

Mestrado em Ensino de História no 3º ciclo do
Ensino Básico e no Ensino Secundário

A pluralização da concepção de inteligência no Ensino de História: o paradigma das Inteligências Múltiplas Cleiton Saturno de Sousa

M

2025



Cleiton Saturno de Sousa

**A pluralização da concepção de inteligência no Ensino de
História: o paradigma das Inteligências Múltiplas**

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de História no 3º Ciclo do
Ensino Básico e no Ensino Secundário, orientado pelo Professor Doutor Sérgio

Gonçalo Duarte Neto

Orientador de Estágio, Mestre António José Leandro Ferreira

Supervisora de Estágio Professora Doutora Sara Marisa da Graça Dias do Carmo
Trindade

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

2025

A pluralização da concepção de inteligência no Ensino de História: o paradigma das Inteligências Múltiplas

Cleiton Saturno de Sousa

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de História no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, orientado pelo Professor Doutor Sérgio

Gonçalo Duarte Neto

Orientador de Estágio, Professor Mestre António José Leandro

Ferreira

Supervisora de Estágio Professora Doutora Sara Marisa da Graça Dias do Carmo Trindade

Membros do Júri

Professor

Faculdade de Letras - Universidade Porto

Professor

Faculdade Letras — Universidade do Porto

Professor

Faculdade - Universidade ...

Classificação obtida:

Declaração de honra

Declaro que o presente relatório é de minha autoria e não foi utilizado previamente noutro curso ou unidade curricular, desta ou de outra instituição. As referências a outros autores (afirmações, ideias, pensamentos) respeitam escrupulosamente as regras da atribuição, e encontram-se devidamente indicadas no texto e nas referências bibliográficas, de acordo com as normas de referência. Tenho consciência de que a prática de plágio e auto-plágio constitui um ilícito académico.

[Porto, setembro de 2025]

[Cleiton Saturno de Sousa]

"Os estudos da cognição sugerem que há modos distintos de adquirir e representar o saber."

-Howard Gardner (1993)

Sumário

Agradecimentos.....	8
Resumo	9
Abstract	10
Índice de Figuras.....	11
Índice de Tabelas	12
Índice de Gráficos	13
Introdução	14
Capítulo 1 — Enquadramento teórico.....	18
1.1. A inteligência ou as inteligências?	20
1.1.1. O conceito de inteligência ao longo do tempo.....	20
1.1.2. Os estudos sobre a ciência cognitiva na segunda metade do século XX e XXI	23
1.1.3. Howard Gardner e o desenvolvimento da teoria das IM	25
1.2. As Inteligências Múltiplas (IM).....	26
1.2.1. Implicações entre fator g e IM.....	28
1.3. As Inteligências Múltiplas na Educação	30
1.3.1. As IM e o ensino-aprendizagem: uma proposta da prática.....	31
1.3.2. O estreitamento das IM às Áreas de Competência do Perfil do Aluno	34
1.3.3. Articulação da teoria IM no ensino de História em Portugal	37
Capítulo 2 — Estudo do caso	40
2.1. Caracterização da escola.....	40
2.2. Caracterização da amostra	42
2.3. Estratégias e avaliações da aprendizagem para a inteligência unidimensional	42
2.3.1. Estratégias de Ensino e Aprendizagem para o 3.º ciclo do Ensino básico.....	43
2.3.2. Avaliação da aprendizagem baseada na inteligência unidimensional para o 3.º ciclo do Ensino básico	45
2.3.3. Resultados obtidos da Avaliação da aprendizagem baseada na inteligência unidimensional para o 3.º ciclo do Ensino Básico	46
2.3.4. Estratégias de Aprendizagem para o Ensino Secundário.....	49
2.3.5. Avaliação da aprendizagem baseada na inteligência unidimensional para o Ensino Secundário	51
2.3.6. Resultados obtidos da avaliação da aprendizagem baseada na inteligência unidimensional para o Ensino Secundário.....	52
2.4. Estratégias e avaliações da aprendizagem para as IM	55

2.4.1. Perfil de aprendizagem dos estudantes a partir das IM.....	56
2.4.2. A estratégia por meio de projetos	59
2.4.3. O processo de avaliação.....	62
2.4.4. Resultados obtidos da avaliação da aprendizagem baseada na teoria das IM para o 3.º ciclo do Ensino Básico.	64
2.4.5. Resultados obtidos da avaliação da aprendizagem baseada na teoria das IM para o Ensino Secundário	67
2.5. Balanço dos resultados	70
Considerações finais	74
Referências bibliográficas	78
Lista de abreviaturas e siglas.....	82
Anexos.....	83
Anexo I — Ficha Trabalho 1: O Antigo Regime no Século XVIII: Absolutismo.....	84
Anexo II — Ficha de Trabalho 2: O Antigo Regime no Século XVIII: sociedade de ordens.	85
Anexo III — Ficha de Trabalho 3: A implantação do liberalismo em Portugal.....	86
Anexo IV— Questionário para Perfil de Aprendizagem do Aluno alinhado às Inteligências Múltiplas.	92
Anexo V — Grelhas desenvolvidas para a avaliação dos projetos da Turma 1	99
Anexo VI — Grelhas desenvolvidas para a avaliação dos projetos da Turma 2	101
Anexo VII — Projeto Cartaz com Textos e Imagens: Código Civil e Cidadania	104
Anexo VIII — Projeto Letra de Canção: A Revolução Francesa a Chegar	105
Anexo IX — Projeto Mapa do Espaço Histórico: Conferência de Berlim	106
Anexo X — Projeto Letra de Canção: Não Há Justiça no Fim	107

Agradecimentos

A finalização do relatório do estágio é uma realização enorme para mim. Foram muitos os contratemplos que precisei enfrentar ao longo desta jornada. Porém, todos eles foram válidos e me fizeram chegar até aqui, na concretização do meu sonho de ser professor de História.

Começarei por agradecer as duas pessoas mais importantes da minha vida, à minha companheira Natasha e ao meu filho Lucca, que foram pacientes durante todas as minhas ausências presentes, me deram forças para sempre continuar em frente e me acolheram nos momentos mais difíceis.

À minha família no Brasil, minha mãe Maria do Carmo, meu pai Espedito, meus irmãos Cleber, William e Karin, minha cunhada Tati, meu cunhado Maurício, às minhas lindas sobrinhas Alice e Manu e ao meu mais novo sobrinho Benício, à vó Míriam, à minha sogra Nanci e ao meu sogro Adilson. Também à minha família na Inglaterra, à minha cunhada Gabriela, ao seu marido Anderson e à minha sobrinha Lana, que sempre me apoiaram na decisão em cruzar o Atlântico e realizar meus sonhos em terras lusitanas.

Aos meus companheiros de mestrado, especialmente à Dayana, que sempre me apoiou e me ajudou quando mais precisei. Aos meus professores, em especial ao Doutor Sérgio Neto, que aceitou orientar este relatório e foi decisivo para sua concretização. À Professora Doutora Sara Marisa Trindade, que além de professora do mestrado e supervisora de estágio, foi uma excelente pessoa, sempre disposta a ajudar, não importando os desafios e as dificuldades. Ao Professor Mestre Antônio José Leandro, que orientou o estágio e me ajudou a ser um melhor profissional, tendo sempre paciência e dedicação nesta minha trajetória. A todos os alunos da escola no qual estagiei, especialmente as duas turmas que mais tive contato. Aos meus antigos alunos do Brasil, que me incentivaram a seguir e progredir na carreira docente.

E, por fim, aos meus companheiros de trabalho no mercado João, Hugo, Hugo Ribeiro, Laura, Sandra, Manuel, Laércio, Ana, Filipe, Joana, Sara, Paulo, Thiago, Lúcia, Rosário e especialmente à minha líder Liliana, que foi extremamente compreensiva e me ajudou nos momentos em que mais precisei conciliar o trabalho com as obrigações do mestrado.

Resumo

O presente relatório, realizado no âmbito da unidade curricular Iniciação à Prática Profissional do Mestrado em Ensino de História, tem como objetivo investigar a aplicabilidade da teoria das Inteligências Múltiplas (IM), de Howard Gardner, ao ensino da disciplina de História nos ensinos básico e secundário em Portugal. Num contexto educativo marcado pela crescente influência das tecnologias digitais e por um modelo de avaliação centrado em exames padronizados, o trabalho parte da constatação de um desfasamento entre os princípios do currículo nacional — nomeadamente o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) e as Aprendizagens Essenciais (AE) — e a realidade avaliativa que privilegia uma visão unidimensional da inteligência.

A investigação confronta os métodos tradicionais expositivos com abordagens construtivistas e diferenciadas, explorando a forma como as estratégias pedagógicas baseadas nas IM podem promover maior motivação, envolvimento e sucesso na aprendizagem da História. O primeiro momento desenvolve o enquadramento teórico da inteligência, destacando a crítica aos testes de QI e a defesa de Gardner sobre diferentes tipos de inteligência. No segundo, apresenta um estudo de caso desenvolvido em duas turmas da Escola Secundária de Águeda, onde se comparam práticas de ensino tradicionais e práticas inovadoras fundamentadas nas IM. A metodologia baseou-se na aplicação de estratégias diferenciadas, como trabalhos de projeto e observação contínua, em contraste com métodos expositivos e fichas de teste. Os resultados sugerem que a abordagem plural das IM favorece aprendizagens mais profundas, motivadas e significativas.

Por último, as considerações finais refletem sobre os desafios e os contributos da prática pedagógica adotada, salientando a importância de repensar os modelos avaliativos à luz de conceções contemporâneas da inteligência. Conclui-se que a integração da teoria das IM no ensino de História é não só possível, como desejável, para uma aprendizagem mais inclusiva e eficaz.

Palavras-chave: inteligências Múltiplas; ensino e aprendizagem em História; avaliação educacional.

Abstract

This report, produced within the scope of the curricular unit Introduction to Professional Practice of the Master's Degree in History Teaching, aims to investigate the applicability of Howard Gardner's Theory of Multiple Intelligences (MI) to the teaching of History at lower and upper secondary education levels in Portugal. In an educational context increasingly influenced by digital technologies and an assessment model centered on standardized exams, the study begins by identifying a discrepancy between the principles of the national curriculum — namely, the Profile of Students Leaving Compulsory Schooling (PASEO) and the Essential Learnings (AE) — and the assessment practices that continue to prioritize a unidimensional view of intelligence.

