinho, termina na hora, termina...” ele é inteligente; de repente aquele outro que tem uma superinteligência musical, ele tem uma inteligência corporal, não é valorizado como inteligente porque ele tem dificuldade em Matemática. Então, não consigo perceber sempre de cara, mas eu consigo perceber algumas coisas que não tão dentro do conceito...

E = E você acha que dá para fazer alguma coisa, ou é difícil?

G1 = Tem que dar.

E = (Risos)

G1 = (Risos) Vai ter que dar. Um dia vai ter que dar. Assim a gente vai trabalhando, vai estimulando, a Orientação Pedagógica tem um papel determinante nisso. Mesmo na hora de conferir os semanários, ver como aquele professor tá conduzindo, é, de ver os registros e relatórios do professor que ele fez do aluno que ele não considera inteligente, né, pra gente poder trabalhar alguma coisa em cima. É, muitas vezes a gente consegue avanços positivos. Mas acho que a gente tá longe do ideal, ainda, né. É uma caminhada, uma caminhada longa.

E = É, e o que que você pensa com relação ao sistema de ensino dessa escola? Como o sistema da escola lida com a questão da inteligência, de habilidade, de capacidade de aluno?

G1 = Nosso sistema de ensino, assim como eu acho que todos, tanto privado como estadual, aqui no município, é muito quadradinho ainda. A gente trabalha em cima das avaliações externas, basicamente. E, pra gente considerar uma criança apta praquele ano, vamos dizer assim, ela tem que estar sabendo trabalhar todos aqueles conceitos. Então, a gente é muito quadradinho. Trabalha ainda num sistema externo, nas avaliações externas, SARESP, ANA, a gente avalia o que eles consideram importante. A gente não consegue ainda caminhar sozinho, trabalhar outras inteligências, estimular de outras maneiras; porque a gente tem essa burocracia pra cumprir. Talvez isso também dificulte um pouco.

E = Hum Hum.

G1 = Mas, uma consciência eu percebo que já está se formando.

E = E as provas aqui na escola, como as professoras elaboram? Cada uma tem a sua? Elas fazem juntas, ou separado? Depende de quê?

G1 = Proposta da escola: elas fazem juntas, né. Então elas vão definir o conteúdo lá no começo do ano, do conteúdo elas vão fazer o plano anual, do plano anual elas vão trabalhar matérias não necessariamente da mesma maneira, dando as mesmas atividades, mas depois elas vão sentar e formar as provas juntas. Em vias de regra isso acontece. Com quase todas. Uma ou outra professora fala “aí não tá dando certo, minha turma não tá acompanhando” ou “minha turma já passou disso, tá além”, aí a gente acabando autorizando provas diferenciadas. Mas a gente tenta ter um alinhamento, então sim é padronizado. Quarto e quinto ano infelizmente a gente já vai levar pro lado do SARESP, Provinha Brasil, já vai preparando as crianças pra isso, entendeu? Então, os conteúdos trabalhados são dentro do que é pedido e já nesse formato, pra eles irem se acostumando e não sofrerem no dia.

E = Entendi. Com relação a todas essas perguntas, sobre esse tema, tem mais alguma coisa que você gostaria de falar? Ou algum ponto que você acha importante? Alguma coisa que você pensa e que você gostaria de acrescentar?

G1 = Toda vez que eu penso em inteligência também eu penso em avaliação, né. Porque eu não sei se está totalmente ligado, mas... até teve essa pergunta “a maneira como o professor identifica quem é inteligente quem não é inteligente”; e a gente mudar a forma de avaliação. A gente falou das provas que aqui ainda é tudo muito quadradinho, mas dá pra avaliar além das provas do aluno, dá pra ter relatório individual, dá pra ter posicionamentos pra família individuais: “olha é super legal, seu filho tem um talento, leva pra fazer não sei o que, procura alguma coisa”; a gente sabe que tem projetos sociais, tipo projeto Curumim que desenvolve

música, projeto Sementinha lá da SEME que é atividade física; então, assim, essa consciência a gente tá despertando. Então, se a gente conseguir uma avaliação do professor de maneira diferente talvez a gente consiga direcionar nossas crianças pra trabalhar outros assuntos.

E = Especificamente, na nossa escola, o trabalho que vem sendo desenvolvido, vem sendo desenvolvido junto com o [REDACTED], que é a turma da **Professora1**. Da sala dela especificamente, você se lembra de algum aluno, tem algum aluno que você queria comentar alguma coisa, falar alguma coisa pontual, que chega até você, relacionada a essa turma, que você acha importante?

G1 = Tem um aluno específico, que ele apresenta uma dificuldade de aprendizagem maior, não tem diagnóstico, nem um laudo fechado, e a mãe fala que o pediatra relata que ele tem um pequeno atraso, né, mas a família tem dificuldade de aceitar esse pequeno atraso. Então a gente tem propostas de atividades diferenciadas, eles querem pessoas, eles querem uma auxiliar o tempo todo com ele, eles querem que faça prova diferente pra criança, eles têm dificuldade de aceitar que ele precisa de um tratamento diferenciado no geral, né, não só na escola. E eu acho que isso é tão forte pra família que eles já conseguiram embutir na criança, e ele fala assim “eu não quero fazer... eu não sei fazer isso... ah você tá lendo eu não tô entendendo o que você tá falando...” Ele já não tem mais vontade de se esforçar, de tentar fazer, porque já foi embutido na cabecinha dele que ele é diferente. (O Gestor estava falando do **Aluno16**, como o entrevistado deixa claro mais abaixo).

E = Você sente que isso é uma coisa que vem de casa?

G1 = Também, sim. Mas acho que principalmente, até. Talvez, a maneira como a gente conduza, nem sempre a gente acerta, reforce isso, porque ele tá vendo que ele tá fazendo atividade diferente.

E = Ah, entendi.

G1 = Mas, eu acho que é principalmente de casa, sim, que vem. Essa exigência por um adulto sempre acompanhando, que ele não consegue, que a pediatra falou que ele tem um atraso. Tudo isso é falado sempre na frente dele.

E = E, na visão de vocês, assim, da gestão, professora, qual você acha que seria a atitude, o que teria que ser feito com ele agora?

G1 = Já que a pediatra relatou que tem um pequeno atraso, procurar um neuro, procurar um profissional que fosse capaz de identificar realmente o que ele tem, pra sabendo, quais seriam os tratamentos possíveis, no que que a escola pode ajudar, nossa, vamos mudar tudo o que a gente tá fazendo, tentar de outra... partir de outro tempo, de outro tema, de outra vertente,

mas a gente precisaria saber o que ele tem. E não essa rejeição de que ele é diferente, mas eu não quero aceitar isso, só porque... Esclarecer que ele tem um problema e precisa ser tratado.

E = O quanto antes fizer, melhor para ele.

G1 = Sim.

E = Bom, dessa sala então acho que pontualmente é esse que é o?

G1 = O **Aluno16**.

E = Hum hum.

G1 = Pontualmente é ele, que eu me lembre. Mas acho que é uma turma boa, que caminha bem, você tá acompanhando. Eles acompanham bem com tudo, eles são comunicativos, eles participam da fala da professora, com oralidade, com tudo. É, eu acho que ele que tem, e deve ter alguma criança que tem um pouco de dificuldade, mas que ali lutando, tá batalhando, tá acompanhando, mas é o que a gente considera que tá dentro do esperado.

E = Tá bom então. É isso. Muito obrigada.

G1 = De nada, disponha.

5.7 Sobre a análise dos dados

As anotações feitas durante as observações foram descritas em forma de relatório para posterior cruzamento de dados com o conteúdo das entrevistas. O conteúdo das entrevistas foi transcrito de forma literal para posterior análise. O método de análise dos dados foi pautado em uma abordagem qualitativa, seguindo três grandes momentos: descrição dos dados, redução e interpretação das informações obtidas. A interpretação se pautou muito mais nos dados extraídos das entrevistas do que das observações. Durante as observações as práticas docentes se mostraram repetitivas e menos significativas em relação aos objetivos do estudo.

Uma abordagem qualitativa envolve algumas flexibilidades de dados que podem dar margem a uma confusão de metodologias, em alguns momentos gerando dúvida com relação aos dados gerados. Para garantir uma rigidez nas pesquisas e caráter qualitativo, é preciso analisar detalhadamente os processos. Assim sendo, o presente trabalho utilizou o método de análise de dados denominado Teoria Fundamentada, pela qual é possível explorar as diferentes dinâmicas de um contexto complexo, como o observado no cotidiano escolar (TAROZZI, 2011).

5.7.1 A Teoria Fundamentada nos Dados ou *Graunded Theory*

Conforme Santos et al. (2016), compreender ou interpretar significados e percepções que indivíduos envolvidos em determinado ambiente expressam a respeito de um tema torna-se uma tarefa complexa. Para um estudo com esse objetivo, é fundamental dispor de uma coleta de dados baseada no contato direto com os participantes que vivenciam o cotidiano investigado. A Teoria Fundamentada nos Dados (TFD), ou *Graunded Theory* (GT), é uma ferramenta relevante nesse tipo de pesquisa qualitativa, pois

trata-se de método indutivo-dedutivo, ou seja, a construção da teoria requer a interação entre o fazer induções (indo do específico para o amplo), produzindo conceitos a partir dos dados; e o fazer deduções (indo do amplo para o específico), gerando hipóteses sobre as relações entre os conceitos derivados dos dados, a partir da interpretação. (SANTOS et al., 2016, p. 2)

Segundo Tarozzi (2011), o esforço em sistematizar os processos na construção de uma teoria traz maior confiabilidade à pesquisa qualitativa perante a comunidade científica. Um dos diferenciais mais relevantes nesse tipo de processo é o fato de que não há o intuito de testar, mas, sim, de gerar uma teoria⁵ a partir de pesquisa teórica e empírica, uma teoria extraída dos dados, útil aos seus operadores e conectada aos objetivos estabelecidos. Em uma pesquisa pautada na TFD, a coleta de dados, sua análise e uma possível teoria mantêm uma relação muito próxima, sem ser a teoria previamente concebida ou estimada, ela surge através dos dados: “Teorias Fundamentadas, por serem baseadas em dados, tendem a oferecer mais discernimento, melhorar o entendimento e fornecer um guia importante para a ação” (STRAUSS; CORBIN, 2008, p. 25).

Tarozzi (2011) aponta para o fato de que existem várias possibilidades dentro de uma TFD, mas alguns pontos consideráveis não podem estar ausentes quando se utiliza esse tipo de método de análise tais como: a exploração de um processo de forma profunda; uma amostragem teórica que busque encontrar o número mínimo de sujeitos que torne a pesquisa plausível e defendível; a simultaneidade entre recolher e analisar os dados; o uso do método da constante comparação em todos os níveis de análise; a construção de uma codificação a partir dos dados; a exploração de conceitos, e não a descrição dos mesmos; e a produção de memorandos e diagramas. É importante considerar ainda três evidências que diferenciam a TFD de outros

⁵ “**Teoria:** um conjunto de conceitos bem desenvolvidos relacionados por meio de declarações de relações que, juntas, constituem uma estrutura integrada que ser usada para explicar ou prever fenômenos” (STRAUSS; CORBIN, 2008, p. 29).

métodos: (1) a aderência aos dados, as categorias interpretativas devem corresponder aos dados; (2) a relevância dentro da área à qual se refere; e (3) a funcionalidade, ou seja, “a alta capacidade de explicação e a densidade conceitual são funcionais à possibilidade de emprego prático da teoria em favor de quem trabalha no campo” (TAROZZI, 2011, p. 31).

A TFD pode ser concebida por três vertentes ou perspectivas metodológicas, as quais se desenvolveram ao longo da trajetória evolutiva do método, delineando-se em: “clássica (também chamada de glauseriana); straussiana (denominada também como relativista ou subjetivista); e construtivista” (SANTOS et al, 2016, p. 4). Outra forma de sintetizar essas tendências pode ser observada no Quadro 3, elaborada por Tarozzi (2011):

Quadro 3 – Confronto entre as principais escolas de GT

	GT clássica	GT <i>full conceptual description</i>	GT construtivista
	Glaser	Corbin	Charmaz
Pergunta de pesquisa	Não é uma afirmação que identifica o problema a ser estudado. É impossível de defini-lo antes de ir para o campo (inicia-se de modo aberto a partir de uma área de investigação).	É uma afirmação que identifica claramente o problema a ser estudado. Consente restringir e gerenciar a área de investigação.	Não existe. Os conceitos sensibilizantes (Blumer), interesses pessoais e disciplinares iniciam a pesquisa.
Tipo de dados	“Al lis data”	Indiferente, sobretudo observações.	Entrevistas semiestruturadas de análise textual. Construção de dados.
<i>Core category</i>	Emerge quase magicamente e é intuída	Fazê-la emergir requer fortes manipulações de	Existe uma <i>core category</i> prevalente.

	improvisadamente no início ou no fim de uma pesquisa.	dados. Não existe uma única <i>core category</i> .	
Tipos de codificação	Substantiva teórica.	Aberta, axial seletiva.	Inicial, focalizada, axial, teórica.

Fonte: TAROZZI, Massimiliano. **O que é a Grounded Theory? Metodologia de pesquisa e de teoria fundamentada nos dados.** Tradução de Carmem Lussi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 56.

De acordo com os referências teóricos analisados, a vertente mais adequada para a pesquisa apresentada é a “GT *full conceptual description*”, ou “straussiana (denominada também como relativista ou subjetivista)”, clarificada por Anselm STRAUSS e Juliet CORBIN (2008).

Dentro dos elementos gerais envolvidos em uma TFD, independente da sua vertente, existem algumas etapas a serem seguidas: identificação de uma área a ser investigada; definição da pergunta gerativa da pesquisa; decisão com relação aos instrumentos a serem utilizados, visto que os mais favoráveis são observação e entrevista; coleta e transcrição dos dados através de uma imersão profunda no meio investigado; codificação inicial; codificação focalizada; produção de memorandos e geração de relatórios; avaliação da pesquisa; codificação teórica – pontuando e interligando as categorias, identificando a categoria central (*core category*) e integrando e delimitando a teoria (TAROZZI, 2011).

Strauss e Corbin (2008, p. 26) descrevem os objetivos dos procedimentos de codificação de forma resumida: 1. Construir em vez de testar uma teoria; 2. Fornecer aos pesquisadores ferramentas analíticas para lidar com as massas de dados brutos; 3. Ajudar os analistas a considerar significados alternativos para os fenômenos; 4. Ser sistemático e criativo simultaneamente; 5. Identificar, desenvolver e relacionar os conceitos que são os blocos de construção da teoria.

O presente trabalho espera atingir a compreensão que se tem atualmente sobre inteligência no âmbito escolar. Pretende realizar um encontro com os professores após o término da pesquisa para refletir sobre os dados encontrados. Busca, assim, entender a dinâmica entre a expressão de Inteligência Humana dos estudantes e professores e as práticas pedagógicas atuais presentes na atuação dos professores e gestores da escola, no cotidiano escolar. De forma geral, a pesquisa tem o intuito de gerar uma teoria baseada nas inter-relações e nas convicções que revelam as engrenagens do sistema escolar estudado, unindo a teoria à realidade empírica. Isso tudo faz com que a TFD se mostre como um método de análise de dados extremamente

favorável às ambições da pesquisa, por ser uma teoria extraída dos dados, útil aos operadores e conectada aos objetivos.

O êxito de uma pesquisa conduzida com a GT (Grounded Theory) é uma teoria, uma interpretação racional, densa, articulada e sistemática, capaz de dar conta da realidade estudada [...]. A GT tem a ambição de produzir uma teoria complexa e articulada, mesmo que seja considerada, por alguns estudiosos, um ‘meio raio’, como aquelas produzidas pelos teóricos de muitas disciplinas. (TAROZZI, 2011, p. 19, grifo do autor)

6 RESULTADOS À LUZ DA TEORIA FUNDAMENTADA

Trilhando a proposta apresentada por Strauss e Corbin (2008), a pesquisa seguiu todas as considerações práticas necessárias para uma análise pautada na Teoria Fundamentada dos Dados (TFD). Foi selecionado um problema que, de acordo com os referenciais teóricos, deu origem à questão da pesquisa. Durante o período de coleta e análise de dados, conforme a teoria, buscou-se um equilíbrio entre objetividade e subjetividade. E, sempre que necessário, os referenciais teóricos foram revisitados e ampliados.

Como mencionado previamente, o método de análise utilizado baseou-se na vertente da TFD conhecida como “GT *full conceptual description*”, ou “straussiana”, denominada também como relativista ou subjetivista (TAROZZI, 2011). Mediante isso, os dados da pesquisa foram rigorosamente descritos e transcritos; e submetidos às codificações aberta, axial e seletiva; visando à elaboração final da teoria fundamentada nos dados, de acordo com as propostas da pesquisa (STRAUSS; CORBIN, 2008).

Para as codificações aberta e axial, foi utilizado o Atlas.Ti⁶, um programa de computador específico para análise qualitativa, quando existe uma grande quantidade de dados a serem considerados. O programa é sugerido por Strauss e Corbin (2008) como ferramenta para facilitar a organização e o armazenamento dos dados, oferecendo maior confiabilidade aos dados gerados. Segundo Bortoluzzi (2018, p. 57):

O programa auxilia na exploração de fenômenos complexos escondidos nos dados, oferecendo um ambiente organizado de forma intuitiva, além de oferecer ferramentas para gerenciar, extrair, comparar, explorar e remontar peças significativas de grandes quantidades de dados de forma criativa, flexível, mas sistemática.

6.1 Codificação aberta

A análise dos dados teve início com a Codificação Aberta. Nessa fase, os dados são analisados linha a linha, minuciosamente. Durante esse processo, os principais conceitos expressos pelos sujeitos são apontados e rotulados pelo pesquisador. Nesse momento, inicia-se a construção da teoria, conceituando e definindo categorias, para posteriormente, serem

⁶ O *software* de dados qualitativos Atlas.Ti pode ser adquirido no *link* <http://atlaste.com/>

relacionadas por meios de hipóteses ou declarações. Após essa conceituação, ocorre uma redução significativa em blocos de dados mais administráveis (STRAUSS; CORBIN, 2008).

Chama-se aberta porque o procedimento consiste em abrir o texto com o intuito de revelar pensamento, ideias e significados contidos nele. Neste processo, os dados são separados em partes distintas e analisados em uma perspectiva comparativa, utilizando-se as ferramentas acima descritas, afim de se encontrarem similaridades e discrepância entre eles. Dados considerados semelhantes são então agrupados em categorias, que servirão para os passos posteriores de análise (axial e seletiva) ao relacionar-se com outras categorias criadas e subcategorias. Estas relações são chamadas de hipóteses e as explicações que resultam desta estrutura teórica colocam a natureza dos fenômenos em evidência. (BORTOLUZZI, 2018, p. 57/58)

Nessa etapa da codificação, foram analisadas todas as entrevistas (professores, estagiário, gestores e estudantes); e, a cada linha, foram apontadas ideias e explicações dos sujeitos, aos quais foram atribuídos pelo analista *códigos explicativos*, ou *subcategorias*. Essas subcategorias resumem de forma mais precisa o conteúdo declarado. Durante a codificação aberta do presente estudo, foram identificadas 91 (noventa e uma) subcategorias, que, posteriormente, foram associadas a 13 (treze) categorias (a partir da codificação axial). As subcategorias geraram grupos de ideias, que se agregaram e complementaram ao decorrer da análise dados. Os grupos de ideias (subcategorias) e a quantidade de vezes que foram identificados durante as entrevistas (frequência), podem ser observados no Quadro 4, divididos por cores, a serem clarificados posteriormente.

Quadro 4 – Subcategorias geradas durante a Codificação Aberta dos dados

SUBCATEGORIAS GERADAS NA CODIFICAÇÃO ABERTA		FREQÜÊNCIA
1	A Educação Física tem mais autonomia	1
2	A equipe gestora aprova o trabalho dos professores	5
3	A equipe gestora não se envolve o suficiente	3
4	A equipe gestora reconhece suas falhas	1
5	A escola ainda falha ao atender às necessidades dos estudantes	8
6	A escola não tem autonomia	6
7	A escola precisa se atualizar	2
8	A inteligência do estudante é responsabilidade do professor	1
9	A inteligência precisa ser estimulada	9
10	A rotina escolar limita o desenvolvimento de diferentes habilidades	4
11	Alguns professores têm uma visão equivocada sobre inteligência	5
12	As aulas não podem ser padronizadas	1

13	As avaliações externas não correspondem à realidade do estudante	2
14	Avaliações bimestrais padronizadas	8
15	Avaliação diagnóstica	2
16	Autonomia do professor para avaliar	7
17	Avaliação observacional é considerada fundamental	18
18	Com a prática é fácil identificar as potencialidades dos estudantes	2
19	Crítica ao sistema de ensino vigente	19
20	Efeitos negativos da retenção	4
21	Existe apoio da equipe gestora aos professores	4
22	Existem estudantes mais e menos inteligentes	9
23	Existem estudantes que não demonstram interesse pela aprendizagem	3
24	É difícil desenvolver diferentes habilidades em sala de aula	5
25	É difícil identificar as diferentes habilidades dos estudantes	1
26	É importante respeitar a individualidade dos estudantes	22
27	É mais fácil identificar habilidades relacionadas a conteúdos tradicionais	1
28	É obrigação do professor identificar as facilidades e as dificuldades dos estudantes	1
29	É possível identificar as habilidades não convencionais dos estudantes	4
30	Falta espaço e material para contemplar diferentes habilidades dos estudantes	5
31	Falta tecnologia dentro da escola	3
32	Falta tempo para dialogar com a equipe gestora	1
33	Inteligência= facilidade em aprender	2
34	Inteligência= associada ao conteúdo escolar	12
35	Inteligência= atingir as expectativas do professor	4
36	Inteligência= dar o melhor de si em suas atividades	5
37	Inteligência= depende do ambiente/estímulos	7
38	Inteligência= difícil definir - conceito muito amplo	4
39	Inteligência= está ligada ao emocional	2
40	Inteligência= está ligada aos valores de cada indivíduo	2
41	Inteligência= estudar muito	14
42	Inteligência= não existe idade para desenvolver	2
43	Inteligência= não pode ser medida por notas	6
44	Inteligência= não ter dificuldades na realização de tarefas	2
45	Inteligência= pensar antes de agir	4
46	Inteligência= resolver problemas/situações de diferentes maneiras (professores e gestores)	10

46	Inteligência= resolver problemas/situações de diferentes maneiras (estudantes)	1
47	Inteligência= saber mais sobre determinado assunto	3
48	Inteligência= saber tudo	12
49	Inteligência= são habilidades que a pessoa tem	3
50	Inteligência= são reveladas através de oportunidades de estímulo	1
51	Inteligência= ser esperto	2
52	Inteligência= tem aspectos inatos/genéticos	4
53	Inteligência= tem múltiplas possibilidades	5
54	Inteligência= tirar notas boas	11
55	Inteligência= todos nós somos inteligentes (professores e gestores)	5
55	Inteligência= todos nós somos inteligentes (estudantes)	1
56	Inteligência= transcende os conteúdos tradicionais	8
57	Interferência negativa da família no cotidiano escolar	8
58	Intervenções da equipe gestora junto aos professores	1
59	Intervenções pedagógicas ao identificar dificuldades de aprendizagem	23
60	Na Educação Física os estudantes podem se expressar mais	1
61	Nota final do estudante - autonomia do professor	7
62	O apoio da família é necessário/fundamental	3
63	O bom professor deve estimular as potencialidades dos estudantes	5
64	O bom professor tem que assumir vários papéis	2
65	O bom professor tem que ter o “dom” para ensinar	2
66	O estudante deve ter responsabilidade sobre sua vida escolar	3
67	O excesso de burocracia atrapalha o trabalho do professor	2
68	O incentivo a diferentes habilidades deve partir dos professores	1
69	O professor precisa se autoavaliar constantemente	7
70	O trabalho da equipe gestora reflete diretamente no do professor	2
71	O trabalho do professor é muito individual	2
72	Oportunizando diferentes “rotas de acesso ao conhecimento”	21
73	Os critérios de avaliação precisam ser revistos	1
74	Os estudantes aprendem uns com os outros	1
75	Os estudantes se frustram por não demonstrar conhecimento da forma tradicional	3
76	Os professores apoiam uns aos outros	4
77	Professores aprendem com os estudantes	2
78	Professores aprovam o trabalho da equipe gestora	4
79	Professores demonstram interesse em saber mais sobre inteligência	1
80	Professores demonstram desconforto em falar sobre a gestão escolar	1

81	Professores e gestores relatam estar presos à avaliação escrita tradicional	6
82	Professores relatam a necessidade de maior proximidade com a equipe gestora	3
83	Professores relatam a necessidade de mais suporte na tomada de decisões	2
84	Professores/gestores criam estratégias para atender às necessidades dos estudantes	8
85	Relatos sobre o público-alvo da Recuperação Paralela	1
86	Relatos sobre o público-alvo do Atendimento Educacional Especializado (AEE)	5
87	Rede municipal não se preocupa com os estudantes	9
88	Referência à Teoria das Inteligências Múltiplas	3
89	Relatos sobre formação continuada	22
90	Relatos sobre formação inicial	11
91	Salas numerosas dificultam as intervenções pedagógicas	4

6.2 Codificação axial

Em sequência aos procedimentos, os grupos de ideias separados por cores no Quadro 4 foram convertidos em *família* ou *categorias*, através da Codificação Axial. Para o desenvolvimento da codificação axial, é necessário que o analista utilize um processo indutivo na conversão desses grupos de ideias em categorias definidas a serem desenvolvidas. Nesse sentido:

A codificação axial consiste em agrupar em categorias os códigos elaborados na codificação aberta, a medida que se identificam como pertencentes a fenômenos semelhantes, elaborando assim uma *estrutura temática* representativa de todos os casos. (BORTOLUZZI, 2018, p. 63)

De acordo com as elucidações de Strauss e Corbin (2008), a codificação axial é o momento no qual o pesquisador começa a procurar respostas aos seus questionamentos iniciais. Ela não acontece sequencialmente à codificação aberta, ambas se desenrolam paralelamente, indo e voltando nos dados para que seja desenvolvida a relação entre os conceitos. Essa fase envolve diversas tarefas básicas descritas no Quadro 5.

Quadro 5 – Descrição dos processos necessários para a Codificação Axial

1. Organizar as propriedades de uma categoria e suas dimensões, uma tarefa que começa durante a codificação aberta.
2. Identificar a variedade de condições, ações/interações e consequências associadas a um fenômeno.
3. Relacionar uma categoria à sua subcategoria por meio de declarações que denotem como elas se relacionam umas às outras.
4. Procurar nos dados pistas que denotem como as principais categorias podem estar relacionadas umas às outras.

Fonte: STRAUSS, Anselm; CORBIN, Juliet. **Pesquisa qualitativa: Técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada.** 2. ed. Tradução de Luciane Oliveira da Rocha. Porto Alegre, RS: Artmed, 2008. p. 126.

Ao descrever os passos da codificação axial, Strauss e Corbin (2008), p. 140/141, salientam que:

Na codificação axial, nossa meta é desenvolver sistematicamente as categorias e relacioná-las. Esse passo da análise é importante porque estamos construindo a teoria. [...] o importante é descobrir formas por meio das quais as categorias se relacionam umas com as outras. O paradigma é apenas um mecanismo que os analistas podem usar para pensar sobre tais relações.

Na presente pesquisa, o desenrolar dos dados geraram a consolidação de 13 (treze) categorias, posteriormente reunidas em 3 (três) grandes categorias pela codificação seletiva.

6.2.1 Categoria 1: O que é ser inteligente para professores / gestores

Categoria 1: O que é ser inteligente para professores/gestores.

Subcategorias: 9, 22, 33, 37, 38, 39, 40, 42, 43, 44, 46, 47, 49, 50, 52, 53, 55, 56 e 88.

Essa categoria, relacionada à inteligência, foi gerada por meio dos conceitos expressos por professores, estagiários e gestores. As 19 (dezenove) subcategorias que deram origem à categoria durante a codificação aberta estão elencadas na Figura 4.

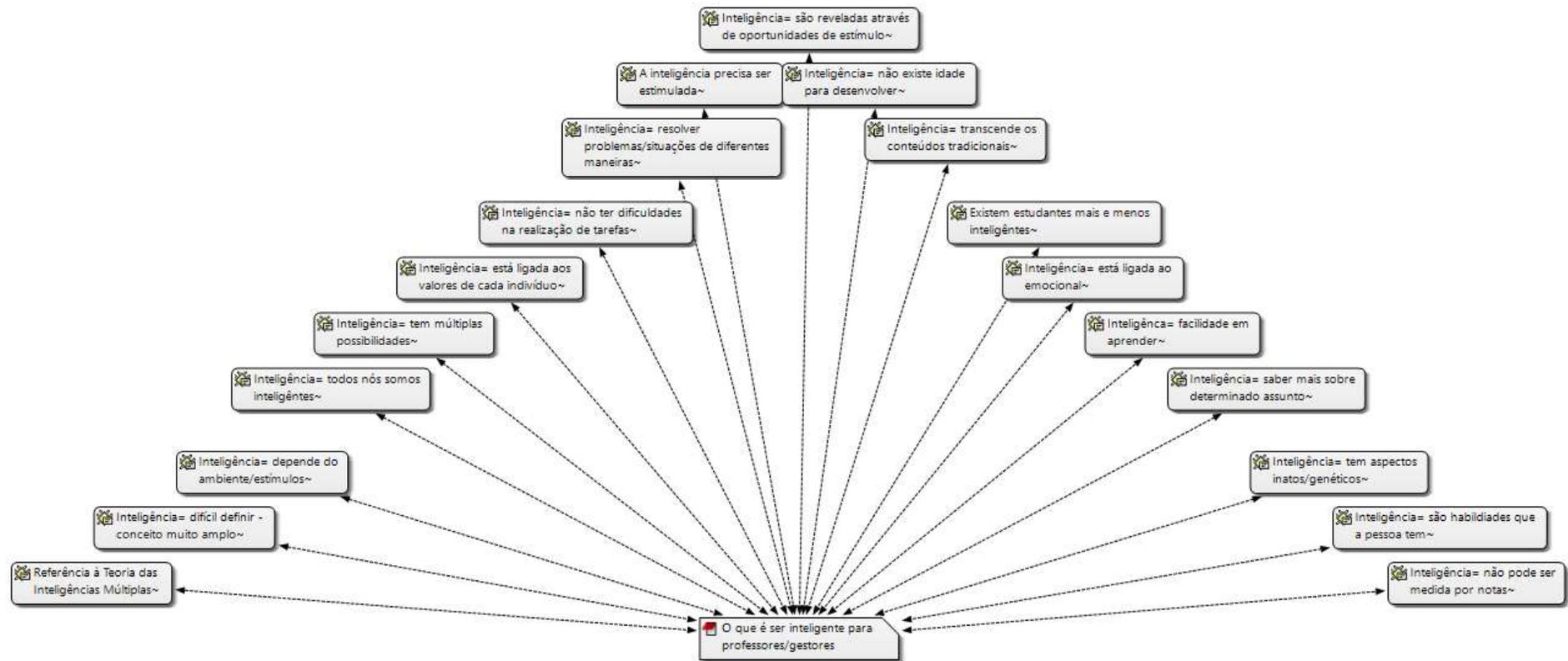


Figura 4 – Gráfico de categoria “O que é ser inteligente para professores/gestores” (gerado pelo Atlas.Ti).

