

INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS NA PRÁTICA ESCOLAR: A TEORIA E AS SUAS PRIMEIRAS APLICAÇÕES NA EDUCAÇÃO

MULTIPLE INTELLIGENCES IN SCHOOL PRACTICE: THEORY AND ITS FIRST APPLICATIONS IN EDUCATION

INTELIGENCIAS MÚLTIPLES EN LA PRÁCTICA ESCOLAR: TEORÍA Y SUS PRIMERAS APLICACIONES EN EDUCACIÓN

Jonas BACH JÚNIOR¹
Tiago Caetano MARTINS²

RESUMO: O objetivo do artigo é o de apresentar a teoria das Inteligências Múltiplas – de Howard Gardner – como uma opção contemporânea e ampliada de compreensão da inteligência humana e descrever como esta teoria poderia impactar positivamente nos resultados escolares da educação infantil e no desenvolvimento das crianças, o que foi feito por meio de relatos e exemplos reais coletados a partir de pesquisas publicadas em livros sob autoria, participação ou organização do próprio Gardner. Foi realizada uma revisão bibliográfica narrativa na qual foram selecionadas as fontes mais relevantes disponíveis em língua portuguesa. Os resultados demonstram que o uso da teoria das inteligências múltiplas, bem como seus recursos e atividades de aprendizagem e avaliação são muito benéficos, impactando de forma substancialmente positiva nas crianças em seu desenvolvimento, não somente escolar, mas em geral, o que é possível diante da cooperação entre funcionários, professores, pais, comunidade e estudantes sob coordenação de uma equipe responsável.

Palavras-chave: Educação Infantil. Psicologia Educacional. Inteligência.

ABSTRACT: *The purpose of this paper is to present Howard Gardner's theory of Multiple Intelligences - as a contemporary and expanded option for understanding human intelligence and to describe how this theory could positively impact the school results of early childhood education and children's development, what was done through reports and real examples collected from research published in books under the authorship, participation, or organization of Gardner. A narrative bibliographic review was carried out in which the most relevant sources available in Portuguese were selected. The results demonstrate that the use of the theory of multiple intelligences, as well as its resources and learning and assessment activities are greatly beneficial, having a substantially positive impact on children in their development, not only at school, but in general, what is possible with the cooperation between employees, teachers, parents, community, and students under the coordination of a responsible team.*

Keywords: *Child Rearing. Educational Psychology. Intelligence.*

RESUMEN: *El propósito de este artículo es presentar la teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner, como una opción contemporánea y ampliada para*

¹ Pós-Doutor e Doutor em Educação. Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba/MG, Brasil. ORCID <https://orcid.org/0000-0001-6704-4065>, E-mail: jonas.bach@uftm.edu.br.

² Mestre em Educação. Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba/MG, Brasil. ORCID <https://orcid.org/0000-0002-9464-600X>, E-mail: tiagotcm@gmail.com.

comprender la inteligencia humana y describir cómo esta teoría podría impactar positivamente los resultados escolares de la educación infantil y el desarrollo de los niños, lo realizado a través de informes y ejemplos reales recogidos de investigaciones publicadas en libros bajo la autoría, participación u organización del propio Gardner. Se realizó una revisión bibliográfica narrativa en la que se seleccionaron las fuentes más relevantes disponibles en portugués. Los resultados demuestran que el uso de la teoría de las inteligencias múltiples, así como sus recursos y actividades de aprendizaje y evaluación son muy beneficiosos, teniendo un impacto sustancialmente positivo en el desarrollo de los niños, no solo en la escuela, pero en general., lo que es posible con la cooperación entre empleados, maestros, padres, comunidad y estudiantes bajo la coordinación de un equipo responsable.

Palabras clave: Crianza del Niño. Psicología Educacional. Inteligencia.

Introdução

Este artigo tem o intuito de demonstrar a contribuição de Gardner e outros autores, no sentido de enfatizar a Teoria das Inteligências Múltiplas (IM) como uma “nova ciência da mente”, (GARDNER, 2003), de modo a impactar a pedagogia, o currículo, a avaliação e o desenvolvimento humano. Para tanto, utiliza como metodologia a revisão bibliográfica narrativa. Nossa investigação sobre a teoria das IM aplicada à educação originou-se do interesse por abordagens pedagógicas alternativas. O neuropsicólogo americano Howard Gardner, conhecido por ter teorizado as inteligências múltiplas (GARDNER, 1994), descreve que os seres humanos não têm somente uma inteligência, mas sim múltiplas inteligências, e que podemos ser inteligentes ou não em cada uma ou mais de uma delas. Portanto, torna-se necessário repensar a nossa atuação enquanto educadores, visto que a maioria de nós vem de uma escola que já passou por diversos formatos, mas não mudou sua essência. O próprio Gardner (1994) salienta que muitas escolas ainda focam em um ensino que prioriza excessivamente as capacidades lógico-matemática e linguística.

Além da compreensão das IM, buscamos, ainda, descrever as primeiras escolas com abordagem e práticas pautadas na teoria das IM como uma possibilidade de obter resultados educacionais mais satisfatórios. Para um melhor entendimento, propomo-nos a apresentar sinteticamente a teoria das IM. Intencionamos, também, expor como esta teoria contribui para o conhecimento e a práxis de educadores na condução do desenvolvimento das potencialidades de seus educandos.

A *Teoria das Inteligências Múltiplas (IM)* foi concebida como uma crítica a uma visão comum na psicologia da época de 1970 sobre o intelecto humano: que afirmava

existir uma única inteligência (ou no máximo uma inteligência dual), adequadamente medida pelos testes de QI ou outros testes padronizados de respostas curtas. Em vez disso, Howard Gardner (Professor da Faculdade de Educação da Universidade de Harvard) afirma que os seres humanos têm uma série de capacidades intelectuais relativamente discretas e autônomas (GARDNER, 2000). Gardner desenvolveu a teoria das IM a partir do final dos anos 1970 e início dos anos 80. Ele tomou como base diversas evidências de uma ampla variedade de fontes, disciplinas e pesquisas dentro da psicologia e da neurociência, e apresentou a sua teoria abertamente ao mundo em 1983, no livro *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*, traduzido no Brasil como *Estruturas da Mente: A Teoria das Inteligências Múltiplas* (GARDNER, 1994). Originalmente o autor concebeu sete inteligências, e, após cerca de vinte anos de estudos e experiências, ampliou-as para oito: Lógico-Matemática, Linguística, Musical, Corporal-Cinestésica, Espacial, Naturalista, Interpessoal e Intrapessoal. Porém, uma possível nona inteligência – Existencial – algumas vezes é assumida por outros autores, mas não é reconhecida nem oficializada por Gardner em seus critérios científicos, permanecendo até hoje apenas como uma “inteligência candidata”.

Assim, o objetivo do presente trabalho é o de demonstrar o impacto de uma compreensão ampliada da inteligência e do desenvolvimento humanos, proporcionado pela teoria das IM, e como isso possibilita resultados mais positivos no desenvolvimento, na educação e na aprendizagem das crianças, o que foi confirmado por meio de exemplos práticos e casos reais relatados por pesquisadores em livros.

Referencial Teórico-metodológico, Materiais e Método

Procuramos conhecer melhor os fundamentos teóricos das IM em busca de investigar de que forma ela estaria presente nas práticas educacionais, o que foi feito a partir de relatos de professores e de pesquisadores da equipe de Gardner sobre as primeiras escolas de IM. As informações foram obtidas por meio de uma revisão narrativa da bibliografia existente sobre os temas em língua portuguesa, com levantamento em livros publicados no Brasil, dentre os quais buscamos dar especial atenção aos que estão sob autoria, participação, organização ou coordenação do próprio Gardner. A partir desse suporte teórico foram selecionadas as fontes mais relevantes disponíveis e os tópicos considerados mais importantes para nosso objetivo.

De acordo com Gil (2002, p. 162), esta revisão, constituída por referências, sínteses de estudos realizados e discussão do estado da questão na atualidade, dedica-se “[...] à contextualização teórica do problema e a seu relacionamento com o que tem sido investigado [...] [e esclarece] os pressupostos teóricos que dão fundamentação à pesquisa e as contribuições proporcionadas por investigações anteriores”. Além disso, este trabalho constitui-se em uma pesquisa bibliográfica que, segundo Gil (2002, p. 44), “[...] é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. [...] [Sendo que] os livros constituem as fontes bibliográficas por excelência”.

Inicialmente, retratamos Gardner em seu contexto histórico e profissional, focalizando como ele desenvolveu e publicou a sua teoria das Inteligências Múltiplas (IM). Na sequência, descrevemos a teoria das IM. E depois, apresentamos os resultados das suas primeiras aplicações em escolas nos Estados Unidos, de forma sintética e com critério mais flexível, com a finalidade de trazer uma revisão atualizada do conhecimento estudado. Assim, partimos do que já foi publicado sobre estudos e pesquisas já realizadas sobre o tema. Focamos nas obras de Gardner e seus colaboradores de pesquisa para contemplar o desenvolvimento das inteligências e os resultados já promovidos pela aplicação da teoria das IM à práxis educacional em escolas norte americanas que adotaram e apoiaram esta teoria, seus recursos e atividades de aprendizagem e avaliação. Por fim, evidenciamos uma abordagem pedagógica que também fomenta as IM, no Brasil, mesmo sem adotar diretamente a teoria das IM.