The research contrasts traditional expository methods with constructivist and differentiated approaches, exploring how pedagogical strategies based on MI can enhance student motivation, engagement, and success in History learning. Chapter 1 develops the theoretical framework on intelligence, highlighting critiques of IQ tests and Gardner's defense of multiple types of intelligence. Chapter 2 presents a case study conducted in two classes at the Secondary School of Águeda, comparing traditional teaching practices with innovative methods grounded in MI theory. The methodology involved applying differentiated strategies—such as project-based work and continuous observation—in contrast to expository teaching and test-based evaluations. The findings suggest that a pluralistic MI-based approach fosters deeper, more motivated, and meaningful learning.

Finally, the concluding remarks reflect on the challenges and contributions of the adopted pedagogical practice, emphasizing the importance of rethinking assessment models considering contemporary conceptions of intelligence. It is concluded that the integration of MI theory into History teaching is not only possible but also desirable for more inclusive and effective learning.

Keywords: Multiple Intelligences; History Teaching and Learning; Educational Assessment.

Índice de Figuras

Figura 1 — Diagrama das Sete Inteligências da Teoria das IM. Fonte: autoria própria.	28
Figura 2 — Esquema conceitual do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória extraído de “ <i>Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória</i> ”	35

Índice de Tabelas

Tabela 1- Áreas de Competência do PASEO correlacionadas com a teoria das IM (autoria própria).....	36
Tabela 2 — Correlação entre AE, Competências Transversais e IM em um exemplo para turma do 8º Ano (autoria própria).	38
Tabela 3 - Escala utilizada para avaliação da Inteligência Unidimensional nas Fichas de Trabalho 1 e 2 — Turma 1.	46
Tabela 4 - Escala utilizada para avaliação da Inteligência Unidimensional para as Ficha de Trabalho 3 — Turma 2..	52
Tabela 5 — Potenciais inteligências implícitas através das preferências pessoais da Turma 1.	58
Tabela 6 — Potenciais inteligências implícitas através das preferências pessoais dos estudantes — Turma 2..	59

Índice de Gráficos

Gráfico 1 — Resultados da avaliação de desempenho em atividade mediada pelo professor — Turma 1	47
Gráfico 2 — Resultados da avaliação de desempenho em atividade autónoma — Turma 1.	47
Gráfico 3 — Resultados da avaliação de desempenho agregado das Fichas de Trabalho 1 e 2 — Turma 1.	48
Gráfico 4 — Resultados obtidos da avaliação de desempenho nas questões dissertativas-argumentativas — Turma 2.	53
Gráfico 5 - Resultados da avaliação das questões lógico-dedutivas — Turma 2.....	54
Gráfico 6 — Resultado agregado das questões dissertativas-argumentativas e lógico-dedutivas — Turma 2.....	55
Gráfico 7 — Resultados das respostas pessoais da Turma 1 obtidos através de questionário para verificação do perfil do aluno alinhado às IM.	57
Gráfico 8 — Resultados das respostas pessoais da Turma 2 obtidos através de questionário para verificação do perfil do aluno alinhado IM.	58
Gráfico 9 — Resultados obtidos da avaliação dos projetos realizados em grupo — Turma 1.....	65
Gráfico 10 — Resultados individuais da avaliação dos projetos em grupo — Turma 1.	65
Gráfico 11 — Resultados individuais finais obtidos após a soma das avaliações dos projetos realizados em grupo — Turma 1.	66
Gráfico 12 — Resultados após avaliação dos projetos realizados em grupo — Turma 2. ...	67
Gráfico 13 — Resultados obtidos da Turma 2 após avaliação da participação individual nos projetos realizados em grupo. ,.....	68
Gráfico 14 — Resultados da auto e heteroavaliação dos projetos de grupo — Turma 2. ...	69
Gráfico 15 — Resultados individuais finais obtidos após a soma de todas as avaliações dos projetos realizados em grupo — Turma 2.	70

Introdução

O presente relatório foi elaborado no âmbito da unidade curricular Iniciação à Prática Profissional, tendo como objetivo principal a obtenção do grau de Mestre em Ensino de História no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário.

A educação básica configura-se como um campo de grande complexidade, sobretudo nos tempos atuais, marcados pela ascensão acelerada das novas tecnologias digitais. Diante desse cenário, torna-se imperativo que o papel da instituição escolar — assim como dos governos e das comunidades — seja cada vez mais relevante e ativo, a fim de garantir a coesão dos processos pedagógicos e fortalecer práticas que promovam o ensino e a aprendizagem no sistema educativo.

Paralelamente, é comum o surgimento de dificuldades no momento de alinhar os documentos orientadores à prática escolar, mesmo após as reformas mais recentes, ocorridas em 2018¹. Verifica-se, por exemplo, que o progresso dos estudantes para os níveis de ensino subsequentes ainda ocorre, em grande parte, por meio da realização de exames, como exposto no Despacho n.º 14526/2024, de 9 de dezembro de 2024.

No que se refere à natureza desses exames, destacam-se algumas especificidades importantes: no Ensino Secundário, o exame de Português é obrigatório em todas as modalidades e representa 25% da nota total da disciplina. Além disso, são aplicados mais dois exames, escolhidos conforme a componente de formação do aluno, cada um com o mesmo peso de 25%. Para além dessas avaliações, as provas de ingresso ao ensino superior têm um peso mínimo de 45% na classificação final, enquanto a média obtida no Ensino Secundário deve representar, pelo menos, 40%.

No 3.º Ciclo, as provas são aplicadas exclusivamente aos alunos do 9.º ano e abrangem as disciplinas de Matemática e Português, avaliando as aprendizagens desenvolvidas ao longo dos três anos desse ciclo. Estas provas correspondem a 30% da classificação final utilizada para certificar a conclusão do nível de ensino. Considerando os exemplos apresentados no despacho, percebe-se que os testes e exames representam uma das principais fontes de pressão na vida académica dos estudantes do ensino obrigatório. Para além das provas formais, os alunos são

¹ Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens. Diário da República.

ainda submetidos a diversos testes periódicos ao longo do ano letivo, prática amplamente adotada nas escolas portuguesas.

É no cruzamento entre os documentos normativos — como o Decreto-Lei acima citado — e a prática pedagógica que os sistemas educativos procuram fundamentar estratégias capazes de fomentar o desenvolvimento das múltiplas capacidades dos alunos. Ao mesmo tempo, é a partir desses mesmos documentos que se definem os critérios e instrumentos de avaliação, seguindo diretrizes estabelecidas pelo Estado.

Desse enquadramento emerge uma das principais problemáticas desta investigação: a evidente contradição entre os princípios de um ensino que reconhece a pluralidade das inteligências ou capacidades humanas e as práticas avaliativas ainda baseadas numa conceção unidimensional de inteligência. José Pacheco (2024, p. 14) afirma, de forma contundente, que “exames quase nada avaliam. O teste é o instrumento de avaliação mais falível que existe”. O autor argumenta que a correção dos testes depende fortemente da subjetividade do avaliador e, em geral, apenas mede a capacidade do aluno de reter informações a curto prazo para responder à prova.

Em consonância com essa crítica, Howard Gardner (2019 [1993]), ao desenvolver a teoria das IM, sustenta que cada indivíduo aprimora sua cognição de acordo com a predisposição para determinado tipo de inteligência. Isso reforça a tese de que cada pessoa aprende de maneira distinta, e que, por consequência, os processos de avaliação devem considerar essas particularidades, respeitando as especificidades individuais do aprender.

Na sequência das diversas práticas e estratégias estabelecidas para a melhoria do rendimento escolar, especialmente no que se refere às aprendizagens, este Relatório de Estágio, subordinado ao tema «A pluralização da conceção de inteligência no Ensino de História: o paradigma das Inteligências Múltiplas», propõe-se a alcançar os seguintes objetivos:

- Verificar a aplicabilidade da teoria das Inteligências Múltiplas no contexto do ensino de História;
- Estreitar as conexões entre as orientações do currículo escolar português — nomeadamente o PASEO —, as estratégias específicas do processo de ensino e aprendizagem da disciplina de História presentes nas Áreas de Capacidade do Perfil do Aluno (ACPA) e nas AE, e a teoria das Inteligências Múltiplas;
- Comparar diferentes métodos de ensino em História, particularmente os métodos tradicionais expositivos face aos construtivistas, além de estruturar estratégias de aprendizagem inspiradas nas propostas da teoria das Inteligências Múltiplas.

Nesse contexto, a investigação foi organizada em três capítulos. O Capítulo 1 apresenta o enquadramento teórico, subdividido em três subcapítulos. No primeiro subcapítulo, busca-se apresentar, de forma histórica e concisa, a evolução do conceito de inteligência, culminando no desenvolvimento dos testes de QI (Quociente de Inteligência) na primeira metade do século XX. A análise avança pelos estudos relacionados às ciências cognitivas ao longo do mesmo século e já no século XXI, especialmente no que diz respeito à discussão sobre os fatores genéticos e ambientais que influenciam o desenvolvimento da inteligência. O subcapítulo encerra-se com a exposição do surgimento da teoria IM, destacando as críticas direcionadas à massificação dos testes de QI e à visão reducionista da inteligência, propondo, em contrapartida, uma abordagem mais ampla e realista, capaz de abranger a diversidade de capacidades humanas.

O segundo subcapítulo dedica-se à apresentação das sete primeiras inteligências identificadas por Howard Gardner, bem como às críticas dirigidas à sua teoria. Entre os contrapontos levantados, destaca-se a defesa da existência de uma única inteligência — o chamado fator g — da qual todas as demais habilidades derivariam. Esse debate é importante para contextualizar o papel da teoria das IM no cenário educacional contemporâneo.

O terceiro subcapítulo aborda estudos que relacionam diretamente a teoria das IM à educação, destacando propostas práticas de aplicação pedagógica, como o uso do modelo *Practical Intelligence For School* (PIFS). Neste ponto, buscou-se demonstrar a possibilidade de articular a teoria das IM às Áreas de Competência do Perfil do Aluno (ACPA), previstas no documento PASEO. Ao final do capítulo, a investigação propõe uma articulação concreta entre a teoria das IM e o ensino da disciplina de História em Portugal, enfatizando sua pertinência para o desenvolvimento das competências previstas tanto nas ACPA quanto nas AE.