Os professores, os estagiários e os gestores, em um primeiro momento, apresentaram dificuldade em definir inteligência, alegando ser um conceito muito amplo e complexo. Entretanto, no desdobramento das entrevistas, foram deflagrados diferentes conceitos acerca da inteligência. Os depoimentos se complementaram, gerando um discurso que, com frequência, vai ao encontro da Teoria das Inteligências Múltiplas (GARDNER, 1994; 2000), embora apenas dois deles tenham citado a teoria durante as entrevistas. Alguns sujeitos relataram que todos nós somos inteligentes; outros que a inteligência está relacionada à capacidade de resolver problemas e situações do seu cotidiano de diferentes maneiras.

Enquanto alguns sujeitos declararam a inteligência como algo inato, predeterminado geneticamente, outros pontuaram a necessidade de ela ser estimulada durante a vida. Alguns depoimentos apontaram para as múltiplas possibilidades da inteligência e para o fato de que ela não tem idade para ser desenvolvida, ou seja, o aprendizado pode acontecer em qualquer fase da vida. Para os agentes escolares, a inteligência é expressa por diferentes habilidades que cada pessoa pode manifestar em áreas distintas (ora relacionadas ao contexto escolar, ora não). Uma fala recorrente entre professores e gestores diz respeito à necessidade de esses potenciais serem estimulados, seja no contexto familiar seja no escolar. Outra perspectiva reforçada durante as entrevistas foi a importância do contexto social para o desenvolvimento da inteligência, professores e gestores acreditam que ela está diretamente ligada aos valores e à condição emocional de cada indivíduo, considerando motivação, autoestima, dentre outros aspectos.

Durante as entrevistas, grande parte dos sujeitos reforçou a ideia de que a inteligência não pode ser mensurada por notas ou testes padronizados. Ela transcende os conteúdos tradicionais cobrados no cotidiano escolar e se revela nas oportunidades de estímulos ofertadas aos estudantes. A clarificação do depoimento dos agentes escolares não é coerente com os relatórios elaborados durante as observações, transparecendo, assim, um distanciamento entre o discurso e as práticas docentes.

Embora os sujeitos apresentem uma tendência empírica em concordar com vários princípios apresentados pela Teoria das Inteligências Múltiplas, apenas dois mencionaram a teoria propriamente dita durante as entrevistas, o que dá indícios de ela não ser um conteúdo tão difundido e conhecido entre eles. Entre esses agentes do cotidiano escolar ainda aparece, de forma enraizada, a ideia de que existem, sim, indivíduos mais e menos inteligentes dentro do ambiente investigado. Os estudantes considerados inteligentes são aqueles que aprendem com mais facilidade, independentemente dos mecanismos e das ferramentas utilizados pelo professor, e não apresentam dificuldade na realização de suas tarefas em sala de aula.

6.2.2 Categoria 2: O que é ser inteligente para os estudantes

Categoria 2: O que é ser inteligente para os estudantes.

Subcategorias: 34, 35, 36, 41, 45, 46, 48, 51, 54 e 55.

Essa categoria foi gerada através dos conceitos, relacionados à inteligência, expressos pelos estudantes. As 10 (dez) subcategorias que deram origem à categoria durante a codificação aberta estão elencadas na Figura 5.

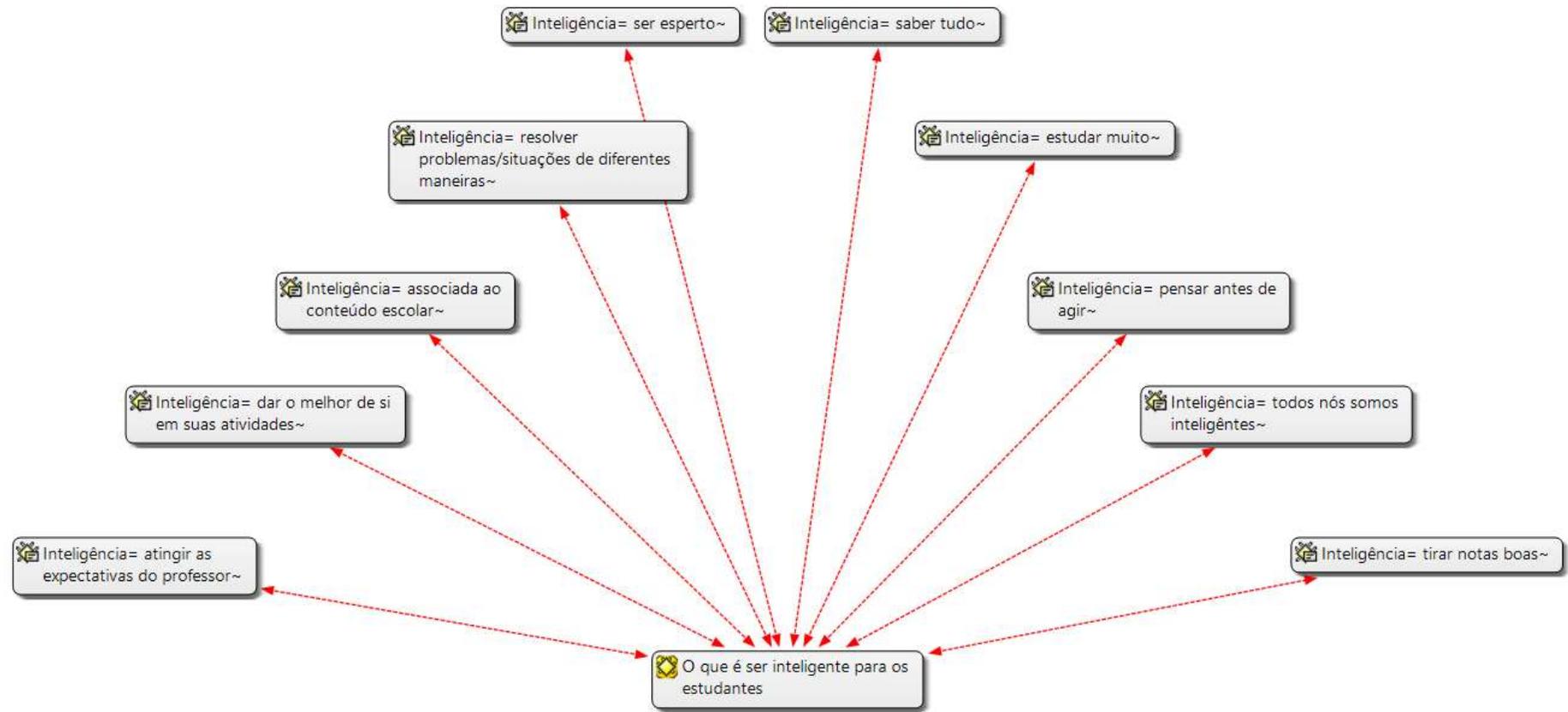


Figura 5 – Gráfico de categoria “O que é ser inteligente para os estudantes” (gerado pelo Atlas.Ti).

Na visão dos estudantes, a inteligência está fortemente atrelada aos conteúdos desenvolvidos no contexto escolar. A principal relação ocorre com as notas atribuídas ao término de cada bimestre, sendo considerados inteligentes os estudantes que apresentam as melhores notas. No depoimento desses sujeitos, pessoas inteligentes são aquelas que “*sabem tudo*”, estudam muito, se dedicam e se esforçam durante as aulas e atingem as expectativas dos professores nos conteúdos tradicionais. Durante as entrevistas, eles utilizaram como exemplo de pessoas inteligentes os colegas que tiram as melhores notas, que respondem prontamente às perguntas feitas pela professora durante a aula, que os ajudam quando não conseguem realizar alguma atividade ou que têm alguma característica específica que lhes chama a atenção: como ser muito bom em contas, ter um caderno organizado, terminar a lição antes dos demais; apenas um sujeito apontou como inteligente um colega que desenhava muito bem.

Alguns estudantes descreveram como inteligentes aqueles que pensam antes de agir ou que são espertos e, para exemplificar, citaram os familiares, frequentemente os pais, ao resolverem problemas do cotidiano familiar ou tratar da criação dos filhos. Para descrever pessoas espertas, eles fizeram alusão a pessoas que não são enganadas com facilidade ou que apresentam um raciocínio rápido em determinadas situações. Apenas um estudante relacionou a inteligência à capacidade de resolver problemas e situações cotidianas de diferentes maneiras; e, também apenas um afirmou que todos nós somos inteligentes.

6.2.3 Categoria 3: Intervenções pedagógicas

Categoria 3: Intervenções pedagógicas.

Subcategorias: 12, 31, 58, 59, 72, 84, 85, 86 e 91.

Essa categoria foi gerada através dos conceitos expressos por professores, estagiários e gestores a respeito das intervenções utilizadas ao serem identificadas diferentes dificuldades de aprendizagem no cotidiano escolar. As 9 (nove) subcategorias que resultaram na categoria durante a codificação aberta estão elencadas na Figura 6.

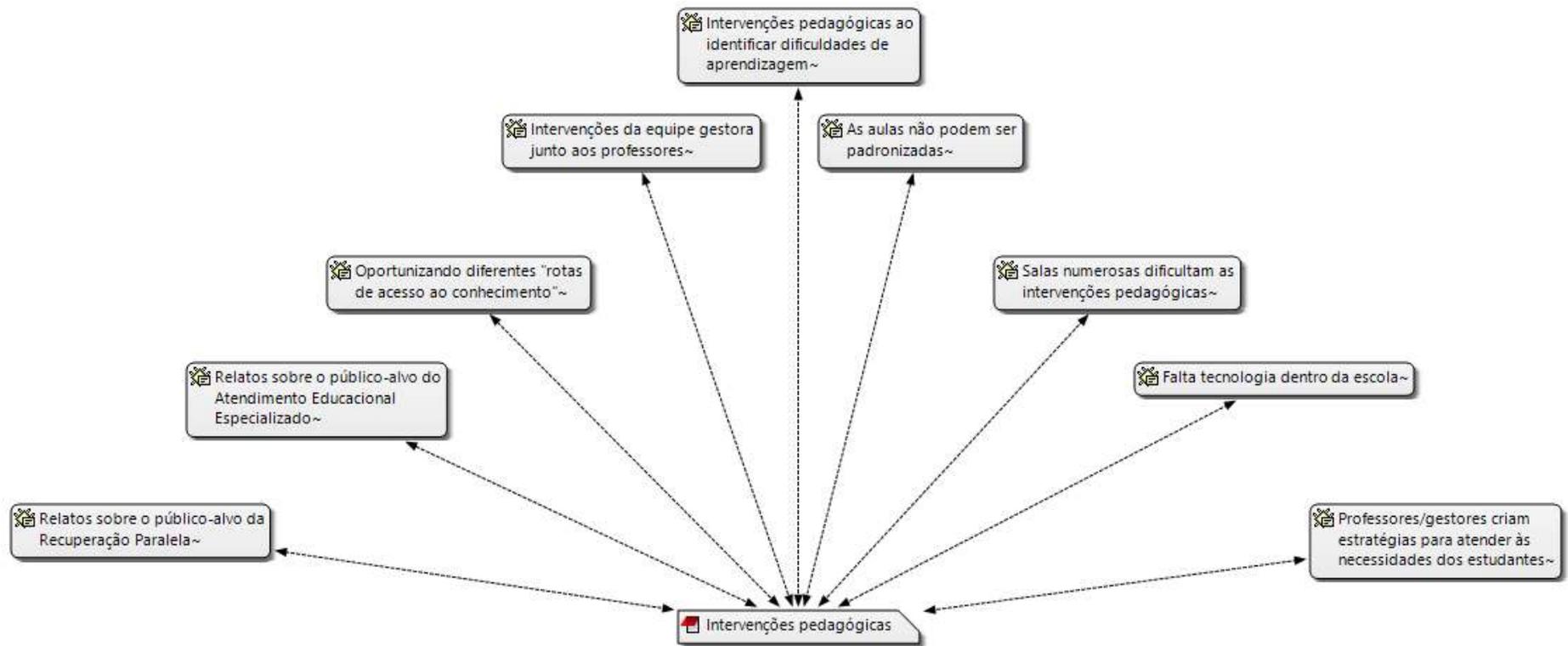


Figura 6 – Gráfico de categoria “Intervenções pedagógicas” (gerado pelo Atlas.Ti).

Nessa categoria, os professores, os estagiários e os gestores relataram abordagens pedagógicas utilizadas no cotidiano escolar. A maior parte dos relatos diz respeito a intervenções feitas quando o estudante apresenta algum tipo de dificuldade de aprendizagem com relação aos conteúdos tradicionais. Durante os depoimentos, os professores, os estagiários e os gestores descreveram atividades desenvolvidas com o intuito de ajudar os estudantes a superar suas dificuldades, como: utilização de cadernos de apoio – cadernos que envolvem atividades diferenciadas (mais simples, trazendo o conteúdo de séries anteriores para serem revistos da forma tradicional) a serem trabalhadas pelos estudantes na sala de aula e em forma de lição de casa; acompanhamento direcionado em sala de aula (ora chamando esses estudantes na lousa, ora acompanhando mais de perto a realização das atividades e utilizando explicações mais objetivas); e indicação para participação da recuperação paralela ou sala de recursos (AEE – atendimento estudantil especializado) em casos mais extremos.

Ainda com relação às diferentes dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos estudantes, alguns professores descreveram tentativas de abordar o conteúdo de formas diferentes (não tradicionais), fazendo menção ao trabalho usando diferentes *rotas de acesso ao conhecimento*. Eles descreveram a utilização de jogos, desenhos, materiais alternativos e estratégias mais concretas ao abordar o conteúdo. Alguns professores se queixaram que, por as salas serem muito numerosas, isso dificulta que sejam realizadas intervenções necessárias, quando as dificuldades de aprendizagem são detectadas. No geral, professores, estagiários e gestores concordaram que, antes de qualquer tipo de intervenção, é importante identificar o motivo dessas dificuldades, para que as intervenções não sejam em vão.

Muitos professores e gestores apontaram que, quer os estudantes apresentem ou não dificuldades, é recomendável desenvolver o conteúdo utilizando diferentes abordagens. Isso vislumbra uma tendência intrínseca em considerar a importância de contemplar outras rotas que permitam acessar o conhecimento (diferentes das convencionais), mesmo não utilizando a nomenclatura *rotas de acesso*. Para os entrevistados, cada estudante pode aprender de uma forma diferente e isso sempre deve ser levado em conta no processo de ensino e aprendizagem, portanto, as aulas não podem ser padronizadas. Contudo, alguns professores argumentaram que esse tipo de abordagem – cada estudante ter sua *rota de acesso* ao conhecimento contemplada –, é muito difícil em virtude do grande número de estudantes em sala de aula e da falta de tecnologia das escolas atuais.

Nos depoimentos é possível perceber que os sujeitos buscam as melhores maneiras de atender às necessidades dos estudantes, principalmente quando, na concepção dos professores, esses estudantes apresentam alguma dificuldade de aprendizagem ou necessidade especial.

Nessa vertente, eles relataram que o sistema de ensino municipal e as demasiadas burocracias, em alguns momentos, dificultam o atendimento ideal ao estudante, impossibilitando as intervenções necessárias. Dentro dessa perspectiva, os entrevistados buscam meios para viabilizar esse atendimento adequado, o que nem sempre é possível, visto que a rede municipal determina como público-alvo, número de estudantes por turma e conteúdo das salas de recuperação paralela; e como público-alvo da sala de recursos (AEE – Atendimento Educacional Especializado), o que, às vezes, limita o acesso dos estudantes a esses recursos e às intervenções possíveis nesses ambientes.

Ao abordar as possibilidades de intervenção, os integrantes da equipe gestora declararam acreditar que podem, sim, interferir nos processos de ensino e aprendizagem, mas de forma limitada e indireta. Eles podem oferecer materiais e subsídios para os trabalhos dos professores (na medida do possível). Mas, no fim, o impacto direto sobre os estudantes vai depender dos estímulos que eles conseguem oferecer aos professores, porque são os docentes que estão em contato direto com os estudantes.

6.2.4 Categoria 4: Contemplando diferentes habilidades

Categoria 4: Contemplando diferentes habilidades.

Subcategorias: 10, 18, 24, 25, 27, 29, 30 e 68.

Essa categoria foi gerada através dos conceitos expressos pelos professores, estagiários e gestores a respeito do desenvolvimento das diferentes habilidades dos estudantes no cotidiano escolar. As 8 (oito) subcategorias resultantes da codificação aberta estão elencadas na Figura 7.

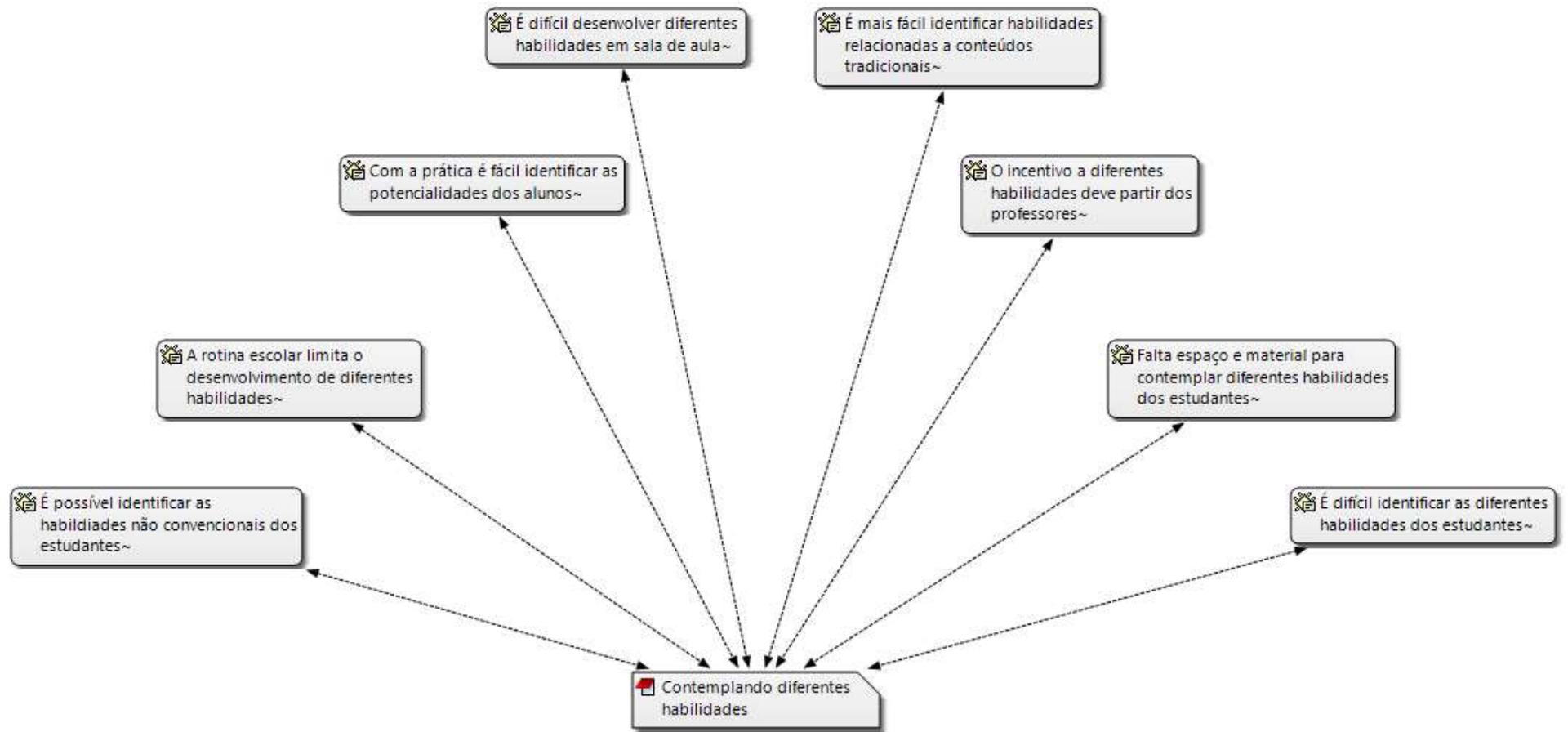


Figura 7 – Gráfico de categoria “Contemplando diferente habilidades” (gerado pelo Atlas.Ti).

Nos depoimentos relacionados a essa categoria, os professores, os estagiários e os gestores concordaram ser necessário contemplar diferentes habilidades dos estudantes e fundamental respeitar a individualidade de cada um, todavia isso nem sempre é possível. Grande parte afirmou que é difícil desenvolver essas habilidades não convencionais em sala de aula por falta de espaço, de tempo, de recursos e materiais adequados. Dentre essas habilidades não convencionais, os sujeitos externaram capacidades relacionadas à música, aos esportes, às artes plásticas e fazem alusão ao “*talento*” para determinada profissão.

Com relação à identificação de diferentes habilidades dos estudantes, os agentes escolares discordaram entre si. Alguns sujeitos afirmaram que é possível, sim, identificar essas potencialidades específicas de cada estudante, essas habilidades não convencionais supracitadas, durante as aulas tradicionais (fazendo alusão às inteligências múltiplas e inteligências não valorizadas no contexto escolar). Eles acreditam ainda que o tempo de docência e a prática em lecionar ajudam a identificar essas diferentes potencialidades dos estudantes, a perceber as facilidades e as dificuldades de cada um, a identificar os que são “mais” ou “menos” inteligentes perante as expectativas da escola tradicional.

Para alguns professores, é mais fácil identificar as habilidades relacionadas aos conteúdos tradicionais abordados em sala de aula, intrinsecamente aquelas inteligências tradicionalmente valorizadas na escola. Enquanto outros encontram dificuldade nessa identificação das diferentes habilidades dos estudantes dentro das salas de aulas, e se valem de diferentes argumentos como: muitos estudantes dentro da sala, falta de tempo, falta de espaços adequados, falta de material e recursos que possibilitem um trabalho diferenciado.

Com relação à estimulação dessas potencialidades, professores e estagiários relataram dificuldade em desenvolver, assim como contemplar a individualidade de cada estudante. Os sujeitos justificaram-se apontando como empecilhos: rotina do cotidiano escolar, conteúdos tradicionais a serem contemplados de acordo com o currículo mínimo, o formato das salas de aula, a disposição das carteiras, grande número de estudantes na sala, falta de ambientes adequados, falta de recursos e materiais, salas muito heterogêneas. De acordo com os depoimentos, tudo isso acaba limitando as possibilidades de criar diferentes abordagens sobre os conteúdos desenvolvidos. Esses professores justificam suas práticas tradicionais no sistema de ensino atual, mas não demonstram uma busca por outras estratégias e possibilidades.

Apenas um professor se colocou como agente responsável por esse incentivo às diferentes habilidades e estímulos às potencialidades, afirmando que isso é, sim, papel do professor, independentemente das condições de trabalho encontradas. Os gestores escolares acreditam que podem estimular um trabalho diferenciado, visando a contemplar propostas

diferenciadas aos estudantes, mas que as atitudes devem partir dos professores. Na visão da equipe gestora, os professores precisam demonstrar vontade e disponibilidade para esse trabalho, uma vez que são eles que atuam diretamente com os estudantes.

6.2.5 Categoria 5: Reflexão sobre a docência

Categoria 5: Reflexão sobre a docência.

Subcategorias: 28, 63, 64, 65, 69, 77, 79, 89 e 90.

Essa categoria foi gerada através dos conceitos expressos pelos professores, estagiários e gestores a respeito do papel do professor no cotidiano escolar. Foram momentos dos depoimentos em que os sujeitos apresentaram reflexões sobre a prática docente. As 9 (nove) subcategorias que deram origem à categoria durante a codificação aberta estão elencadas na Figura 8.

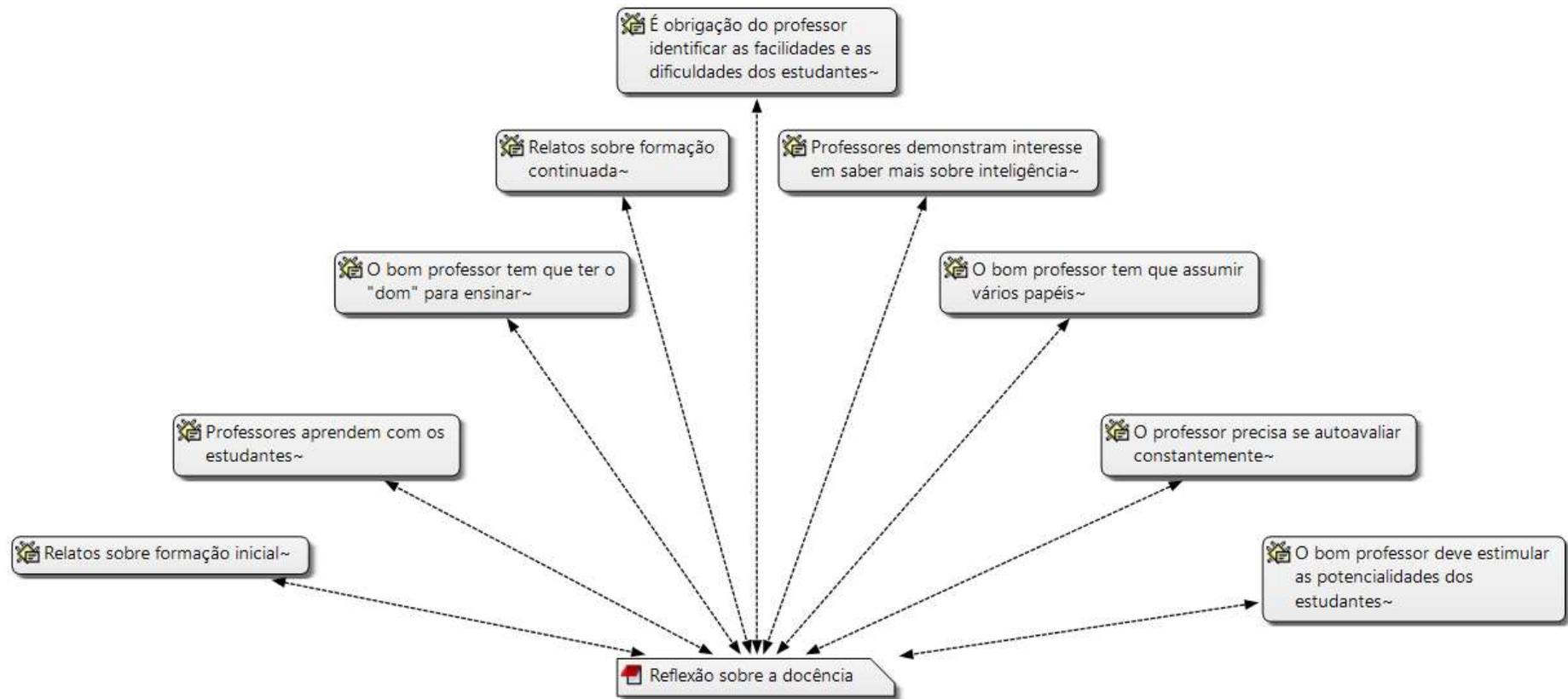


Figura 8 – Gráfico de categoria “Reflexão sobre a docência” (gerado pelo Atlas.Ti).

Segundo Silva e Felicicetti (2014), os agentes escolares levam para a sala de aula as suas experiências anteriores, desde sua formação inicial e continuada, e projetam-nas na vida dos estudantes. Dessa forma, é necessário haver uma constante atualização profissional, o que nem sempre é irradiado para a vida dos estudantes. Sob esse olhar, no início de cada entrevista os professores, os estagiários e os gestores foram convidados a falar sobre sua trajetória profissional, relatar como aconteceu sua formação inicial e continuada dentro da docência. Todos os professores e gestores entrevistados iniciaram a carreira com o magistério, curso que eles apontam como referência principal de sua atuação como docente. Esses sujeitos, efetivos na rede, possuem outras graduações ou pós-graduações e consideram a formação continuada muito importante na vida do professor, visando ao aperfeiçoamento constante de suas práticas pedagógicas. Os discursos apontaram para a importância da autoavaliação constante dos professores e demais agentes escolares, refletindo sobre sua atuação para melhoria do processo de ensino e aprendizagem.

Ao refletir sobre a docência professores, estagiários e gestores declararam características que eles reputam necessárias para “ser um bom professor”, ressaltando obrigações e papéis a serem desempenhados no cotidiano escolar. De acordo com os depoimentos, o bom professor tem que apresentar certo “dom” para desempenhar a profissão, a vocação seria mais importante do que sua didática. Segundo os sujeitos, o conteúdo pode ser adquirido com estudo e dedicação, já a capacidade de ensinar tem que estar presente no indivíduo para que ele possa ser um bom professor. Ainda sob esse olhar, o bom professor tem que desempenhar vários papéis no cotidiano escolar, ele deve ter um pouco de cada função: professor, psicólogo, mãe, pai, médico; sempre no intuito de atender as necessidades e compreender a criança em sua totalidade.