A Teoria das Inteligências Múltiplas

Há pouco mais de meio século pouco se sabia sobre o cérebro e muito se especulava sobre a inteligência. Mas isso se modificou com os avanços dos estudos da neurociência computadorizada sobre o processo da aprendizagem, ramificações dos pensamentos e estímulo à inteligência. A partir dos anos 1960-1970, com os novos instrumentos e tecnologias que possibilitam estudar o cérebro humano em plena ação, foi possível registrar os espectros da inteligência humana, o bastante para remodelar o seu conceito. Gardner pluralizou, então, esse conceito tomando por base esses instrumentos, o suporte de métodos avançados de computação, as análises de indivíduos extraordinários, a reaprendizagem de pacientes com danos cerebrais e as considerações culturais cruzadas sobre cognição. Ademais, o trabalho de Gardner seria descrito de

forma mais adequada como um esforço para entender e explicar os mais amplos e altos alcances do pensamento humano, com um foco particular no desenvolvimento e na disfunção de capacidades intelectuais. Sua pesquisa aborda quatro fases principais: 1- como as mentes se desenvolvem; 2- como as mentes se danificam; 3- como as mentes se organizam; e 4- como as mentes mudam (GARDNER, 2019; WINNER, 2012).

Carbonell (2016, p. 234), comenta que “Gardner, depois de muitos anos de pesquisa [...] chega a questionar a identificação exclusiva da inteligência com o raciocínio lógico e amplia esse conceito a outros campos do comportamento humano”. Emerge, então, a teoria das IM que possibilita reconhecer uma ampla faixa de capacidades humanas, incluindo as artes e as relações humanas que tradicionalmente são consideradas não intelectuais e nem mesmo cognitivas. Assim, ele chegou à lista de inteligências múltiplas, que dá a escola uma nova perspectiva e um novo papel no desenvolvimento dos estudantes, possibilitando compreender o ser humano de forma mais adequada, integrada, sistêmica e multi-inteligente.

A teoria das IM foi concebida como uma contribuição à psicologia, mas sua maior influência foi na educação. Em todo o mundo, educadores se inspiram em sua teoria e criam uma infinidade de aplicações nas áreas de currículo, pedagogia e avaliação. Muitos programas e escolas adotaram o lema “inteligências múltiplas” como um “sobrenome”. Centenas de livros, artigos e outras adaptações foram criadas, muitas sem o conhecimento nem mesmo a aprovação de Gardner ou de seus colaboradores. Incentivado em parte por esse grande interesse nas implicações educacionais de seu trabalho, Gardner empreendeu vários projetos nesse caminho.

Conforme Carbonell (2016, p. 231), ao longo do século XX até os dias de hoje, a maior parte das ideias sobre inteligência tem “seus correspondentes desenvolvimentos no campo da educação e das teorias da aprendizagem”. Nesse sentido, o próprio Gardner (1995, p. 30) esclarece a importância desta concepção para uso nas escolas:

A teoria das inteligências múltiplas foi desenvolvida como uma explicação da cognição humana que pode ser submetida a testes empíricos. Além disso, a teoria parece conter várias implicações educacionais que merecem ser consideradas. [...] julgamos que a avaliação das inteligências pode desempenhar um papel crucial no desenvolvimento dos currículos. (GARDNER, 1995, p. 30).

Depois de terminar seu doutorado em Harvard, Gardner estabeleceu com Nelson Goodman um grupo dedicado ao estudo de processos cognitivos superiores, com foco

especial à criatividade e às artes, o Project Zero de Harvard, do qual foi membro fundador, e ao qual dedica-se até hoje. Anos depois, unindo forças e conhecimentos com David Feldman da Universidade de Tufts, com um grupo de pesquisadores de Harvard e de Tufts, lançaram o Projeto Spectrum, “[...] uma tentativa de identificar competências intelectuais distintas em crianças pequenas” (FELDMAN, 2001, p. 18), que ainda será detalhado neste trabalho.

Mais amplamente, em seu trabalho educacional, Gardner pressionou pelo reconhecimento e desenvolvimento de uma ampla gama de capacidades humanas, respeitando suas fases de amadurecimento; modos de avaliação que são naturais e que abrangem muitas formas de pensamento crítico e criativo; abordagens pedagógicas que estimulam capacidades imaginativas; configurações institucionais que incentivam o pensamento produtivo e a criação com uma variedade de materiais. Seus projetos e colaborações mais importantes são: ATLAS, Arts Propel, Ensino para Compreensão, Project Spectrum, Um Estudo de Interdisciplinaridade e o Projeto Zero, que é hoje um dos projetos e websites de pesquisa educacional mais antigos e respeitados do mundo (WINNER, 2012; GARDNER, 1994, 1995, 2000, 2001, 2010). Não nos cabe aqui detalhar afundo cada um destes projetos, porém, posteriormente, detalharemos um pouco sobre alguns deles, conforme o objetivo e a extensão deste artigo.

Em suas obras, Gardner (2000, p. 11, 56) aponta que a escola, de modo geral, moldou-se na abordagem de inteligência apoiada em uma visão de homem do início do século XX, e, ainda hoje, costuma avaliar a inteligência por apenas dois espectros: *1- o verbal ou linguístico*, revelado pela capacidade de leitura e interpretação textual, bem como pela expressão e pelo uso conveniente das palavras; e *2- o matemático ou lógico-matemático*, percebido pela capacidade de solucionar problemas antes da articulação verbal, por exemplo, através da percepção espacial de objetos concretos.

Talvez por isso mesmo a teoria das IM tenha surgido como uma crítica à visão psicológica padrão do intelecto, medido pelo QI ou por outros testes de resposta curta. Em vez disso, Gardner (1994) afirma que os seres humanos têm uma série de capacidades intelectuais relativamente autônomas e interdependentes; e têm várias outras capacidades e habilidades intelectuais muito mais significativas do que as que são tipicamente valorizadas pela escola tradicional secular moldada segundo os ideais da sociedade industrial e da ciência lógica e reducionista.

De acordo com o educador brasileiro Celso Antunes (2001), usar a inteligência vai muito além da capacidade linguística ou lógica-matemática. Quem usa a inteligência

sabe escolher a melhor solução, e é feliz com suas escolhas. Em última análise, quando sabemos escolher bem ou quando construímos algo com consciência, de certa forma estamos resolvendo problemas. Não obstante, Gardner (2000, p. 47) redefiniu a 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”. Ele faz, também, uma analogia para explicar sua teoria: se as inteligências fossem computadores, a crença geral em uma inteligência singular implicaria que os seres humanos possuem um único computador de uso geral, que pode ter um desempenho bom (QI alto), médio (QI normal) ou ruim (QI baixo). Nessa analogia, a teoria das IM implica que os seres humanos possuem diversos computadores relativamente independentes; e assim, força (ou fraqueza) em um computador não prevê força (ou fraqueza) em outros computadores (GARDNER, 1995).

A partir de suas pesquisas sobre inteligência, Gardner desenvolveu uma teoria que identifica e conceitua, originalmente, sete inteligências, descritas resumidamente por Gardner (2000, 2020a, 2020b), conforme a seguir:

As duas primeiras – a *linguística* e a *lógico-matemática* – são as que têm sido tipicamente valorizadas na escola.

A *inteligência linguística* envolve sensibilidade para a língua falada e escrita, habilidade de aprender línguas e a capacidade de usar a língua para atingir certos objetivos. [...]

A *inteligência lógico-matemática* envolve a capacidade de analisar problemas com lógica, de realizar operações matemáticas e investigar questões cientificamente (GARDNER, 2000, p. 56).

O pesquisador ainda comenta que “ter uma mistura de inteligência linguística com lógico-matemática é sem dúvida uma bênção para os alunos e para qualquer pessoa que precise se submeter regularmente a testes” (GARDNER, 2000, p. 56).

Continuando, segundo Gardner (2000, p. 57),

As três inteligências seguintes são particularmente notáveis nas artes, embora cada uma possa ser usada de muitas outras maneiras.

A *inteligência musical* acarreta habilidade na atuação, na composição e na apreciação de padrões musicais. [...]

A *inteligência físico-cinestésica* [ou *corporal-cinestésica*] acarreta o potencial de se usar o corpo (como a mão ou a boca) para resolver problemas ou fabricar produtos. [...]

A *inteligência espacial* tem o potencial de reconhecer e manipular os padrões do espaço [...], bem como os padrões de áreas mais confinadas [...].

Seguindo em sua lista oficial, Gardner (2000, p. 57-58) afirma que,

Na lista original, as duas últimas inteligências, que chamo de inteligência pessoais, causaram espanto em muita gente.

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. [...]

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 estas informações com eficiência para regular a própria vida.