O Capítulo 2 é dedicado ao estudo de caso. Nele, apresenta-se o contexto da prática de estágio, realizada numa escola secundária localizada na cidade de Águeda. Detalha-se, também, a constituição das amostras, compostas por duas turmas distintas. A primeira, denominada Turma 1, corresponde a uma turma do 8.º ano do 3.º ciclo do Ensino Básico. Já a segunda, referida como Turma 2, corresponde a uma turma do 11.º ano do Ensino Secundário. A investigação avançou a partir de três perguntas:

- A estratégia de ensino tradicional baseado na verificação unidimensional de inteligência é capaz de responder às expectativas gerais de aprendizagem em História?

- Será que é possível melhorar o processo de ensino-aprendizagem em História, nomeadamente a motivação dos alunos, utilizando estratégias baseadas na teoria das Inteligências Múltiplas?
- Quais das estratégias apresentadas suscitaram maior interesse, engajamento e produtividade na aprendizagem em História?

A partir das perguntas orientadoras iniciais, foi possível delinear a metodologia adotada neste estudo de caso. Com base nelas, elaboraram-se estratégias específicas com o intuito de encontrar respostas consistentes para cada questão.

Para responder à primeira pergunta, foram inicialmente aplicadas aulas às amostras seguindo um modelo tradicional, fundamentado na exposição direta dos conteúdos. A avaliação das aprendizagens, nesse contexto, ocorreu por meio de fichas que simulavam testes, reproduzindo o formato clássico de verificação de conhecimento.

Na busca por responder à segunda pergunta, tornou-se necessário traçar os perfis individuais dos alunos. Essa etapa foi realizada através da aplicação de um questionário com perguntas direcionadas, visando identificar preferências e disposições cognitivas. A partir desses dados, foi apresentada a proposta de trabalhos desenvolvidos em forma de projetos interdisciplinares. A avaliação das aprendizagens nesse momento foi conduzida por meio de observação contínua, contemplando todo o percurso — desde a concepção dos projetos até a apresentação final dos resultados.

Por fim, visando responder à terceira pergunta, foi realizado, ao final do Capítulo 2, um balanço comparativo entre os resultados obtidos por meio dos dois métodos de ensino aplicados. Esse levantamento revelou qual abordagem demonstrou ser mais eficaz no que diz respeito à promoção das aprendizagens, oferecendo, assim, subsídios concretos para responder à última questão proposta pela investigação.

Nas considerações finais, faz-se uma análise sobre os principais resultados alcançados, bem como as dificuldades e os desafios enfrentados ao longo da jornada. Além disso, é feita uma reflexão crítica sobre toda a prática realizada durante o estágio. Ainda assim, as considerações finais também se propõem a reafirmar os objetivos que nortearam todo o percurso da pesquisa, centrando-se na constante tentativa de potencializar os níveis de aprendizagem dos alunos — em especial no contexto do ensino de História — por meio da implementação de estratégias pedagógicas baseadas na teoria das IM.

Capítulo 1 — Enquadramento Teórico

Na terceira década do século XX, a Itália experimentou um dos períodos mais sombrios de sua história após a ascensão de Benito Mussolini ao poder. Na altura, perseguições e prisões políticas foram efetuadas durante o regime fascista. António Gramsci, filósofo marxista e grande influenciador das ideias socialistas, foi um desses presos. Privado de sua liberdade entre os anos de 1926 e 1937, com a saúde debilitada e poucos recursos de pesquisa, Gramsci conseguiu, mesmo em condições adversas, refletir sobre grandes questões da humanidade nos *Cadernos de Cárcere* (2001). Apesar da área da educação não compor o principal campo do pensamento gramsciano, no caderno 32, apresenta o texto *Os Intelectuais e a Organização da Cultura*, onde propõe a criação de uma escola unitária e de formação humanista, tendo por objetivo elevar os desfavorecidos (ou as classes subalternas) “a um certo grau de maturidade e capacidade para a criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa.” (Gramsci, 2001, p. 36). Ou seja, na visão do filósofo sardenho, a escola unitária criaria meios de possibilitar a liberdade, colocando à disposição dos jovens ferramentas necessárias para alterar a realidade.

A reflexão de Gramsci sobre a necessidade da criação de uma escola unitária insere-se no contexto das reformas educacionais promovidas na Itália entre 1922 e 1924 (Coutinho, 2001, p. 293), sob a liderança do então ministro da Instrução Pública, Giovanni Gentile. Entre as principais diretrizes dessas reformas, destacou-se o incentivo à expansão das escolas técnicas. As instituições escolares, compreendidas como centros de formação e difusão cultural, expandiram-se significativamente, diversificando-se em múltiplos níveis e especializações. Para Gramsci, essa ampliação se justifica pela conceção de que o nível cultural de um povo pode ser medido por sua capacidade de produzir e direcionar tecnologia, pois “quanto mais ampla for a ‘área’ escolar e mais numerosos forem os graus ‘verticais’ de ensino, mais complexa será a cultura e a civilização de um determinado Estado” (Gramsci, 2001, p. 19). Contudo, em vez de uma escola de base humanista — que, de modo geral, buscava “desenvolver em cada indivíduo humano a cultura geral ainda indiferenciada, o poder fundamental de pensar e de saber orientar-se na vida” (ibid., 2001, p. 32) —, o sistema educacional passou a refletir uma divisão do ensino. Essa fragmentação resultou naquilo que Gramsci denominou como a “crise do programa e da organização escolar” (ibid., 2001, p. 32).

Já no fim do século XX, na obra *Pedagogia da Autonomia* de Paulo Freire (2015 [1996]), influenciada pelo pensamento gramsciano, e consoante a nova Lei de Diretrizes e

Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 introduzida no Brasil², é teorizado que qualquer pedagogia deve centrar-se no desenvolvimento do protagonismo dos estudantes. Ao mesmo tempo, critica o que chama de “ensino bancário”, isto é, aquele que entende o aluno como um recipiente vazio, tendo o professor como responsabilidade depositar o conhecimento. Freire suscita que o discente deve construir uma “curiosidade epistemológica” em “um processo que pode deflagrar no aprendiz uma curiosidade crescente, que pode torná-lo mais e mais criador” (Freire, 2015, p. 26). Freire (2016), assim como Gramsci, parte do sentido de *práxis* no processo educativo, alinhando teoria e vida, entendendo que o ensino deve proporcionar bases para o conhecimento, interpretação e mudanças da realidade.

Na obra *Pedagogia do Oprimido*, Freire (2016 [1974]) reflete sobre seu posicionamento político aliado ao desenvolvimento de suas teorias educacionais voltadas à libertação. O autor discute a hegemonia, no sentido gramsciano, como a dominação exercida por meio da influência cultural da classe dominante sobre a classe oprimida. Essa dominação se concretiza através de mecanismos de controle físicos e psíquicos que sustentam uma falsa consciência da realidade. Freire identifica nesse processo uma “ação antidialógica”, responsável por impor às massas comportamentos e valores que atendem aos interesses das elites. Tal ação se dá por meio da dominação cultural, da mitificação do mundo e da alienação das massas, além de estratégias como o assistencialismo (que suaviza tensões sociais), a divisão, a manipulação e a invasão cultural. Essas práticas visam preservar o *status quo* e impedir qualquer ameaça à hegemonia estabelecida. Freire destaca a importância da unificação das massas como condição essencial para a libertação, ainda que essa união seja sistematicamente combatida pelos opressores, pois “não se podem dar ao luxo de consentir na unificação das massas populares, que significaria, indiscutivelmente, uma séria ameaça a sua hegemonia” (Freire, 2016, p. 219). Para ele, a educação deve ser pensada como um processo dialético e dialógico, capaz de promover a conscientização e transformar a realidade social.

Parte-se do princípio de que a escola constitui o principal espaço para a apropriação do conhecimento acumulado pela humanidade, tendo o aluno como seu elemento central. Assim, esta pesquisa fundamenta-se na teoria das IM de Howard Gardner, visando compreender a educação em sua dimensão plural e democrática. Gardner (2019 [1993]), a partir dessa teoria, questiona e expande o conceito de inteligência sob uma perspectiva multifatorial, afastando-se da noção de um fator único que a determine.

² Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. [Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm]. (Brasil, 1996).

1.1. A inteligência ou as inteligências?

Segundo o Dicionário da Porto Editora (2025), o conceito de inteligência abrange o “conjunto de todas as funções mentais que permitem o pensamento, o entendimento, a aprendizagem, o raciocínio e a interpretação”. Entretanto, a compreensão do que é inteligência vem sendo construída ao longo de toda a história humana. Os filósofos da Antiguidade questionavam-se sobre a natureza cognitiva e a relação estabelecida entre ser humano e a natureza. Sob forte influência da religião católica, no período conhecido por Idade Média, entendia-se a inteligência como conceito ligado ao divino, separando-o entre o mundo sagrado e o profano. Na Idade Moderna, houve uma maior abrangência do conceito de inteligência, nomeadamente por efeito do crescimento da visão humanista e antropocêntrica, a considerar o avanço da imprensa através da invenção de Johannes Gutenberg no século XV, e do novo grupo social, a burguesia, que passara a construir novos valores culturais.

No século XIX, assiste-se um salto no desenvolvimento científico, no geral, impulsionado principalmente pela teoria da evolução de Charles Darwin. No último século, concomitantemente à evolução das ciências cognitivas, pesquisadores de diversos campos da filosofia, das ciências computacionais, principalmente desenvolvedores de inteligências artificiais, neurociências e também da educação, mostram-se interessados em desvendar os mistérios em torno de como se constrói conhecimento através da mente.

Os desdobramentos das ciências ligadas ao desenvolvimento da cognição humana foram importantes para o desenvolvimento da teoria das IM, pois deram partida para os estudos de Gardner e sua equipa elaborarem, também por meio da crítica, novos conceitos ligados a inteligência.