Com relação às práticas pedagógicas especificamente, professores, estagiários e gestores consideraram que o professor tem a obrigação de identificar as facilidades e as dificuldades dos seus estudantes, principalmente no primeiro ciclo do ensino fundamental, fase em que o professor fica com a mesma turma cinco dias por semana, quatro horas por dia (no caso do sistema de ensino investigado). Os sujeitos consideraram que, nessas condições, o professor teria o papel de identificar as potencialidades que cada estudante apresenta, estimular e propiciar o desenvolvimento dos seus pontos fortes e ajudar para superar os pontos fracos, tanto dentro como fora do cotidiano escolar.

Alguns professores, estagiários e gestores ainda refletiram sobre o fato de que o professor aprende com seus estudantes, apontando como fundamental essa troca de informações, sabendo reconhecer os conhecimentos prévios que os estudantes trazem do seu

cotidiano vivido fora do ambiente escolar. E alguns sujeitos demonstraram interesse em saber mais sobre a Inteligência Humana, admitindo certa limitação com relação ao conhecimento desse conceito e suas possibilidades.

6.2.6 Categoria 6: Isolamento do professor

Categoria 6: Isolamento do professor.

Subcategorias: 71, 76 e 80.

Essa categoria foi gerada através dos conceitos expressos pelos professores a respeito do isolamento da atuação do professor no cotidiano escolar. Foram momentos em que os sujeitos apresentaram reflexões sobre a prática docente com relação a esse tema. As 3 (três) subcategorias que originaram a categoria durante a codificação aberta estão elencadas na Figura 9.

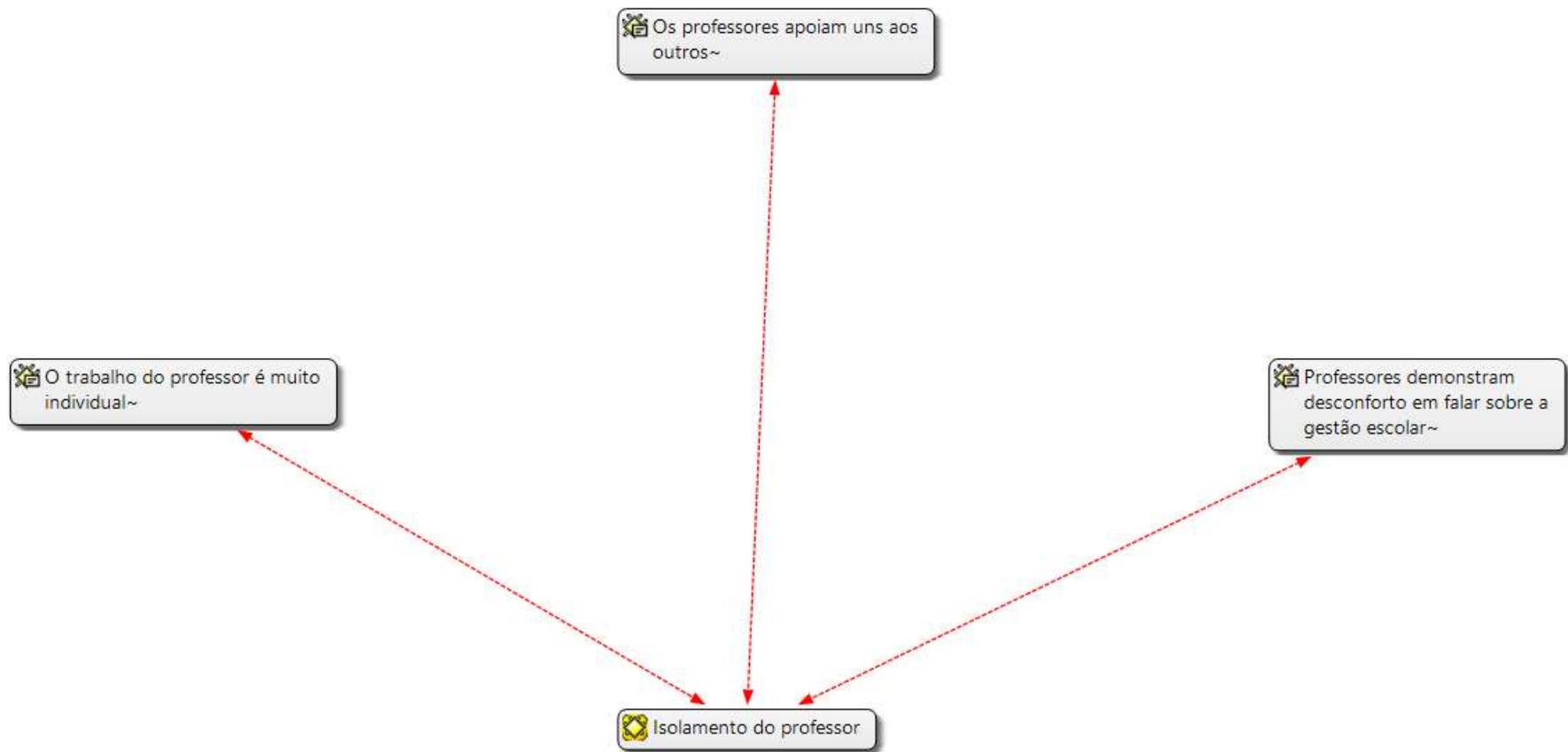


Figura 9 – Gráfico de categoria “Isolamento do professor” (gerado pelo Atlas.Ti).

Ainda refletindo sobre a docência, os professores manifestaram em seus depoimentos a sensação de que o trabalho do professor acontece de forma muito isolada. Por mais que ocorram trocas durante reuniões e horários de trabalho de pedagógicos (HTP), os docentes sentem seu trabalho muito individual, cada um é muito sozinho na sua prática diária. Às vezes, boas práticas não são compartilhadas entre os colegas por falta de diálogo, de tempo e de oportunidade. Embora exista esse isolamento entre os próprios professores, alguns sujeitos relataram que o isolamento é maior com relação aos demais agentes escolares, de forma que o maior respaldo do professor acaba sendo os outros professores.

De acordo com os depoimentos, foi possível perceber que os professores se apoiam uns aos outros em diferentes situações encontradas no cotidiano escolar, e mesmo diante de algumas limitações impostas pelo sistema escolar, contam com o apoio dos colegas. Ou seja, um professor sempre ajuda ao outro dentro das suas possibilidades, trocando ideias e experiências, auxiliando nas decisões tomadas. E, ao discursarem sobre esse isolamento, alguns sujeitos demonstraram certo desconforto em expressar críticas à gestão escolar.

6.2.7 Categoria 7: Olhar do professor sobre a gestão escolar

Categoria 7: Olhar do professor sobre a gestão escolar.

Subcategorias: 3, 6, 21, 32, 70, 78, 82 e 83.

Essa categoria foi gerada através dos conceitos expressos pelos professores e estagiários a respeito do seu olhar sobre a atuação da equipe gestora no Cotidiano Escolar. As 8 (oito) subcategorias que resultaram na categoria durante a codificação aberta estão elencadas na Figura 10.

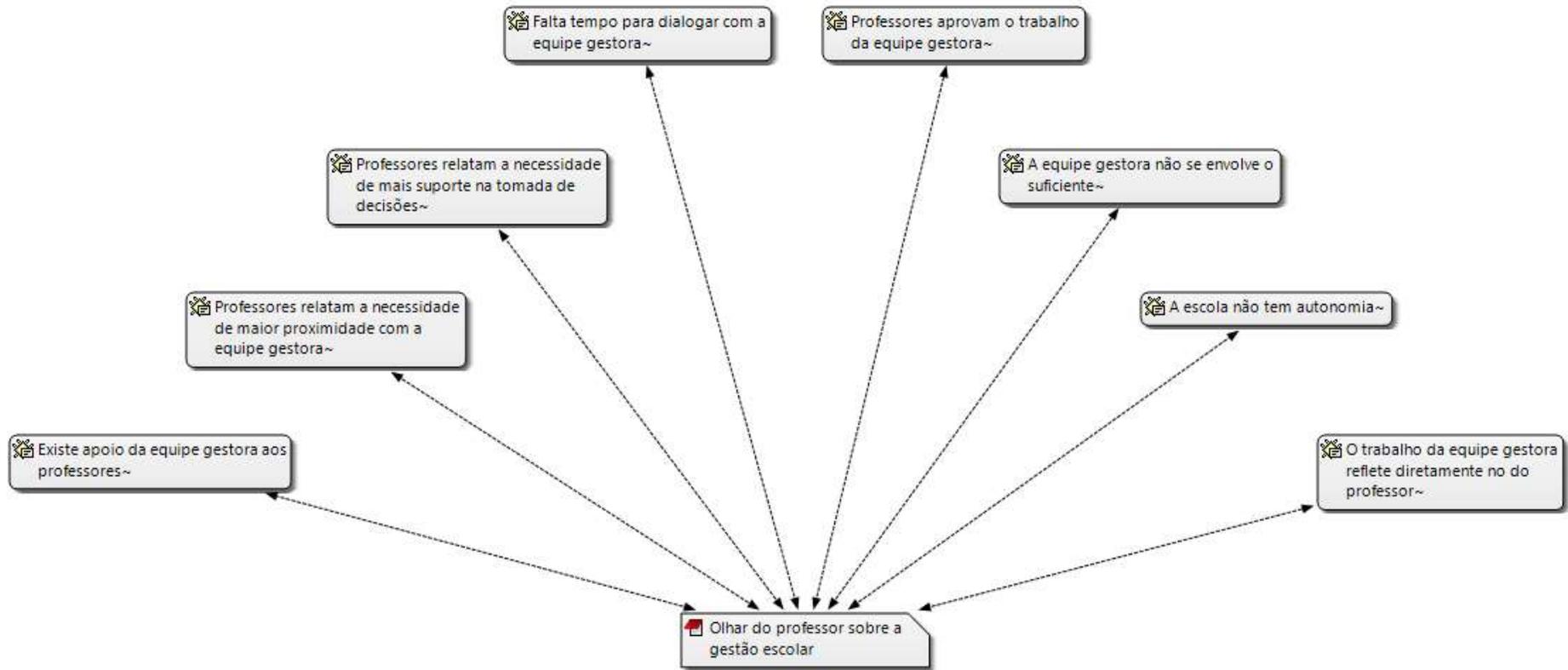


Figura 10 – Gráfico de categoria “Olhar do professor sobre a gestão escolar” (gerado pelo Atlas.Ti).

Durante os discursos, vistos no item anterior, alguns professores não se sentiram confortáveis para falar sobre a atuação da equipe gestora. Contudo, a maioria se posicionou sobre o tema, apresentando opiniões divergentes. Alguns professores demonstraram descontentamento com a gestão escolar por algumas razões. Uma das alegações é que a gestão não se envolve o suficiente com o desenvolvimento dos estudantes, ou seja, existe uma falta de proximidade com os problemas encontrados nas salas de aula. Aparentemente, os gestores não buscam compreender o que se passa e auxiliar na superação dos diferentes problemas de aprendizagem deflagrados. A equipe gestora poderia se envolver mais diretamente, conhecendo os casos e os problemas pontuais de cada turma. Nos depoimentos, é possível perceber que os professores acreditam que a equipe diretiva não demonstra o interesse necessário pela inteligência e pela formação dos estudantes.

De acordo com esses depoimentos, embora os gestores tenham conhecimento de casos pontuais significativos, ressaltados pelos professores em conselho de classe e reuniões de equipe, seria necessário um contato mais profundo dos gestores com a sala de aula, não se resumindo apenas aos relatos apresentados. Falta maior proximidade com a equipe gestora, mais espaço e tempo para conversar e apresentar necessidades específicas, mais apoio na hora de tomar decisões com relação aos processos de ensino e aprendizagem e condução dos problemas presentes na sala de aula. Apesar de, na maior parte das vezes, saberem o que fazer, mais troca de ideias e apoio da equipe gestora trariam maior segurança em suas atuações docentes.

Por outro lado, alguns professores afirmaram que recebem apoio da equipe gestora dentro do possível, aprovando a forma como o sistema de ensino da escola é conduzido. Esses sujeitos atribuem a maior parte dos problemas ao sistema de ensino imposto pela rede municipal. Nesses casos, os sujeitos relataram sempre ter o apoio da equipe gestoras nas tentativas e nas ideias apresentadas para melhorar as práticas pedagógicas e as estratégias de ensino e aprendizagem.

O que é comum nos depoimentos dos professores é o fato de que as ações da equipe gestora têm impacto direto sobre sua prática docente. Os sujeitos pontuaram que dependem de apoio, suporte, regras estabelecidas e demais ações da gestão para poder desenvolver seu trabalho dentro da escola. Contudo, por mais que apoiem as decisões tomadas pela gestão, os professores também ressaltaram que a escola não tem autonomia para realizar a trabalho da forma como acreditam ser melhor para os estudantes, isso porque ela deve se reportar à Secretaria de Educação com documentos e burocracias em demasia, ficando condicionada a procedimentos, mesmo que não concordem com isso.

6.2.8 Categoria 8: Olhar da equipe gestora sobre o professor

Categoria 8: Olhar da equipe gestora sobre o professor.

Subcategorias: 2, 4, 8 e 11.

Essa categoria foi gerada através dos conceitos expressos pelos gestores a respeito do seu olhar sobre a atuação dos professores e estagiários no Cotidiano Escolar. As 4 (quatro) subcategorias que deram origem à categoria durante a codificação aberta estão elencadas na Figura 11.

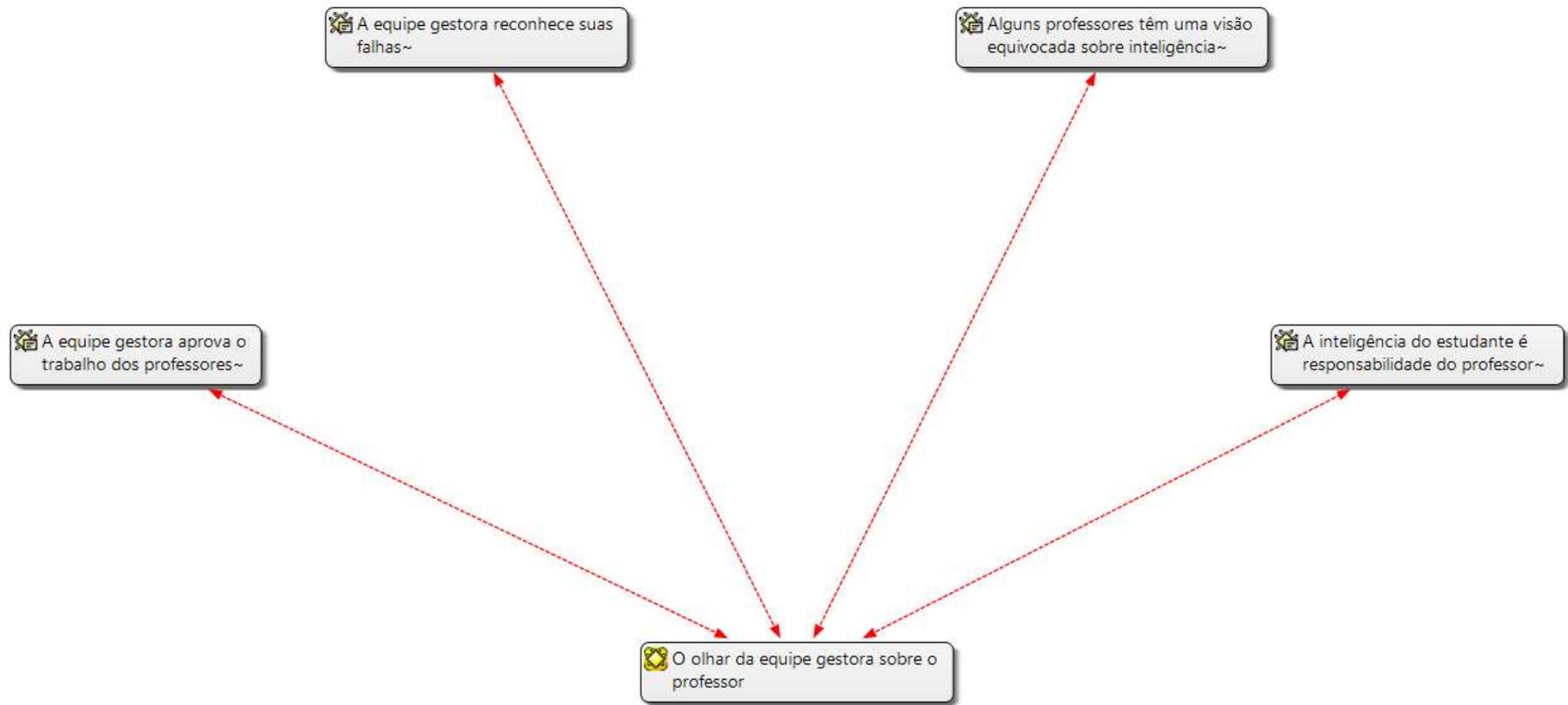


Figura 11 – Gráfico de categoria “Olhar da equipe gestora sobre o professor” (gerado pelo Atlas.Ti).

A equipe gestora da unidade escolar aprova o trabalho desenvolvido pelos seus professores. Nos depoimentos, ressaltaram alguns indivíduos que se sobressaem positiva ou negativamente, mas definiram o corpo docente, no geral, como bom e produtivo e acreditam que a escola realiza um bom trabalho perante a comunidade. Em relação ao cotidiano escolar, os sujeitos reconheceram que têm suas falhas como gestão e se mostram interessados em superar essas dificuldades. Os gestores admitiram nem sempre conseguir atender às necessidades dos professores e dos estudantes, nem discutir os temas realmente relevantes para o melhor desempenho dos estudantes, entretanto essa autorreflexão se constituiria um passo importante para uma evolução futura.

Ainda com relação aos professores, a equipe gestora acredita que alguns deles apresentam uma visão equivocada sobre inteligência, associando-a sempre ao rendimento nas atividades tradicionais em sala de aula e à obtenção de boas notas durante as provas escritas. Contudo, eles defendem que a inteligência do estudante é de responsabilidade do professor e, por esse motivo, deve receber mais atenção no cotidiano escolar, tanto por parte da gestão, como por parte dos professores e demais agente escolares.

6.2.9 Categoria 9: Impacto familiar / contexto social

Categoria 9: Impacto familiar/contexto social.

Subcategorias: 57 e 62.

Essa categoria foi gerada através dos conceitos expressos pelos professores, estagiários e gestores, referentes ao impacto que o contexto social do indivíduo exerce sobre o seu desempenho no Cotidiano Escolar. As 2 (duas) subcategorias resultantes da codificação aberta estão elencadas na Figura 12.

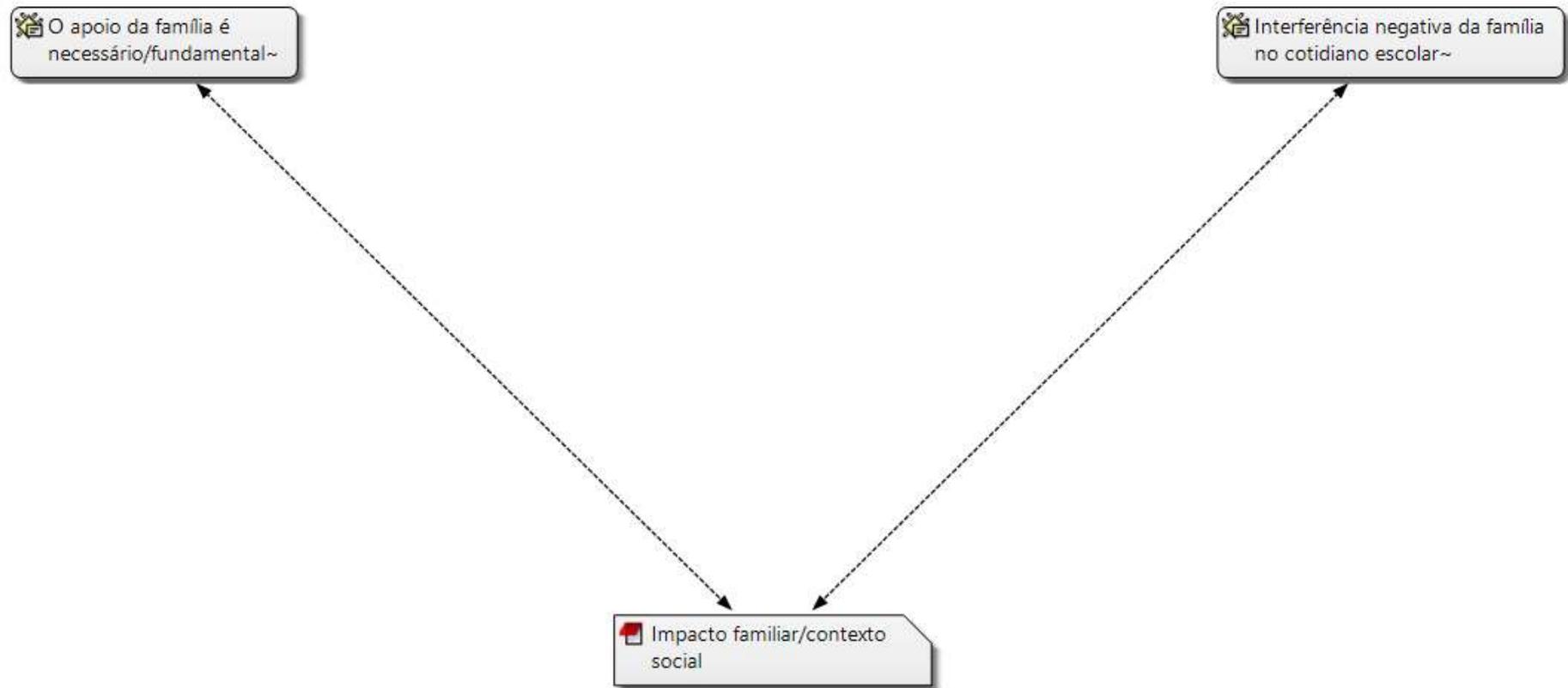


Figura 12 – Gráfico de categoria “Impacto familiar/contexto social” (gerado pelo Atlas.Ti).

Professores, estagiários e gestores relataram a importância do envolvimento da família na vida escolar do estudante. O contexto social pode ter efeito positivo ou negativo de acordo com as experiências que o estudante vivencia fora da escola. Por isso é um fator a ser levado em consideração durante a elaboração das estratégias de ensino e aprendizagem. De acordo com os depoimentos, ter uma boa relação e contar com o apoio das famílias é fundamental para o sucesso do processo de ensino e aprendizagem.

Os sujeitos, em seus depoimentos, fizeram relatos relevantes com relação à interferência negativa da família: “mimando demais”, defendendo atitudes incorretas dando-lhes razão, superprotegendo os filhos, justificando irresponsabilidades ao invés de apoiar as atitudes de correção dos professores. Na visão de professores, estagiários e gestores, essas atitudes dificultam e prejudicam as práticas pedagógicas e as intervenções necessárias no cotidiano escolar. Os sujeitos reconhecem que o apoio da família é importante, sendo de extrema importância saber dosar o papel de cada um na educação formal dos estudantes.

6.2.10 Categoria 10: Sistema de ensino vigente

Categoria 10: Sistema de ensino vigente.

Subcategorias: 5, 7, 19, 67 e 87.

Essa categoria foi gerada através dos conceitos expressos pelos professores, estagiários e gestores, referentes ao sistema de ensino vigente determinado pela autarquia responsável pela unidade escolar, e como esse sistema influencia o cotidiano escolar. As 5 (cinco) subcategorias que deram origem à categoria durante a codificação aberta estão elencadas na Figura 13.

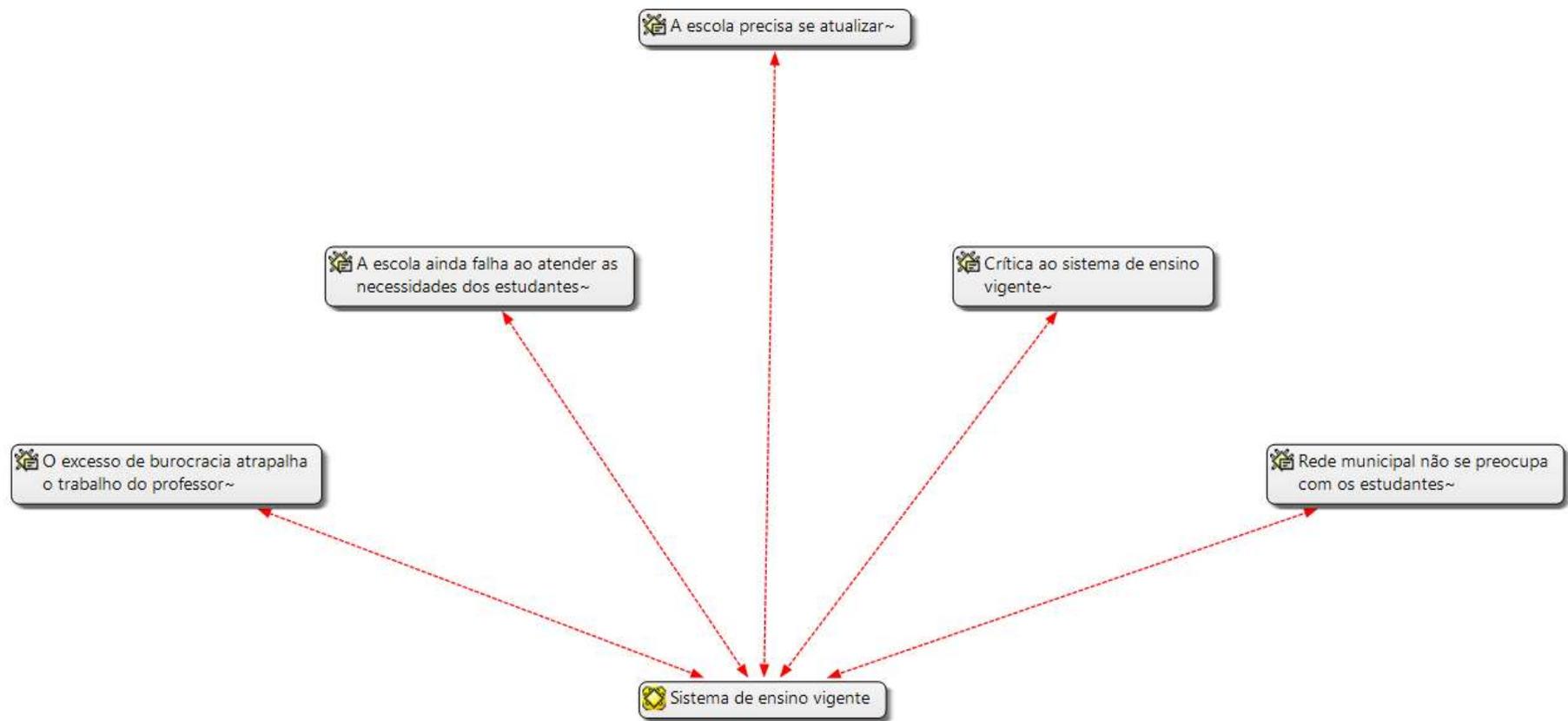


Figura 13 – Gráfico de categoria “Sistema de ensino vigente” (gerado pelo Atlas.Ti).

Professores e gestores entendem que o sistema de ensino tradicional, muitas vezes, falha ao atender às necessidades dos estudantes. Embora eles acreditem no bom trabalho da escola investigada, admitem que nem todas as necessidades dos estudantes são contempladas. Há crianças que passam pela escola sem ter seus problemas identificados e suas necessidades atendidas. Para esses sujeitos, a educação formal carece atualização e reformulação de propostas. O formato e as condições da escola atual são os mesmos de muitos anos atrás e não contemplam mais o contexto social em que os estudantes vivem. Seria necessário que a escola se adequasse aos avanços tecnológicos e às condições do mundo atual.

O sistema de ensino vigente – estabelecido pela Secretaria Municipal de Educação da unidade escolar investigada – foi criticado por professores e gestores por representar um obstáculo a práticas pedagógicas diferenciadas. Eles afirmam que o sistema cobra demais as inúmeras obrigações burocráticas, as quais ocupam muito tempo, tanto dos professores como dos gestores escolares, deixando de lado o desenvolvimento global do estudante. De acordo com os depoimentos, a rede municipal de ensino não se preocupa com os estudantes da forma adequada, ela só se preocupa com os números apresentados nas avaliações externas, de forma que não conhece e nem se preocupa com a realidade dos seus estudantes e com as comunidades nas quais estão inseridos. Não fornece apoio às escolas e não facilita em nada o trabalho das equipes envolvidas no cotidiano escolar. Embora as críticas sejam constantes, em alguns casos, os envolvidos no cotidiano escolar se mostram conformados com a situação e não buscam outras estratégias, sempre alegando falta de tempo ou recursos para fazê-lo.

6.2.11 Categoria 11: Educação Física

Categoria 11: Educação Física.

Subcategorias: 1 e 60.

Essa categoria foi gerada através dos conceitos expressos pelos professores, estagiários e gestores, referentes às aulas de Educação Física ministradas no Cotidiano Escolar. As 2 (duas) subcategorias resultantes da codificação aberta estão elencadas na Figura 14.