Esclarecemos, neste ponto, que Gardner (2000), considera mais as facetas emocionais de cada inteligência do que emoções restritas a uma ou duas inteligências pessoais. O autor discute ainda a hipótese da existência de inteligências adicionais e discute as provas para “novas” e possíveis inteligências. As provas para elas variam e ainda dependem de decisão e julgamento. Após mais vinte anos de aperfeiçoamento, estudos e experiências, em última análise, Gardner concebeu somente mais uma inteligência: a Naturalista – pois ela passou em seus oito critérios (GARDNER, 2000, 2020a). Ele esteve trabalhando ainda na inteligência Existencial, admissível como forma subceptiva³, mais estrita e extraída de uma possível inteligência Espiritual, que não pode ainda ser admitida pelos critérios da neurociência e é distante das outras inteligências o suficiente para ditar prudência (GARDNER, 2000). Assim, temos a inteligência naturalista e a inteligência existencial – esta última, ainda mantida como uma “inteligência candidata” (GARDNER, 2020b) – segundo o autor:

A *inteligência naturalista* [ou inteligência da natureza] envolve a capacidade de fazer distinções conseqüentes no mundo da natureza como, por exemplo, entre espécies e elementos, uma planta e outra, ou uma formação de nuvens e outra, por exemplo destacada em taxonomistas (GARDNER, 2020a, tradução nossa⁴).

A *inteligência existencial* [ainda não oficial] denota a capacidade de se situar em relação aos limites mais extremos do cosmos – o infinito e o infinitesimal – e [...] de se situar em relação a elementos da condição humana como o significado da vida, o sentido da morte, o destino final dos mundos físico e psicológico e experiências profundas como o amor de outra pessoa ou a total imersão numa obra de arte.

³ Inteligência Subceptiva, conforme Marques (2013), é ligada à Inteligência Espiritual e diz respeito à intuição e à subjetividade de cada indivíduo, compreende viver o máximo da capacidade consciente e inconsciente, tangível e intangível, e ter a capacidade de mover a essência de nossa vida para uma consciência superior.

⁴ Texto original: NATURALISTIC. The ability to make consequential distinctions in the world of nature as, for example, between one plant and another, or one cloud formation and another (e.g. taxonomist). (Sometimes called nature intelligence).

[...] Há o potencial [...] para se envolver com preocupações transcendentais, uma capacidade que pode ser despertada e desenvolvida sob determinadas circunstâncias (GARDNER, 2000, p. 78-79).

Assim, em contraponto ao antigo estado da inteligência que dava suporte aos testes de QI, Gardner apresentou a sua teoria sobre inteligências múltiplas sustentando que todos os seres humanos são naturalmente multi-inteligentes. A sistematização das IM leva Gardner a concluir que todas as pessoas “normais” possuem as oito inteligências; a maioria das pessoas pode desenvolver cada uma das IM até alcançar um nível adequado; em geral, as IM funcionam juntas e de modo complexo (interdependente); e que existem muitas maneiras de ser inteligente em cada área.

Conforme Carbonell (2016), alguns autores criticam o pesquisador pela redução das inteligências a esse número e seus critérios para selecioná-las, argumentando que existem evidências de que poderiam ser muitas mais. Outros o criticam por comparar o cérebro e a mente humana reduzindo-a a uma simples combinação de máquinas, sem considerar questões espirituais. No entanto, Gardner esclarece ainda que seus critérios não representam a última palavra em identificação de inteligências e que, mais recentemente, poderia dar mais ênfase à relevância de provas transculturais. Mas ele pondera que seus critérios já são um conjunto razoável de fatores considerados no estudo da cognição humana, e são uma das contribuições duradouras de sua teoria.

Para Gardner (2000, p. 59), “a teoria é uma descrição da cognição humana em sua plenitude – [...] uma nova definição da natureza humana, cognitivamente falando”. Conforme o autor, graças à evolução, cada um de nós podemos mobilizar e conectar esses potenciais intelectuais “segundo nossas próprias inclinações e as preferências de nossa cultura” (GARDNER, 2000, p. 59). Porém, o próprio autor alerta que “[...] o uso construtivo e positivo da inteligência não acontece por acaso. Decidir como desenvolver a inteligência é uma questão de valores, não de força computacional” (GARDNER, 2000, p. 61). Assim, para nós, para que isso seja feito de forma adequada, é necessário, sobretudo, fomentar e educar as IM com direcionamento positivo e valores morais socialmente e evolutivamente relevantes.

A aplicação da Teoria das Inteligências Múltiplas em escolas nos Estados Unidos

De acordo com a bibliografia pesquisada, autores como Gardner (1995, 2000, 2001, 2010), Feldman (2001), Chen (2001, 2010), Kornhaber (GARDNER, 2000),

Kunkel (2010), e outros (CARBONELL, 2016), principalmente em pesquisas e projetos das equipes de Gardner ligadas às Universidades de Harvard e de Tufts, é possível constatar a existência de escolas que são influenciadas ou que adotam a teoria das IM, e comprovar que suas bases e práticas são eficientes. Há inclusive diversos testemunhos de professores e gestores escolares, pais e alunos. Na maioria dos casos, eles afirmam que os estudantes tendem a ser mais assíduos, a gostar mais da escola, a completar os estudos e a sair-se melhor nas avaliações em geral. O que descreveremos a seguir.

Conforme Gardner (2000), as escolas são instituições muito complexas situadas em ambientes ainda mais complexos. Ele ressalta ainda o importante trabalho da pesquisadora educacional Mindy Kornhaber e seus colegas do Projeto Zero de Harvard que assumiram o Projeto SUMIT (*Schools Using Multiple Intelligences Theory*⁵). Esta equipe esteve estudando 41 escolas nos Estados Unidos que aplicaram a teoria das IM há pelo menos 3 anos. E os resultados nestas escolas foram admiráveis:

78% delas declaram resultados positivos de testes padronizados, sendo que 63% destas atribuíram a melhora a práticas inspiradas na teoria das IM; 78% relataram progressos de alunos com problemas de aprendizado; 80% declararam melhora na participação dos pais, sendo que 75% destas atribuíram a melhora à teoria das IM; e 81% declararam que os alunos estão mais disciplinados, sendo que 67% delas atribuíram a melhora à teoria das IM. Embora estes números possam refletir uma ênfase positiva [que poderia ser considerada demasiadamente otimista à primeira vista], eles se baseiam em dados empíricos, que não podem ser refutados por quem for imparcial (GARDNER, 2000, p. 140).

Fundamentalmente Gardner (1995, 2000) percebeu e comprovou ao longo de sua jornada de estudos sobre as práticas educacionais que:

1) Quando as crianças ingressam no sistema educacional comum, elas já têm teorias implícitas ou ingênuas sobre a realidade, que são especialmente resistentes à mudança e, portanto, dificultam a aquisição de novos conhecimentos.

2) As instituições educacionais falham rotineiramente em substituir essas teorias implícitas, muitas vezes erradas, pelas que são objeto da educação formal, e essa falha se origina, entre outras coisas, do fato de a transmissão estéril de conhecimento menosprezar a compreensão.

3) A solução para esse problema consiste em promover um ensino para a compreensão do conhecimento onde a compreensão das teorias implícitas mencionadas

⁵ Tradução: Escolas que usam a teoria das Inteligências Múltiplas.

acima, captando o espírito das escolas progressistas, é muito mais ativa, global e contextualizada.

Nesse sentido, podemos concluir, de acordo com as pesquisas de Gardner (2005, 2010), que estudantes de todas as idades geralmente ignoram os tópicos ensinados nas salas de aula pela simples razão de que eles já possuem teorias completas que os ajudam a entender o mundo, mas que, ao mesmo tempo, quase ninguém se preocupa em promover ou alimentar essas teorias. Então, é preciso fazer isso por meio do que poderíamos chamar aqui de “metodologias” que proporcionassem vivência e aprendizagem conforme o conceito de zona de desenvolvimento proximal de Vygotsky (CARBONELL, 2016), o que, para nós, é possível ser realizado na aplicação da teoria das IM em salas de aulas, segundo Carbonell (2016, p. 235):

Howard Gardner sempre mostrou um grande interesse para que sua teoria da inteligência se torne também uma teoria da aprendizagem, relacionando-se com o desenvolvimento da compreensão dos alunos, pois entende que esta pode melhorar, caso sejam oferecidas vias de acesso adequadas: narrativas, atividades numéricas, estéticas, interpessoais, entre outras, para além das tipicamente linguísticas e lógicas. Sua aplicação nas salas de aula de diversos níveis educativos é possível, sobretudo, porque a maioria das inteligências está relacionada com as áreas do currículo e porque dispõe de um amplo repertório de estratégias, técnicas e atividades, simples ou mais complexas, de diversa duração (CARBONELL, 2016, p. 235).

Conforme Chen, ficou atestada a implementação bem sucedida da teoria das IM em vários países refletindo-se com um fenômeno transcultural e educacional único, que passa a ser compreendido de uma forma renovada e cada vez mais completa, permeando o processo educativo que entra em uma nova fase de desenvolvimento e requer mudanças qualitativas nas práxis docentes. “Por exemplo, é necessário planejamento adicional e novas estratégias quando se leva a abordagem das IM de uma sala de aula ou de uma escola a outras no mesmo sistema” (CHEN, 2010, p. 412-413). Até mesmo porque, para Gardner, “muitas pessoas ao redor do mundo estão trabalhando diligentemente para aplicar a teoria das IM e melhorar a educação para todos os estudantes” (GARDNER, 2010, p. 15).