1.1.1. O conceito de inteligência ao longo do tempo.

Na Antiguidade Clássica, Platão afirmava que a inteligência era o reflexo emanado da alma (psykhé), gerada a partir de uma experiência material (physis) através dos sentidos. Desta ação conjunta, nasce o desejo do saber (éros) em um processo de desmaterialização (Rocha, 2023) que se firma “na concepção e na inteligência” (Sobrinho, 2007, p. 96). O conceito de inteligência em Aristóteles é entendido por meio da existência de cinco virtudes: a arte (tekhnê), a ciência (epistémê), o discernimento (phrónêsis), a sabedoria (sophia), e por fim, a inteligência (noûs). Define, portanto, inteligência “como capacidade pelos princípios, isto é, capacidade de conhecer os princípios da ciência [epistémê]”. (Silveira, 2012, P. 19). Para o estagirita, a

inteligência tem por mérito buscar definições universais, o que a difere da sabedoria, que é a capacidade mais elevada da filosofia primeira (metafísica) e do discernimento, que deve relacionar os estudos de casos particulares.

No avançar dos séculos, o desenvolvimento do cristianismo, principalmente durante o período medieval europeu, considerava que a inteligência poderia ser acedida apenas por aqueles que estabeleciam ligação com a fé e contato com Deus. A capacidade inteligível era atributo dos poucos que conseguiam interpretar as escrituras sagradas (Chacon, 2015), sendo restrita a clérigos e alguns estudiosos. O período também foi marcado, *grosso modo*, por perseguições a contestadores da fé cristã, o que limitou ou distorceu parte dos conhecimentos a respeito do estudo sobre a inteligência. Apesar da forte influência religiosa cristã, nota-se, nomeadamente durante o Império Franco no período carolíngio, o desenvolvimento das conhecidas setes artes profanas — o *trivium*, composto pela gramática, dialética e retórica; e o *quadrivium*, constituído pela aritmética, geometria, astronomia e música (Vignaux, 1994, p. 57).

Na Idade Moderna, com o surgimento do Renascimento ou Renascença, passou-se a valorizar aspetos da cultura greco-latina clássica. Com isso, o teocentrismo comum da Idade Média foi, aos poucos, perdendo força face à maior valorização das ideias de cunho humanista. Já no século XVII, pensadores como Descartes (2016 [1641]) e Locke (1999 [1689]) estabeleceram conceitos fundamentados no desenvolvimento da razão e experiência humana, respectivamente, que explicam a inteligência por um viés antropocêntrico. No século XVIII, o movimento conhecido por Iluminismo estabeleceu que o conceito de inteligência está diretamente ligado ao pensamento crítico e à razão, nascendo assim muito dos valores hoje considerados importantes para as democracias atuais. Especificamente sobre a área da educação, destaca-se o filósofo genebrino Jean-Jacques Rousseau, que entre muitas obras de natureza política, escreve *O Emílio; ou, Da Educação* (1995 [1762]), onde desdobra, através da figura de Emílio (personagem fictícia), sobre os métodos mais adequados para a formação da criança, exaltando aspetos como a importância do respeito a natureza intrínseca à infância, buscando, ao mesmo tempo, desenvolver o que chama de “homem natural”, segundo sua teoria contratualista política.

No século XIX, a teoria evolucionista e o conceito de seleção natural apresentados por Charles Darwin revolucionaram a forma de conceitualizar a inteligência. Galton tomou por base a teoria de Darwin e passou a estudar o modelo da hereditariedade (eugenia) com objetivo de desenvolver uma ciência genuína “que pudesse, através de instrumentação matemática e biológica, identificar os melhores membros [...]” (Conti, 2008, P. 202). No início do século

XX, o psicólogo britânico Charles Spearman propôs uma teoria que abrangia dois fatores de inteligência: o primeiro afirmava a existência de uma inteligência geral; o outro se manifestava através de habilidades medidas após testes específicos. “Assim, durante a resolução de um problema, dois tipos de fatores estariam presentes: um fator de inteligência geral (fator g) e outros fatores específicos (fatores s).” (Schelini, 2006, p. 323).

Ainda no começo do século XX, Alfred Binet, que dirigia o laboratório de psicologia da Universidade de Sorbonne, teve como responsabilidade desenvolver o primeiro teste de inteligência — com a ajuda de Théodore Simon — para o Ministério da Educação francês. Chamado de Escala de Inteligência de Binet-Simon (Pocinho; Mendes, 2021, p. 2). O teste tinha por objetivo identificar em crianças a necessidade de educação diferenciada (Maia; Fonseca, 2002, p. 261). Apesar dos esforços de Binet em encontrar um método para mensurar a inteligência, ele não acreditava que um único número seria capaz de abranger toda a complexidade que a envolve (*ibid*, p. 261). Porém, hereditaristas estadunidenses apropriaram-se das instruções desenvolvidas por Binet e transformaram-nas em um formulário com escalas que supunham descobrir inteligências inatas. Os formulários ganharam notoriedade e passaram a ser aplicados rotineiramente em crianças, classificando-as pelos resultados obtidos (*ibid.*, *ibidem*).

Iniciando seus estudos ainda na terceira década do século XX, Jean Piaget entende que o desenvolvimento cognitivo humano associa-se maioritariamente a suas fases biológicas, não negando a importância do fator social (Taille, 2019), e propõe a existência de estágios de desenvolvimento nos quais, a partir do amadurecimento das capacidades cognitivas, a criança é capaz de realizar determinadas tarefas ou adquirir habilidades mais complexas. Na mesma época, Vigotski estudava as estruturas do pensamento relacionado ao desenvolvimento da aprendizagem. Segundo o psicólogo bielorusso, o cérebro humano não funciona como uma ferramenta imutável e pré-programada, longe disso, ele trabalha “a noção do cérebro como um sistema aberto, de grande plasticidade, cuja estrutura e cujos modos de funcionamento são moldados ao longo da história da espécie e do desenvolvimento individual” (Oliveira, 2019, p.26).

Henri Wallon apresenta, em sua obra *A Evolução Psicológica da Criança* (1941), diversos aspectos teóricos ligados ao desenvolvimento psicológico infantil. Em 1942, no livro *Do ato ao pensamento*, retoma estudos anteriores através da tese da intrínseca relação entre o meio físico e o organismo. Segundo Dantas (2019), Wallon iniciou a construção de sua teoria psicogenética entre 1909 e 1912, e mais tarde, em 1925, quando estudou adultos traumatizados após a Primeira Guerra Mundial. Por isso, o francês parte de estudos relacionados a pacientes

com graus diferentes de patologias, formulando que as doenças podem também ser o resultado da experiência natural, e lança assim as bases de sua metodologia: “à psicologia convém um tratamento histórico (genético), neurofuncional, multidimensional, comparativo” (Dantas, 2019, p. 38). É através de seus estudos sobre a psicomotricidade, que teoriza a relação entre “ato mental” e “ato motor”, visto que o primeiro se desenvolve a partir do segundo, tendendo a inibi-lo conforme o indivíduo atravessa estágios de desenvolvimento biológico. Wallon explica que os diversos movimentos são coordenados por partes específicas do cérebro em um sucessivo desenvolvimento de subordinações, por exemplo: “O sistema cortical impõe seu controle sobre o sistema subcortical, e se estabelece entre ambos uma relação de reciprocidade, mas também de subordinação do sistema mais antigo (o subcortical) ao mais recente” (Dantas, 2019, p. 42). Wallon também conclui que o desenvolvimento da motricidade está intrinsecamente relacionado ao ambiente (cultura) e aos estímulos que ele proporciona.

1.1.2. Os estudos sobre a ciência cognitiva na segunda metade do século XX e XXI

Nos anos 80 do século XX, dois biólogos chilenos, Humberto Maturana e Francisco Varela, “formularam que um sistema vivo apresenta no seu circuito interno uma interação fechada de seus elementos constituintes, possibilitando sua auto-organização e a auto-produção dos mesmos elementos que constituem este sistema” (Navarro, 2004, p. 30). Os resultados indicaram que os organismos mudam conforme o meio que vivem. No campo das ciências cognitivas, partindo dos estudos de Edgar Morin, Teixeira esclarece que ambiente e meio são indissociáveis e que “as aptidões cognitivas humanas só podem desenvolver-se no seio de uma cultura que produziu, conservou, transmitiu uma linguagem, uma lógica, um capital de saberes e critérios de verdade” (2012, p. 4-5). Desta forma, existem três fatores que atuam de forma respectiva e contribuem para formar o quadro conceptual da aquisição de um conhecimento: o primeiro é a *competência* ou a capacidade de produzir conhecimentos; a *cognição* que se realiza por conta da competência; e por fim, um *saber*, isto é, o resultado da interação entre competência e cognição.

Em estudos recentes, David Eagleman (2022) propõe que o cérebro aprende por “camadas” que se iniciam da primeira experiência de contato com mundo exterior, passam pela fixação de longo prazo das memórias, e alteram, numa escala evolutiva, o ADN. Sua tese busca explicar os comportamentos instintivos humanos, que foram gradativamente construídos ao longo da história biológica da espécie (2022, p. 288). Para o estadunidense, o cérebro não é um aparelho rígido, mas que se desenvolve com grande plasticidade, interagindo por camadas

(iniciando pela receptividade no hipocampo) e que gradualmente repassa as informações (até a última profundidade), tal como um fluxo em efeito cascata. “Se estes fluxos estão corretamente ligados, um evento transitório pode deixar um vestígio, porque as cascatas rápidas [contatos primeiros e mais recentes] iniciam cascatas mais lentas, que podem acabar caindo em processos mais lentos, que podem colocar em movimento mudanças profundas e graduais.” (Eagleman, 2022, p. 286).

O estudo de Eagleman é relevante para o entendimento do funcionamento do cérebro e consequentemente sobre a cognição. Mostra como o cérebro codifica novos aprendizados a partir de outros já armazenados nas camadas mais profundas e “proporcionam uma estrutura para as camadas mais rápidas” (*ibid.*, p. 290). Tendo assim cada ser humano uma experiência única partindo de suas percepções e memórias, seu aprendizado também será pautado acerca delas de forma única, formando “uma cidade interna de memória, em que cada morador deve encontrar seu ajuste único” (*ibid.*, *ibidem*, p. 291).

Na visão de Howard Gardner (2003 [1985], p. 19), a ciência cognitiva é definida como “um esforço contemporâneo, com fundamentação empírica, para responder questões epistemológicas de longa data — principalmente aquelas relativas à natureza do conhecimento, seus componentes, suas origens, seu desenvolvimento e seu emprego”. Tradicionalmente, segundo o autor (Gardner, 2003, p. 20), acredita-se que a ciência cognitiva divide seu campo de atuação entre aspectos biológicos (neurológicos) e sociais (culturais), porém tratando essas dimensões de forma dissociada. Outra crença recorrente é a de que o computador eletrônico é indispensável para as pesquisas sobre cognição, sendo também considerado o modelo mais próximo do funcionamento da mente humana.