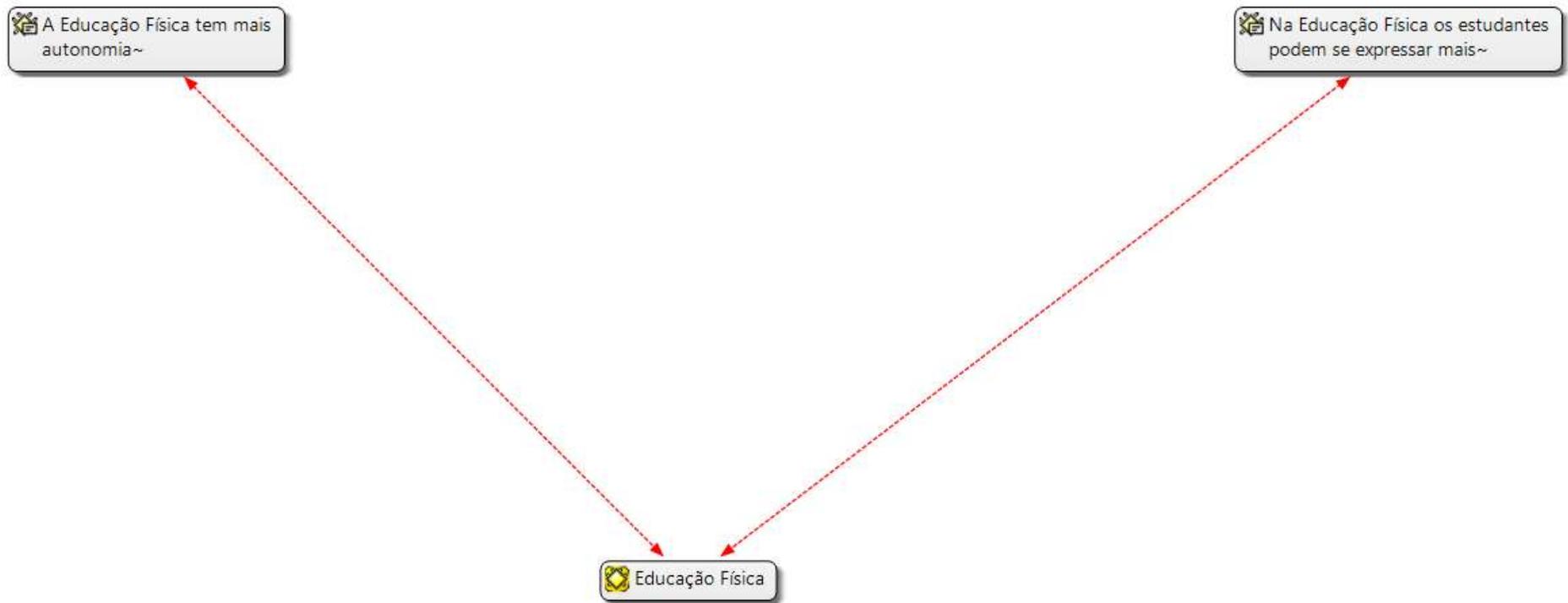


Figura 14 – Gráfico de categoria “Educação Física” (gerado pelo Atlas.Ti).

Alguns professores consideram a Educação Física como um espaço com mais possibilidades para autonomia das práticas pedagógicas, pois o professor fica mais livre das obrigações burocráticas e das provas e registros escritos. Assim sendo, eles consideram válida uma forma mais aberta de avaliação e de planejamento das atividades. Alguns professores também enxergam essa disciplina como o momento em que os estudantes podem se expressar de forma mais livre, descrevendo-o como um momento mais prazeroso e mais interessante para os estudantes. Os depoimentos que abordaram esses aspectos da Educação Física dão indícios de que os professores julgam importantes momentos como esse, de autonomia e liberdade, dentro do processo de ensino e aprendizagem, contudo não veem como desenvolver essas características nos demais momentos do cotidiano escolar.

Esses depoimentos corroboram o pensamento de Nóbrega (2005), ao tratar da necessidade eminente de superação da dicotomia de corpo e mente, pois não podemos tratar o corpo como um acessório para a educação. Não existe uma “educação corporal”, pois a educação é do indivíduo como um todo e não apenas do seu corpo. O corpo não é uma ferramenta utilizada nas aulas de Educação Física, é necessário perceber os indivíduos como seres corporais, unos e indivisíveis. No contexto escolar, há de haver mais ocasiões que permitam a expressão da corporeidade dos estudantes:

[...] os sentidos não são considerados janelas do conhecimento. Desse modo, embora o estímulo exista como estímulo, ou seja, embora o estímulo impressione os sentidos, oferecendo informações ao organismo, ele assume configurações variadas para cada acontecimento. Assim, a percepção não apenas decodifica estímulos, linearmente, mas reflete a estrutura do nosso corpo perante o encontro, em contextos múltiplos. (NÓBREGA, 2005, p. 607)

6.2.12 Categoria 12: Avaliação dos estudantes

Categoria 12: Avaliação dos estudantes.

Subcategorias: 13, 14, 15, 16, 17, 20, 61, 73 e 81.

Essa categoria foi gerada através dos conceitos expressos pelos professores, estagiários e gestores, referentes ao formato das avaliações utilizadas no Cotidiano Escolar. As 9 (nove) subcategorias derivadas da codificação aberta estão elencadas na Figura 15.

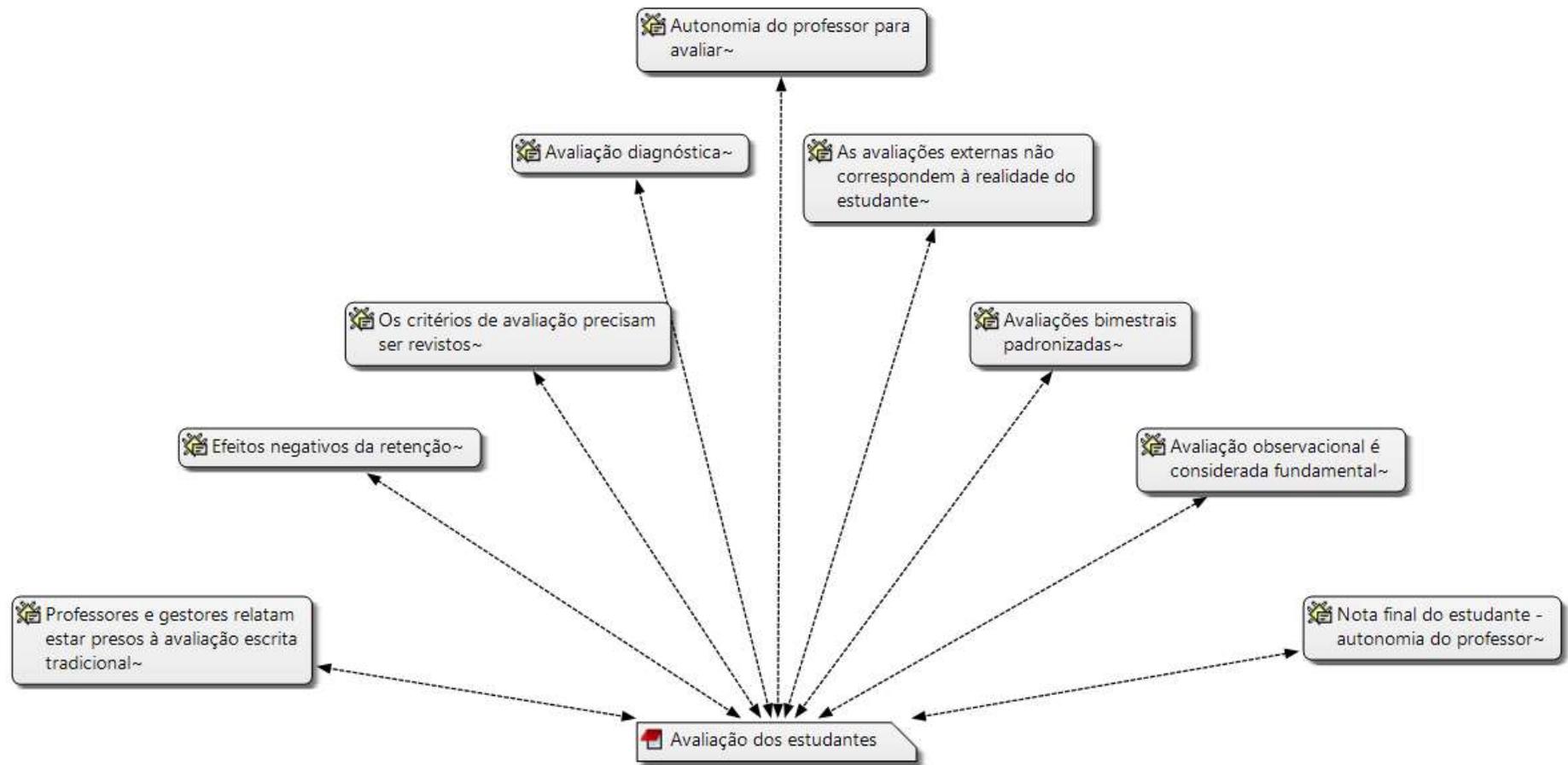


Figura 15 – Gráfico de categoria “Avaliação dos estudantes” (gerado pelo Atlas.Ti).

De acordo com os depoimentos dos professores, dos estagiários e dos gestores, a avaliação do estudante passa por diferentes etapas dentro do sistema atual utilizado na escola investigada. O primeiro tipo de avaliação contempla as avaliações diagnósticas, as quais acontecem em diferentes situações do cotidiano escolar. Por meio dela, os professores identificam o nível em que cada estudante se encontra em determinado período e suas maiores dificuldades, e a partir daí traçam o seu planejamento. No caso de encaminhamentos para sala de recursos – atendimento estudantil especializado (AEE) –, e para a recuperação paralela são realizadas as mesmas avaliações; para alguns sujeitos, nesse contexto, o primordial é que o estudante supere suas dificuldades, sem se preocupar com notas ou outro tipo de avaliação formal.

O segundo tipo descrito pelos sujeitos são as avaliações bimestrais padronizadas, obrigatórias e iguais para todas as turmas de um mesmo ciclo. São feitas de forma escrita, apresentando o mesmo formato e cobrando o mesmo conteúdo de todas as turmas com a mesma faixa etária. Segundo os gestores, em casos específicos, essas avaliações podem ser diferenciadas para turmas específicas em que o professor sinalize essa necessidade.

Embora existam esses formatos padrões de avaliação obrigatórios, os sujeitos afirmaram ter autonomia para avaliar seus estudantes da forma que julgarem mais apropriada. O professor tem liberdade para utilizar outras ferramentas avaliativas sempre que necessário, contemplando os interesses e as necessidades de cada turma. A forma como cada professor compõe a nota desses estudantes também é livre, o peso atribuído a cada ferramenta avaliativa vai de acordo com o julgamento do professor. Nessa perspectiva, a maioria dos sujeitos considera a avaliação observacional como fundamental. Eles relataram que observar o estudante no dia a dia, através da evolução individual de cada um, é a melhor forma de avaliar a aprendizagem.

Mesmo com essa descrita liberdade para avaliar e compor a nota dos estudantes, muitos professores e gestores relataram estar presos à avaliação escrita tradicional. Para esses sujeitos, a falta de autonomia da escola reflete no trabalho do professor, que acaba tendo que realizar provas escritas para registro formal do rendimento dos estudantes. Embora os professores critiquem, em alguns casos, essa obrigatoriedade da avaliação escrita, eles se mostram habituados aos mecanismos e não buscam outras estratégias de avaliação.

Ao relatarem os impactos do sistema de ensino sobre os processos avaliativos, professores e gestores depuseram ainda contra as avaliações externas. De acordo com os sujeitos, as avaliações externas não correspondem à realidade do estudante. As escolas são obrigadas a aplicar essas avaliações e apresentar resultados satisfatórios às secretarias de ensino, contudo essas avaliações muitas vezes não contemplam as reais necessidades dos

estudantes. De uma forma geral, professores e gestores criticaram esse tipo de avaliação, pois as consideram um fator prejudicial ao sistema de ensino e aprendizagem a ser desenvolvido.

O depoimento dos sujeitos vai ao encontro do que argumenta Esteban (2012). Para ela, as avaliações externas não atendem às necessidades das classes populares, elas se baseiam em controle e uniformização da educação. Grande parte dos professores sente-se pressionado e rebaixado por esse tipo de exames. Esses aspectos devem contribuir para uma reflexão sobre a democratização da escola em busca de uma ressignificação dos sentidos e dos cotidianos escolares. Em síntese, esse tipo de avaliação não busca uma educação mais democrática, pois é contra o diálogo e desqualifica a heterogeneidade:

[...] é preciso que as práticas cotidianas se sustentem em perspectivas paradigmáticas que assumem a complexidade do processo pedagógico e tomam o conhecimento como produção sociocultural, contextualizada e significativa, tecida pela diferença e pela igualdade de direitos. (ESTEBAN, 2012, p. 591)

Os envolvidos no cotidiano escolar acreditam que, para que a inteligência seja mais bem contemplada dentro desse cenário, se mostra fundamental que os critérios de avaliação utilizados tradicionalmente sejam revistos, com o intuito de evidenciar as reais habilidades de cada estudante. E concordaram ainda que a retenção por rendimento e por notas abaixo das expectativas tradicionais tem efeitos negativos sobre o estudante, ou seja, a retenção pode não ser o melhor caminho para um estudante que apresenta dificuldades de aprendizagem, mas nenhum deles se posicionou com relação à aprovação direta em casos específicos. Ao ser retida, essa criança fica com idade diferente dos demais estudantes da turma, o que pode prejudicar ainda mais sua autoestima, dificultando seu desenvolvimento e criando bloqueios no processo de ensino e aprendizagem.

6.2.13 Categoria 13: Olhar do professor sobre o estudante

Categoria 13: Olhar do professor sobre o estudante.

Subcategorias: 23, 26, 66, 74 e 75.

Essa categoria foi gerada através dos conceitos expressos pelos professores referentes ao olhar desses sujeitos sobre os estudantes e sua atuação perante o Cotidiano Escolar. As 5

(cinco) subcategorias que se converteram na categoria durante a codificação aberta estão elencadas na Figura 16.

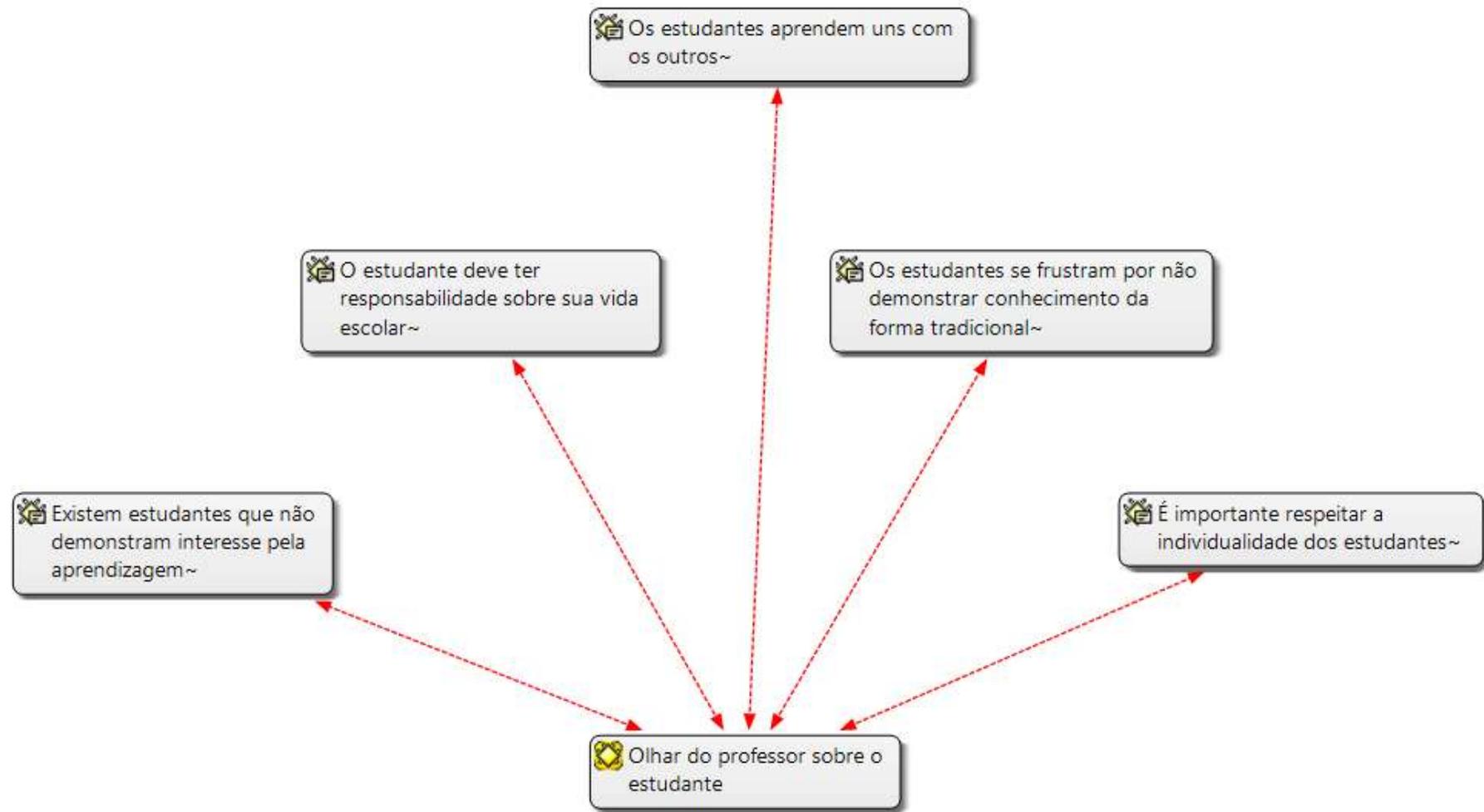


Figura 16 – Gráfico de categoria “Olhar do professor sobre o estudante” (gerado pelo Atlas.Ti).

Em relação aos estudantes, os professores se manifestaram de formas contraditórias no decorrer dos depoimentos. Mostraram-se mais entusiasmados e satisfeitos com aqueles que são participativos, que demonstram interesse pelas aulas tradicionais e que se comprometem mais com seu aprendizado. Alguns professores ressaltaram que eles acreditam que os estudantes devam ter apoio da família, mas cabe principalmente a ele próprio, desde os primeiros anos na escola, assumir a responsabilidade pela sua educação formal, se esforçar e aprender da melhor maneira possível.

Os professores relataram ainda sentir um certo incômodo com os estudantes que não demonstram interesse pelas aulas, entretanto nenhum deles explicitou buscar investigar o motivo desse desinteresse, proporcionar diferentes estilos de aula, contemplar outras possibilidades de ensinar, traçar novas *rotas de acesso ao conhecimento*. Alguns professores afirmaram que o estudante que não se interessa pelo seu processo de aprendizagem, conseqüentemente apresentará um desempenho abaixo do esperado no sistema tradicional de ensino.

Contrapondo essa visão, a maioria dos professores relatou que é importante respeitar a individualidade dos estudantes, levando em consideração suas facilidades, suas dificuldades e o contexto no qual ele está inserido. Para esses sujeitos, é igualmente significativo o fato de que os estudantes aprendem uns com os outros, e esses momentos devem ser oportunizados. Alguns sujeitos falaram sobre “duplas produtivas”: processo que permite que um estudante aprenda com o outro. Alegaram eles que, às vezes, o diálogo entre as crianças pode se mostrar mais esclarecedor do que a forma como o professor explicou. Alguns professores argumentaram a eficácia desse tipo de estratégia, pois a troca entre os estudantes que pode ser muito rica para o processo de ensino e de aprendizagem.

Os professores demonstraram certa sensibilidade, ao perceber que os estudantes se frustram quando não conseguem demonstrar, na forma tradicional, o conhecimento que desenvolveram. Isso porque eles querem ser bem-sucedidos aos olhos do professor, mas às vezes a única forma de cobrança é avaliação tradicional, que nem sempre contempla as habilidades de todos os indivíduos. Limitar o oferecimento de diferentes caminhos para ensinar pode desiludir vários estudantes quanto ao seu processo de aprendizagem. Contudo, alguns professores consideram o estudante e seu contexto familiar como culpados pela falta de interesse, esquecem-se de se atentar à sua didática ou ao sistema de ensino predeterminado.

6.3 Codificação seletiva

Segundo Bortoluzzi (2018), após uma exploração profunda dos dados coletados por meio de indagações, análises e interpretações, chega-se ao último estágio de codificação, a Codificação Seletiva, quando as representações semelhantes devem ser agrupadas. Essas representações são descobertas nos depoimentos ou nas ações dos sujeitos investigados, e levam ao momento crucial de interpretação:

Na codificação aberta, o analista está preocupado em gerar categorias e suas propriedades e depois tentar determinar como as categorias variam dimensionalmente. Na codificação axial, as categorias são sistematicamente desenvolvidas e associadas às subcategorias. Porém, somente depois que as principais categorias são finalmente integradas para formar um esquema teórico maior é que os resultados de pesquisa assumem a forma de *teoria*. Codificação seletiva é o processo de integrar e refinar categorias. (STRAUSS; CORBIN, 2008, p. 143, grifo dos autores)

Em continuidade aos procedimentos da TFD, foi realizada a Codificação Seletiva dos dados da presente pesquisa. Nessa codificação, as categorias geradas durante a codificação axial foram integradas de forma refinada, gerando *categorias centrais* ou *grandes categorias*, e os dados foram transformados em teoria. Nesse momento da codificação, é importante que o analista compreenda os detalhes apresentados em cada categoria ou subcategoria, reduzindo esses dados em conceitos e declarações que possam explicar o que acontece no contexto investigado (STRAUSS; CORBIN, 2008). Para os autores, existem alguns critérios, clarificados no Quadro 6, a serem respeitados ao determinar grandes categorias.

Quadro 6 – Critérios para escolher uma categoria central

Critérios para escolher uma categoria central

1. Ela deve ser central, ou seja, todas as outras categorias importantes podem ser relacionadas a ela.
2. Deve aparecer frequentemente nos dados. Isso significa que em todos os casos, ou quase todos os casos, há indicadores apontando para este conceito.
3. A explicação que resulta da relação das categorias é lógica e consistente. Os dados não são forçados.
4. O nome ou frase usada para descrever a categoria central deve ser suficientemente abstrata, de forma que possa ser usada para fazer pesquisa em outras áreas substanciais, levando ao desenvolvimento de uma teoria mais geral.

5. À medida que o conceito é refinado analiticamente por meio de integração com outros conceitos, a teoria ganha mais profundidade e mais poder exploratório.
6. O conceito consegue explicar variações e também o ponto principal dos dados; ou seja, quando as condições variam, a explicação ainda é válida, embora a forma na qual um fenômeno seja expresso possa parecer um pouco diferente. Devemos ser capazes de explicar casos contraditórios ou alternativos em termos dessa ideia central. (p. 36)

Fonte: STRAUSS, Anselm; CORBIN, Juliet. **Pesquisa qualitativa:** técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada. 2. ed. Tradução de Luciane Oliveira da Rocha. Porto Alegre, RS: Artmed, 2008, p. 146.

Seguindo os critérios preestabelecidos pela metodologia da TFD, a análise detalhada de cada uma das 13 (treze) categorias geradas, pela codificação aberta e pela codificação axial, confrontadas aos relatórios elaborados durante as observações realizadas na coleta de dados, deram origem a 3 (três) grandes categorias, relacionadas ao tema investigado que estão detalhadas e teorizadas a seguir: Conceito de Inteligência; Práticas Pedagógicas e Avaliação.

6.3.1 Grande Categoria 1: Conceito de Inteligência

Grande Categoria 1: Conceito de Inteligência.

Categorias: 1 e 2.

Categoria 1: O que é ser inteligente para professores/gestores.

Subcategorias: 9, 22, 33, 37, 38, 38, 40, 42, 43, 44, 46, 47, 49, 50, 52, 53, 55, 56 e 88.

Categoria 2: O que é ser inteligente para os estudantes.

Subcategorias: 34, 35, 36, 41, 45, 46, 48, 51, 54 e 55.

As 2 (duas) categorias que deram origem a essa grande categoria durante a codificação seletiva estão elencadas na Figura 17.

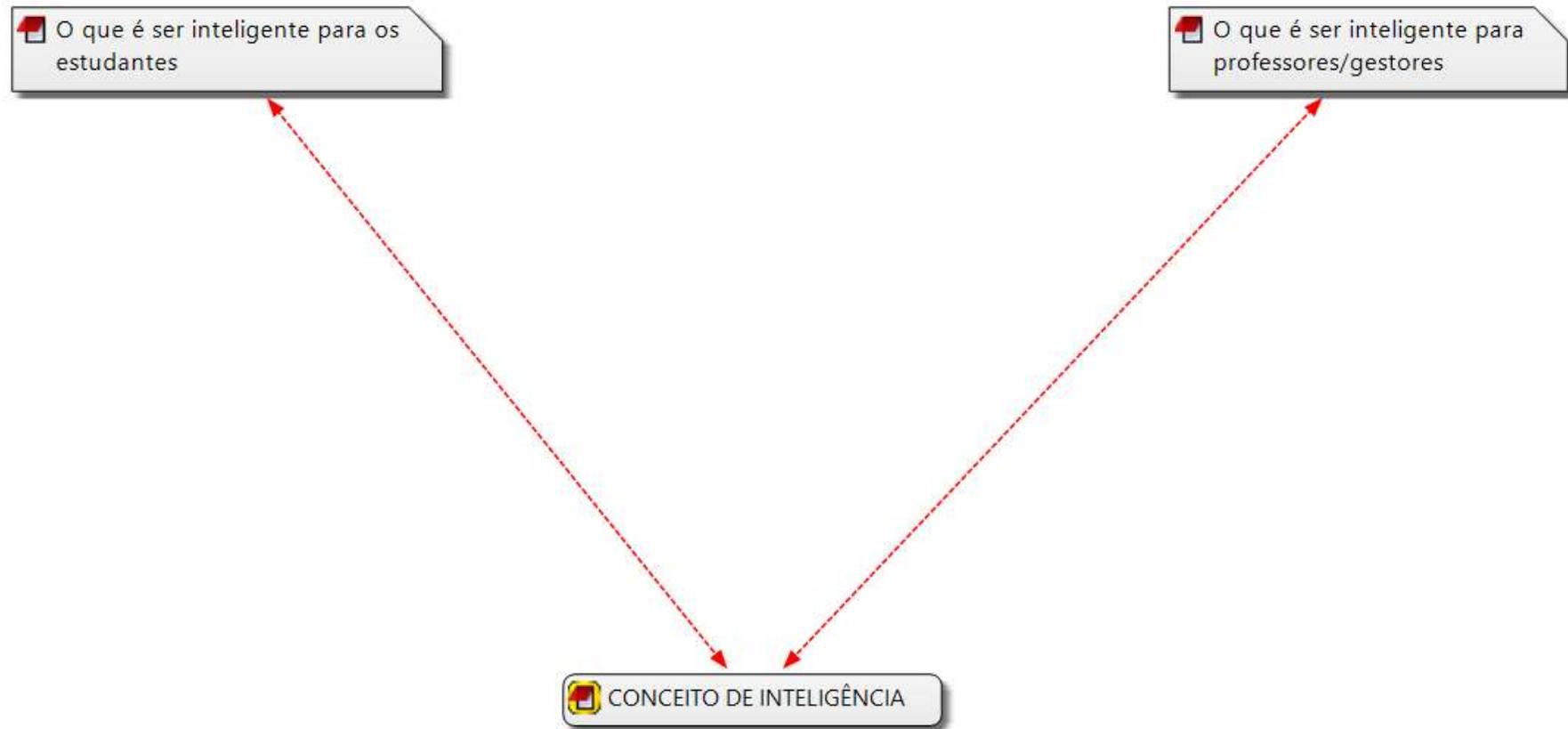


Figura 17 – Gráfico de grande categoria “Conceito de Inteligência” (gerado pelo Atlas.Ti).

Notamos, primeiramente, uma hesitação, quando não uma discrepância, dos diferentes grupos de sujeitos entrevistados – professores, estagiários, gestores e estudantes – em definir as concepções de inteligência, por se configurar como um tema complexo e pouco refletido pelos sujeitos. Professores, estagiários e gestores apresentaram uma visão mais ampla a respeito da Inteligência Humana, valendo-se, no desdobramento das entrevistas, de diferentes definições, ora se aproximando dos conceitos apresentados pela Teoria das Inteligências Múltiplas (GARDNER, 1994; 2000), ora declarando outros conceitos aparentemente enraizados em suas práticas docentes. Já os estudantes revelaram uma visão bem mais restrita acerca do que seria a Inteligência Humana, frequentemente associando-a ao rendimento escolar e às notas, especificamente.

Ao confrontar os depoimentos com os relatórios gerados durante as observações, percebemos que professores e gestores manifestaram em situações práticas conceitos de inteligência divergentes dos relatados durante as entrevistas. Principalmente durante os conselhos de classe, quando os estudantes apontados como “*problemas*” eram os que não atingiram as expectativas dentro das avaliações tradicionais, ficando com notas “*abaixo da média*”. A maior preocupação dos agentes escolares, ao final de cada bimestre, era que os estudantes demonstrassem de forma tradicional os conteúdos aprendidos, sem levar em consideração as habilidades específicas de cada um. Mostra-se relevante observar que os casos abordados sempre eram os de estudantes que, na visão dos sujeitos, apresentavam dificuldades de aprendizagem, não sendo, entretanto, apontadas possibilidades diferenciadas a serem desenvolvidas com outros estudantes.

Já nas atitudes observadas em salas de aula, foi possível identificar ações mais condizentes com os depoimentos. Os estudantes com dificuldade sempre recorriam aos colegas que, em sua visão, eram os inteligentes, ou se apoiavam neles. Suas atitudes no cotidiano escolar corroboram o que havia sido dito durante as entrevistas, dando valor a avaliações padronizadas e notas, sempre fazendo comparações entre o rendimento escolar sobre os conteúdos tradicionais e se preocupando com o olhar do professor sobre seus desempenhos.

Durante as observações, inclusive nos atendimentos do AEE e nas aulas de recuperação paralela, foi possível identificar a valorização das inteligências linguística e lógico-matemática, confirmando o que Gardner (1994, 1995, 2000) reporta sobre o cotidiano escolar. Uma valorização das outras inteligências só foi observada durante as aulas de Educação Física e na aula da Professora 3. Quando foram oportunizadas outras formas de manifestação de inteligência, os estudantes se mostraram motivados e entusiasmados, principalmente ao

perceberem algum potencial individual que se destacava durante a atividade, mas nunca associando essas habilidades não tradicionais à inteligência.

Considerando o impacto que esses conceitos de inteligência causam no cotidiano escolar, sabemos que os agentes escolares levam para dentro da sala de aula, em seu cotidiano, sua história de vida e suas concepções, além disso, há um compromisso real com a formação global dos estudantes (SILVA; FELICETTI, 2014). Seria coerente que os estudantes apresentassem uma visão condizente com a dos professores, uma vez que seus valores e perspectivas são compartilhados diariamente. Durante a análise dos depoimentos, essa contradição se aflorou, por exemplo, em momentos em que os professores disseram que a inteligência é complexa demais para ser mensurada por notas, enquanto os estudantes afirmaram que indivíduos inteligentes são aqueles que apresentam boas notas. Isso dá indícios de que as expectativas dos agentes escolares com relação aos estudantes não condizem com a fala apresentada durante as entrevistas, o que foi reforçado pelas atitudes registradas durante as observações.