Ainda é necessário trazer duas reflexões muito importantes de Gardner (2010, p. 21) sobre as implicações educacionais da teoria das IM: 1- educadores que assumem a teoria das IM “[...] devem levar a sério as diferenças entre indivíduos e devem, ao máximo possível, moldar a educação de forma a atingir cada criança de maneira ideal”;

2- “qualquer ideia, disciplina ou conceito importante deve ser ensinado de várias formas, as quais devem, através de argumentos, ativar diferentes inteligências ou combinações de inteligências”. Essa abordagem, segundo Gardner, rende dois dividendos: 1- “uma pluralidade de abordagens garante que o professor (ou o material didático) atinja mais crianças; 2- [...] sinaliza aos alunos qual é o significado de ter uma compreensão profunda e equilibrada de um tópico”. O que culmina enfim no seguinte resultado: “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, 2010, p. 21).

Apesar disso, o próprio Gardner (2010, p. 29) lembra que a abordagem das IM “[...]continua sendo uma visão minoritária [...] e que a maioria das escolas do mundo permanecem sendo instituições uniformes, nas quais se ensina um grupo estreito de temas da mesma forma [...] a todos e se ousa pouco nos modos de avaliação”. Posto isto, elucidamos então que, conforme Carbonell (2016), existem inúmeros casos e formas de aplicação da teoria das IM em escolas, da educação infantil ao ensino médio, sendo a principal delas focada na avaliação da aprendizagem e desenvolvimento das IM. De forma ainda mais importante, a teoria de Gardner impactou desde a formação de professores à formulação de currículos e até na participação dos pais na educação de seus filhos. A partir disto, descrevemos algumas experiências do uso da teoria das IM na educação, selecionadas e resumidas por nós, como prova de sua eficácia.

Escolas de Inteligências Múltiplas: Projeto Spectrum e Key School

A primeira iniciativa a ser apresentada é o *Projeto Spectrum*, que é considerado por Gardner como um projeto notável: por constituir-se em uma abordagem de avaliação diferenciada, desde meados dos anos 1980; e por ser um projeto de pesquisa de longo prazo, colaborativo, realizado por vários pesquisadores no Harvard Project Zero, junto a Gardner, David Feldman e muitos outros colaboradores. Para o próprio Gardner (1995), esta é também uma tentativa de mediar de forma inovadora o perfil de inteligências, os estilos de trabalho e de aprendizagem de crianças pequenas em face da grande preocupação com a qualidade da educação pública e um grande número de propostas de reforma escolar.

Neste projeto, os pesquisadores decidiram começar pelo nível pré-escolar (crianças de 3 a 4 anos) para descobrir o quão precocemente poderiam detectar os vários

potenciais intelectuais. Também acreditavam que, quanto antes identificassem as habilidades das crianças, mais tempo teriam elas, seus pais, professores e gestores escolares para trabalharem juntos no desenvolvimento dessas habilidades em áreas não-tradicionais, possibilitando ainda evitar o abandono escolar. Os objetivos centrais eram: “[...] encontrar maneiras de melhorar as experiências iniciais das crianças pequenas, identificando suas capacidades distintas, apoiando tais capacidades e ajudando os professores, os pais e as próprias crianças a celebrarem seus diversos potenciais” (FELDMAN, 2001, p. 18-19).

Vários métodos de testagem ainda seguem as bases das ideias do século XX (teste de inteligência de Binet e teste de Q.I.) (CARBONELL, 2016; FELDMAN, 2001; GARDNER, 1994, 1995, 2000), assim, para inovar e atender aos objetivos centrais, embasados na teoria das IM e na teoria não-universal (dos múltiplos “domínios”) de David Feldman (FELDMAN, 2001; GARDNER, 1994), os pesquisadores do Spectrum criaram uma bateria de testes em ambiente rico, no qual as crianças se sentiam bem com materiais para ativar as diferentes inteligências (espécimes da natureza, jogos de tabuleiro, materiais musicais e artísticos, áreas para exercícios físicos, dança, mecânica e construção). Foram desenvolvidas avaliações em sete domínios: linguagem, matemática, movimento, música, ciência, entendimento social e artes visuais; que selecionados por sua importância na cultura e por representarem diversas inteligências manifestas nas crianças. “Para ajudar as crianças a perceberem a ligação entre a aprendizagem na escola e o desempenho na vida cotidiana, associamos os domínios do Spectrum a ‘estados finais’ ou papéis adultos valorizados na nossa sociedade” (FELDMAN, 2001, p. 27). Por exemplo, na área da linguagem, enfocavam capacidades de três estados finais: poeta, jornalista, escritor/contador de histórias, para que fosse possível aos estudantes não só identificar suas competências, mas também intensificá-las como mudança positiva, desenvolver-se, expressar-se e talvez um dia contribuir com a sociedade, o que possibilitou, também, em alguns momentos, que as crianças tivessem tutores de acordo com suas afinidades.

A abordagem deste projeto baseava-se no princípio de levar a avaliação até a criança, e não a criança à avaliação, como fazem as psicométricas e provas escolares. Inicialmente foram criadas classes (aulas especiais) com recursos convidativos, que deixavam cada criança demonstrar suas inteligências, preferências e experiências anteriores à escola, de forma bastante natural e espontânea. Depois foram implantados

centros de aprendizagem, ambientes dentro das salas de aula, como ateliês, também com materiais e recursos especiais.

O Spectrum, a princípio, era usado para crianças de quatro a sete anos, mas a abordagem podia ser adaptada para qualquer idade. [...] Para a maioria das crianças, a exploração livre numa turma de Spectrum ou num museu infantil é suficiente para dar uma ideia de suas inteligências [...] é possível observar crianças brincando (ou trabalhando) sistematicamente e chegar a uma descrição quantitativa de suas inteligências. (GARDNER, 2000, p. 169-170).

Assim, listamos, a seguir, algumas das formas pelas quais, para Gardner e sua equipe, o sistema de avaliação Spectrum pode beneficiar as crianças: 1- engaja as crianças por meio de jogos significativos e contextualizados; 2- enfraquece a barreira (diminui a distância) entre currículo e avaliação, integra a avaliação e o programa educacional de forma mais efetiva; 3- torna as medidas justas para com cada inteligência em operação (em ação, na prática), em vez de observá-la através de lentes linguísticas ou lógico-matemáticas; 4- sugere como uma força de uma criança pode proporcionar o acesso a áreas ainda não desenvolvidas ou menos promissoras.

De acordo com Gardner (1995), o Spectrum teve um objetivo científico e outro prático: 1- científico: tratava de questões de como as diferenças individuais iniciais podem ser identificadas de forma confiável, e do valor preditivo dessa identificação precoce; 2- prático: os pais e professores foram beneficiados com as informações a respeito das competências cognitivas de suas crianças durante este período, em que o cérebro da criança pequena é especialmente plástico, em que as escolas são mais flexíveis e em que um componente de livre escolha costuma ser encaixado na maioria dos currículos.

Conforme relatado por Gardner (1995), os pesquisadores começaram buscando por índices precoces das inteligências, mas logo ficou claro que outras competências mereciam exame. Depois, passaram a identificar capacidades nucleares em cada inteligência, observando domínios de realização da cultura adotada pelas crianças. Neste caso, esses domínios seriam áreas de capacidade cognitiva que desenvolvem habilidades-chave que podem ser examinadas no projeto por atividades específicas a cada uma destas áreas conforme exemplifica o Quadro 1.

Quadro 1: Domínios, Atividades, Habilidades-chave - Projeto Spectrum.

Domínio	Atividades	Habilidade-chave
Movimento	Movimento criativo, Curso de Obstáculos (movimento atlético)	Controle corporal; sensibilidade ao ritmo; expressividade; geração de ideias de movimento; responsividade à música.
Linguagem	História em teatrinho (jogo de história), Repórter (relato)	Narrativa/história inventada; linguagem/relato descritivo; uso poético de linguagem/jogo de palavras.
Matemática e Números	Jogo do Dinossauro, Jogo do ônibus	Raciocínio numérico; raciocínio espacial; resolução lógica de problemas.
Ciência / Mecânica e Construção	Área de Descoberta, Jogo de Caça ao Tesouro, Afundar e Flutuar (na água), Montagem	Habilidades observacionais; identificação de semelhanças e diferenças; experimentação e formação de hipóteses; interesse em/conhecimento da natureza e fenômenos científicos.
Entendimento Social	Modelo de Sala de Aula, Lista de Verificação da Interação com os Pares	Entendimento de si mesmo; entendimento dos outros; papéis sociais distintivos de líder; facilitador; cuidador/amigo.
Artes Visuais	Portfólios de Arte, Atividades Estruturadas	Percepção; produção: representação; talento artístico; exploração.
Música	Canto e Produção Musical, Percepção Musical	Percepção; produção; composição.
Estilos de Trabalho	Lista de Verificação de Trabalho	Entendimento de relações causais e funcionais; capacidades visuoespaciais; abordagem de solução de problemas com objetos mecânicos; habilidades motoras finas.

Fonte: Elaboração dos autores, 2020, fundamentado em Gardner (1995, p. 80-81) e Chen et. al. (2001, p. 159-163).

Para Feldman (2001), habilidades-chave são capacidades ou habilidades cognitivas necessárias para que a criança consiga realizar de forma adequada as tarefas em cada área/domínio de conhecimento. As atividades de avaliação ajudam os educadores a conhecerem melhor as crianças, a reconhecer a diversidade das habilidades delas e a reformularem os currículos e abordagens educacionais/instrucionais, criando maneiras de aproveitar melhor os recursos da escola, do lar e da comunidade que os cerca, para apresentar aos estudantes áreas de conhecimento estimulantes a serem exploradas.