Quanto aos métodos e estratégias utilizados, Gardner defende as vantagens de abordagens interdisciplinares na ciência cognitiva, destacando seu potencial de avançar rumo a uma integração parcial ou mesmo total entre as diversas disciplinas que investigam a cognição humana. O autor também resgata a importância das questões propostas pela filosofia tradicional ocidental — desde o período clássico grego —, considerando-as centrais para o desenvolvimento contemporâneo desse campo científico.

Nesse contexto, diversas teorias têm sido formuladas acerca do funcionamento e da estrutura do cérebro. Gardner (2003, p. 52) argumenta que a ciência cognitiva se constrói a partir da interação entre diferentes campos do saber, conectados entre si: filosofia, linguística, psicologia, inteligência artificial, antropologia e neurociência.

No que diz respeito especificamente à inteligência humana, Gardner (1993; 2019) contrapõe-se às teorias tradicionais que partem da premissa da existência de uma única inteligência — o chamado fator g —, geralmente mensurada por testes como os de quociente de inteligência (QI). A partir de experimentos conduzidos na segunda metade do século XX, Gardner e sua equipa da Universidade de Harvard desenvolveram a teoria das IM. De modo geral, essa teoria desafia a concepção unidimensional da inteligência, propondo que o ser humano dispõe de múltiplas capacidades e potencialidades de aprendizagem. Segundo Gardner (2019 [1993]), cada uma das nove inteligências se manifesta de forma individual, mas atua também de maneira integrada com as demais.

Partindo do pressuposto de que os currículos escolares foram amplamente influenciados pela teoria da inteligência unidimensional, Gardner (2019 [1993]) argumenta que os métodos tradicionais de avaliação tendem a privilegiar habilidades específicas, ligadas sobretudo às áreas linguística e lógico-matemática, em detrimento de muitas outras. Sua crítica também se estende à desconexão entre o ensino escolar e a vida prática dos estudantes. Para o autor, a escola deve ser um espaço voltado à formação de indivíduos capazes de criar produtos de valor para sua cultura e de resolver problemas reais do mundo, o que exige o reconhecimento e o desenvolvimento de diferentes tipos de habilidades. Por fim, Gardner (2019 [1993]) ressalta a importância da equidade no ensino ao afirmar que as formas de aprendizagem são múltiplas e influenciadas por diversos fatores.

1.1.3. Howard Gardner e o desenvolvimento da teoria das IM.

Em 1967, Howard Gardner, em conjunto com outros pesquisadores da Universidade de Harvard, fundou o Projeto Zero, que tinha inicialmente a pretensão de estudar a natureza do conhecimento artístico, mas que hoje trabalha questões educacionais e epistemológicas. Em 1979, iniciou um estudo, a pedido da Fundação Bernard Van Leer de Haia, sobre a natureza do potencial humano e sua realização. A pesquisa buscava verificar pontos de relação entre a psicologia genética de Piaget ao considerar “que o pensamento humano tentava alcançar o ideal do pensamento científico” (Gardner, 2019, p. 15) e o quê usualmente se concluía como inteligência, isto é, “a habilidade para proporcionar respostas sucintas de forma veloz a problemas que implicavam habilidades linguísticas e lógicas” (*ibid.*, p. 15).

Concluído o estudo em 1983 com a publicação de *Frames of Mind* (Estruturas da Mente), Gardner propôs a existência de sete inteligências múltiplas, com as mesmas potencialidades daquelas detectadas nos testes de QI, elencando dois fatores primordiais: a

biologia do cérebro humano aliada aos aspetos culturais e ambientais em que o sujeito é submetido ao longo de sua existência. Sua teoria passou a defender que a inteligência é “multifatorial, sendo a síntese de diversas competências e não apenas na combinação das habilidades lógicas e verbais como se faz nos testes de QI” (Teixeira, 2012, p. 3).

A teoria das IM surgiu, portanto, da crítica ao paradigma estabelecido pelos testes de QI que associa inteligência, medida através de testes específicos, à capacidade de solucionar problemas de lógica ou à habilidade linguística. Foi também a partir dos testes de QI que grande parte dos currículos escolares do século XX passaram a privilegiar tais habilidades, e as avaliações das aprendizagens pautaram-se maioritariamente por testes escritos, o que concerne à natureza paradigmática até então aceita, tornando a meritocracia divisora entre o sucesso e fracasso académico. Para Gardner (2019, p. 27), os currículos que privilegiam tal visão acabam por criar escolas de ensino uniforme e permitem que apenas “os melhores estudantes”, isto é, àqueles que possuem melhores resultados nas avaliações ou que mostram “QI mais alto”, tenham maior probabilidade de sucesso na vida adulta. “Não há dúvida que este método funcione bem para algumas pessoas, e universidades como Harvard são um testemunho eloquente. Posto que este sistema de medida e seleção é claramente meritocrático, desde certos pontos de vista, tem argumentos para serem recomendáveis.” (Gardner, H., 2019, p. 26 — tradução minha).

Gardner acredita que a teoria das IM vem para suprimir o paradigma estabelecido, devendo ser substituído pela observação de fontes de informações mais naturais, principalmente àquelas ligadas ao desenvolvimento de capacidades importantes para o mundo que rodeia os indivíduos e define inteligência como “capacidade de falar, de resolver problemas, elaborar produtos que são de grande valor para um determinado contexto comunitário ou cultural” (Gardner, 2019, p. 27 — tradução minha). Para chegar a tal conclusão, partiu de estudos realizados em crianças saudáveis e também em indivíduos que tiveram, porventura, alguma lesão cerebral, observando nos últimos, que muitas capacidades foram perdidas, mas outras preservaram-se de forma isolada (Gama, 1994, p. 14). Tal fato corroborou para caracterizar empiricamente a evolução do sistema nervoso ao longo da história humana e como, a partir desta evolução, se desenvolveram certos tipos de inteligência. Gardner também procurou outras evidências ao estudar perfis de estudantes irregulares, como autistas, com superdotação, baixo rendimento escolar, isto é, aqueles que possuíam um perfil difícil de definir dentro da lógica paradigmática do conceito unidimensional de inteligência.

1.2. As Inteligências Múltiplas (IM).

Em seu ensaio inicial, Gardner sugere a existência de sete tipos de inteligências. Começa por descrever as duas primeiras já bem conhecidas: a linguística e a lógico-matemática. Sobre a primeira, afirma se tratar de uma inteligência que se desenvolve principalmente em pessoas que possuem facilidade na fala e na escrita, citando como exemplo os poetas. A segunda inteligência engloba pessoas com certa facilidade em resolver problemas ou criar produtos que necessitem de raciocínio lógico, matemático ou científico. Para Gardner (2019, p. 29), quando Piaget estudou o desenvolvimento da inteligência, levou em consideração apenas as duas primeiras inteligências supramencionadas, supondo serem as mais importantes. Porém, o pesquisador estadunidense deixa claro que todas as inteligências têm o mesmo grau de importância. “Uma das implicações imediatas da Teoria das Inteligências Múltiplas é a explicação do porquê uma pessoa parecer mais inteligente que outra. Esse fato aparente, sob a visão gardneriana, se ancora nas diferentes oportunidades de estimulação e desenvolvimento dessas capacidades cognitivas, já que todos as detêm, igualmente, em condições potenciais.” (Gáspari; Schwarts, 2002, p. 263).

A terceira inteligência é a espacial, cuja capacidade de elaboração de modelos mentais facilita operações que exigem habilidade para isso, a exemplo dos marinheiros, engenheiros e pintores. A quarta inteligência é a musical e denota capacidades de criação e composição de músicas, relacionada à “aptidão para perceber e replicar ritmos, melodias e tipos diferenciados de sons” (Almeida *et al.*, 2009, p. 43). A quinta inteligência é a corporal-cinestésica, observada pelas capacidades de resolução de problemas ou da elaboração de produtos que exijam destreza de movimento corporal.

As sexta e sétima inteligências são as de nível pessoal, isto é, aquelas relacionadas às capacidades comportamentais, nomeadas por interpessoal e intrapessoal, e que embora não sejam muito bem compreendidas, possuem grande importância. A inteligência interpessoal se liga à capacidade de compreender outras pessoas e perceber tanto motivações como anseios, denotando facilidade na articulação de trabalhos por cooperação, e estando comumente presente em professores, políticos e líderes religiosos, por exemplo. Já a inteligência intrapessoal diz respeito à capacidade de autocompreensão, tanto ao perceber sentimentos e motivações, como reduzir ou relativizar frustrações, usando-a e como forma de viver com mais eficácia (Gardner, 2019).



Figura 1 — Diagrama das Sete Inteligências da Teoria das IM. Fonte: autoria própria.

As setes inteligências, conforme explica Gardner no seu primeiro ensaio de 1983, são preliminares. O autor suscita que o avançar dos estudos poderia revelar novas inteligências ou ainda aparecer subdivisões nas já existentes, como ocorreu na incorporação das inteligências naturalista e existencial. Na “inteligência naturalística inclui o conhecimento e preocupação pela natureza, a sensibilidade aos acontecimentos que ocorrem na mesma e a capacidade de reconhecer, distinguir e classificar seres vivos e não-vivos; e, por fim, a inteligência existencial procura o sentido da vida e reflete sobre o significado da vida e o sentido da morte.” (Pocinho; Mendes, 2021, p. 2).

As inteligências são também, de certa maneira, potenciais biológicos brutos que podem melhor ser observados através dos sujeitos que desenvolvem uma das inteligências com grande maestria. Nos demais, “as inteligências trabalham juntas para resolver problemas, e para alcançar diversos fins culturais [...]” (Gardner, 2019, p. 30). Se aplicada no contexto escolar, a teoria das IM possibilita uma visão multifacetada das estratégias de aprendizagem, ao mesmo tempo em que combate a exclusão pelo mérito nos testes, sendo capaz, através da diversificação, de potencializar capacidades que não são dadas como relevantes nos currículos atuais, como será visto mais à frente.