No cotidiano escolar seria extremamente relevante que os estudantes compreendessem essa concepção de inteligência que professores, estagiários e gestores haviam descrito durante as entrevistas. Sob essa perspectiva, a individualidade de cada um seria realmente respeitada e as diferentes potencialidades poderiam ser exploradas e valorizadas de forma adequada. Introduzir a Teoria das Inteligências Múltiplas como fundamentação teórica nesse contexto pode representar uma alternativa interessante tanto para os agentes escolares, como para os estudantes ampliarem suas visões sobre o que é ser inteligente. E assim, os professores podem rever suas expectativas com relação ao rendimento dos estudantes; e esses permanecerem mais confiantes, com atitudes mais positivas, autoestima elevada em seus desempenhos. Para observar as diferentes potencialidades dos estudantes, os professores precisam desenvolver atividades por diferentes caminhos, a fim de que todos aprendam por meios facilitadores. Enquanto isso, os estudantes podem se sentir reconhecidos por suas inteligências específicas, obtendo sucesso em algumas ações e superando possíveis dificuldades nas disciplinas valorizadas tradicionalmente no contexto escolar (GARDNER; CHEN; MORAN, 2010).

6.3.2 Grande Categoria 2: Práticas Pedagógicas

Grande Categoria 2: Práticas Pedagógicas.

Categorias: 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10 e 11.

Categoria 3: Intervenções pedagógicas.

<p>Subcategorias: 12, 31, 58, 59, 72, 84, 85, 86 e 91.</p>
<p>Categoria 4: Contemplando diferentes habilidades.</p> <p>Subcategorias: 10, 18, 24, 25, 27, 29, 30 e 68.</p>
<p>Categoria 5: Reflexão sobre a docência.</p> <p>Subcategorias: 28, 63, 64, 65, 69, 77, 79, 89 e 90.</p>
<p>Categoria 6: Isolamento do professor.</p> <p>Subcategorias: 71, 76 e 80.</p>
<p>Categoria 7: Olhar do professor sobre a gestão escolar.</p> <p>Subcategorias: 3, 6, 21, 32, 70, 78, 82 e 83.</p>
<p>Categoria 8: Olhar da equipe gestora sobre o professor.</p> <p>Subcategorias: 2, 4, 8 e 11.</p>
<p>Categoria 9: Impacto familiar/contexto social.</p> <p>Subcategorias: 57 e 62.</p>
<p>Categoria 10: Sistema de ensino vigente.</p> <p>Subcategorias: 5, 7, 19, 67 e 87.</p>
<p>Categoria 11: Educação Física.</p> <p>Subcategorias: 1 e 60.</p>

As 9 (nove) categorias que deram origem a essa grande categoria durante a codificação seletiva estão elencadas na Figura 18.

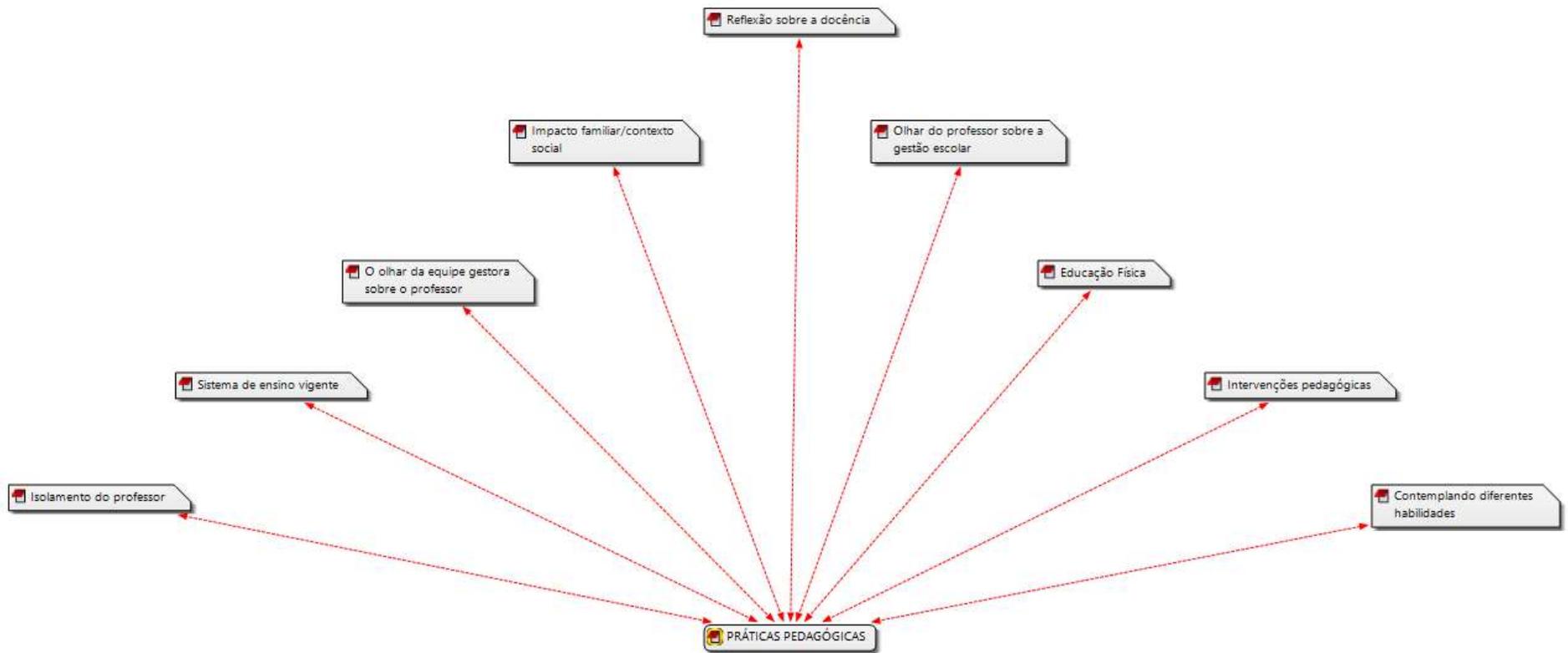


Figura 18 – Gráfico de grande categoria “Práticas Pedagógicas” (gerado pelo Atlas.Ti).

Ao confrontar os depoimentos com os relatórios gerados durante as observações, notamos que muitas práticas pedagógicas desenvolvidas não iam ao encontro das concepções descritas como Inteligência Humana, pois se mostraram, frequentemente, padronizadas e repetitivas. Observamos que os componentes curriculares como Português, Ciências, História e Geografia eram ensinados em forma de textos informativos e aulas expositivas, seguidas de questionários elaborados com perguntas referentes aos textos apresentados. Nas aulas de matemática, os conteúdos também eram desenvolvidos por meio de aulas expositivas, seguidas de exercícios padronizados para serem resolvidos de forma tradicional, com “problemas” que envolvem o raciocínio. Foram poucas as aulas de artes observadas, as quais possuíam a mesma dinâmica, ou seja, os estudantes liam sobre alguma personalidade destacada nas artes plásticas e tentavam reproduzir suas obras famosas após observação. A partir dessas observações, constatamos que os conteúdos eram sempre apresentados por um único caminho, mesmo quando alguns estudantes demonstravam alguma dificuldade de compreensão. Esses procedimentos não conferem com os princípios da Teoria das Inteligências Múltiplas que enfatizam a necessidade de permitir que os estudantes tenham acesso ao conhecimento por diferentes rotas, isso porque nem todas as crianças aprendem da mesma forma o mesmo conteúdo, pois são diferentes, possuem combinações diversificadas de potenciais.

Ao abordar as práticas pedagógicas contempladas no cotidiano escolar, professores, estagiários e gestores demonstraram maior preocupação com os estudantes que apresentavam algum tipo de dificuldade de aprendizagem nos modelos tradicionais de ensino. A maior parte das intervenções relatadas dizia respeito às estratégias para superar essas dificuldades de aprendizagem nas disciplinas tradicionalmente valorizadas na educação formal. Dentro desses relatos, poucos foram os professores que explicitaram a possibilidade de intervir, abordando de forma diferenciada o conteúdo, que fizeram alusão às diferentes *rotas de acesso à aprendizagem* (NISTA-PICCOLO, 2017).

Durante as aulas regulares, nos atendimentos do AEE e nas aulas da recuperação paralelas, os conteúdos eram ensinados com a mesma dinâmica das outras, com aulas expositivas e textos informativos. Embora em seus depoimentos, os agentes escolares tenham revelado a importância de desenvolver diferentes habilidades, possivelmente não encontraram espaço, tempo ou ferramentas para aplicar estratégias outras que manifestassem diversas potencialidades em suas práticas pedagógicas. Ao mesmo tempo, percebemos que diferentes caminhos de aprendizagem foram desenvolvidos nas aulas de Educação Física e na aula da Professora 3, as quais possibilitaram variações de *rotas de acesso* ao conhecimento.

O impacto do contexto social no cotidiano escolar das famílias dos estudantes, do sistema de ensino vigente e da estrutura impregnada atualmente nas escolas tradicionais fica evidente nos depoimentos. Por mais que professores e gestores se apoiem mutuamente, em alguns momentos, foi possível perceber que ambas as partes tinham expectativas não atingidas pelo outro segmento. Enquanto os professores esperavam mais apoio da gestão para poder se dedicar mais ao ensino, os gestores esperavam mais dedicação dos professores dentro das salas de aula. Figurava nesse cenário uma falta de diálogo e aclaração das expectativas de ambos os grupos, para que as práticas pedagógicas fossem alinhadas e encontrados novos significados. Professores, estagiários e gestores precisam identificar e se comprometer com o seu real papel do cotidiano escolar para que cumpram com a sua responsabilidade de “reinventar a escola”, diz Candau (2014).

Durante as observações não foram registrados momentos de trocas de experiências visando a novas possibilidades de trabalho focado nas múltiplas possibilidades dos estudantes. Também não foram percebidos momentos de diálogos entre a equipe gestora e os agentes escolares sobre essa temática. Em seus depoimentos, os esses sujeitos demonstraram interesse em conhecer, debater e aprimorar as práticas pedagógicas acerca da Inteligência Humana. Não foi possível ver uma maior aproximação entre as expectativas dos professores e aquelas expressas pelos gestores. Muitas vezes torna-se difícil encontrar meios facilitadores desses diálogos, devido ao tempo exíguo disponível, ou ainda, à prioridade de objetivos. Dificilmente serão alcançados os resultados desejados, se não forem alterados os procedimentos.

Nos discursos dos sujeitos havia certa ansiedade por contemplar as várias habilidades dos estudantes no cotidiano escolar, identificando e valorizando suas distintas potencialidades, transcendendo aos conteúdos tradicionais. Contudo, ao confrontarmos os depoimentos das entrevistas com os relatórios feitos durante as observações, notamos que, na prática, pouco se fez para mudar o formato tradicional das aulas e as intervenções pedagógicas. A imposição de formas e padrões estabelecida pela sociedade parece se perpetuar ainda no cotidiano escolar (LOBO; NOGUEIRA, 2017).

6.3.3 Grande Categoria 3: Avaliação

Grande Categoria 3: Avaliação.

Categorias: 12 e 13.

Categoria 12: Avaliação dos estudantes.

Subcategorias: 13, 14, 15, 16, 17, 20, 61, 73 e 81.

Categoria 13: Olhar do professor sobre o estudante.

Subcategorias: 23, 36, 66, 74 e 75.

As 2 (duas) categorias que deram origem a essa grande categoria durante a codificação seletiva estão elencadas na Figura 19.

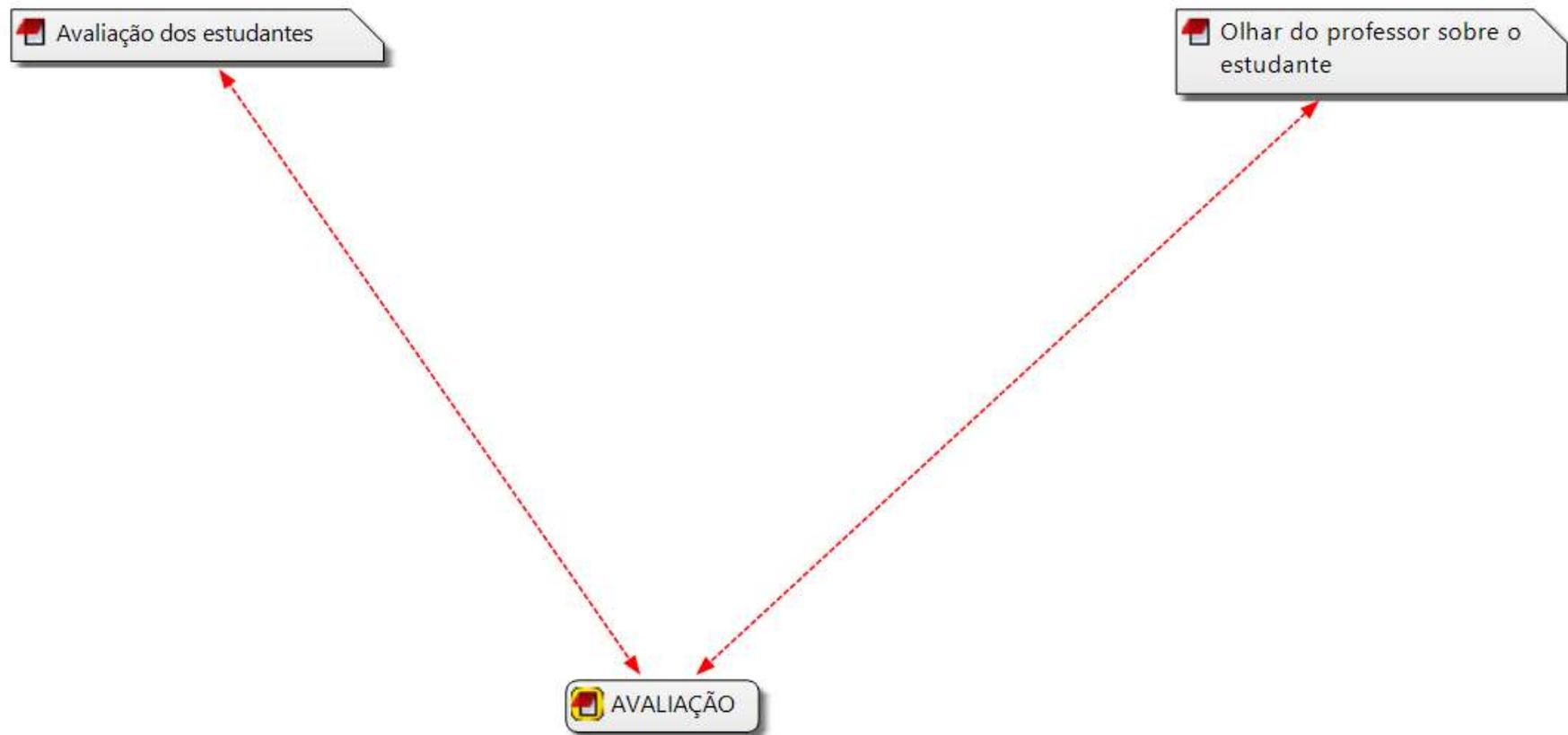


Figura 19 – Gráfico de grande categoria “Avaliação” (gerado pelo Atlas.Ti).

Um tema contraditório abordado pelos sujeitos diz respeito aos sistemas de avaliação vigentes no cenário investigado. Professores e gestores demonstraram em seus depoimentos a importância de transcender os conteúdos predeterminados há tempos no cotidiano escolar e ressaltaram que a inteligência é complexa demais para ser mensurada por notas e avaliações padronizadas. Mesmo assim, prevaleceram nas aulas práticas avaliativas com formato tradicional, como as mais frequentes.

Ao confrontarmos os depoimentos com os relatos das observações, foi possível perceber que as questões que envolviam comportamentos inteligentes no cotidiano escolar eram avaliadas e interpretadas com um olhar ultrapassado para seus estudantes. Os professores demonstraram em suas respostas que reconheciam a importância de valorizar as potencialidades dos estudantes, contudo as ferramentas avaliativas aplicadas, que foram observadas, seguiam modelos teóricos tradicionais. Nas conversas com os sujeitos, apesar de ter sido mencionada a avaliação observacional do estudante, como instrumento de ação pedagógico alternativo, somente as avaliações diagnósticas e bimestrais padronizadas foram pontuadas como as principais ferramentas a serem aplicadas.

Professores e gestores se mostraram favoráveis à aplicação de observações que expressem um diagnóstico da evolução individual de cada estudante, consolidando uma ação mediadora e construtivista, indo ao encontro das propostas elucidadas por Hoffman (2006). Os sujeitos justificaram suas práticas contraditórias ao discurso, apontando o sistema de ensino vigente como responsável por impossibilitar abordagens diferenciadas. Isso se dá pelas cobranças em avaliações externas, excesso de burocracias e obrigatoriedade de registros oficiais do rendimento dos estudantes.

Discursando sobre o estudante, os professores apresentaram dois posicionamentos: por um lado, ressaltavam a importância de se respeitar a individualidade de cada um, levando em consideração suas diferentes potencialidades e as experiências vividas fora do contexto escolar; em contrapartida, mostraram-se incomodados com estudantes que não correspondiam tradicionalmente aos conteúdos abordados em sala de aula, demonstrando desinteresse por um tipo exclusivo de abordagem pedagógica. É importante destacar que os professores revelaram ter a intenção de desenvolver práticas pedagógicas guiadas pelos ideais da Teoria das Inteligências Múltiplas, contudo

[...] um professor que tem a intenção de pautar suas atividades na teoria das Inteligências Múltiplas deve considerar a pluralidade de potencial que seus alunos trazem, trabalhando com proposta que sejam estimulantes e motivadoras, diversificadas com relação ao conteúdo e ao método, oferecendo

múltiplas possibilidades, tanto no caminho para aprender como nas formas de demonstrar o que aprendeu. (NISTA-PICCOLO; SILVA; MELLO, 2018, p. 39)

6.4 A teoria fundamentada nos dados sob o olhar da pesquisadora

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

6.4.1 Sobre a dinâmica de ensino e de aprendizagem, presente nas relações entre professor e estudante, no cotidiano escolar

Ao investigar a dinâmica de ensino e de aprendizagem, presente nas relações entre professor e estudante, no cotidiano escolar, com olhar nas manifestações da Inteligência Humana, muitos pontos a serem ressaltados foram observados. Para Freire e Lisboa (2005), a inteligência não é igual, cada indivíduo vai apresentar diferentes maneiras de resolver problemas e transferir esse aprendizado para outras áreas. O fracasso em determinado momento e as experiências vividas são fundamentais para a manifestação das dificuldades e para a estimulação dos potenciais de inteligência. Para esses autores (2005, p. 140), “[...] pedagogicamente, sempre foi absolutamente inadequado querer padronizar problemas e comportamentos em situações de aprendizagem”.

Na presente pesquisa, notamos que os professores têm conhecimento sobre as necessidades reais dos estudantes, inclusive com relação ao desenvolvimento de suas potencialidades, mas não encontram ferramentas para desenvolver um trabalho condizente com seu discurso. Fica evidente que enquanto os professores esperam mais apoio e atitude da gestão, a gestão tem o mesmo sentimento em relação aos professores. Um diálogo entre eles para expor

suas expectativas e clarificar o papel de cada um em todo esse processo mostra-se necessário para o melhor desenvolvimento das práticas pedagógicas presentes no cotidiano escolar.

Observamos que os professores sentem um pesar, diante do fato de os alunos oriundos de classes menos favorecidas tenderem ao fracasso escolar, perpetuando assim uma situação que os mantém cristalizados, longe de um processo de emancipação e ascensão social. As pesquisas acerca das práticas pedagógicas devem se direcionar nesse sentido: valorizar e estimular as inteligências dos estudantes de forma individual e específica, ou seja, o sistema escolar deve focar no desenvolvimento integral do estudante, contemplando todas as suas potencialidades (FREIRE; LISBOA, 2005).

6.4.2 Sobre o conceito de inteligência apresentado pelos professores e pelos gestores escolares

Analisando o conceito de inteligência presente no cotidiano escolar, foi possível perceber certa hesitação com relação ao tema e muitas óticas diferentes. Essas interpretações, em alguns momentos, se mostraram contraditórias, principalmente quando confrontados os depoimentos dos estudantes com o dos agentes escolares. Nos depoimentos dos professores e gestores, houve uma tendência em corroborar a Teoria das Inteligências Múltiplas (GARDNER, 1994, 2000). A maior parte dos sujeitos não cita a teoria como uma referência de suas práticas, demonstrando que nem todos têm acesso a ela. Essas percepções vão ao encontro do exposto por Garutti (2012), quando ele sinaliza que, embora a Teoria das Inteligências Múltiplas seja comprovadamente uma estratégia interessante para um melhor desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagem nos diferentes sistemas escolares, muitos professores e gestores se valem dos PCN, currículos, grades curriculares e fatores externos (como as avaliações externas) e não utilizam a inserção do referencial teórico supracitado em suas propostas pedagógicas.

Os agentes do cotidiano escolar deveriam ter acesso a teorias que contemplem a multiplicidade dos potenciais dos indivíduos, visando a contemplar todas as capacidades dos estudantes. Como defende Simon (2012), os professores precisam superar os obstáculos que existem ao percorrer uma *escola possível*, que realmente se comprometa com a formação global dos estudantes, favorecendo suas múltiplas inteligências. Uma concepção mais pluralista da mente, pautada na multiplicidade de manifestações de comportamentos inteligentes, inclusive por parte dos estudantes, é de extrema importância para o sucesso escolar. Como já exposto anteriormente neste trabalho, a expectativa que um professor manifesta em relação aos seus

estudantes influencia diretamente o desempenho deles (CASTRO; REGATTIERI, 2009). Sob à luz da Teoria das Inteligências Múltiplas, professores, estagiários e gestores poderiam apresentar uma expectativa positiva com relação aos estudantes, compreendendo que nem sempre suas potencialidades se expressam tão somente por meio dos conteúdos e das abordagens tradicionais do cotidiano escolar.

6.4.3 Sobre os procedimentos adotados quando são deflagradas facilidades e dificuldades de cada estudante

Durante a análise dos dados, visando a identificar os procedimentos adotados na presença de facilidades e dificuldades dos estudantes, foi possível perceber que as intervenções acontecem, geralmente, apenas quando são detectadas as dificuldades de aprendizagem. Não foram observados ou relatados procedimentos adotados perante as facilidades dos estudantes. Parece que professores e gestores interpretam que os estudantes que apresentam mais facilidade nos conteúdos tradicionais não precisam de atenção especial, como se os seus potenciais com níveis mais fracos de manifestação inteligente pudessem se desenvolver naturalmente, sem estímulos por meio de intervenções docentes. Os agentes escolares demonstram grande preocupação com os estudantes que não atingem as expectativas com relação aos parâmetros tradicionais da educação formal, buscando, em conjunto, estratégias para que eles consigam corresponder às abordagens pedagógicas da mesma forma que os demais, buscando a homogeneidade do grupo. Embora muito se fale contra a homogeneidade da escolarização, essa prática não pode ser atribuída exclusivamente aos professores e às suas práticas pedagógicas:

Os professores, visando a alcançar a meta cobrada por pais e proposta pela escola, são, muitas vezes, obrigados a gastar quase todo o tempo que permanecem com as crianças, com atividades linguísticas e a lógico-matemática, secundarizando as outras inteligências que são, também, imprescindíveis para a formação global da criança. (LIMA; LIMA, 2003, p. 122)

Mesmo que o foco das intervenções pedagógicas esteja voltado às dificuldades apresentadas pelos estudantes, as observações e os depoimentos remetem a práticas tradicionais, pautadas sempre nas mesmas ferramentas de ensino e aprendizagem utilizadas cotidianamente para tentar superar essas dificuldades. Considerando o que foi observado e relatado, entendemos que os procedimentos adotados não oferecem diferentes *rotas de acesso* ao conhecimento possíveis de serem aplicadas. Essas constatações movem as conclusões do

estudo para o próximo item, relacionado aos estímulos dados ou não às potencialidades dos estudantes.

6.4.4 Sobre o estímulo ou a supressão dele às potencialidades individuais dos estudantes pelo sistema educacional e pelos métodos de ensino aplicados

Avaliando como as potencialidades individuais dos estudantes são estimuladas ou não pelo sistema educacional e pelos métodos de ensino aplicados, é possível notar que esse é um tema que gera discrepância entre os depoimentos e as práticas dos sujeitos observadas na pesquisa. Por mais que professores, estagiários e gestores admitam a importância de valorizar as diversas habilidades dos estudantes, o que realmente é apreciado no cotidiano escolar são as disciplinas tradicionais (GARDNER, 1999) e os comportamentos padronizados, os chamados *corpos dóceis* (FOUCAULT, 2014).

Habilidades que fogem das disciplinas tradicionalmente prezadas no contexto escolar, em alguns momentos, são repreendidas ao invés de serem estimuladas. É o caso, por exemplo, dos potenciais mais ligados às práticas corporais e criatividade. Como já foi elucidado por Gardner (2007), as crianças têm maior predisposição a serem criativas, insistem na exploração, mesmo sem estímulos ou recompensas. A mente de uma criança que ingressa na educação formal está no auge de sua capacidade criativa. Mas, de uma forma geral, a escola tradicional anda na contramão da criatividade. Cabe ao professor manter viva a mente e a sensibilidade das crianças pequenas. Segundo Nista-Piccolo et al. (2004), é fundamental que os agentes escolares compreendam que o estudante tem suas individualidades quando falamos de manifestações de inteligência. Saber identificar os potenciais de cada estudante possibilita ao professor estimulá-lo da forma mais adequada possível, favorecendo o seu desenvolvimento.

Corroborando o posicionamento de Silva e Bèrgamo (2004), o presente estudo evidenciou que existe a intenção de um trabalho mais específico e individualizado por parte dos agentes escolares, contudo a maioria dos professores encontra muitas dificuldades nessa incumbência. Dentre as contrariedades para o desenvolvimento de práticas pedagógicas voltadas para esses objetivos, são evidenciados obstáculos relacionados à falta de conhecimento e de estratégias possíveis para desenvolver as múltiplas inteligências; falta de espaços e instrumentos adequados dentro da escola para o mesmo fim; burocracias e condições impostas pelo sistema de ensino vigente; dentre outras.

6.4.5 Sobre possíveis conclusões

A implantação de práticas pedagógicas baseadas na Teoria das Inteligências Múltiplas, oferece resultados positivos e aumentam a motivação tanto dos professores quanto dos estudantes. Os professores recorrem a novas abordagens de ensino e aprendizagem visando a atender a individualidade dos estudantes; que, por sua vez, têm a possibilidade de desenvolver melhor suas capacidades e autonomia. Existem, sim, algumas dificuldades ao objetivar abordagens baseadas na multiplicidade da inteligência, como a falta de tempo para atividades diferenciadas dentro da grade horária fixa e mediante ao extenso currículo que, ao ver dos agentes escolares, precisa ser revisto (MONTEIRO; SMOLE, 2010). Os resultados da presente pesquisa vão ao encontro do que foi elucidado por Nista-Piccolo, Silva e Mello (2018, p. 38):

De uma forma geral, os professores expressam em suas falas conceitos que corroboram os princípios propostos pela teoria de Howard Gardner. Ao abordarem inteligência como potenciais que devem ser estimulados, habilidades que podem ser manifestadas de diferentes formas, facilidade em solucionar problemas, é possível observar que há uma tendência intrínseca em compreender inteligência como algo muito mais amplo e complexo [...] Outro ponto a ser destacado é que é mais fácil de serem observadas aulas repetitivas, com pouco espaço para criatividade dos alunos do que o desenvolvimento de práticas pedagógicas que proporcionem as múltiplas potencialidades dos seus alunos.

Segundo Lima e Lima (2003, p. 123), a Teoria das Inteligências Múltiplas, envolvida em um contexto mais lúdico, representa uma nova perspectiva para as práticas pedagógicas. Quando se estuda e conhece esse tipo de proposta, voltada para todas as possíveis inteligências dos estudantes, percebe-se sua viabilidade e o favorecimento dos processos de ensino e aprendizagem. “Compete, portanto, ao educador, preocupado com a formação plena da criança, resgatar e valorizar o jogo, considerando-o como recurso pedagógico privilegiado”

Mediante ao exposto no presente estudo, entendemos que existe um caminho possível para uma proposta mais individualizada e comprometida com o desenvolvimento real de cada estudante. Uma conexão de ideias e expectativas entre os envolvidos no Cotidiano Escolar é necessária, pelos diálogos e pelos momentos reais de estudo e pesquisa. Isso significa que

[...] a escolarização ser entendida como processo de busca do conhecimento, e uma via de acesso é a informação. Porém só a informação não basta, o professor atualmente deve ser capaz de desenvolver o potencial da criança numa perspectiva de estabelecer relações entre conteúdos, ou seja, criar redes de conhecimento porque a tecnologia tem sido muito mais eficaz na transmissão da informação, nesse sentido ficou para o professor um papel mais

nobre, refletir sobre a informação e reconstruí-la com o aluno. (SOUZA, 2001, p. 59)

Uma aproximação com esses objetivos pode ser desencadeada, ao serem oportunizadas as ferramentas necessárias aos professores, como: conhecimento profundo sobre a Teoria das Inteligências Múltiplas; clarificação sobre práticas e abordagens possíveis; recursos mínimos para o desenvolvimento das diferentes potencialidades; e apoio tanto do contexto escolar quanto familiar. Contudo, de nada valerão as ferramentas certas, se os professores não manifestarem interesse e empenho ao percorrer essa mudança real em suas práticas pedagógicas. Para que exista uma aproximação entre o discurso e a prática no cotidiano escolar um caminho exequível é necessário, posto isso,

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

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação, intitulada “*Um olhar sobre a Inteligência Humana manifestada no Cotidiano Escolar*”, estabeleceu como meta compreender as concepções de Inteligência Humana dos escolares, professores e gestores, assim como as manifestações de inteligência dos estudantes, em suas diversas possibilidades de expressão no cotidiano escolar; associando-as às rotas de acesso ao conhecimento, disponibilizadas aos estudantes, em situações de ensino e aprendizagem. Os caminhos trilhados para atingir tais objetivos abrangeram análise profunda do referencial teórico que existe acerca do tema, observação das práticas pedagógicas desenvolvidas no ambiente selecionado para investigação e entrevistas semiestruturadas com os envolvidos no cotidiano escolar analisado.