O Projeto Spectrum, segundo Chen (2001), contribuiu para acrescentar ao conhecimento destinado a reorientar a práxis docente e tem inúmeros testemunhos emocionantes como os que são relatados pelos profissionais da Eliot-Pearson Children's School em Medford, Massachusetts. Em uma comunidade suburbana e diversa demográfica e economicamente, essa escola passou a ser um laboratório de educação infantil associada ao Departamento de Desenvolvimento da Criança na Universidade de Tufts: "A escola possui uma antiga filosofia de aprendizagem ativa, educação progressista e uma sólida crença na inclusão de crianças com necessidades especiais"

(CHEN et. al., 2001, p. 36). Alguns relatos dessa experiência, conforme os próprios pesquisadores, são dignos de nota:

Algumas crianças possuíam afinidades tão grandes com determinados domínios, que transformavam atividades de outros domínios de modo que se conformassem às suas capacidades e interesses pessoais. Seth, que gostava de contar histórias, transformou a Atividade de Afundar e Flutuar em uma história sobre o “grande e famoso homem-esponja”. Sarah transferiu suas habilidades de linguagem para a mesa de antes, fazendo desenhos decorativos para as histórias que inventava [...]. [...] Descobrimos que algumas crianças eram capazes de usar suas habilidades para melhorar seu desempenho em outros domínios. Por exemplo, Ben, um menino com uma capacidade incomum para canto, [...] poderia fazer canções para expressar o humor de um trecho literário, ou aprender frações, estudando diferentes padrões rítmicos (CHEN et. al., 2001, p. 42-43).

Posteriormente, em 1990, em Somerville, Massachusetts, perto de Boston, outra escola fundamental passa receber os benefícios do Projeto Spectrum por meio de Centros de Aprendizagem para alunos em risco de fracasso escolar. De acordo com Chen et. al. (2001, p. 61), o trabalho foi realizado em três diferentes escolas em “[...] uma comunidade econômica e etnicamente mista, com renda média familiar um pouco abaixo da média do Estado”. Os pesquisadores explicam a eficiência do projeto: “[...] o que distingue os centros de aprendizagem Spectrum é a sua fundamentação na teoria das IM. Eles foram planejados para identificar, [...] e depois apoiar as áreas de competência e os interesses das crianças nos diversos domínios” (CHEN et. al., 2001, p. 64).

Pouco depois de os pesquisadores e professores começarem a identificar as habilidades das crianças, começaram a surgir histórias emocionantes, como esse relato de uma professora que trabalhava com as IM no projeto Spectrum em Somerville:

Crystal realmente me surpreendeu no centro de aprendizagem social. Francamente, sempre pensei que ela fosse quieta e indiferente, pois quase nunca fala e raramente mostra interesse por alguma coisa na aula. Mas, não, não! Ela é completamente diferente quando está na área de aprendizagem social – *simplesmente não dá para acreditar: quando se fantasia, Crystal não para de se mexer, de conversar e de cantar!* Quando fazem fantoches, ela está sempre dando instruções! *Eu jamais saberia onde está seu ponto forte se não houvesse na aula a área de aprendizagem social.* (CHEN et. al., 2001, p. 71, grifo nosso).

Esse relato sobre Crystal nos leva a pensar que, além da inteligência interpessoal e de outros motivos possíveis, uma explicação válida para esse comportamento

diferenciado diante da área de aprendizagem social poderia ser também por ela estar fantasiada. Ou seja, quando ela está encenando uma personagem, ela pode arriscar-se, expor-se mais à vontade e desenvolver sua autoconfiança, se sentindo mais segura.

Gardner e Chris Kunkel, diretora do Key Program, contam ainda o caso da antiga *Key School*⁶, de Indianápolis, (hoje chamada *Key Learning Community*⁷), importante por ser a primeira e mais conhecida das chamadas escolas de Inteligências Múltiplas, que influenciou escolas nos EUA e em todo o mundo. Em 1987, a *Key School* deu início ao movimento das IM na educação básica, abrindo as portas para 150 alunos da pré-escola à 6ª série. Ela foi a primeira escola a transformar-se totalmente com base na teoria das IM, da abordagem pedagógica à avaliação passando pelo currículo e a práxis docente, criando uma ampla gama de aplicação prática, e abordando uma gama de problemas e possibilidades educacionais. Nela, um grupo de alguns educadores, liderados pela diretora Patricia Bolanos, com grande esforço e muito estudo, buscaram garantir que cada criança tivesse todas as inteligências estimuladas diariamente e assim criaram um currículo rico em um ambiente de aprendizagem cooperativo e não competitivo. Ademais, as fundadoras decidiram que o envolvimento dos pais era crucial, então o estatuto da escola foi projetado para ajudá-los a entender e a aceitar seu papel no processo educacional de seus filhos (GARDNER, 2000; KUNKEL, 2010).

De acordo com Kunkel (2010), a abordagem educacional escolhida na Key School foi a de projetos temáticos, com um currículo onde era possível aprofundamento em cada tema. Currículo este que também passou a orientar o processo avaliativo, o que resultou em boletins que narravam esse processo evolutivo de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, em lugar de somente notas ou conceito. Além das disciplinas básicas, leitura, escrita e aritmética, estudavam música, língua estrangeira, educação física, habilidades corporais-cinestésicas e artes, com mesma ênfase, importância e tempo de dedicação. E ainda, visitavam todos os dias a “classe de fluxo” (baseada na teoria de flow do psicólogo Mihaly Csikszentmihalyi⁸), onde as crianças tinham liberdade para desenvolver seus interesses pessoais, em seu próprio ritmo, com

⁶ Tradução: Escola Chave.

⁷ Tradução: Comunidade de Aprendizagem Chave.

⁸ Fluxo: um estado mental de operação em que a pessoa está totalmente imersa no que está fazendo, caracterizado por um sentimento de total envolvimento e sucesso no processo da atividade, segundo o qual o indivíduo se envolve totalmente em uma atividade, perdendo inclusive a sensação de tempo.

foco, pelo tempo que quisessem, onde podiam explorar profundamente interesses em comum e lhes era permitido explorar e evidenciar suas inteligências específicas.

Na classe de fluxo, os alunos têm a oportunidade de explorar suas inteligências livremente, enquanto o professor observa e registra as escolhas e potencialidades. [...] Alunos e professores identificam onde estão os interesses e os pontos fortes de cada um, e essa descoberta desenvolve o conhecimento intrapessoal. [...] os alunos abrem caminho para mais evolução e o uso futuro de seu autoconhecimento (KUNKEL, 2010, p. 307).

Kunkel explica que também havia centros de aprendizagem⁹ nos quais os alunos circulavam todos os dias dedicando-se a um interesse específico ou determinado trabalho de aula como, por exemplo, somar frações ao estudar o sistema solar. Inclusive, em uma variação dessa abordagem, alguns professores adaptavam seus currículos para que pudesse apresentar-se por meio das IM, ou escolhiam diretamente uma inteligência e buscavam reformular o currículo para realçá-la. (GARDNER, 2000; KUNKEL, 2010).

Para a autora, segundo sua experiência, o melhor momento escolar pode ser a hora do “pod”¹⁰, conforme ele detalha:

O “pod” é outra parte do programa de ensino fundamental e médio da Key School, que ajuda os alunos a identificar e desenvolver os pontos fortes de suas IM. Uma aula pod é uma aula optativa, que os alunos fazem quatro dias por semana, na qual escolhem explorar uma área de habilidade pessoal ou qualquer uma das inteligências que despertam seu interesse. [...] são projetados para dar aos estudantes a oportunidade de fazer um trabalho de que gostem e que considerem desafiador. Esses esforços podem colocá-los em uma experiência de “fluxo”. Os estudantes enfrentam um desafio que é enriquecedor, rigoroso e relevante. (KUNKEL, 2007, p. 206 apud KUNKEL, 2010, p. 307).

Após muitos anos de um rigoroso esforço para conectar de forma autêntica a teoria à prática, a Key School ainda continua reconhecida ao redor do mundo. Sua equipe sente que a educação, que fomenta a liderança, o autoconhecimento e a independência, é o que pode melhorar o desempenho e ajudar os estudantes a obter sucesso do presente ao futuro, ou seja, agora e no longo prazo. É um processo complexo, mas que pode garantir um programa que capacite os alunos a se apropriar de

⁹ Centros de Aprendizagem: regiões fisicamente demarcadas da sala de aula contendo exposições e elementos planejados individualmente para exercitar cada inteligência especificamente.

¹⁰ Pod: uma imersão em uma atividade em que cada aluno tem chance de desenvolver suas potencialidades à medida que trabalhe nela.

suas potencialidades, colocá-las em ação, em prática, atentando às escolhas que fazem em sua formação e seus caminhos de vida. Enfim, fica este alerta para pais e profissionais da educação de que este é um objetivo que não pode ser realizado apenas por meio da preparação para testes.