1.2.1. Implicações entre *fator g* e IM

A teoria das IM surge como meio de contrapor a teoria tradicional de inteligência unidimensional vista pelo *fator g*. Porém, apesar do número imenso de dados recolhidos para o desenvolvimento da teoria, Gardner admite que os testes e a análise das amostras não foram suficientes para atestar sua objetividade, conforme reconhece no excerto a seguir: “Verdade seja dita, simplesmente estudamos os resultados da melhor maneira que pudemos e tentamos organizá-los de uma forma que fizesse sentido para nós, e esperávamos que também fizessem sentido para os leitores críticos. A lista resultante de sete inteligências é uma tentativa preliminar de organizar esta massa de informação.” (Gardner, H., 2019, p. 28-29 — tradução minha)

Segundo Almeida et al. (2009), desde a publicação dos estudos sobre as IM já se passaram muitos anos e ainda não há sustentação plausível para a teoria, visto que “Os resultados das análises factoriais são demasiado inconsistentes e, por outro lado, cedo mostraram que a independência ou a autonomia das várias inteligências entre si não tinha qualquer suporte empírico.” (Almeida *et al.*, 2009, p. 43). Para Almeida et al (2009), Gardner propõe no seu ponto de partida a existência de sete inteligências divididas em três fatores: o primeiro ligado a versão tradicional de inteligência (lógico-linguística); o segundo relacionado às capacidades artísticas (espacial, musical, corporal-cinestésica); e o terceiro ao emocional (interpessoal, intrapessoal). Porém, segundo os autores, parece haver instabilidade no que tange a conclusão do isolamento dos fatores, verificada através de estudos que mostram correlação entre as inteligências. Tal conclusão corrobora para algum consenso em favor da para do *fator g*, onde “um bom desempenho numa determinada inteligência tende a reflectir-se, também, noutra ou noutras inteligências, e vice-versa.” (Almeida *et al.*, 2009, p. 44).

Entretanto, uma pesquisa efetuada pela equipa do *Brain and Creativity Institute at the University of Southern California*³ revelou que podem conter locais no cérebro com maior propensão para certos tipos de cognição, sugerindo “que existem diferentes estruturas neurológicas responsáveis por distintas modalidades de processamento de informação e, por consequência, de mais do que uma única inteligência.” (Pocinho; Mendes, 2021, p. 3). Em defesa de Gardner, os suportes empíricos sobre a existência das singulares inteligências podem não fornecer evidências concretas sobre sua teoria, porém os estudos sobre a neurobiologia do cérebro têm avançado exponencialmente nesta área.

³ In.: Habibi, A., Ilari, B., Crimi, K., Metke, M., Kaplan, J. T., Joshi, A. A., Leahy, R. M., Shattuck, D. W., Choi, S. Y., Haldar, J. P., Ficek, B., Damasio, A., & Damasio, H. (2014). An equal start: absence of group differences in cognitive, social, and neural measures prior to music or sports training in children. *Frontiers in human neuroscience*, 8, 690. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2014.00690> — citado por Pocinho & Mendes, 2021, p.3.

Fora do campo das ciências neurológicas, a teoria das IM mostra-se capaz de aumentar as potencialidades do ensino e também da aprendizagem, fazendo com que o olhar sobre a inteligência seja mais abrangente e menos meritocrático. Revela que a uniformidade pode ser prejudicial quando se busca um ensino democrático, tendendo a distanciar o aluno de suas capacidades, presumidamente inatas, ao forçá-lo num sistema de competição extremamente desigual. Sua teoria é bem aceita na educação por enxergar que a autoestima do aluno é importante, que ele precisa sentir-se integrado e que o ensino deve fazer sentido para sua vida, refletindo no crescimento de suas aptidões e capacidades.

1.3. As Inteligências Múltiplas na Educação

A aplicação da teoria das IM no contexto educativo envolve uma série de questões, nomeadamente a respeito das estratégias de ensino, da aferição das aprendizagens e da abordagem curricular. Por esta razão, sua implementação é complexa. Para Blythe e Gardner (2019[1993]), é mister que haja uma atualização na educação que deva contemplar a pluridimensionalidade quando se trata das competências e conhecimentos que um núcleo da sociedade precisa dominar para manter sua sobrevivência. Por isso, “as escolas deveriam estar constituídas de maneira que assegurem que os mais dotados acedam aos níveis superiores e que o maior número de indivíduos possam adquirir um conhecimento básico da forma mais eficaz possível” (Blythe & Gardner, 2019, p. 2).

Na mudança da perspectiva unidimensional para a pluridimensional, as disciplinas escolares poderão aprimorar testes avaliativos com base em suas características práticas, pois enxergarão a mente humana como algo multifacetado, “de múltiplos componentes, que não pode legitimamente capturar-se numa simples folha de papel através de um instrumento tipo lápis” (Blythe & Gardner, 2019, p. 4). Com isso, a escola tem o papel crucial em alargar as potencialidades individuais de acordo com cada perfil de inteligência. Para isso, os autores percebem a necessidade em ter nas instituições escolares alguns perfis profissionais, como: o *especialista avaliador*, cuja função principal é a de atualizar as potencialidades, inclinações e desvantagens de cada aluno; o *gestor do currículo estudantil*, com papel de recomendar os cursos que mais se encaixam ao perfil do estudante; e por fim, o *gestor da escola e comunidade*, tendo como responsabilidade de investigar e encontrar ofertas e oportunidades educativos dentro da comunidade que o aluno está inserido.

Na prática, as funções sugeridas por Blythe e Gardner (2019[1993]) representam uma espécie de filtro que facilita o trabalho do professor, permitindo maior aproveitamento dos

conteúdos específicos e seu aprofundamento. O ideal de escola, segundo esta visão, é que as disciplinas tradicionais e também essenciais possam ser exploradas como descobertas pelos estudantes, instituindo, ao invés de testes e aulas somente num padrão, diversos projetos de pesquisa, a exemplo de como é praticado pelos estudiosos dessas áreas. A segunda etapa serviria de extensão da primeira, onde os alunos e professores exploram a comunidade “em busca de novas experiências de aprendizagem” (Blythe & Gardner, 2019, p. 10 — tradução minha).

Como se vê, as mudanças propostas pelos autores, sublinhadas brevemente nesta pesquisa, exige grande esforço da escola, da comunidade e dos setores políticos. Por isso, os critérios principais que sustentam a educação pluridimensional são contemplados nas novas perspectivas de: *avaliação*, contando com diferentes especialidades e levando em conta os aspectos cognitivos dos estudantes; *currículo*, considerando a atualidade, a utilidade e a compreensão, devendo fazer sentido para a vida prática do aluno; *educação de professores e desenvolvimento profissional*, que contempla a atualização e reciclagem com pretexto em aumentar a qualidade do ensino; *participação da comunidade*, cuja principal função é apoiar o processo educativo dos estudantes, que inclui não só a participação das famílias, mas também de empresas e instituições de cultura, como os museus, por exemplo.

1.3.1. As IM e o ensino-aprendizagem: uma proposta da prática

Como primeira intenção, a teoria das IM sublinha que o ensino deve servir de aprendizado para a vida prática do aluno dentro do seu contexto real (Gardner & Krechevsky, 2019). Para isso, Gardner e sua equipa preparam o modelo multifacetado chamado Inteligência Prática Para a Escola⁴ (PIFS), que busca identificar uma forma de preparar os alunos, principalmente aqueles com maior propensão ao insucesso escolar, e que relaciona a teoria triárquica de inteligência desenvolvida por Sternberg (1985, 1988) à teoria das IM. Segundo os autores, Sternberg divide a inteligência em: “1) o mundo interno do indivíduo (os componentes de processamento da informação presentes nos componentes metacognitivos, de obtenção de resultado e de aquisição do conhecimento; 2) o mundo externo do indivíduo (a habilidade do indivíduo de adaptar e moldar os ambientes existentes ou para escolher novos ambientes); e 3) a experiência do indivíduo no mundo (como o indivíduo encara a novidade e

⁴ Practical Intelligence for School, em inglês (idioma original).

como automatiza o processamento da informação).” (citado por Gardner, & Krechevsky, 2019, p. 5).

Com o objetivo inicial de determinar como trabalham as inteligências em conjunto (acadêmicas e práticas), o modelo PIFS averigua se o desenvolvimento dos estudos académicos se alinham com o conhecimento prático e sistema escolar, tendo que para isso já que existir o mapeamento do perfil intelectual do aluno em conjunto com as estratégias de aprendizagem, a estrutura e às aprendizagens de área académica, e uma escola com o sistema social desenvolvido completamente (Gardner, & Krechevsky, 2019, p. 6).

No curso do desenvolvimento do modelo PIFS, a equipa de Gardner utilizou como amostra 50 alunos de diversas origens económicas e sociais, de cinco escolas da região de Boston (Estados Unidos da América) do ciclo superior do ensino primário com idades entre 10 e 11 anos, equivalente em Portugal aos alunos do 5º e 6º ano do 2.º ciclo ensino básico. A primeira etapa do estudo contou com a submissão de uma entrevista aos estudantes com perguntas relacionadas aos seus “hábitos de estudo, ao processo de avaliação, às diferenças entre as disciplinas, às exigências das tarefas académicas, ao papel dos professores e dos administradores da escola, às interações com os outros alunos e à natureza do sistema escolar” (Gardner, & Krechevsky, 2019, p. 7). Após a análise das respostas, chegou-se a três categorizações dos estudantes através de uma taxonomia hierárquica dos PIFS, distribuídas em perfis baixo, médio e alto. As conclusões foram baseadas na “elaboração das respostas, a consciência das estratégias e os recursos e sentidos deles mesmos como estudantes” (Gardner, & Krechevsky, 2019, p. 7). Decidiu-se, portanto, seguir a pesquisa por meio da análise das respostas dos alunos de perfil baixo em comparação com os de perfil alto.

No primeiro quesito — elaboração de respostas —, a pesquisa apontou para uma diferenciação de respostas entre os alunos de perfil baixo e alto no que tange o vocabulário empregado, tendo os primeiros mais dificuldade em encontrar palavras mais complexas que esboçasse a opinião sobre as disciplinas curriculares. Em contrapartida, nesse quesito, os alunos de perfil alto conseguiram, com mais espontaneidade, encontrar razões para apontar as vantagens e desvantagens pessoais e diferenciações entre as disciplinas. Porém, tanto os alunos de perfil baixo como alto demonstraram que sua percepção sobre inteligência ligava-se mais sobre o aprimoramento das habilidades através do esforço do que a uma capacidade global e estável.