O referencial teórico pesquisado favoreceu o conhecimento e a verificação de teorias acerca da Inteligência Humana e do cotidiano Escolar. A Teoria das Inteligências Múltiplas, proposta por Howard Gardner (1994, 2000), foi o principal fundamento para o desenvolvimento da pesquisa. As inter-relações presentes no complexo ambiente da educação formal investigados colaboraram para a melhor percepção dos procedimentos adotados frequentemente nesse contexto, como: dinâmicas de ensino e aprendizagem; relações entre professores e estudantes; concepções acerca da Inteligência Humana; práticas pedagógicas e intervenções frequentes; abordagens aos diferentes potenciais dos estudantes; e até mesmo, novas indagações sobre o tema.

Os desdobramentos da pesquisa permitiram perceber que os instrumentos utilizados e o método de análise selecionado eram compatíveis com os objetivos propostos inicialmente. O objetivo geral e os específicos foram contemplados e detalhados no Capítulo 6. Dentro das ambições iniciais estipuladas pela Teoria Fundamentada dos Dados (TFD), foi possível desenvolver uma teoria acerca da Inteligência Humana, manifestada no cotidiano escolar no ambiente pesquisado, a princípio analisando os conceitos expressos por todos os indivíduos envolvidos no cenário em questão e, posteriormente, investigando como essa inteligência era considerada pelos agentes escolares que atuam na educação formal.

O depoimento dos professores, dos estagiários e dos gestores, em muitos momentos, permearam as concepções presentes na Teoria das Inteligências Múltiplas. Contudo, ao confrontá-las com os relatórios desenvolvidos durante as observações, ficou claro que essa visão era pouco abarcada durante as práticas pedagógicas desenvolvidas no cotidiano escolar, uma vez que os obstáculos são muitos e compreensíveis, muito embora passíveis de superação.

A maior parte dos agentes do cotidiano escolar, ao interpretar que as Inteligências Múltiplas devem ser trabalhadas como objetivos finais ou como conteúdos a serem desenvolvidos, evidencia não perceber a função delas, que são caminhos para trabalhar os conteúdos e atingir o conhecimento, ou seja, elas indicam as *rotas de acesso* mais viáveis para chegar ao conhecimento. Uma análise profunda da teoria e das possibilidades para sua inserção nas práticas pedagógicas seria uma estratégia eficiente para o progresso do sistema de ensino investigado, assim como de tantos outros.

Simon (2012) aconselha que cada vez mais é preciso que professores e gestores superem esses obstáculos em busca da mudança para uma *escola possível* que atenda às necessidades atuais do mundo. Essa inquietude deve ter origem no processo de formação inicial desses profissionais, com instituições de Ensino Superior que se preocupem com todas as dimensões educacionais do futuro professor, para que ele se torne um profissional sensível às necessidades dos seus estudantes, capaz de refletir sobre sua atuação, reinventar e aprimorar suas práticas a cada dia.

O educador tem a oportunidade de penetrar corações e pode conquistar a admiração de seus alunos quando constrói sua credibilidade em ações respeitadas, investindo na instalação de uma cultura solidária, disposto a acolher a todos sem distinção. (SIMON, 2012, p. 14)

Aos professores cabe a disponibilidade e a motivação para essa mudança possível em suas práticas diárias; aos gestores escolares, oportunizar a professores e estagiários momentos de estudo, troca de informações e elaboração de novas estratégias; e aos responsáveis pelo sistema de ensino vigente, a percepção e a preocupação em contemplar esses aspectos da multiplicidade das inteligências, reduzindo as burocracias desnecessárias ou simplificando os mecanismos existentes, para que gestores e professores tenham mais momentos de enriquecimento das suas práticas e mais autonomia em seu trabalho. Todo esse esforço precisa ser feito em conjunto, visando a que os estudantes compreendam e desenvolvam suas possibilidades dentro e fora do cotidiano escolar. Uma visão mais ampla da Inteligência Humana e das práticas pedagógicas que privilegiem essas possibilidades proporcionará um aumento das expectativas positivas dos professores e dos gestores com relação aos seus estudantes e, conseqüentemente, um melhor desempenho na educação formal.

Refletindo sobre as conclusões obtidas com o estudo, a sua concretização dentro do cotidiano escolar é um anseio que vai ao encontro de uma escola possível, capaz de respeitar e potencializar a individualidade de cada estudante. Obstáculos existem, todavia passíveis de

superação. A expectativa de que a Teoria das Inteligências Múltiplas subsidie a elaboração de novas práticas pedagógicas motiva a continuação dos estudos e a divulgação entre os agentes presentes na escola atual, buscando cada vez mais a compreensão e a valorização da manifestação da Inteligência Humana no cotidiano escolar.

REFERÊNCIAS

- ABRANTES, José. A Ergonomia cognitiva e as Inteligências Múltiplas. In: **VIII Simpósio de Excelência em Gestão – SEGET**, 8., Rezende, RJ: VIII SEGET, p. 1-14, 2011.
- ALMEIDA, Rodrigo da Silva; CRISPIM, Maria Sônia da Silva; SILVA, Dionísio Souza da; PEIXOTO, Sandra Patrícia Lamenha. A teoria das inteligências múltiplas de Howard Gardner e suas contribuições para a educação inclusiva: construindo uma educação para todos. **Caderno de Graduação – Ciências Humanas e Sociais – UNIT**. Aracajú, SE, v. 4, n. 2, p. 89-106, nov. 2017.
- ALVES, Nilda. Imagens das escolas: sobre redes de conhecimentos e currículos escolares. **Educar em Revista**. Curitiba, PR, n. 17, p. 53-62, 2001.
- ALVES, Nilda. Cultura e cotidiano escolar. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, RJ, n. 23, p. 62-74, mai/jun/jul/ago. 2003a.
- ALVES, Nilda. Sobre movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. **Revista Teias**. Rio de Janeiro, RJ, a. 4, n. 7-8, jan/dez. 2003b.
- ALVES, Raquel; BERNNAND, Edna; SOARES, Ismênia. Conectando inteligências múltiplas através de aplicações interativas na formação de gestores. **Gestão & Aprendizagem – MPMGOA**. João Pessoa, PB, v. 4, n. 2, p. 11-33, 2015.
- ARAÚJO, Inês Lacerda. Vigiar e punir ou educar? **Revista Educação – Edição Especial – biblioteca professor**. São Paulo, SP, n. 3, p. 26-35, Foucault: pensa a educação – Editora Segmento, 2011.
- ARMSTRONG, Thomas. **Inteligências Múltiplas na sala de aula**. 2. ed. Tradução de Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre, RS: Artmed Editora, 2001.
- BEE, Helen; BOYD, Denise. **A criança em desenvolvimento**. 12. ed. Tradução de Cristina Monteiro. Porto Alegre, RS: Artmed Editora, 2011.
- BORTOLUZZI, Mariella Brighenti. **A educação física escolar na perspectiva do professor: descrevendo e interpretando teorias subjetivas**. 2018. 310f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2018.
- BORUCHOVITCH, Evely. Estratégias de aprendizagem e desempenho escolar: considerações para a prática educacional. **Revista Psicologia: reflexão e crítica**. Porto Alegre, RS, v. 12, n. 2, p. 1-15, 1999.
- BORUCHOVITCH, Evely. Inteligência e motivação: perspectivas atuais. In: BORUCHOVITCH, Evely; BZUNECK, José (Org.). **A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2004. p. 96-115.
- BRITO, Ana Emília Ferraz; ULIANA Marcony Brandão. O estímulo das inteligências múltiplas para quem porta múltiplas inteligências: os alunos das séries iniciais do ensino

fundamental. *Revista Magistro – Revista do Programa de Pós-Graduação em Humanidades, Culturas e Artes – UNIGRANRIO*. Rio de Janeiro, RJ, v. 2, n. 16, p. 170-194, 2017.

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

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

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Ser professor/a hoje: novos confrontos entre saberes, culturas e práticas. **Revista Educação**. Porto Alegre, RS, v. 37, n. 1, p. 33-41, jan/abr. 2014.

CASARIN, Helen de Castro Silva; CASARIN, Samuel José. **Pesquisa científica: da teoria à prática**. Curitiba, PR: Editora Ibpx, 2012.

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

COLOM, Roberto; KARAMA, Sherif; JUNG, Rex E.; HAIER, Richard J. Human intelligence and brain networks. **Dialogues in clinical neuroscience**. Paris, FRA, v. 12, n. 4, p. 489-501, 2010.

COMENIUS, Iohannis Amos. **Didactica magna**. Versão para eBook (Fonte Digital). Tradução de Joaquim Ferreira Gomes. Lisboa, POR: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001. Disponível em: < <http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/didaticamagna.pdf> > Acesso em: 16/01/218.

COSTA, Marisa Vorraber. Velhos temas, novos problemas – a arte de perguntar em tempos pós-modernos. In: COSTA, Marisa Vorraber; BUJES, Maria Isabel. **Caminhos investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras**. Rio de Janeiro, RJ: Editora DP&A, 2005. p. 199-214.

CRESTANI, Rafaella Lacerda; OLIVEIRA, Sandra Maria da Silva Sales. Relações entre motivação, inteligência e desempenho acadêmico de alunos de ensino médio e técnico. **Diálogos Educacionais em Revista**. Campo Grande, MS, v. 6, n. 1, p. 36-50, jul. 2015.

DE GÁSPARI, Josset Campagna; SCHWARTZ, Gisele Maria. Inteligências múltiplas e representações. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. Brasília, DF, v. 18, n. 3, p. 261-266, set/dez. 2002.

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

ERNST-SLAVIT, Gisela. Educación para todos: La teoría de las inteligencias múltiples de Gardner. **Revista de Psicología**. San Miguel, PER, v. 19, n. 2, p. 319-332, 2001.

ESTEBAN, Maria Teresa. Considerações sobre a política de avaliação da alfabetização: pensando a partir do cotidiano escolar. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, RJ, v. 17, n. 51, p. 573-592, set/dez. 2012.

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

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

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

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

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

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

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

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

GARDNER, Howard. **Cinco mentes para o futuro**. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre, RS: Artmed Editora, 2007.

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

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

GARDNER, Howard; KORNHABER, Mindy L.; WAKE, Warren K. **Inteligência: Múltiplas Perspectivas**. Tradução de Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre, RS: Artmed Editora, 1998.

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

GHAMRAWI, Norma. Multiple intelligences and ESL teaching and learning: An investigation in KG II classrooms in one private school in Beirut, Lebanon. **Journal of Advanced Academics**. Waco, EUA, v. 25, n. 1, p. 25-46, 2013.

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

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

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

GOLÇALVES, Maria Augusta Salin. **Sentir, pensar e agir: corporeidade e educação**. 15. ed. Campinas, SP: Papirus Editora, 2012.

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

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

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

KLEMANN, Aloysia Pinz; NUNES, José Messildo. Educação infantil na trilha das múltiplas inteligências: uma proposta de construção do conhecimento a partir de salas ambiente. **Amazônia: Revista de Educação em Ciências e Matemáticas**. Belém, PA, v 12, n. 23, p. 44-57, jul/dez. 2015.

LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. 27. ed. São Paulo, SP: Summus Editorial, 2016.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Tradução de Heloisa Monteiro e Francisco Settinieri. Porto Alegre, RS: Artmed Editora; Belo Horizonte, MG: Editora UFMG, 1999.

LIMA, José Milton de; LIMA, Márcia Regina Canhoto de. A importância do jogo na perspectiva das inteligências múltiplas. **Nuances: estudos sobre educação – ano IX**. Presidente Prudente, SP, n. 9/10, jan/jul e jul/dez, 2003.

LOBO, Silvia Lapa; NOGUEIRA, Eliete Jussara. Usos e abusos do discurso da importância da avaliação. **Revista da UCDB – Série Estudos-Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação**. Campo Grande, MS, v. 22, n. 46, p. 213-228, 2017.

LOPES, Adriano Alves; LACERDA, Bárbara; BERALDO, Helena; MOURA, Gabriela Costa. A teoria das inteligências múltiplas e suas contribuições para a educação. **Caderno de**

Graduação: Ciências Humanas e Sociais – FITS. Maceió, AL, v. 3, n. 2, p. 153-168, abr. 2016.

LOURO, Guacira Lopes. Corpo, escola e identidade. **Revista Educação & Realidade.** Porto Alegre, RS, v. 25, n. 2, p. 59-75, jul/dez. 2000.

LOVISOLO, Hugo. Da educação física escolar: intelecto, emoção e corpo. **Revista Motriz.** Rio Claro, SP, v. 8, n. 3, p. 99-103, set/dez. 2002.

MACEDO, Lino de. A questão da inteligência: todos podem aprender? In: OLIVEIRA, Marta K. de; REGO, Teresa C.; SOUZA, Denise T. R. (Orgs.), **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea.** São Paulo, SP: Editora Moderna, 2002, p. 117-134.

MACHADO, Nilson José. **Epistemologia e didática:** as concepções de conhecimento e inteligência e a prática docente. 2. ed. São Paulo, SP: Cortez Editora, 1996.

MARINA, José Antonio. **Teoria da inteligência criadora.** Alfragide, POR Editorial Caminho, 1995.

MARTINS, Leonardo Tavares. **O corpo e o sagrado:** o renascimento do sagrado através do discurso da corporeidade. Campinas, SP: UNICAMP, 2003. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2003.

MIRANDA, Marília Gouvea de. Inteligência e contemporaneidade. **Revista Trabalho e Educação.** Belo Horizonte, MG, n. 4, p. 63-75, ago/dez. 1998.

MIRANDA, Maria José. A Inteligência Humana: contornos da pesquisa. **Revista Paidéia.** Ribeirão Preto, SP, v. 12, n. 23, p. 19-29, 2002.

MONTEIRO, Alessandra Andrea. **Corporeidade e educação física:** história que não se contam na escola. São Paulo, SP: Universidade São Judas Tadeu, 2009. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade São Judas Tadeu, São Paulo, SP, 2009.

MONTEIRO, Letícia Portieri; SMOLE, Kátia Stocco. Um caminho para atender às diferenças na escola. **Revista Educação e Pesquisa.** São Paulo, SP, v. 36, n. 1, p. 357-371, jan/abr, 2010.

MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação.** Rio de Janeiro, RJ, n. 23, mai-ago. 2003.

MORENO, José Carlos de Almeida; SILVA, Luciene F.; JUSTINO, Jorge Luiz; COTRIN, Paula Andrade; LIMA, Claudia B. Ferreira; OLIVEIRA, Pedro A. B. de; MATHIAS, Vanessa Rocha; LEAL, Thiago Agostinho. Os esportes coletivos e individuais como meios de desenvolvimento das inteligências múltiplas: Um estudo com escolares. **Revista Fafibe On Line.** Bebedouro, SP, v. 23, n. 3, ago. 2007. Disponível em: <<http://www.unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/revistafafibeonline/sumario/11/19042010103353.pdf>> Acesso em: 01/12/2017.

MORIN, Edgar. **O método 3: o conhecimento do conhecimento**. Tradução de Juremir Machado da Silva. Porto Alegre, RS: Editora Sulina, 1999.

NAJMANOVICH, Denise. **O sujeito encarnado: questões para pesquisa no/do cotidiano**. Rio de Janeiro, RJ: Editora DP&A, 2001.

NISTA-PICCOLO, Vilma Leni; PRODÓCIMO, Elaine; SOUZA, Maurício Teodoro; BRANDL, Carmem Elisa Henn; ZYLBERBERG, Tatiana Passos; FARIAS, Luciene. Manifestações da inteligência corporal cinestésica em situação de jogo na educação física escolar. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**. Brasília, DF, v. 12, n. 4, p. 25-31, dez. 2004.

NISTA-PICCOLO, Vilma Leni. Educação Física, Escola e as Inteligências Múltiplas. In: MOREIRA, Wagner Wey; VIRTUOSO JÚNIOR, Jair Sindra; BARBOSA NETO, Octavio; SIMÕES, Regina (Org.). **Educação Física, Esporte, Saúde e Educação**. 1. ed. Uberaba, MG: Editora e Gráfica UFTM, v. 1, 2010. p. 51-80.

NISTA-PICCOLO, Vilma Leni. A Teoria das Inteligências Múltiplas. In: Balbino, Hermes - SESC (Org.). **Inteligências Múltiplas**. 1. ed. São Paulo, SP: Editora SESC, v. 1, 2015. p. 45-65.

NISTA-PICCOLO, Vilma Leni. Manifestações da Inteligência Humana na aprendizagem. In: ROMAGUERA, Alda Regina Tognini; PIMENTA, Maria Alzira de Almeida (Org.). **Universidade em encontros: educação, cultura e arte**. Sorocaba, SP: Editora Eduniso, 2017. p. 153-169.

NISTA-PICCOLO, Vilma Leni; SILVA, Yara Machado da; MELLO, Flora Loureiro de. A Inteligência Humana e o cotidiano escolar. **Série-Estudos – Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**. Campo Grande, MS, v. 23, n. 47, p. 27-41, jan/abr. 2018.

NÓBREGA, Terezinha Petrucia da. Qual o lugar do corpo na educação? Notas sobre conhecimento, processos cognitivos e currículo. **Revista Educação & Sociedade**. Campinas, SP, v. 26, n. 91, p. 599-615, mai/ago. 2005.

OLIVEIRA-CASTRO, Jorge Mendes; OLIVEIRA-CASTRO, Karina Mendes. A Função adverbial de "Inteligência": definições e usos em psicologia. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. Brasília, DF, v. 17, n. 3, p. 257-264, set/dez 2001.

PALANGANA, Isilda Campaner. Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vygotski. 6. ed. São Paulo, SP: Summus Editorial, 2015.

PEREIRA, Vanessa Brandão; LIMA, Gustavo Henrique da Silva. Avaliação na educação infantil. **XIII Jornada de ensino, pesquisa e extensão – JEPEX 2013 – UFRPE**: Recife, PE, 09 a 13 de dezembro, 2013.

PIAGET, Jean. **O nascimento da inteligência na criança**. 2. ed. Tradução de Maria Luísa Lima. Curitiba, PR: Zahar, 1975.

RASCHE, Vânia Maria Moreira; KUDE, Vera Maria Moreira. Pigmalião na sala de aula: quinze anos sobre as expectativas do professor. **Cadernos de pesquisa**. São Paulo, SP, n. 57, p. 61-70, mai. 1986.

RIBEIRO, Flávia Nascimento. Edgar Morin, o pensamento complexo e a educação. **Pró-discente**: Caderno de produção acadêmica e científica de Pós-Graduação em Educação. Vitória, ES, v. 17, n. 2, p. 40-50, jul/dez. 2011.

ROTHBARD, Murray Newton. Educação livre e obrigatória. 1. ed. Tradução de Filipe Rangel Celeti. São Paulo, SP: Instituto Ludwig Von Mises Brasil, 2013.

SAMPIERI, Roberto Hernández; COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, María del Pilar Baptista Lucio. **Metodologia de Pesquisa**. 5. ed. Tradução de Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre, RS: Penso Editora, 2013.

SANTOS, José Luis Guedes dos; ERDMANN, Alacoque Lorenzini; SOUZA, Francisca Georgina Macedo de; LANZONI, Gabriela, Marcelino de Melo; MELO, Ana Lúcia Schaefer Ferreira; LEITE, Josete Luzia. Perspectivas metodológicas para o uso da teoria fundamentada nos dados na pesquisa em enfermagem e saúde. **Escola Anna Nery**. Rio de Janeiro, RJ, v. 20, n. 3, p. 1-8, jul/set. 2016.

SILVA, Gabriel Bonotto; FELICETTI, Vera Lúcia. Habilidades e competências na prática docente: perspectivas a partir de situações-problemas. **Revista Educação por escrito**. Porto Alegre, RS, v. 5, n. 1, p. 17-29, jan/jul. 2014.

SILVA, Vera Lúcia Teixeira da; NISTA-PICCOLO, Vilma Leni. Dificuldade de aprendizagem na perspectiva das inteligências múltiplas: um estudo com um grupo de crianças brasileiras. **Revista Portuguesa de Educação**. Braga, POR, v. 23, n. 2, p. 191-211, 2010.

SILVA, Thalita Folmann da; BÉRGAMO, Regiane Banzzatto. As inteligências múltiplas e o processo de ensino e aprendizagem. In: **VII Educere – Congresso Nacional da Área da Educação**, 7., Curitiba, PR: VII Educere, 2004.

SIMON, Marinice Souza. Novos tempos – novos paradigmas para a educação: Limites e desafios. **Revista Educação por escrito**. Porto Alegre, v. 3, n. 2, p. 5-15, dez. 2012.

SMOLE, Kátia Cristina Stocco. Múltiplas inteligências na prática escolar. Brasília, DF: Ministérios da Educação, Secretaria de Educação a Distância, 1999.

SOUZA, Maurício Teodoro de. **A inteligência corporal-cinestésica como manifestação da Inteligência Humana no comportamento de crianças**. Campinas, SP: UNICAMP, 2001. 189 f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2001.

SOUZA, Maurício Teodoro de. Educação física escolar: a compreensão do comportamento corporal como manifestação da Inteligência Humana. **Revista Brasileira Ciência e Movimento**. Brasília, DF, v. 10, n. 2, p. 95-101, abr. 2002.

STERNBERG, Robert J. **Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence**. New York, EUA: Cambridge University Press, 1985.

STRAUSS, Anselm; CORBIN, Juliet. **Pesquisa qualitativa: Técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada**. 2. ed. Tradução de Luciane Oliveira da Rocha. Porto Alegre, RS: Artmed Editora, 2008.

SZYMANSKI, Heloisa; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PRANDINI Regina Célia Almeida Rego. **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. Brasília, DF: Plano Editora, 2002.

TAROZZI, Massimiliano. **O que é a Grounded Theory? Metodologia de pesquisa e de teoria fundamentada nos dados**. Tradução de Carmem Lussi. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2011.

TAUFFER, Claudia Erran; SCHEIBE, Rosileica Webler. Avaliação na Educação Infantil. **Nativa – Revista de Ciências Sociais do Norte de Mato Grosso**. Guarantã do Norte, MT, v. 4, n.2, 2015.

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

TOLEDO, Eliane de; VELARDI, Marília; NISTA-PICCOLO, Vilma Lení. Os desafios da Educação Física Escolar: seus conteúdos e métodos. In: MOREIRA, Evando Carlos; NISTA-PICCOLO, Vilma Lení (Org.). **O Quê e Como Ensinar Educação física na escola**. Jundiaí, SP: Editora Fontoura, 2009. p. 21-26.

VIANNA, Heraldo Marelim. **Pesquisa em educação: a observação**. v. 5. Campinas, SP: Editora Liber Livros, 2007.

VIVAS, Blanca Nadal. Las inteligencias múltiples como una estrategia didáctica para atender a la diversidad y aprovechar el potencial de todos los alumnos. **Revista de Educación Inclusiva**. Ameria, ES, v. 8, n. 3, p. 121-136, nov. 2015.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3. ed. Tradução de Daniel Grassi. Porto Alegre, RS: Editora Bookman, 2005.

ZYLBERBERG, Tatiana Passos. **Possibilidades corporais como expressão da Inteligência Humana no processo de ensino-aprendizagem**. Campinas, SP: UNICAMP, 2007. 280 f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2007.

ZYLBERBERG, Tatiana Passos; NISTA-PICCOLO, Vilma Leni. As contribuições dos estudos sobre Inteligência Humana para a pedagogia do esporte. **Revista Pensar a Prática**. Goiânia, GO, v. 11, n. 1, p. 59-68, jan/jul. 2008.

APÊNDICE A

Apêndice A – Autorização da Secretaria de Educação da Prefeitura Municipal de Sorocaba – SEDU



Universidade de Sorocaba

SOLICITAÇÃO PARA PESQUISA

Exma. Sr.^a Secretária Municipal de Educação
Marta Regina Cassar

Venho, respeitosamente, solicitar a Vossa Senhoria a apreciação do nosso projeto de pesquisa para aprovação por esta Secretaria: O Projeto de Pesquisa “UM OLHAR SOBRE A INTELIGÊNCIA HUMANA MANIFESTADA NO COTIDIANO ESCOLAR” tem como objetivo identificar diferentes expressões da inteligência humana em escolares, associando-as às habilidades dos alunos para aprender, assim como as rotas de acesso disponibilizadas a eles para ensiná-los. Para isso, realizaremos um estudo qualitativo exploratório em uma escola pública de Sorocaba com alunos, professores e gestores de uma turma do Ciclo I do Ensino Fundamental. A pesquisa terá três grandes momentos: observações, entrevistas semiestruturadas e intervenções propostas aos alunos, visando compreender as concepções que esses sujeitos têm acerca do tema abordado, como manifestam suas inteligências em diferentes situações problema.

INSTITUIÇÃO: UNISO – Universidade de Sorocaba

ENDEREÇO: Universidade de Sorocaba – 1º Piso da Biblioteca Aluísio de Almeida – Cidade Universitária Professor Aldo Aldo Vannucchi. Rodovia Raposo Tavares, Km 92,5. CEP: 18023-000. Sorocaba/SP.

TELEFONE: (15) 21017104 / (15) 21017008

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

PESQUISADORA: Prof.^a Yara Machado da Silva.

TELEFONE: (15) 99741-9111 / (14) 981478346.

TÍTULO DA PESQUISA: UM OLHAR SOBRE A INTELIGÊNCIA HUMANA MANIFESTADA NO COTIDIANO ESCOLAR.

ESPECIFICAÇÃO DA PESQUISA: Dissertação de Mestrado.

CURSO: Mestrado em Educação / **LINHA DE PESQUISA:** Cotidiano Escolar

OBJETIVOS DA PESQUISA: Compreender como a inteligência humana em suas diversas possibilidades se expressa e é concebida, atualmente, no cotidiano escolar – em salas de aula, nas avaliações escolares e demais contextos. Associando-as às habilidades dos alunos para aprender, assim como as rotas de acesso disponibilizadas a eles para ensiná-los.

PROCEDIMENTOS DO ESTUDO: A pesquisa acontecerá em três momentos: A primeira fase será de observação das aulas da turma selecionada; a segunda fase será de entrevistas semiestruturadas com os alunos dessa mesma turma, professores da turma e gestores dessa escola. A terceira fase será da intervenção, onde serão propostas atividades visando estimular de diferentes formas as inteligências dos alunos. Esses instrumentos de pesquisa acontecerão a partir das autorizações dos sujeitos envolvidos e/ou seus responsáveis legais.

RISCOS E DESCONFORTOS: A pesquisa não expõe os participantes a nenhum risco ou desconforto durante a coleta de dados.

BENEFÍCIOS: Os resultados do estudo levarão a um maior entendimento de como se apresenta a questão da inteligência humana, atualmente, no Cotidiano Escolar. Uma compreensão deste fenômeno poderá auxiliar no avanço das práticas pedagógicas.



Universidade de Sorocaba

CUSTO/REEMBOLSO PARA O PARTICIPANTE: A pesquisa não apresentará nenhum tipo de custo para os participantes.

CONFIDENCIALIDADE DA PESQUISA: Todos os dados obtidos no estudo serão utilizados somente para fins didáticos, não havendo divulgação em outros meios, garantindo a preservação e o sigilo absoluto para todos os participantes.

Assinatura do Pesquisador Responsável: _____

[Handwritten signature]

Assinatura da Orientadora: _____

[Handwritten signature]

Sorocaba, 16 de Maio de 2017.

Ciência da autoridade responsável:

[Handwritten signature]

Marta Regina Cassar
Secretária da Educação

Nome Completo: _____

Marta Regina Cassar

RG: 0886 849-3

CPF: 103 252 158-98



Universidade de Sorocaba

AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA – SEDU

Eu, Marta Regina Cassar, RG 8886847-3,
 CPF 103252158-98, Secretária Municipal de Educação da Prefeitura Municipal de Sorocaba, de CNPJ 46.634.044/0001-74, declaro que fui informada dos objetivos da pesquisa acima e autorizo a execução da mesma na EMEF “Professora Maria de Lourdes Martins Martines”, sito a Rua Dária Galvão da Silva, nº 292 – Bairro: Santa Bárbara, Sorocaba/SP. Caso necessário, a qualquer momento como instituição coparticipante desta pesquisa poderemos revogar esta autorização, se comprovada atividades que causem algum prejuízo a esta instituição, ou ainda, qualquer outro dano que comprometa o sigilo da participação dos integrantes desta instituição. Não recebemos qualquer pagamento, por esta autorização, assim como os participantes também não receberão qualquer tipo de pagamento. Recebi uma via deste termo onde consta o telefone e o endereço institucional do pesquisador principal, posso tirar dúvidas sobre o projeto agora ou a qualquer momento.

Prof.ª Dr.ª Vilma Leni Nista-Piccolo
 Orientadora do Projeto
 E-mail: vilma@nista.com.br
 Rodovia Raposo Tavares, Km 92,5. CEP:
 18023-000. Sorocaba/SP.
 (15) 21017104

Prof.ª Yara Machado da Silva
 Estudante do Mestrado em Educação da
 Universidade de Sorocaba
 E-mail: yarasilva@hotmail.com
 Telefone: (15) 99741-9111

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP UNISO

Rodovia Raposo Tavares, Km 92,5. CEP: 18023-000. Sorocaba/SP.
 Coordenadora: Prof.ª Dr.ª Raquel Mendonça Rosa Castro
 (15) 2101-7101

RESPONSÁVEL PELA INSTITUIÇÃO:
 MARTA REGINA CASSAR

APÊNDICE B

Autorização da Unidade Escolar



Universidade de Sorocaba

SOLICITAÇÃO PARA PESQUISA

Sr.^a Diretora da Unidade Escolar
EMEF “Maria de Lourdes Martins Martinez”
Ana Paula de Oliveira

Venho, respeitosamente, solicitar a Vossa Senhoria a apreciação do nosso projeto de pesquisa para aprovação por esta Secretaria: O Projeto de Pesquisa “UM OLHAR SOBRE A INTELIGÊNCIA HUMANA MANIFESTADA NO COTIDIANO ESCOLAR” tem como objetivo identificar diferentes expressões da inteligência humana em escolares, associando-as às habilidades dos alunos para aprender, assim como as rotas de acesso disponibilizadas a eles para ensiná-los. Para isso, realizaremos um estudo qualitativo exploratório em uma escola pública de Sorocaba com alunos, professores e gestores de uma turma do Ciclo I do Ensino Fundamental. A pesquisa terá três grandes momentos: observações, entrevistas semiestruturadas e intervenções propostas aos alunos, visando compreender as concepções que esses sujeitos têm acerca do tema abordado, como manifestam suas inteligências em diferentes situações problema.