Escolas de Inteligências Múltiplas no Brasil: Pedagogia Waldorf

Apesar de não serem amplamente populares no Brasil, em algumas partes do mundo as escolas de Inteligências Múltiplas são uma realidade, de certa forma consolidada. Além dos Estados Unidos, existem escolas e projetos reconhecidos por Gardner ou sua equipe ao redor do mundo em países como China, Macau, Japão, Coreia do Sul, Noruega, Dinamarca, Inglaterra, Irlanda, Escócia, Paris, Romênia, Turquia, Argentina, Colômbia e Uruguai (GARDNER et. al. 2010).

Porém, não encontramos relatos de escolas de IM reconhecidas por Gardner no Brasil. Ademais, percebemos que, no país, ainda existem poucas escolas capazes de conceber-se ou tornar-se uma escola de IM, talvez pelo desafio de considerável complexidade, alto custo de investimento em estrutura, recursos econômicos, físicos, pedagógicos e humanos necessários ao bom funcionamento de uma escola de IM, com sua diversidade de atividades. Outro fator dificultador seria, é claro, os custos e tempo investidos na formação da equipe pedagógica, que, naturalmente, teria que se especializar em IM, enquanto trabalha.

Contudo no capítulo oitavo do livro *Pedagogias do século XXI* (2016), Jaume Carbonell (2016, p. 238), identifica a Pedagogia Waldorf (PW) como um dos movimentos educacionais que fomenta as IM em suas escolas. Ele aponta que as inteligências se relacionam com as diversas áreas do currículo Waldorf e são estimuladas principalmente através das artes e do movimento do corpo, que estão amplamente presentes, servindo para aprender qualquer matéria. O autor considera a PW “uma das apostas mais inovadoras a favor da educação integral e humanista, que impulsiona o desenvolvimento do ser humano em toda a sua globalidade: corpo e mente, ciência e arte, educação emocional e espiritual” (CARBONELL, 2016, p. 251).

Com isso em mente, procuramos conhecer melhor os fundamentos da PW, através de livros, artigos e vídeos sobre Escolas Waldorf, cabendo aqui dois destaques: (a) o documentário *Waldorf: ensino e aprendizagem para além dos muros da escola* produzido por Verônica M. Costa, na Viver Escola Waldorf de Bauru – SP (COSTA,

2015), o qual aborda – por meio de entrevistas, com gestores, professores, pais e estudantes da referida escola – o funcionamento, a didática, as atividades pedagógicas e curriculares, bem como as bases teóricas e os pontos positivos da PW, da educação infantil ao ensino médio; (b) no livro *In Their Own Way: Discovering and Encouraging Your Child's Multiple Intelligences*¹¹, Thomas Armstrong destaca que existem muitas escolas alternativas que respeitam os estilos de aprendizagem individuais e fornecem ambientes ricos que abordam as IM, sendo que a PW responde por muitas dessas escolas. Para Armstrong (2000), a PW usa uma abordagem artística no ensino com leitura, história, matemática, ciências e literatura, e fornece aula de artesanato, dança, teatro e música, focando no desenvolvimento integral dos alunos.

A *Pedagogia Waldorf (PW)* foi criada pelo filósofo austríaco Rudolf Steiner, embasada na concepção de desenvolvimento do ser humano e seu método científico espiritual – a Antroposofia: uma antropologia filosófica que trata do conhecimento profundo e espiritualizado sobre o ser humano. A primeira escola Waldorf foi fundada em 1919 em Stuttgart, na Alemanha. A primeira Escola Waldorf do Brasil foi fundada em 1956 em São Paulo, capital. Ou seja, tanto em âmbito mundial, quanto no Brasil, a Pedagogia Waldorf precede à teorização das IM, por esse motivo, compreendemos suas escolas também como entre as primeiras escolas com abordagem que fomenta as IM.

Segundo dados reunidos do Instituto Ruth Salles (2020a, 2020b, 2020c) e da Federação das Escolas Waldorf do Brasil (2020), até 2019, a PW está sendo cada vez mais difundida e já é adotada em cerca de 1.150 escolas em 64 países e cerca de 2.000 jardins de infância em cerca de 80 países, nos 5 continentes. Já existiam 91 escolas Waldorf filiadas à Federação das Escolas Waldorf no Brasil – FEWB –, e somavam-se 180 novas iniciativas. No Brasil, o total seria de aproximadamente 190 Jardins de Infância, 40 escolas atendendo até Ensino Fundamental I, 23 até Ensino Fundamental II, e 11 até o Ensino Médio, distribuídas em 21 estados, atendendo a cerca de 17.700 alunos. Ademais, a PW é aplicada, também, em inúmeras creches e organizações sociais (INSTITUTO RUTH SALLES, 2020b).

A PW propõe um currículo dinâmico e integrado, e preocupa-se com o desenvolvimento global tanto dos educandos, quanto dos educadores, e até mesmo dos pais, incluindo individualidade, diversidade e diferenças. Na PW enfatiza-se o fornecimento de condições para que seus alunos possam descobrir suas capacidades,

¹¹ Tradução: À sua maneira: descobrindo e incentivando as inteligências múltiplas de seu filho.

desenvolver suas habilidades e realizar seu potencial, de forma gradativa e autônoma. Seu currículo tem bases antroposóficas que visam o desenvolvimento e a evolução física, psíquica, intelectual e espiritual do ser humano, onde a teoria é sempre acompanhada pela prática, com experiências corpóreas, artísticas, artesanais, científicas e vivenciais (CARBONELL, 2016).

Salvo exceções, no Brasil, as escolas Waldorf geralmente são associativas (comunitárias) sem fins lucrativos, criadas a partir do interesse e da iniciativa de pais e professores, ou começam como particulares e depois evoluem para associações, ou encontram-se nesse processo. Contudo, conforme dados do Instituto Ruth Salles (2020a, 2020b, 2020c), no Brasil, já existem escolas públicas conveniadas ou instituídas por municípios, geridas por meio de parcerias público-privadas¹², contabilizadas, até 2019, em vinte escolas, espalhadas em seis estados brasileiros (SALLES; FONSECA, 2019). Nisto, porém, poderíamos alegar que há ainda uma realidade onde parece haver poucos investimentos públicos para a expansão dessas escolas, o que acaba por manter a PW num patamar elitista ainda inacessível à massa estudantil.

Dessa forma, para não incorrer em perigosa generalização, temos que considerar que há muita diversidade no modo de trabalhar de cada escola Waldorf. No Brasil, existem escolas públicas, convênios público-privados, escolas em bairros nobres e em favelas nas metrópoles e até mesmo escolas rurais. Cada escola ou associação mantenedora tem sua filosofia e sua política, inclusive em relação a finanças e bolsas para alunos. Algumas têm uma política social e fraterna muito forte, outras nem tanto, outras não têm, cada qual com seu motivo. Então, a questão dos custos e da elitização na PW não é um problema generalizado e sem solução, porque, dependendo da escola, pode-se entrar com apoio de variadas fontes e das mais diversas formas, incluindo campanhas de doações solidárias, apadrinhamento de crianças, apoio de instituições nacionais e internacionais, recursos públicos e incentivos governamentais, e até mesmo o apoio fraterno entre pais que possam contribuir com mais que a mensalidade.

Dessa forma, apesar de ainda serem poucos, já existem projetos sociais muito fortes e consolidados dentro do movimento Waldorf no Brasil como, por exemplo, a

¹² Atualmente existem no Brasil dois tipos de escolas públicas que adotam a Pedagogia Waldorf: 1) *As escolas associativas conveniadas*, que foram criadas por uma associação, que geralmente é proprietária da estrutura física da escola e que estabelecem um convênio com a prefeitura local. Mediante este convênio, a prefeitura provê manutenção da equipe de funcionários, alimentação e materiais básicos inerentes a toda e qualquer escola pública municipal. 2) *As escolas públicas de origem*, que atuam inspiradas pela Pedagogia Waldorf por iniciativa do próprio poder público, ou por iniciativa de gestores e educadores Waldorf que transformam as escolas em que atuam, inspirados por essa pedagogia (SALLES; FONSECA, 2019, p. 1).

escola rural Dendê da Serra na Bahia e as escolas da Associação Comunitária Monte Azul em regiões de alta vulnerabilidade social da periferia de São Paulo. Existem ainda escolas Waldorf municipais em Nova Friburgo (RJ), em Camanducaia (MG), Aracajú (SE) e em Brasília (DF). Destarte, essas iniciativas mostram que já existem pessoas lutando pelo direito de acesso a uma escola Waldorf de qualidade, pública e gratuita (SALLES; FONSECA, 2019), e que desenvolve todas as IM (CARBONELL, 2016).

Para Carbonell (2016, p. 251), na escola Waldorf se aprende fazendo, vivenciando o abstrato no real, valoriza-se o brincar como atividade principal, na qual desenvolve-se habilidades corporais e anímicas, e a fantasia, que, mais tarde, converte-se em vitalidade, iniciativa pessoal e criatividade. Através do movimento do corpo se aprendem palavras, números e muitos outros conceitos, pois compreende-se que não se aprende só com a cabeça e sim com o corpo inteiro. Ademais, “existem suficientes evidências de que os alunos aprendem e se desenvolvem melhor em contato com sua realidade e experiência cotidiana, com seus colegas e outras pessoas. Em resumo, a inteligência se constrói sendo utilizada” (CARBONELL, 2016, p. 239).