No segundo quesito — estratégias e recursos —, os estudantes de perfil alto demonstraram compreensão sobre as vantagens e desvantagens, podendo variar estratégias de acordo com o tema dos estudos escolares, também apontaram a possibilidade em buscar ajuda

dos professores, pais ou irmãos quando enxergavam a necessidade de estímulo ou instrução para realizar as atividades, enquanto os de perfil baixo foram mais sucintos nas respostas, demonstrando “desamparo, passividade e pensamento mágico. A escola era um mistério para ele” (Gardner & Krechevsky, 2019, p. 8).

Por fim, no terceiro quesito — sentido de si —, os alunos de perfil alto mostraram confiança nos próprios objetivos, conseguindo estabelecer ligação entre eles e as tarefas escolares. Já os de perfil baixo mostravam uma visão mais disciplinar, em que aprender significa sofrer. Sobre a identificação das características de cada disciplina escolar, os alunos demonstraram similar compreensão, exaltando principalmente as funções de seus conteúdos.

Através das entrevistas, foram identificados três temas correspondentes a composição do currículo PIFS: “habilidade e boa disposição para desempenhar um papel ativo como estudante; compreensão do processo de aprendizagem implicado nas diferentes atividades acadêmicas; e habilidade para adquirir uma visão pluralista das tarefas e papéis escolares” (Gardner & Krechevsky, 2019, p. 10). Para isso, os autores sugerem a criação de um *currículo em infusão*, que tem o papel de extrair conteúdos das unidades curriculares descontextualizadas, mas que devem ser contempladas e misturadas às tradicionais já existentes. O *currículo em infusão* funciona a partir de unidades curriculares que corroboram para uma aprendizagem prática, estabelecendo sentido prático às teorias trabalhadas nas unidades convencionais. Gardner e Krechevsky (p. 10-11) explicam, através de dois exemplos, como funcionaria as unidades curriculares em um currículo do PIFS: o primeiro passo é *seleção de um projeto*, por parte dos estudantes, após compreenderem sua natureza e tomar nota dos recursos que precisarão para desenvolvê-lo; em seguida, *encontrar as ferramentas matemáticas adequadas*, tendo como propostas auxiliar de forma mais adequada a escolha de ferramentas matemáticas que serão utilizadas para a concretização do projeto. Em resumo, a ideia do *currículo em infusão* no PIFS engloba princípios que devem guiar as práticas das unidades curriculares: “As técnicas da inteligência prática são adquiridas de forma mais frutífera nos contextos específicos de cada especialidade; [...] Os conceitos ensinados nas unidades do PIFS são postas em prática de forma mais eficaz quando utilizadas ao serviço de algum objetivo concreto; [...] Os estudantes adquirem melhor os conhecimentos quando estão relacionados com seu próprio conjunto de habilidades e interesses; [...] Possibilita aos estudantes que se fixem mais no processo do que no resultado.” (Adaptado de Gardner & Krechevsky, 2019, p. 11-14).

A avaliação das unidades do PIFS segue por três caminhos que tem por objetivo calibrar as habilidades dos estudantes ao contexto das unidades curriculares, cujo primeiro é *definir se*

houve compreensão em torno da unidade e sua importância, o segundo é verificar se conseguiu *orientar-se pela tarefa* a que lhe foi designada, achando meios de iniciar ou de finalizar uma problemática, e o terceiro relaciona a autorreflexão (*meta tarefa*) em torno do processo e das técnicas imanentes da concretização das propostas da unidade, atribuindo aspetos positivos e pontos a melhorar.

A utilização do modelo PIFS pode resultar, segundo Gardner e Krechevsky (2019, p. 16) em uma melhor apreensão da prática no contexto das unidades curriculares, alinhada a teoria de Sternberg com os diferentes campos da teoria das IM, beneficia-se da pluralidade, mas que consegue também focar os trabalhos no desenvolvimento da cognição individual, revelando como cada inteligência semelhante trabalha em grupo através de projetos em comum. Por último, permite aumentar a eficácia dos processos de avaliação e instrução no contexto dos grandes grupos de indivíduos. A exemplificação do modelo PIFS na prática educacional tem o poder de exercer uma aprendizagem significativa, mesmo àqueles que estão no final do curso do ensino obrigatório. Por mais que o estudo que desencadeou a criação do modelo tenha focado em crianças no período da puberdade, sua ampliação para os jovens do Ensino Secundário é relevante, pois já terão passado pelos anos da educação básica e experienciado diversas situações, tendo, em teoria, desenvolvido a capacidade de identificar aptidões e melhorar pontos fracos. Ainda nessa última etapa do ensino obrigatório, os alunos estarão mais preparados para a escolha de suas vocações, levando em consideração seus talentos já explorados.

1.3.2. O estreitamento das IM às Áreas de Competência do Perfil do Aluno

É expectável, segundo as orientações contidas no PASEO (2017), que os alunos dominem certas competências após o término de sua jornada no ensino obrigatório. O documento norteia ainda os pontos de relevância, adequação e possibilidades de execução do que deve constar no currículo, e por isso, sua “finalidade é a de contribuir para a organização e gestão curriculares e, ainda, para a definição de estratégias, metodologias e procedimentos pedagógico-didáticos a utilizar na prática letiva” (Martins, G. *et al*, 2017, p. 8). Levando em conta sua abrangência, inclui também uma visão transversal nas práticas pedagógicas, permitindo que todas as escolas, independentemente dos recursos que possuam, possam realizar seu percurso.

O PASEO está estruturado em quatro pilares: *Princípios, Visão, Valores e Áreas de Competência*. Os Princípios dão o sentido e as justificações para as ações escolares, enquanto

a Visão, encadeada ao primeiro, revela a projeção daquilo que se deseja à saída dos estudantes ao término do ensino obrigatório. Os Valores agarram-se principalmente às questões de carácter ético, que ditará comportamentos e atitudes socialmente desejáveis. Por último, as Áreas de Competências representam as complexas combinações existentes no curso da aquisição de conhecimento, servindo de base para ações concretas inerentes da realidade em diferentes contextos. Por isso, destaca a diversidade em torno das competências que envolvem “conhecimento (factual, conceitual, processual e metacognitivo), capacidades cognitivas e psicomotoras, atitudes associadas a habilidades sociais e organizacionais e valores éticos”.

(Martins, G. et al, 2017, p. 9).

A figura a seguir representa o esquema que relaciona os quatro pilares do PASEO:

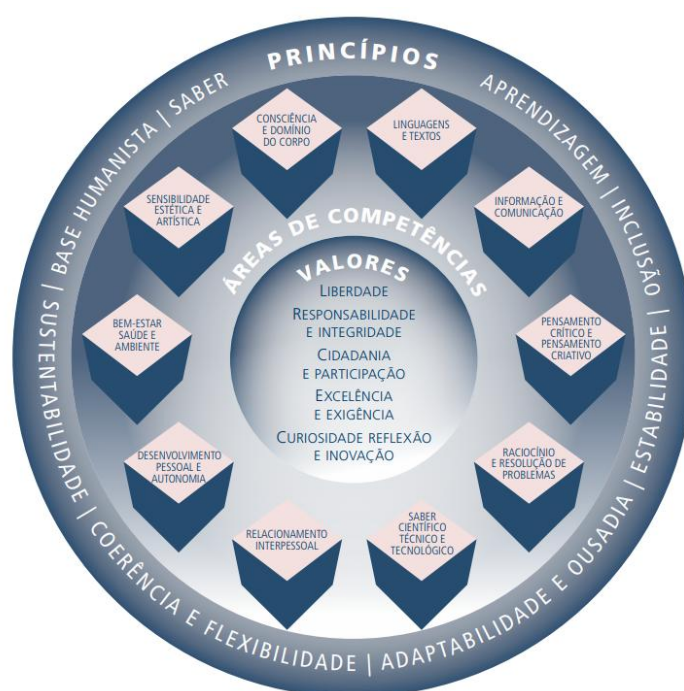


Figura 2 — Esquema concetual do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória extraído de “*Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*”, In.: Martins, G. et al. (2017). Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral de Educação, p. 11.

Ao observar as funções do PASEO, é possível perceber que as ACPA são, portanto, o pilar que mais imbrica estreitamente com a teoria das IM, principalmente por envolver “combinações complexas de conhecimentos, capacidade e atitudes” (Martins, G. et al, 2017, p. 19). As Áreas de Competências são representadas por 10 (dez) divisões, a saber: *Linguagens e Textos*; *Informação e Comunicação*; *Raciocínio e Resolução de Problemas*; *Pensamento Crítico e Pensamento Criativo*; *Relacionamento Interpessoal*; *Desenvolvimento Pessoal e*

Autonomia; Bem-estar, Saúde e Ambiente; Sensibilidade Estética e Artística; Saber Científico, Técnico e Tecnológico; Consciência e Domínio do Corpo.

A partir dessas divisões, é possível pensar no desenvolvimento das competências com o auxílio das IM, conforme os exemplos do quadro abaixo:

Áreas de Competência	Inteligências	Capacidades correlatas
Linguagens e Textos	Linguística	Utilização do emprego correto da linguagem tanto falado como escrito em variados ambientes e suportes.
Raciocínio e Resolução de Problemas	Lógico-matemática	Interpretação das informações com objetivo de criar novas propostas ou resolver problemas.
Informação e Comunicação	Linguística e Interpessoal	Facilidade em utilizar ferramentas e instrumentos para pesquisa, bem como selecionar e analisar fontes, e fomentar novos conhecimentos através da colaboração com pares.
Pensamento Crítico e Pensamento Criativo	Intrapessoal e Lógico-matemática	Desenvolvimento de ideias próprias e discussão de outras através da lógica científica e olhar humanista.
Relacionamento Interpessoal	Interpessoal e Existencial	Comportamento cooperativo e colaborativo em trabalhos em equipa através do respeito e empatia.
Desenvolvimento Pessoal e Autonomia	Intrapessoal e Existencial	Discernimento no controle emocional, podendo consolidar conhecimentos já adquiridos e adquirir maior autonomia.
Bem-estar, Saúde e Ambiente	Naturalista	Pensamento a longo prazo da relação humano-natureza aliado à saúde e bem-estar tanto de si como dos demais.
Sensibilidade Estética e Artística	Musical, Espacial e Corporal-cinestésica	Experimentar, por diversos meios, as formas de arte, conhecendo e compreendendo criticamente aspectos nucleares, e valorizando o universo cultural e social.
Saber Científico, Técnico e Tecnológico	Lógico-matemática e Linguística	Controlar ferramentas que possam auxiliar na criação ou transformação, desenvolvendo olhar crítico, permitindo a participação e cidadania.
Consciência e Domínio do Corpo	Corporal-cinestésica e Espacial	Domínio da atividade corporal, motora e de direção no tempo e espaço.