INSTITUIÇÃO: UNISO – Universidade de Sorocaba

ENDEREÇO: Universidade de Sorocaba – 1º Piso da Biblioteca Aluísio de Almeida – Cidade Universitária Professor Aldo Aldo Vannucchi. Rodovia Raposo Tavares, Km 92,5. CEP: 18023-000. Sorocaba/SP.

TELEFONE: (15) 21017104 / (15) 21017008

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

PESQUISADORA: Prof.^a Yara Machado da Silva.

TELEFONE: (15) 99741-9111 / (14) 981478346.

TÍTULO DA PESQUISA: UM OLHAR SOBRE A INTELIGÊNCIA HUMANA MANIFESTADA NO COTIDIANO ESCOLAR.

ESPECIFICAÇÃO DA PESQUISA: Dissertação de Mestrado.

CURSO: Mestrado em Educação / **LINHA DE PESQUISA:** Cotidiano Escolar

OBJETIVOS DA PESQUISA: Compreender como a inteligência humana em suas diversas possibilidades se expressa e é concebida, atualmente, no cotidiano escolar – em salas de aula, nas avaliações escolares e demais contextos. Associando-as às habilidades dos alunos para aprender, assim como as rotas de acesso disponibilizadas a eles para ensiná-los.

PROCEDIMENTOS DO ESTUDO: A pesquisa acontecerá em três momentos: A primeira fase será de observação das aulas da turma selecionada; a segunda fase será de entrevistas semiestruturadas com os alunos dessa mesma turma, professores da turma e gestores dessa escola. A terceira fase será da intervenção, onde serão propostas atividades visando estimular de diferentes formas as inteligências dos alunos. Esses instrumentos de pesquisa acontecerão a partir das autorizações dos sujeitos envolvidos e/ou seus responsáveis legais.

RISCOS E DESCONFORTOS: A pesquisa não expõe os participantes a nenhum risco ou desconforto durante a coleta de dados.

BENEFÍCIOS: Os resultados do estudo levarão a um maior entendimento de como se apresenta a questão da inteligência humana, atualmente, no Cotidiano Escolar. Uma compreensão deste fenômeno poderá auxiliar no avanço das práticas pedagógicas.



Universidade de Sorocaba

CUSTO/REEMBOLSO PARA O PARTICIPANTE: A pesquisa não apresentará nenhum tipo de custo para os participantes.

CONFIDENCIALIDADE DA PESQUISA: Todos os dados obtidos no estudo serão utilizados somente para fins didáticos, não havendo divulgação em outros meios, garantindo a preservação e o sigilo absoluto para todos os participantes.

Assinatura do Pesquisador Responsável: _____

Assinatura da Orientadora: _____

Sorocaba, 05 de abril de 2017.

Ciência da autoridade responsável:

Nome Completo: _____

Carla Paula de Oliveira

RG: 34.334.531-6

CPF: 304.050.578-57

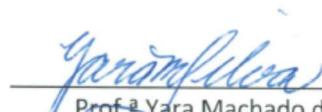


Universidade de Sorocaba

AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA – UNIDADE ESCOLAR

Eu, Ana Paula de Oliveira, RG 34.334.531-6,
 CPF 304.050.578-57, Diretora da Unidade Escolar – EMEF “Professora Maria de
 Lourdes Martins Martines”, de CNPJ 03.139.323/0001-59 (sito a Rua Dária Galvão da Silva, nº 292
 – Bairro: Santa Bárbara, Sorocaba/SP), declaro que fui informada dos objetivos da pesquisa acima
 e autorizo a execução da mesma na unidade escolar sob minha direção, supracitada. Caso
 necessário, a qualquer momento, como diretora da instituição, poderei revogar esta autorização,
 se comprovada atividades que causem algum prejuízo a esta instituição, ou ainda, qualquer outro
 dano que comprometa o sigilo da participação dos integrantes desta instituição. Não recebi
 qualquer pagamento, por esta autorização, assim como os participantes também não receberão
 qualquer tipo de pagamento. Recebi uma via deste termo onde consta o telefone e o endereço
 institucional do pesquisador principal, posso tirar dúvidas sobre o projeto agora ou a qualquer
 momento.


 Prof.ª Dr.ª Vilma Leni Nista-Piccolo
 Orientadora do Projeto
 E-mail: vilma@nista.com.br
 Rodovia Raposo Tavares, Km 92,5. CEP:
 18023-000. Sorocaba/SP.
 (15) 21017104


 Prof.ª Yara Machado da Silva
 Estudante do Mestrado em Educação da
 Universidade de Sorocaba
 E-mail: yarasilva@hotmail.com
 Telefone: (15) 99741-9111

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP UNISO

Rodovia Raposo Tavares, Km 92,5. CEP: 18023-000. Sorocaba/SP.
 Coordenadora: Prof.ª Dr.ª Raquel Mendonça Rosa Castro
 (15) 2101-7101


 Ana Paula de Oliveira
 RG: 34.334.531-6
 Diretora de Escola
 RESPONSÁVEL PELA UNIDADE ESCOLAR:
 ANA PAULA DE OLIVEIRA

APÊNDICE C

Modelo do TCLE – para professores e gestores escolares



Universidade de Sorocaba

TCLE - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Para Professores e Gestores

O (a) Senhor (a) está sendo convidado (a) a participar como voluntário (a) desta pesquisa. A sua participação não é obrigatória, e, a qualquer momento, poderá desistir e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador (a) ou com a Instituição.

O (a) Senhor (a) receberá uma via original deste termo onde constam o telefone e endereço do pesquisador (a) responsável e equipe de pesquisa, podendo tirar dúvidas do projeto e de sua participação.

TÍTULO DA PESQUISA: UM OLHAR SOBRE A INTELIGÊNCIA HUMANA MANIFESTADA NO COTIDIANO ESCOLAR

PESQUISADOR (A) RESPONSÁVEL: Yara Machado da Silva.

ENDEREÇO: Estrada José Ribeiro Leita, nº 780 – Case 52. CEP 18052-604. Sorocaba/SP.

TELEFONE: (15) 99741-9111 / (14) 981478346.

PESQUISADOR PARTICIPANTE: Vilma Lení Nista-Piccolo.

ENDEREÇO: Universidade de Sorocaba – 1º Piso da Biblioteca Aluísio de Almeida – Cidade Universitária Professor Aldo Aldo Vannucchi. Rodovia Raposo Tavares, Km 92,5. CEP: 18023-000. Sorocaba/SP.

TELEFONE: (15) 21017104 / (15) 21017008.

OBJETIVOS DA PESQUISA: Compreender como a inteligência humana em suas diversas possibilidades se expressa e é concebida, atualmente, no cotidiano escolar – em salas de aula, nas avaliações escolares e demais contextos. Associando-as às habilidades dos alunos para aprender, assim como as rotas de acesso disponibilizadas a eles para ensiná-los.

PROCEDIMENTOS DO ESTUDO: A pesquisa acontecerá em três momentos: A primeira fase será de observação das aulas da turma selecionada; a segunda fase será de entrevistas semiestruturadas com os alunos dessa mesma turma, professores da turma e gestores dessa escola. A terceira fase será da intervenção, onde serão propostas atividades visando estimular de diferentes formas as inteligências dos alunos. Esses instrumentos de pesquisa acontecerão a partir das autorizações dos sujeitos envolvidos e/ou seus responsáveis legais.

RISCOS E DESCONFORTOS: Pode ocorrer algum desconforto ou constrangimento durante as entrevistas. Para pessoas que nunca participaram desse tipo de interação, pode gerar certa ansiedade e receio.

BENEFÍCIOS: Os resultados do estudo levarão a um maior entendimento de como se apresenta a questão da inteligência humana, atualmente, no Cotidiano Escolar. Uma compreensão deste fenômeno poderá auxiliar no avanço das práticas pedagógicas.



Universidade de Sorocaba

CUSTO/REEMBOLSO PARA O PARTICIPANTE: A pesquisa não apresentará nenhum tipo de custo para os participantes.

CONFIDENCIALIDADE DA PESQUISA: Todos os dados obtidos no estudo serão utilizados somente para fins didáticos, não havendo divulgação em outros meios, garantindo a preservação e o sigilo absoluto para todos os participantes.

Assinatura do Pesquisador Responsável:

CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Eu, _____,
 RG _____, CPF _____, declaro que li as informações contidas no 'Termo de Consentimento Livre e Esclarecido' do projeto intitulado "UM OLHAR SOBRE A INTELIGÊNCIA HUMANA MANIFESTADA NO COTIDIANO ESCOLAR", que tem como pesquisador (a) responsável Professora Yara Machado da Silva e equipe de pesquisa Professora Doutora Vilma Lení Nista-Piccolo e, fui devidamente informado (a) dos procedimentos que serão utilizados, riscos e desconfortos, benefícios, custo/reembolso dos participantes, confidencialidade da pesquisa e concordo em participar.

Foi-me garantido também que posso retirar o consentimento a qualquer momento, sem que isso leve a qualquer penalidade.

Declaro ainda que recebi uma via do Termo de Consentimento.

Sorocaba, ____ de _____ de 2017.

NOME E ASSINATURA DO SUJEITO:

 Nome por extenso

 Assinatura

APÊNDICE D

Modelo da Autorização de uso de imagem – para professores e gestores escolares



Universidade de Sorocaba

AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGEM

Eu, _____,

RG _____, CPF _____, autorizo gravação da minha imagem (foto e/ou filmagem) como parte da coleta de dados do projeto intitulado **“UM OLHAR SOBRE A INTELIGÊNCIA HUMANA MANIFESTADA NO COTIDIANO ESCOLAR”**, que tem como pesquisador (a) responsável Professora YARA MACHADO DA SILVA e equipe de pesquisa Professora Doura Vilma Lení Nista Piccolo.

Declaro ainda que fui informado que as imagens serão utilizadas somente para fins didáticos, não havendo divulgação em outros meios, garantindo a preservação e o sigilo.

Sorocaba, ____ de _____ de 2017.

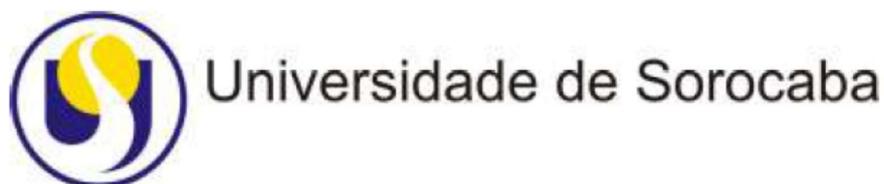
NOME E ASSINATURA DO SUJEITO OU RESPONSÁVEL:

Nome por extenso

Assinatura

APÊNDICE E

Modelo do TCLE – para pais ou responsáveis pelos alunos



Universidade de Sorocaba

TCLE - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Para os pais ou responsáveis

Senhores pais ou responsáveis, o (a) aluno (a) sob sua responsabilidade está sendo convidado (a) a participar como voluntário (a) desta pesquisa. A sua participação não é obrigatória, e, a qualquer momento, poderá desistir e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador (a) ou com a Instituição.

O Senhor (a) receberá uma via original deste termo onde constam o telefone e endereço do pesquisador (a) responsável e equipe de pesquisa, podendo tirar dúvidas do projeto e de sua participação.

TÍTULO DA PESQUISA: UM OLHAR SOBRE A INTELIGÊNCIA HUMANA MANIFESTADA NO COTIDIANO ESCOLAR

PESQUISADOR (A) RESPONSÁVEL: Yara Machado da Silva.

ENDEREÇO: Estrada José Ribeiro Leita, nº 780 – Case 52. CEP 18052-604. Sorocaba/SP.

TELEFONE: (15) 99741-9111 / (14) 981478346.

PESQUISADOR PARTICIPANTE: Vilma Lení Nista-Piccolo.

ENDEREÇO: Universidade de Sorocaba – 1º Piso da Biblioteca Aluísio de Almeida – Cidade Universitária Professor Aldo Aldo Vannucchi. Rodovia Raposo Tavares, Km 92,5. CEP: 18023-000. Sorocaba/SP.

TELEFONE: (15) 21017104 / (15) 21017008.

OBJETIVOS DA PESQUISA: Compreender como a inteligência humana em suas diversas possibilidades se expressa e é concebida, atualmente, no cotidiano escolar – em salas de aula, nas avaliações escolares e demais contextos. Associando-as às habilidades dos alunos para aprender, assim como as rotas de acesso disponibilizadas a eles para ensiná-los.

PROCEDIMENTOS DO ESTUDO: A pesquisa acontecerá em três momentos: A primeira fase será de observação das aulas da turma selecionada; a segunda fase será de entrevistas semiestruturadas com os alunos dessa mesma turma, professores da turma e gestores dessa escola. A terceira fase será da intervenção, onde serão propostas atividades visando estimular de diferentes formas as inteligências dos alunos. Esses instrumentos de pesquisa acontecerão a partir das autorizações dos sujeitos envolvidos e/ou seus responsáveis legais.

RISCOS E DESCONFORTOS: Os alunos podem apresentar certa timidez durante as entrevistas, por nunca terem realizado esse tipo de procedimento antes.

BENEFÍCIOS: Os resultados do estudo levarão a um maior entendimento de como se apresenta a questão da inteligência humana, atualmente, no Cotidiano Escolar. Uma compreensão deste fenômeno poderá auxiliar no avanço das práticas pedagógicas.



Universidade de Sorocaba

CUSTO/REEMBOLSO PARA O PARTICIPANTE: A pesquisa não apresentará nenhum tipo de custo para os participantes.

CONFIDENCIALIDADE DA PESQUISA: Todos os dados obtidos no estudo serão utilizados somente para fins didáticos, não havendo divulgação em outros meios, garantindo a preservação e o sigilo absoluto para todos os participantes.

Assinatura do Pesquisador Responsável:

CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO DO ALUNO COMO SUJEITO

Eu, _____,
 RG _____, CPF _____, declaro que li as informações contidas no 'Termo de Consentimento Livre e Esclarecido' do projeto intitulado "UM OLHAR SOBRE A INTELIGÊNCIA HUMANA MANIFESTADA NO COTIDIANO ESCOLAR", que tem como pesquisador (a) responsável Professora Yara Machado da Silva e equipe de pesquisa Professora Doutora Vilma Lení Nista-Piccolo e, fui devidamente informado (a) dos procedimentos que serão utilizados, riscos e desconfortos, benefícios, custo/reembolso dos participantes, confidencialidade da pesquisa e concordo com a participação do (a) aluno (a) _____ sob minha responsabilidade.

Foi-me garantido também que posso retirar o consentimento a qualquer momento, sem que isso leve a qualquer penalidade.

Declaro ainda que recebi uma via do Termo de Consentimento.

Sorocaba, ____ de _____ de 2017.

NOME E ASSINATURA DO RESPONSÁVEL:

Nome por extenso

Assinatura

APÊNDICE F

Modelo da Autorização de uso de imagem – para pais ou responsáveis pelos alunos



Universidade de Sorocaba

AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGEM

Eu, _____,
 RG _____, CPF _____, autorizo gravação
 da imagem (foto e/ou filmagem) do (a) menor sob minha responsabilidade

_____ como parte da coleta de dados do projeto
 intitulado **“UM OLHAR SOBRE A INTELIGÊNCIA HUMANA MANIFESTADA NO
 COTIDIANO ESCOLAR”**, que tem como pesquisador (a) responsável Professora
 YARA MACHADO DA SILVA e equipe de pesquisa Professora Doutora Vilma Lení
 Nista Piccolo.

Declaro ainda que fui informado que as imagens serão utilizadas somente para
 fins didáticos, não havendo divulgação em outros meios, garantindo a preservação e o
 sigilo.

Sorocaba, ____ de _____ de 2017.

NOME E ASSINATURA DO SUJEITO OU RESPONSÁVEL:

Nome por extenso

Assinatura

APÊNDICE G

Modelo de termo de assentimento – para os alunos

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)

Você está sendo convidado a participar da pesquisa UM OLHAR SOBRE A INTELIGÊNCIA HUMANA MANIFESTADA NO COTIDIANO ESCOLAR organizada pela professora Yara Machado da Silva. Seus pais permitiram que você participasse.

Quero saber o que você acha que é ser inteligente. Vou observar e entrevistar você e sua turma para analisar como é a inteligência no dia a dia da escola.

Você só precisa participar da pesquisa se quiser, é um direito seu e não terá nenhum problema se desistir. As crianças que irão participar desta pesquisa têm de 9 a 10 anos de idade.

A pesquisa será feita na Escola Municipal Maria de Lourdes Martins Martinez, onde as crianças de um dos quartos anos serão observadas durante as aulas e entrevistadas. Serão entrevistadas as professoras, a coordenadora e as diretoras da escola. Para isso, será utilizada uma câmera para fotos e vídeos durante as aulas; e gravadores de áudios para entrevistas.

A pesquisa é considerada segura, mas é possível que você fique com vergonha ou incomodado durante as minhas observações e a entrevista. Caso isso você pode me procurar para conversarmos melhor. E a qualquer momento você pode deixar de participar das atividades relacionadas ao estudo.

Ninguém saberá que você está participando da pesquisa; não falarei a outras pessoas, nem darei a estranhos as informações que você me passar. Os resultados do estudo vão ser divulgados depois que eu terminar a pesquisa, mas sem identificar as crianças que participaram.

CONSENTIMENTO PÓS-INFORMADO

Eu _____
aceito participar da pesquisa UM OLHAR SOBRE A INTELIGÊNCIA HUMANA
MANIFESTADA NO COTIDIANO ESCOLAR. Entendi as coisas ruins e as
coisas boas que podem acontecer. Entendi que posso dizer “sim” e participar,
mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir sem que ninguém
fique bravo comigo ou que eu perca nota.

A pesquisadora tirará minhas dúvidas e conversará com os meus
responsáveis.

Recebi uma cópia deste termo de assentimento e li e concordo em
participar da pesquisa.

Sorocaba, ____ de _____ de _____.

Assinatura do menor

Assinatura do pesquisador

APÊNDICE H
Cronograma apresentação ao CEP

CRONOGRAMA DE EXECUÇÃO

FASES DA PESQUISA	2017				2018			
	ABR	JUL	OUT	JAN	ABR	JUL	OUT	
	MAI	AGO	NOV	FEV	MAI	AGO	NOV	
	JUN	SET	DEZ	MAR	JUN	SET	DEZ	
Levantamento bibliográfico	X	X	X					
Entrega de Relatório Semestral	X		X		X			
Sínteses do levantamento bibliográfico			X	X				
Coleta de Dados – Observação			X	X				
Transcrição das Observações			X	X				
Coleta de Dados – Entrevistas				X				
Transcrição das Entrevistas				X	X			
Elaboração da dissertação				X	X			
Qualificação					X			
Reestruturação da Qualificação						X	X	
Defesa pública							X	
Devolutiva ao Instituto							X	
Entrega de Relatório Final							X	

ANEXO A
CADASTRO DO PESQUISADOR NA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE
SOROCABA



Secretaria da Educação

Anexo I:

CADASTRO DO PESQUISADOR

O pesquisador (a) Yara Machado da Silva, RG nº 33.807.935-X, nascido em Bauru, residente à Estrada José Ribeiro Leite, nº 780 – Casa 52, na cidade de Sorocaba, portador dos contatos telefônicos (15) 997419111 / (14) 981478346 e e-mail yaramsilva@hotmail.com, vinculado ao programa de pós graduação da UNISO – Sorocaba solicita autorização desta Secretaria de Educação para realização de pesquisa por meio do projeto “UM OLHAR SOBRE A INTELIGÊNCIA HUMANA MANIFESTADA NO COTIDIANO ESCOLAR”, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Vilma Leni Nista-Piccolo, cujo objetivo é compreender como a inteligência humana em suas diversas possibilidades se expressa e é concebida, atualmente, no cotidiano escolar – em salas de aula, nas avaliações escolares e demais contextos. Associando-as às habilidades dos alunos para aprender, assim como as rotas de acesso disponibilizadas a eles para ensiná-los.

Estou ciente que este cadastro é apenas um instrumento oficializando minha solicitação, que passará pelos seguintes procedimentos:

O projeto será analisado pela CAPPEAD, que observará:

- ✓ Viabilidade da pesquisa (Análise da metodologia proposta no projeto e os impactos na rotina escolar);
- ✓ Relevância da temática para o sistema municipal de ensino;
- ✓ Aprovação do Comitê de Ética por meio do cadastro na Plataforma Brasil ¹(o Comitê de Ética da Instituição de Ensino Superior também será validado, no entanto, para que a pesquisa seja autorizada na SEDU, a Plataforma Brasil torna-se critério *sine qua non*);
- ✓ Solicitação do Orientador e/ou do Coordenador do Programa de Pós-Graduação para realização da pesquisa nas dependências desta secretaria;

¹ Desde 15 de janeiro de 2012, a CONEP (Comissão Nacional de Ética em Pesquisa) implantou no Brasil um novo sistema CEP-CONEP denominado Plataforma Brasil. A Plataforma Brasil foi criada para substituir o Sistema Nacional de Informação sobre Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos (SISNEP), com mecanismos de busca que permitem analisar retrospectivamente as pesquisas em andamento no País. O novo sistema será formado por um banco de dados com quatro fontes primárias: pesquisadores, CEPs, CONEP e o público em geral.



**Prefeitura de
SOROCABA**

Secretaria da Educação

- ✓ A análise ocorrerá num prazo máximo de 30 dias, após efetivação do protocolo. E o parecer quanto à validação ou não do projeto de pesquisa, se dará em comum acordo entre DAGPE, Assessoria Pedagógica e Secretária da Educação.
- ✓ Conter de modo explícito o objetivo da pesquisa, o retorno para rede e/ou seus alunos.
- ✓ A resposta ao pesquisador será formalizada via e-mail ou por telefone por um dos membros da equipe que compõe a DAGPE, após o prazo máximo para análise;
- ✓ Caso a resposta seja favorável à realização da pesquisa, o pesquisador deverá junto ao Orientador e/ou do Coordenador do Programa de Pós-Graduação assinar o Termo de Responsabilidade.

Sorocaba, 04/04/2017.

Assinatura do Pesquisador

ANEXO B

TERMO DE RESPONSABILIDADE DO PESQUISADOR / ORIENTADOR



Secretaria da Educação

Anexo II

TERMO DE RESPONSABILIDADE DO PESQUISADOR /
ORIENTADOR

Nome do Pesquisador: Yara Machado da Silva, proponente da pesquisa de Dissertação de Mestrado, intitulada "UM OLHAR SOBRE A INTELIGÊNCIA HUMANA MANIFESTADA NO COTIDIANO ESCOLAR", declaro que respeito e tenho pleno conhecimento dos procedimentos éticos que envolvem a execução deste Projeto de Pesquisa junto a Secretaria de Educação do Município de Sorocaba, bem como comprometo-me a executá-los, conforme critérios abaixo:

O pesquisador deverá junto ao Orientador e/ou do Coordenador do Programa de Pós-Graduação assinar o Termo de Responsabilidade, comprometendo-se a:

- a) Divulgar à SEDU os protocolos que se fazem necessários para acompanhamento da pesquisa cadastrada e aprovada na Plataforma Brasil;
- b) Junto ao Orientador e/ou do Coordenador do Programa de Pós-Graduação apresentar os dados, informações quantitativos/qualitativos coletados por meio da pesquisa, para a Secretária da Educação em data consensada entre ambos;
- c) Convidar a Secretaria da Educação, bem como os demais envolvidos na realização da pesquisa, para a cerimônia de defesa da dissertação ou tese;
- d) Enviar a versão final do trabalho de pesquisa em formato digital (CD-ROM OU DVD) e impresso para o acervo da Secretaria de Educação;
- e) Submeter a outra análise da Secretaria de Educação, dissertação ou tese caso venha a se tornar livro ou artigo em revista indexada;
- f) Seguir a legislação vigente no que concerne o uso de imagem, depoimento oral, produção textual de alunos, professores e funcionários, prédios, entre outros.

Sorocaba, 04/04/2017.

Assinatura do pesquisador:

Assinatura do Orientador:

ANEXO C
PROJETOS DE MESTRADO E DOUTORADO NA ÁREA DA EDUCAÇÃO –
PROPOSTA PARA PESQUISA NA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE SOROCABA



Secretaria da Educação

PROJETOS DE MESTRADO E DOUTORADO NA ÁREA DA EDUCAÇÃO –
PROPOSTA PARA PESQUISA NA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE
SOROCABA

A Secretaria da Educação compreendendo que a pesquisa científica tem como cerne a evolução do conhecimento humano em todos os setores, uma vez que sendo planejada e executada segundo rigorosos critérios de processamento das informações produz ciência, bem como dados oportunos quanto ao objeto de pesquisa,

Procurará apoiar o pesquisador da pós-graduação *stricto sensu*, autorizando a realização de pesquisa nas dependências desta secretaria, mediante:

1. O pesquisador preencherá um cadastro (anexo I) solicitando autorização para análise/realização da pesquisa, apresentando cópia do projeto, cadastro e aprovação do projeto na Plataforma Brasil.
2. O projeto será analisado pela Diretoria de Área de Gestão Pedagógica, que observará:
 - a) Viabilidade da pesquisa (Análise da metodologia proposta no projeto e os impactos na rotina escolar);
 - b) Relevância da temática para o sistema municipal de ensino;
 - c) Aprovação do projeto segundo o Comitê de Ética da Plataforma Brasil ¹(o Comitê de Ética da Instituição de Ensino Superior também será validado, no entanto, para que a pesquisa seja autorizada na Secretaria da Educação, a Plataforma Brasil torna-se critério *sine qua non*);

¹ Desde 15 de janeiro de 2012, a CONEP (Comissão Nacional de Ética em Pesquisa) implantou no Brasil um novo sistema CEP-CONEP denominado Plataforma Brasil. A Plataforma Brasil foi criada para substituir o Sistema Nacional de Informação sobre Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos (SISNEP), com mecanismos de busca que permitem analisar retrospectivamente as pesquisas em andamento no País. O novo sistema será formado por um banco de dados com quatro fontes primárias: pesquisadores, CEPs, CONEP e o público em geral.



- d) Solicitação do Orientador e/ou do Coordenador do Programa de Pós-Graduação para realização da pesquisa nas dependências desta secretaria;
3. A análise ocorrerá num prazo máximo de 30 dias, após efetivação do protocolo. E o parecer quanto à validação ou não do projeto de pesquisa, se dará em comum acordo entre CAPPEAD, Assessoria Pedagógica e Secretário da Educação.
4. A resposta ao pesquisador será formalizada via e-mail ou por telefone por um dos membros da equipe que compõe a Diretoria de Área de Gestão Pedagógica, após o prazo máximo para análise;
5. Caso a resposta seja favorável à realização da pesquisa, o pesquisador deverá junto ao Orientador e/ou do Coordenador do Programa de Pós-Graduação assinar o Termo de Responsabilidade (anexo II), comprometendo-se a:
 - a) Divulgar à Secretaria da Educação os protocolos que se fazem necessários para acompanhamento da pesquisa cadastrada e aprovada na Plataforma Brasil;
 - b) Junto ao Orientador e/ou do Coordenador do Programa de Pós-Graduação apresentar os dados, informações quantitativos/qualitativos coletados por meio da pesquisa, para a Secretária da Educação em data consensada entre ambos;
 - c) Convidar a Secretaria da Educação, bem como os demais envolvidos na realização da pesquisa, para a cerimônia de defesa da dissertação ou tese;
 - d) Enviar a versão final do trabalho de pesquisa em formato digital (CD-ROM OU DVD) e impresso para o acervo da Secretaria de Educação;
 - e) Submeter a outra análise da Secretaria de Educação, dissertação ou tese caso venha a se tornar livro ou artigo em revista indexada;
 - f) Seguir a legislação vigente no que concerne o uso de imagem, depoimento oral, produção textual de alunos, professores e funcionários, prédios, entre outros.