Relatos de Carbonell (2016), Costa (2015) e Armstrong (2000) evidenciam uma abordagem educacional Waldorf que se aproxima do que Kunkel (2010, p. 308) caracteriza como a abordagem de IM escolhida na Key School, na qual além das disciplinas básicas, leitura, escrita e aritmética, os alunos estudavam música, língua estrangeira, educação física, habilidades corporais-cinestésicas e artes, com mesma ênfase, importância e tempo de dedicação. Há aqui, também, uma aproximação com o trabalho realizado pela equipe de pesquisadores das IM no projeto Spectrum, onde atividades e avaliações foram desenvolvidas em sete domínios: linguagem, matemática, movimento, música, ciência, entendimento social e artes visuais – selecionados por sua importância na cultura e por representarem diversas inteligências. O que parece ser feito de forma semelhante também na PW (BIEKARCK, 2009; CARBONELL, 2016; COSTA, 2015).

Na PW muito se busca desenvolver uma flexibilidade de pensamento por meio de múltiplas vivências e fazeres, e não só pelo estudo cognitivo abstrato e conceitual. Vivências e fazeres esses que poderiam possibilitar tanto uma aprendizagem mais significativa quanto um fomento às IM, visto que conta com o que o estudante tem dentro de si e do que desenvolve em si. É possível notar aqui uma aproximação com a concepção de Gardner sobre uma possível teoria de aprendizagem das IM, no que

poderíamos comparar as múltiplas vivências e fazeres da PW com as múltiplas “vias de acesso” de uma abordagem de IM, assim explica Carbonell:

Howard Gardner sempre mostrou um grande interesse para que sua teoria da inteligência se torne também uma teoria da aprendizagem, relacionando-se com o desenvolvimento da compreensão dos alunos, pois entende que esta pode melhorar, caso sejam oferecidas vias de acesso adequadas: narrativas, atividades numéricas, estéticas, interpessoais, entre outras, para além das tipicamente linguísticas e lógicas. Sua aplicação nas salas de aula de diversos níveis educativos é possível, sobretudo, porque a maioria das inteligências está relacionada com as áreas do currículo e porque dispõe de um amplo repertório de estratégias, técnicas e atividades, simples ou mais complexas, de diversa duração (CARBONELL, 2016, p. 235).

Verifica-se que estas vias de acesso citadas por Carbonell coincidem em muitos sentidos com as diversas atividades e vivências da PW. Lanz inclusive explica a importância dessas múltiplas vias de acesso também na PW, esclarecendo o papel do professor e destacando sua importância perante o desenvolvimento dos alunos na PW:

Ministrando muitas matérias, o professor pode atingir os alunos a partir de vários ângulos, descobrindo seus dons e suas fraquezas. Essa diversidade das vias de acesso lhe permite, com certeza, atingir cada criança de uma forma ou de outra. Todo o seu trabalho pedagógico pode basear-se nessa diversidade; o que falta numa disciplina pode ser compensado em outra (LANZ, 2016, p. 83).

Talvez isso ocorra porque a PW não se constitui em receituário, muito menos em uma determinada metodologia ou teoria apenas. Na linguagem dos antropólogos, ela se apresenta essencialmente como *processo vivo* e precisa ser dominada na prática e cultivada dia a dia por seus professores com flexibilidade e liberdade. Embora a PW tenha procedimentos metodológicos e pedagógicos, ela depende da leitura humana que o docente faz de seus alunos, embasado no conhecimento do ser humano. Esta leitura possibilita aos professores Waldorf adaptar-se de forma hábil e criativa diante dos objetivos educacionais e dos desafios escolares cotidianos.

Considerações finais

Concluindo, neste artigo, realizamos uma atualização sobre a teoria das Inteligências Múltiplas de Howard Gardner, e buscamos demonstrar como é benéfica a

aplicação desta teoria como abordagem educacional, modelando a pedagogia, os currículos e as avaliações, adequando-se às necessidades das crianças atualmente, comprovando ainda como são necessárias mudanças em nosso sistema educacional. Mudanças estas que podem ser conseguidas por meio de um trabalho de educação pautado no conhecimento sobre o desenvolvimento integral e global do ser humano, bem como nas necessidades de cada criança. Trouxemos aqui exemplos reais de pesquisas científicas de longo prazo e de projetos realizados pelos pesquisadores de Harvard e Tufts junto a educadores nas primeiras escolas de Inteligências Múltiplas dos Estados Unidos, onde foram mensurados resultados bastante significativos no desenvolvimento e na aprendizagem de crianças, até mesmo as mais novas, em escolas de periferia. De acordo com as referidas pesquisas e relatos dos pesquisadores, professores e alunos, foi possível observar ganhos não só de conhecimento, mas também em várias, senão todas, as habilidades e potencialidades contidas nas IM.

Os exemplos apresentados neste artigo são apenas alguns dentre vários que foram identificados nos relatos das equipes de Gardner. Os pesquisadores inclusive afirmam que 87% dos alunos do Projeto Spectrum tinham competências que abrangiam muitas áreas, antes desconhecidas pelas professoras, e às vezes pelas próprias crianças (CHEN et. al., 2001). Outra observação muito importante é que, quando as crianças reconheciam que eram boas em algo e isso era reconhecido também pela professora e colegas, elas experienciavam o sucesso, se sentiam valorizadas, sua autoestima aumentava, melhoravam em autoconfiança, comportamento e afeto positivos, autodireção, automonitoramento e engajamento ativo. Isto impactou no aumento das chances de serem efetivas e produtivas também em outras áreas de competência, nas quais antes eram menos hábeis. Como comprovação final destes resultados, em uma entrevista de conclusão de um ano letivo do Spectrum, por exemplo, foi perguntado às crianças se haviam descoberto que eram boas em algo e 65% responderam que sim (CHEN et. al., 2001, p. 73).

Além de tudo isso, conforme aponta Gardner (2001), durante os mais de 10 anos de atuação no Spectrum, os pesquisadores, junto com os professores, buscaram desenvolver uma nova abordagem à educação infantil. Eles descobriram que avaliação, currículo e pedagogia estavam entrelaçados de maneira complexa e impossível de desentrelaçar, e o Spectrum foi se tornando um novo meio de avaliação e uma abordagem educacional que poderia ser adaptada por indivíduos ou grupos para vários fins educacionais. O próprio autor relata ainda que, com o passar do tempo e o acúmulo

de experiência, eles foram construindo pontes para que fosse possível interligar polaridades como: teoria vs. prática; avaliação vs. currículo; necessidades do Spectrum vs. necessidades da comunidade; foco na criança vs. foco nas crianças, o que foi de extrema importância para o sucesso do projeto durante tantos anos e em tantos lugares diferentes pelos quais passou.

Já sobre a Key School, depois de mais de vinte anos, ainda se manteve um trabalho exemplar com uma população de estudantes de baixa renda e muito heterogênea. Apesar disto e das advertências de que testes padronizados mostram apenas uma imagem limitada do desempenho dos estudantes (KUNKEL, 2010), toda a comunidade escolar, bem como os pesquisadores, ainda sofrem com as pressões da legislação *No Child Left Behind*¹³ (NCLB), que cresceu muito nos Estados Unidos com a determinação do uso de “[...] testes padronizados estaduais para determinar o desempenho geral de cada aluno, cada professor e cada escola” (KUNKEL, 2010, p. 305). Assim sendo, por um lado, diante da necessidade, os pesquisadores, mesmo contrariados, resignaram-se a dar uma oportunidade aos alunos auxiliando-os também nas áreas mais exigentes destes testes com dicas de escrita e de matemática. Por outro lado, Kunkel (2010, p. 314) afirma que, “Ainda assim, embora essas mudanças tenham sido difíceis e representem uma ameaça a nossas filosofias progressistas, nosso currículo de IM ainda está intacto”. Eles continuam mantendo tudo como era antes, com certa flexibilidade permitida pelo distrito: áreas especiais, classe de pod, foco nas potencialidades, aulas multietárias e projetos temáticos da pré-escola ao ensino médio baseado nas IM (KUNKEL, 2010, p. 314).

Para Kunkel (2010, p. 315), a Key School ainda é uma escola onde acredita-se em uma educação, que “[...] fomenta a liderança, o autoconhecimento e a independência, é o que acabará com o abismo do desempenho e ajudará nossos alunos a obter sucesso agora e no longo prazo”. Tanto que desde 2003, sua taxa de graduação varia de 88 a 100%, o que é considerado pelos próprios pesquisadores “[...] um feito especial, considerando comparações com outras escolas do ensino médio com taxas de pobreza semelhantes” (KUNKEL, 2010, p. 315).

É possível perceber como são grandes e louváveis os ideais e os esforços de Steiner e de Gardner. Teoricamente a PW e a abordagem educacional das IM são maravilhosas. Porém, alertamos que no campo educacional uma coisa é idealizar e outra

¹³ Tradução: Programa Nenhuma Criança Deixada para Trás.

é realizar. Podemos notar diversas dificuldades e desafios, desde um excessivo e árduo trabalho, até a falta de tempo para estudo e a baixa valorização da classe docente. Questões bem conhecidas pelos profissionais da educação e já estudadas por diversos pesquisadores frente à crescente complexidade da condição docente associada à sobrecarga e à precarização de suas condições de trabalho (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011). Porém, neste momento, não vamos nos ater a detalhes destas questões, pois é mais importante manter um olhar sobre as condições de realização dos ideais das escolas Waldorf e das escolas de IM.