ANEXO D

Relatório de Análise Avaliativa – 2017 – dados da turma que participou da pesquisa (relatório completo)


Prefeitura de Sorocaba
Secretaria de Educação
Relatório de Análise Avaliativa - 2017

Serie: ENSINO FUNDAMENTAL(9) ENSINO FUNDAMENTAL - 9 ANOS EF 9 - 1º AO 5º ANOS ANO
Cidade: AMANGIA

Item	LÍNGUA PORTUGUESA		HISTÓRIA		GEOGRAFIA		CIÊNCIAS		MATEMÁTICA		ARTES		EDUCAÇÃO FÍSICA		TODAS AS PROVAS		
	Acerto	Nota	Acerto	Nota	Acerto	Nota	Acerto	Nota	Acerto	Nota	Acerto	Nota	Acerto	Nota	Acerto	Nota	
1	40	30	37	10	40	10	38	16	39	10	40	19	35	9	2.500	6.000	8
2	28,0	1,2	28,2	1	28,3	7	28	7	28	7	28,0	1	28,2	7	13.500	9.000	19
3	30,1	8,5	30,5	8	30,5	15	32,4	8	30,5	8,5	40	19	30,5	10	5.200	5.000	30
4	29,0	7	29	8	28	8	29,0	6,5	31,5	8	32,5	19	30,0	9	6.200	14.000	28
5	30	5	21,0	5	25,5	5	22,5	5	32,5	5	32,5	8	35,0	8	13.500	20.500	41
6	36	30	33,0	6	37	10	32,0	9	38,0	9	40	19	37,0	9	1.200	3.000	6
7	32	8	30,5	6	30,5	8,5	31,0	7,5	27,5	7	40	19	37,5	10	3.700	5.500	7
8	30,0	5	29	8	30,0	5	31,0	8	30,0	5	34,0	6	34,0	6	4.700	7.600	16
9	37,0	8	36	8,5	37,0	8,5	35,2	8	38,5	8	40	19	36,5	9	1.200	10.000	0
10	29,1	7,8	33,0	8	36,0	8	32,4	8	34	6	34,6	0,8	36,0	0	6.200	6.000	13
11	19,0	3	20,5	2	20,5	2	20	2	18	5	26	6	20,5	9	2.800	5.000	30
12	18,1	5	18	8	20	5	22,0	5	15	5	21	5	22,0	8	8.700	8.000	36
13	29,2	7	29,5	7	27,2	7	31,2	6	31,5	8,2	32,5	8,2	37,0	10	3.700	4.500	9
14	40	30	37	16	40	10	38,4	16	38,0	10	40	19	36	10	3.600	1.000	2
15	28,0	6,8	33,0	8,2	28,0	6,5	30	9,8	30,5	9	40	19	36,0	10	1.200	6.000	12
16	30	30	30,5	10	40	10	40	10	40	10	40	19	38,5	10	3.700	2.000	4
17	30,0	8,5	28,5	8	30,0	8	29,8	7,8	30,0	8	32,0	8,8	36,0	10	4.500	5.000	30
18	28	7	32,5	8	35,5	8,5	34,0	8,5	31,5	7	27,5	6,5	34,5	10	5.000	4.500	9
19	29,1	5	29	8	16	5	16	5	16	5	20	5	17	0	13.500	17.000	34
20	28,0	15	31,0	15	28,5	7	28,5	6	31,5	6	32,5	8,5	30	8	3.700	6.000	12
21	27	5	30	4	17	4	17	4	18	4	21	5	18	4	16.200	23.000	47
22	23	5	28	6	27	5	22,2	6	21	5	25,2	7	35	8	11.200	5.500	11
23	22,1	5,5	23,5	6	26,5	5	21,0	5	21	5,5	25	6,5	28	9	1.000	1.000	2

ANEXO E

Relatório de Análise Avaliativa – 2017 – dados da turma que participou da pesquisa
(relatório ampliado – Parte 1)

Aulas Previstas	LÍNGUA PORTUGUESA		HISTÓRIA		GEOGRAFIA		CIÊNCIAS		MATEMÁTICA		ARTE		EDUCAÇÃO FÍSICA		Total de aulas previstas:		
	Acumulado		Acumulado		Acumulado		Acumulado		Acumulado		Acumulado		Acumulado		5ª aula	6ª aula	
	5ª aula	5ª aula	5ª aula	5ª aula	5ª aula	5ª aula	5ª aula	5ª aula	5ª aula	5ª aula	5ª aula	5ª aula	5ª aula	5ª aula	5ª aula	5ª aula	
1	40	10	37	10	40	10	38	10	39	10	40	10	35	9	2.500	4.000	8
2	28,0	7,5	28,5	7	26,5	7	25	6,5	26	7	26,0	7	30,5	7	13.700	9.500	19
3	34,5	8,5	30,5	8	34,0	7,5	32,5	8	33,0	8,5	40	10	39,5	10	6.200	5.000	10
5	29,0	7	29	8	28	8	26,0	6,5	31,5	8	37,5	10	38,0	9	6.200	14.000	28
7	19	5	21,0	5	25,5	6	21,5	5	17,5	5	32,5	8	35,0	8	13.700	20.500	41
9	36	10	33,5	9	37	10	32,0	9	32,5	9	40	10	37,5	9	1.200	3.000	6
10	32	8	30,5	6	34,5	8,5	31,0	7,5	27,5	7	40	10	37,5	10	3.700	3.500	7
11	19,5	5	20	5	19	5	21,0	5	18,5	5	25,0	6	35,0	9	8.700	7.500	15
12	37,0	9	36	8,5	37,5	8,5	35,5	8	33,5	8	40	10	36,5	9	1.200	0.000	0
14	29,5	7,5	33,0	8	35,0	8	32,5	8	24	6	35,5	9,5	36,0	9	6.200	6.000	12
15	19,0	5	20,5	5	20,5	5	23	5	18	5	24	6	35,5	9	2.500	5.000	10
16	18,5	5	19	5	20	5	22,0	5	15	5	21	5	32,0	8	8.700	8.000	16
17	29,5	7	29,5	7	27,5	7	31,5	8	31,5	8,5	33,5	8,5	37,0	10	3.700	4.500	9

ANEXO F

**Relatório de Análise Avaliativa – 2017 – dados da turma que participou da pesquisa
(relatório ampliado – Parte 2)**

17	29.5	7		29.5	7		27.5	7		31.5	8		31.5	8.5		33.5	8.5		37.0	10	3.700	4.500	9
19	40	10		37	10		40	10		38.5	10		39.5	10		40	10		39	10	7.500	1.000	2
22	38.0	9.5		35.5	9.5		36.0	9.5		35	9.5		36.5	9		40	10		36.0	10	1.200	6.000	12
23	39	10		38.5	10		40	10		40	10		40	10		40	10		38.5	10	3.700	2.000	4
24	32.0	8.5		29.5	8		30.5	8		29.5	7.5		30.0	8		31.5	9.5		36.0	10	3.700	5.000	10
26	28	7		32.5	8		35.5	8.5		34.0	8.5		31.5	7		27.5	6.5		34.5	10	5.000	4.500	9
27	21.5	5		20	5		19	5		23	5		19	5		20	5		31	9	11.200	17.000	34
28	29.0	7.5		31.0	7.5		28.5	7		26.5	6		21.5	6		28.5	8.5		30	8	3.700	6.000	12
29	17	4		18	4		17	4		17	4		15	4		21	5		34	8	16.200	23.500	47
30	23	6		24	6		27	6		22.5	6		21	5		29.5	7		35	8	11.200	5.500	11
31	22.5	5.5		23.5	6		26.5	6		21.0	5		21	5.5		25	6.5		28	9	0.000	1.000	2

ANEXO G

Relatório de lista de alunos na classe – 2017 – dados da turma que participou da pesquisa



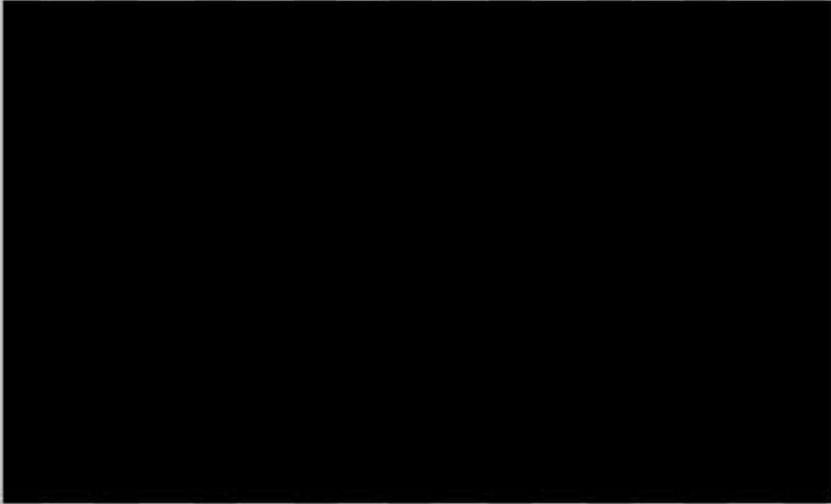
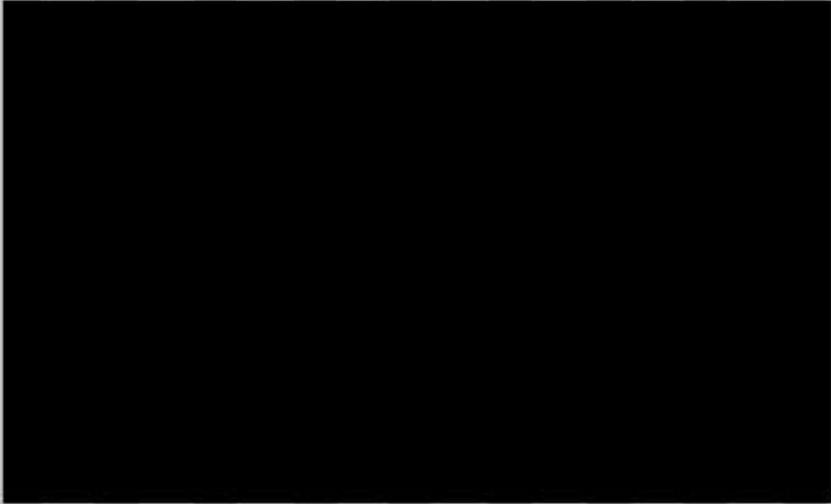
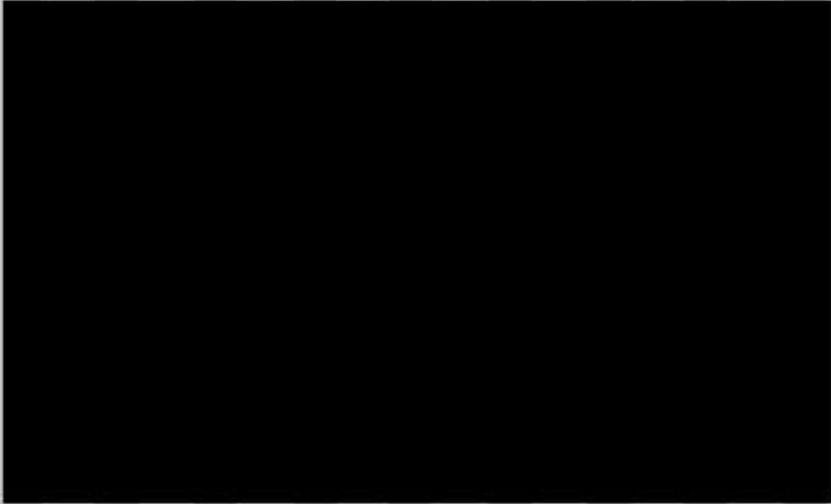
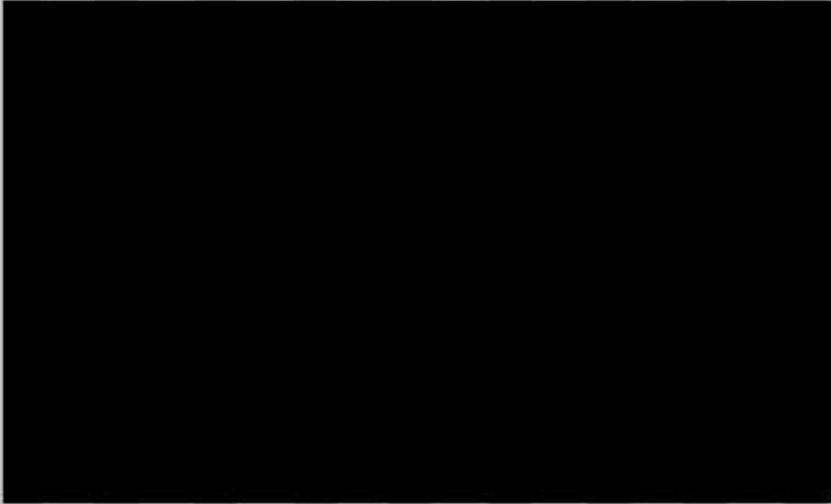
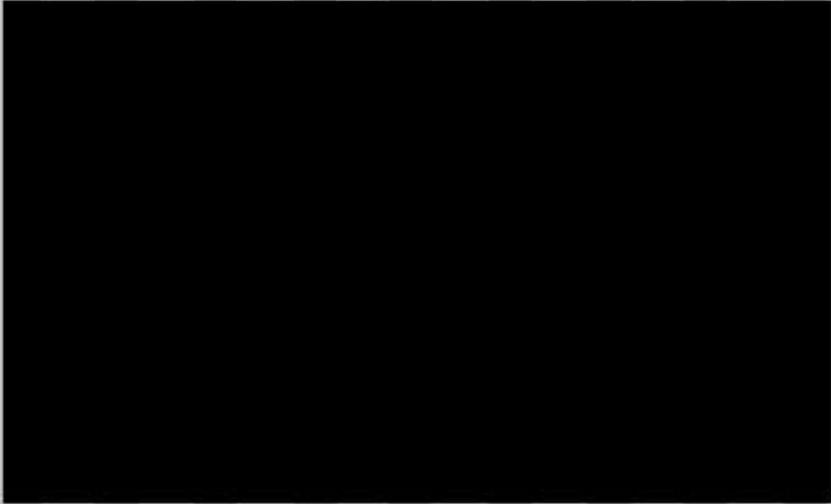
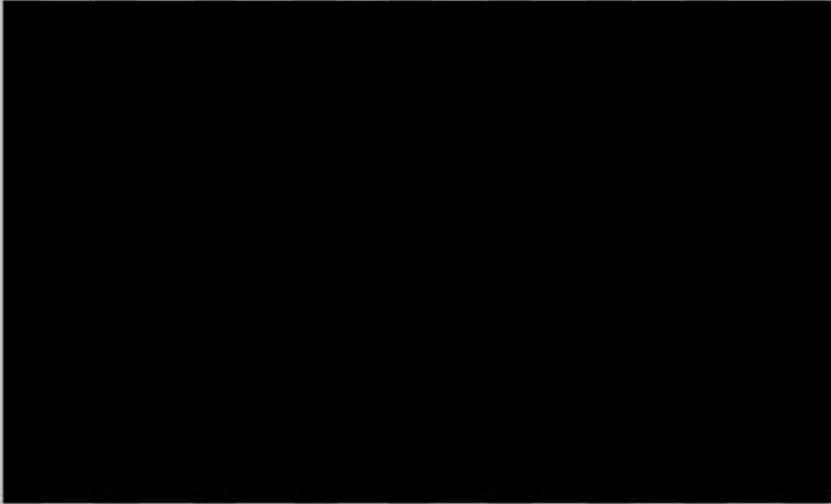
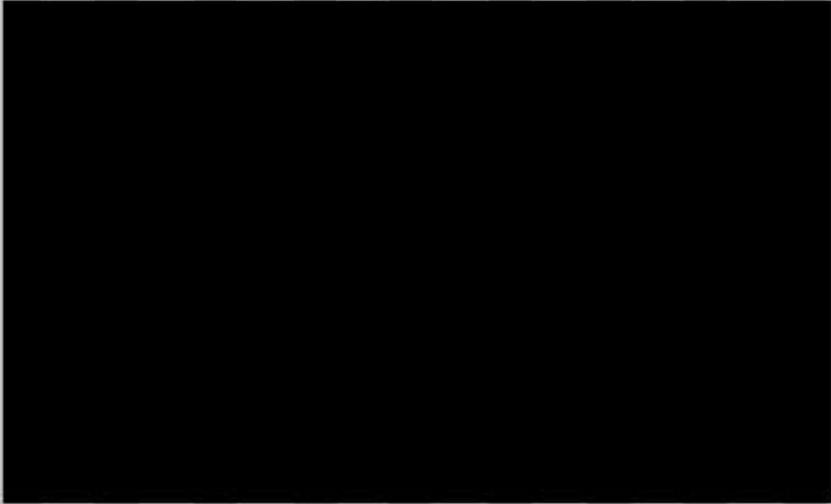
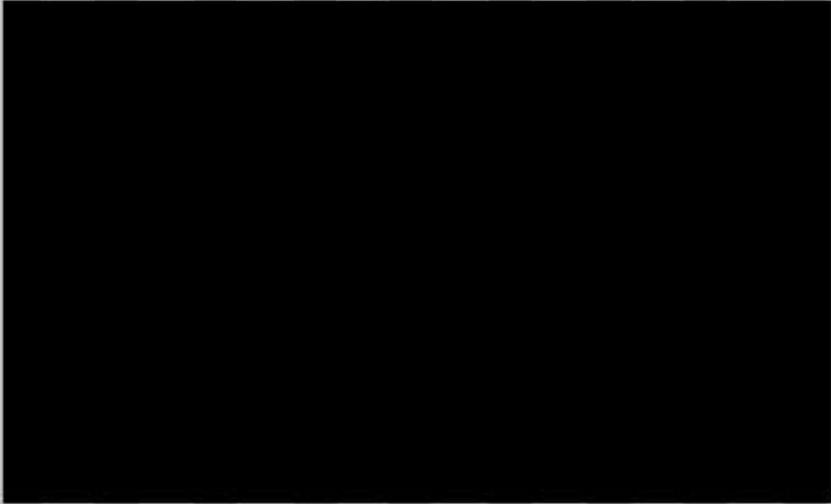
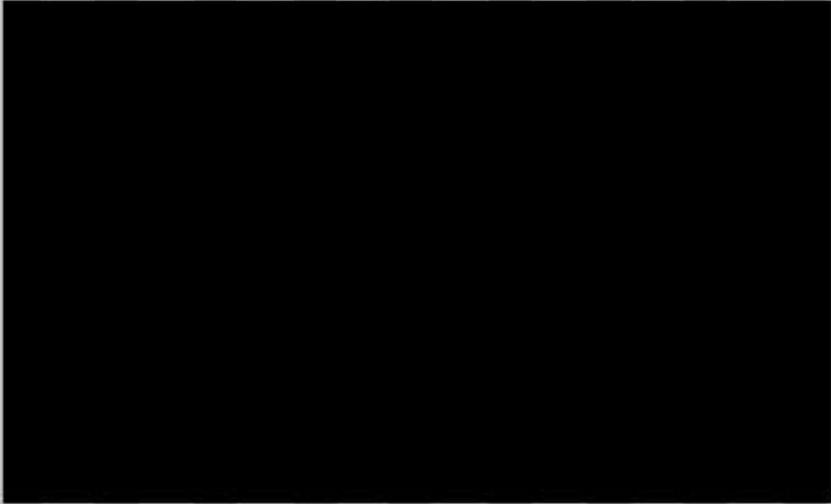
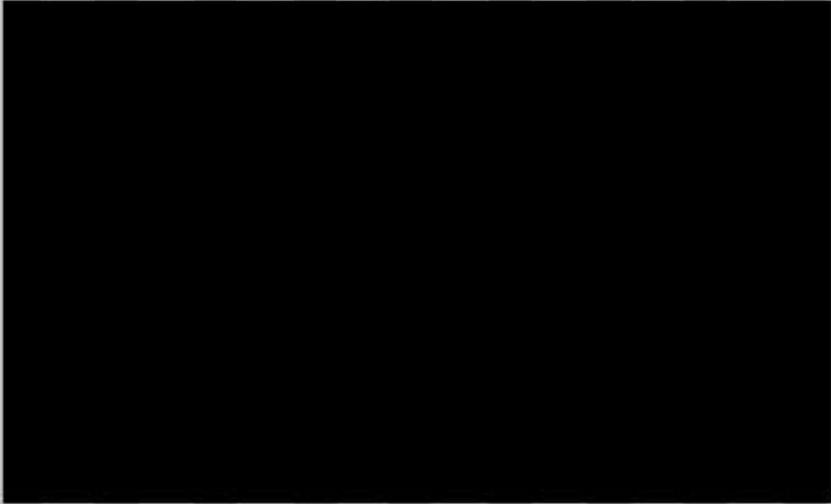
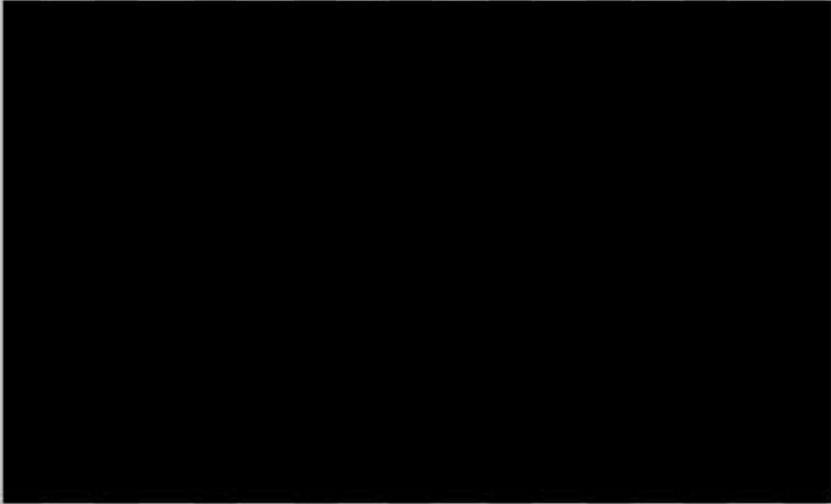
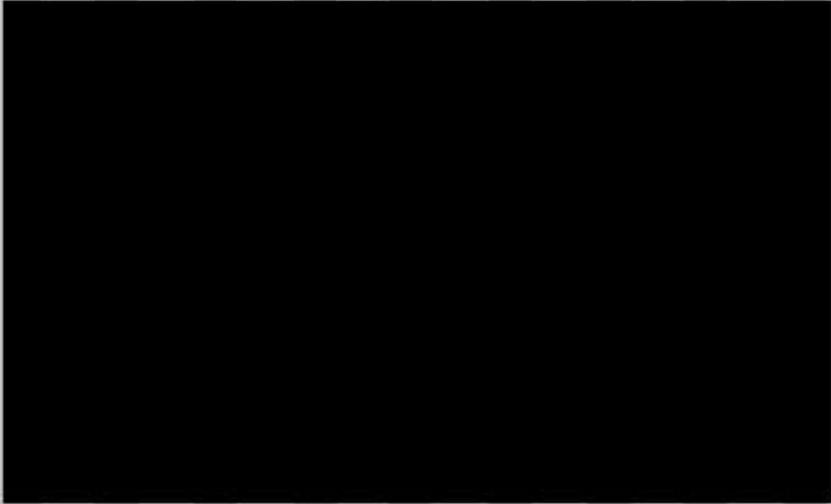
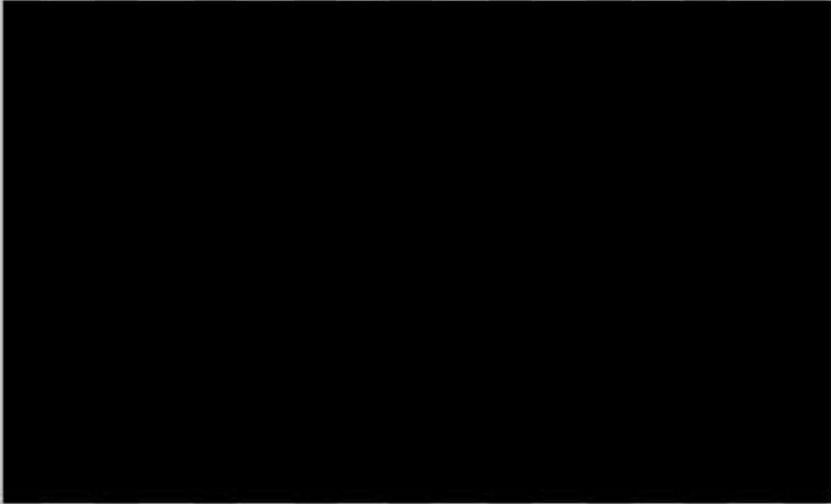
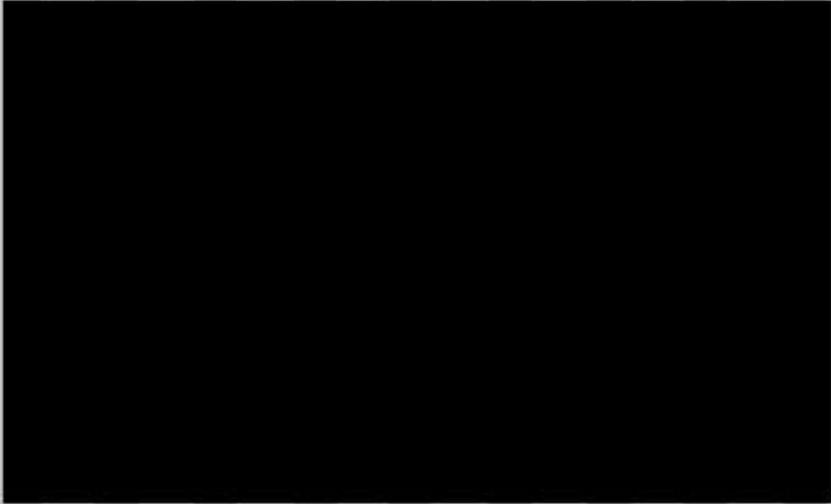
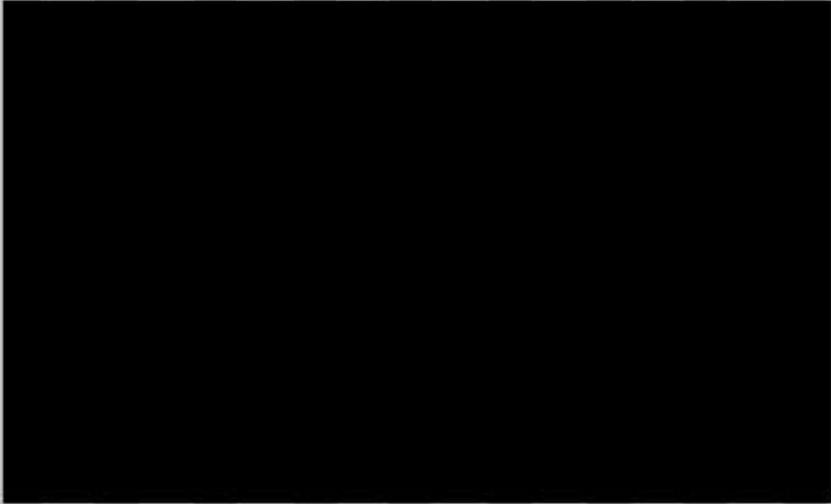
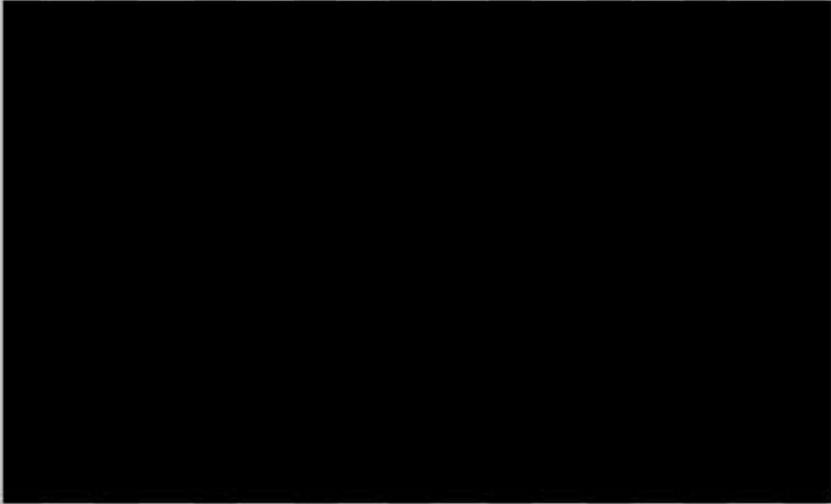
Prefeitura de Sorocaba
Secretaria de Educação
Relatório

Relatório de lista de alunos na classe

Nº	RM	RA	Nome do aluno	Sexo	Dt. nasc.	Situação	Dt. matrícula	Dt. movimentação	Dt. inclusão classe	Dt. remanej.
1	4955			F	04/03/2008	MATRICULADO	31/10/2016		11/11/2016	
2	6395			M	11/09/2007	MATRICULADO	31/10/2016		11/11/2016	
3	4939			F	13/03/2007	MATRICULADO	31/10/2016		11/11/2016	
4	6372			M	16/04/2007	TRANSFERIDO	31/10/2016	05/07/2017	11/11/2016	
5	4958			F	12/07/2007	MATRICULADO	25/01/2017			
6	6302			F	29/03/2008	REMANEJADO	31/10/2016		11/11/2016	23/02/2017
7	6825			F	16/01/2008	MATRICULADO	06/01/2017			
8	4856			M	05/03/2007	REMANEJADO	31/10/2016		28/12/2016	20/02/2017
9	4941			F	26/05/2007	MATRICULADO	31/10/2016		11/11/2016	
10	4942			F	30/01/2008	MATRICULADO	31/10/2016		11/11/2016	
11	6370			M	02/06/2007	MATRICULADO	31/10/2016		11/11/2016	
12	6043			F	18/01/2008	MATRICULADO	31/10/2016		11/11/2016	
13	4984			M	25/04/2007	REMANEJADO	31/10/2016		11/11/2016	26/04/2017
14	4945			M	02/09/2007	MATRICULADO	31/10/2016		11/11/2016	

Período letivo: 2017
 Escola: 
 Tipo de ensino: ENSINO FUNDAMENTAL(9)
 Submodalidade: EF 9 - 1º AO 5º ANO
 Série: 4º ANO
 Turma: A

Modalidade: ENSINO FUNDAMENTAL - 9 ANOS
 Sala de aula: SALA 026

Nº	RM	RA	Nome do aluno	Sexo	Dt. nasc.	Situação	Período do dia:	Dt. matrícula	Dt. movimentação	Dt. inclusão classe	Dt. remanej.
15	4948			M	24/03/2008	MATRICULADO	MANHA	31/10/2016		11/11/2016	
16	2014			M	08/01/2008	MATRICULADO		31/10/2016		11/11/2016	
17	4948			M	10/06/2007	MATRICULADO		31/10/2016		11/11/2016	
18	6317			M	18/01/2008	TRANSFERIDO		31/10/2016	18/09/2017	11/11/2016	
19	4951			F	21/06/2007	MATRICULADO		31/10/2016		11/11/2016	
20	6583			F	17/01/2008	TRANSFERIDO		31/10/2016	17/03/2017	11/11/2016	
21	5031			M	07/11/2007	TRANSFERIDO		31/10/2016	17/03/2017	28/12/2016	
22	6087			M	03/10/2007	MATRICULADO		31/10/2016		11/11/2016	
23	4954			M	24/04/2007	MATRICULADO		31/10/2016		11/11/2016	
24	4951			M	30/06/2007	MATRICULADO		31/10/2016		11/11/2016	
25	4952			F	31/03/2008	TRANSFERIDO		31/10/2016	17/03/2017	11/11/2016	
26	6900			M	24/09/2007	MATRICULADO		12/04/2017			
27	6021			M	17/06/2007	MATR SUPLEMENTAR		19/06/2017			
28	6909			M	30/05/2008	MATRICULADO		19/07/2017		19/05/2017	
29	5031			M	07/11/2007	MATRICULADO		01/08/2017		01/08/2017	
30	4967			M	15/04/2007	MATRICULADO		21/08/2017		21/08/2017	
31				M	12/10/2006	MATRICULADO		20/09/2017		20/09/2017	