A questão do desenvolvimento integrado das inteligências constitui-se em um objetivo comum entre as propostas educacionais de Gardner e de Steiner, mas avançou por caminhos distintos em cada abordagem. Quando olhamos a teoria das IM, percebemos que faltam estudos, projetos e pesquisas para torná-la aplicável como teoria de aprendizagem e abordagem educacional no Brasil, onde ela ainda é pouco estudada e menos ainda aplicada, conforme verificamos no referencial teórico (CARBONELL, 2016). A discussão de uma PW atualizada pela teoria de Gardner poderia incorporar de forma mais explícita e evidente a questão do fomento às IM, com base no que foi desenvolvido, testado, utilizado e aprimorado por longo tempo em diversos lugares do mundo pelos pesquisadores das IM. De forma ampla, considerando que a PW já abarca o fomento ao desenvolvimento das IM, a grande questão estaria agora em pensar como seria possível tornar a educação Waldorf realizável e mais acessível no Brasil. Neste ínterim, vale lembrar que a teoria das IM e a PW, bem como suas práticas escolares, estão aí para que todos possam estudá-las e repensar a educação.

Finalmente, concluímos que, mesmo em um ambiente complexo e cheio de desafios, é possível sim conquistar um patamar mais elevado de educação e escolarização, que pode ser alcançado garantindo-se que os estudantes se capacitem e se apropriem de seus potenciais ao desenvolvê-los mais plenamente, e atentos às escolhas de vida, formação e profissão. No entanto, isso tem um custo alto: muito estudo e muito trabalho, bem como a cooperação entre funcionários, professores, pais, comunidade e estudantes, de forma honesta, mantendo a abertura para a avaliação e a evolução. Segundo os pesquisadores, o que um projeto educacional desse porte precisa para ser bem-sucedido é reunir uma boa equipe para implementá-lo e conectar a aprendizagem com o mundo, em um exercício rigoroso e persistente de ligar a teoria à prática por meio das pontes políticas, curriculares, pedagógicas e avaliativas. Por fim, conforme

Kunkel (2010), a esperança é que os estudantes usem suas potencialidades para fazer mudanças positivas em suas vidas, na comunidade regional e global.

Esperamos (de esperança) ter contribuído para uma compreensão ampliada do tema e para a comprovação de que é possível aplicar a teoria das IM na práxis pedagógica com o objetivo de obter melhorias substanciais. Esperamos que este trabalho sirva de inspiração para aqueles educadores inconformados, insatisfeitos, irreverentes (nos bons sentidos das palavras), para que possam reavaliar a própria conduta e resultados. Desejamos que todos possam apropriar-se deste conhecimento, a ponto de conseguir adaptá-lo adequadamente a realidade econômica, social, política, cultural, escolar e profissional brasileira, potencializando suas próprias práticas no cotidiano escolar, com um trabalho mais autêntico, eficiente e satisfatório.

Referências

- ANTUNES, Celso. **As inteligências múltiplas e seus estímulos**. Campinas: Papyrus, 2001.
- ARMSTRONG, Thomas. **In their own way: Discovering and encouraging your child's multiple intelligences**. New York, USA: Penguin, 2000.
- BIEKARCK, Peter. **Rudolf Steiner**. Belo Horizonte: ATTA Mídia e Educação: CEDIC, 2009. p. 41-51. (Coleção Grande Educadores, v. 4).
- CARBONELL, Jaume. **Pedagogias do século XXI: bases para a inovação educativa**. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2016.
- COSTA, Verônica Marchi. **Waldorf: ensino e aprendizagem para além dos muros da escola**. Documentário produzido na Viver Escola Waldorf de Bauru como Trabalho de Conclusão do Curso de Comunicação e Multimeios. São Paulo: PUC, 2015. 1 vídeo (31 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=shIelJdBSKQ>. Acesso em: 13 ago. 2019.
- CHEN, Jie-Qi et. al. **Utilizando as competências das crianças**. Tradução Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001. (Coleção Projeto Spectrum: A Teoria das Inteligências Múltiplas na Educação Infantil, v. 1).
- CHEN, Jie-Qi. Zona de desenvolvimento proximal cultural: um construto para fazer avançar nossa compreensão em torno do mundo das IM. In: GARDNER, Howard et. al. **Inteligências múltiplas ao redor do mundo**. Tradução Roberto Cataldo Costa, Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 402-413.
- FEDERAÇÃO DAS ESCOLAS WALDORF DO BRASIL. **Histórico da escola Waldorf no Brasil**. Disponível em: http://www.fewb.org.br/pw_brasil.html. Acesso em: 19 jul. 2020.

FELDMAN, David Henry. Capítulo 1: Como o Spectrum começou. In: CHEN, Jie-Qi et. al. **Utilizando as competências das crianças**. Tradução Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001. p. 17-32. (Coleção Projeto Spectrum: A Teoria das Inteligências Múltiplas na Educação Infantil, v. 1).

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GARDNER, Howard. **Estruturas da Mente: A Teoria das Inteligências Múltiplas**. Tradução Sandra Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1994.

GARDNER, Howard. **Inteligências múltiplas: a teoria na prática**. Tradução Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artes médicas, 1995.

GARDNER, Howard. **Inteligência: um conceito reformulado**. O criador da teoria de Inteligências múltiplas explica e expande suas ideias com enfoque no século XXI. Rio de Janeiro: Objetiva, 2000.

GARDNER, Howard. Capítulo 7: As pontes do Spectrum. In: CHEN, Jie-Qi et. al. **Utilizando as competências das crianças**. Tradução Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001. p. 151-158. (Coleção Projeto Spectrum: A Teoria das Inteligências Múltiplas na Educação Infantil, v. 1).

GARDNER, Howard. **A Nova Ciência da Mente: Uma História da Revolução Cognitiva**. Tradução Cláudia Malbergier Caon. 3. ed. São Paulo: Edusp, 2003.

GARDNER, Howard. **Mentes que mudam: a arte e a ciência de mudar as nossas ideias e a dos outros**. Tradução Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artmed/Bookman, 2005.

GARDNER, Howard. O nascimento e a difusão de um “meme”. In: GARDNER, Howard et. al. **Inteligências múltiplas ao redor do mundo**. Tradução Roberto Cataldo Costa, Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 15-30.

GARDNER, Howard. **Biography of Howard Gardner**. Disponível em: <https://howardgardner.com/biography/>. Acesso em: 08 out. 2019.

GARDNER, Howard. **The Components of MI**. Disponível em: <https://www.multipleintelligencesoasis.org/the-components-of-mi>. Acesso em: 10 jul. 2020a.

GARDNER, Howard. **Existential intelligence: why now?** In: GARDNER, Howard. The Official Authoritative Site of Multiple Intelligences. 08 jul. 2020. Disponível em: <https://www.multipleintelligencesoasis.org/blog/2020/7/8/a-resurgence-of-interest-in-existential-intelligence-why-nowbsp>. Acesso em: 08 ago. 2020b.

GATTI, Bernardete A.; BARRETO, Elba S. de Sá; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília, DF: UNESCO, 2011.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2002.

INSTITUTO RUTH SALLES. **Conheça a pedagogia**. 2020a. Disponível em: <https://www.institutoruthsalles.com.br/category/pedagogia-waldorf/conheca-a-pedagogia/>. Acesso em: 19 jul. 2020.

INSTITUTO RUTH SALLES. **Waldorf 100 anos**. 2020b. Disponível em: <https://www.institutoruthsalles.com.br/100-anos/>. Acesso em: 19 jul. 2020.

INSTITUTO RUTH SALLES. **Escolas Sociais**. 2020c. Disponível em: <https://www.institutoruthsalles.com.br/escolas-sociais/>. Acesso em: 23 jan. 2021.

KUNKEL, Chris. A primeira escola baseada nas inteligências múltiplas no mundo: a história da Key Learning Community. In: GARDNER, Howard et. al. **Inteligências múltiplas ao redor do mundo**. Tradução Roberto Cataldo Costa, Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 303-317.

LANZ, Rudolf. **A pedagogia Waldorf: caminho para um ensino mais humano**. 12. ed. São Paulo: Antroposófico, 2016.

MARQUES, José Roberto. Inteligência Subceptiva. In: OLIVARES, Inês Cozzo; SITA, Mauricio (Coord.). **Manual das Múltiplas Inteligências: especialistas explicam como usar todas as inteligências já descobertas para você se diferenciar na vida pessoal, profissional e empresarial**. São Paulo: Editora Ser Mais, 2013. p. 65-71.

SALLES, Rubens; FONSECA, Rosineia. **A Pedagogia Waldorf na escola pública: histórico, desafios, perspectivas**. São Paulo: Instituto Ruth Salles, 2019. Disponível em: <https://www.institutoruthsalles.com.br/wp-content/uploads/2020/08/Pesquisa-para-PDF-completo-FINAL.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2021.

WINNER, Ellen. **The History of Howard Gardner**. Jun. 2012. Disponível em: <https://howardgardner01.files.wordpress.com/2012/06/ellenwinnerbio.pdf>. Acesso em: 08 out. 2019.

Enviado em: 09/12/2020.
Aceito em: 15/06/2022.
Publicado em: 30/12/2022.