Tabela 1 — *Áreas de Competência do PASEO correlacionadas com a teoria das IM (autoria própria).*

O quadro acima demonstra que o currículo da educação básica de Portugal trabalha em consonância com as diversas estratégias que visam aprimorar a qualidade da educação, e denota também que o desenvolvimento das capacidades é essencial para uma saída positiva da escolaridade obrigatória. As IM buscam desenvolver potenciais através da percepção da inteligência individual, explicada pelos diversos tipos que existem, e que por meio de estratégias adequadas, podem facilitar no processo de aquisição do conhecimento de forma mais eficaz. Aliadas, às Áreas de Competência e teoria das IM podem ajudar os alunos a alcançarem seus objetivos pessoais e de aprendizagem com mais empenho e felicidade.

1.3.3. Articulação da teoria IM no ensino de História em Portugal

O ensino de História em Portugal é regulado pelo Ministério da Educação e as diretrizes pela Direção-Geral da Educação através do PASEO, que inclui às ACPA e às AE. Esta última tem o papel de auxiliar, através da sugestão de conteúdos e temáticas, no desenvolvimento das competências que devem, em teoria, ser adquiridas e dominadas pelos alunos. No 1.º ciclo do Ensino Básico, que engloba turmas do primeiro ao quarto ano, a disciplina é aplicada em conjunto com outras através do componente curricular Estudo do Meio. O 2.º ciclo do Ensino Básico inicia no 5.º ano e termina no 6.º ano. Neste período, o ensino de História é associado ao de Geografia na disciplina História e Geografia de Portugal, que foca, como o próprio nome sugere, em conteúdos relacionados a Portugal. Já no 3.º ciclo do Ensino Básico, que vai do 7.º ao 9.º ano, as disciplinas História e Geografia são dissociadas e passam a contemplar especificidades locais e globais próprias.

O Ensino Secundário português conta com três anos (10.º, 11.º e 12.º). Nesta etapa, o aluno tem um leque de opções que variam desde a escolha de cursos científicos-humanísticos, com quatro possibilidades de aprofundamento (Ciências e Tecnologias, Ciências Socioeconómicas, Línguas e Humanidades e Artes Visuais) até a oferta da modalidade de Ensino Profissionalizante. O ensino de História, portanto, se divide em História A — de caráter global da ciência, o que inclui metodologias, definições científicas e problematizações —, História B, que se aprofunda na História Económica e Social, e em *História da Cultura e das Artes*. Grosso modo, o ensino de História no Ensino Secundário só é aplicado consoante a escolha do aluno, isto é, não faz parte do rol das disciplinas de formação geral. No Curso de

Línguas e Humanidades, por exemplo, a disciplina História A é aplicada nos três anos de ensino. Já a História B é frequentada por alunos do 10.º ano e 11.º ano do Curso de Ciências Socioeconómicas.

Com objetivo de articular as competências específicas do ensino de História com a teoria das IM, é mister apresentar alguns aspetos relevantes apontados no documento *Aprendizagens Essenciais*⁵ (2018). Primeiramente, quando a disciplina é aplicada no 3.º ciclo da educação, busca-se “aprofundar a utilização das metodologias específicas desta área do saber e, optando por uma abordagem cronológica, dar aos alunos uma consciência de outras realidades espaço-temporais, relacionando a História de Portugal com a História da Europa e do Mundo.” (*Aprendizagens Essenciais*, 2018, p. 2). Tendo como base os temas e conteúdos relativos a cada ano do ciclo, as AE correlacionam-nas transversalmente às competências específicas, sugeridas de acordo com as ACPA. Neste sentido, é possível estabelecer correspondência entre as IM e as competências transversais de acordo com a temática das AE, conforme pode-se observar no exemplo do quadro a seguir:

Turma do 8º Ano			
Tema: Expansão e Mudança nos Séculos XV e XVI — A abertura ao mundo			
AE	Competência Transversal	IM	Abordagem
Caracterizar sumariamente as principais civilizações de África, América e Ásia à chegada dos europeus.	Localizar em representações cartográficas, de diversos tipos, locais e eventos históricos	Espacial	Mostrar aos alunos mapas da localização das principais etnias dos continentes mencionados na AE.
Sugestão de atividade	Pedir aos alunos que façam uma pesquisa sobre a rota percorrida pelos portugueses que culminaram no achamento de povos e culturas distintas. Em seguida, solicitar a elaboração de um mapa que simbolize o percurso navegado e a localização de tais povos, explicando alguns dos aspetos culturais encontrados em cada região.		

Tabela 2 — *Correlação entre AE, Competências Transversais e IM em um exemplo para turma do 8º Ano (autoria própria).*

O exemplo acima demonstra que é possível estabelecer conexão lógica entre as diretrizes do currículo português e a teoria das IM. Pode-se também afirmar que o

⁵ Retirado do documento *Aprendizagens Essenciais* para o 8ª Ano do 3.º ciclo do Ensino Básico.

direcionamento da pesquisa e estudo com base numa inteligência específica beneficia o aluno por representar objetivamente a aquisição do domínio da História, conforme visto no exemplo, onde o aluno precisa interpretar fontes históricas através de evidências, compreender de forma contextualizada as diversas realidades apresentadas e construir uma narrativa com base no exercício proposto.

No Ensino Secundário, tomando como exemplo a disciplina História A do Curso de Línguas e Humanidades, e obrigatória nos três anos, destacam-se quatro eixos organizadores: “valorização do conhecimento histórico decorrente de uma construção rigorosa que resulta da confrontação de fontes e de hipóteses; opção pela abordagem de aspetos significativos da evolução da humanidade, integrando linhas de reflexão problematizadoras das relações entre o passado e o presente; aquisição de referentes seguros que possibilitem a compreensão das grandes questões nacionais e dos problemas decorrentes da globalização; opção por uma pedagogia que envolve os alunos na construção do conhecimento, permitindo o aprofundamento de determinados temas, a mobilização de componentes locais para a construção do currículo e as explorações interdisciplinares.” (Adaptado de *Aprendizagens Essenciais — 11º Ano do Ensino Secundário*, 2018, p. 2-3)

Conforme a teoria das IM e sua aplicação na educação, é possível estabelecer uma ponte com os eixos organizadores: no primeiro, destaca-se a natureza investigativa da pesquisa, ligada às inteligências lógico-matemática e espacial, pois exige habilidades de processamento, análise de dados e interpretação de documentos complexos; no segundo e terceiro, fomenta-se o pensamento crítico a partir da realidade do aluno, fortalecendo competências por meio das inteligências interpessoal e intrapessoal, com ênfase na socialização e no autoconhecimento; no quarto, valoriza-se a pluralidade cognitiva na construção do conhecimento, revelando diferentes caminhos para alcançar resultados, como redigir textos com a inteligência linguística, obter desempenho desportivo com a cinestésico-corporal ou criar composições com a inteligência musical.

Em síntese, conforme abordado nesta pesquisa, a teoria desenvolvida por Gardner e sua equipa afirma que desenvolvimento cognitivo se resulta da pluralidade de inteligências, que pode servir como fator positivo para as práticas educativas ao proporcionar visões multifacetadas de abordagens, aumentando a probabilidade de atingir um maior número de alunos de forma significativa. A complexidade das relações no qual os jovens estão hoje inseridos, principalmente daqueles que estão no fim da sua jornada no ensino obrigatório, revela a necessidade de uma educação cada vez mais inclusiva e plural que possa responder às demandas e exigências atuais.

Capítulo 2 — Estudo do caso

Este capítulo dedica-se à apresentação das características da escola no qual foi realizada a Iniciação à Prática Profissional para o ensino de História no ano letivo de 2024/2025, à caracterização da amostra, nomeadamente composta por duas turmas de anos distintos — 8.º ano e 11.º ano — com o total de 46 alunos, e à metodologia e aos instrumentos utilizados para produzir o trabalho de investigação-ação. O capítulo também buscará responder a perguntas iniciais que surgem da relação entre Ensino de História e do eixo teórico-conceitual das Inteligências Múltiplas de Gardner, bem como comparar resultados de aprendizagem obtidos através do método tradicional de ensino, ou seja, que avalia unidimensionalmente a inteligência, e o modelo de ensino baseado na exploração das IM. Portanto, para dar partida na investigação, foram elaboradas as seguintes perguntas:

- A estratégia de ensino tradicional baseado na verificação unidimensional de inteligência é capaz de responder às expectativas gerais de aprendizagem em História?
- Será que é possível melhorar o processo de ensino-aprendizagem em História, nomeadamente a motivação dos alunos, utilizando estratégias baseadas na teoria das Inteligências Múltiplas?
- Quais das estratégias apresentadas suscitaram maior interesse, engajamento e produtividade na aprendizagem em História?

É imperativo frisar que os dados apresentados nos gráficos deste trabalho são meramente ilustrativos e encontram-se devidamente anonimizados, salvaguardando assim a privacidade e a confidencialidade dos participantes. A ordem representada nos gráficos não corresponde à ordem numérica real dos alunos, não sendo possível, por conseguinte, proceder à identificação individual de qualquer participante. Qualquer semelhança entre números ou posições é puramente coincidente.

2.1. Caracterização da escola

Em relação à cidade de Águeda, o município dispõe de uma área territorial total de 335, km² e apresenta regiões de relevo misto entre plano e montanhoso. Contava, segundo estimativas do ano de 2023, com uma população de 47.220 habitantes, representando média de densidade populacional 139,2 habitantes por quilómetro quadrado. Os dados do relativo ano

também apontam para decréscimo populacional em torno 0,1% entre os anos de 2011 e 2023. Quanto à idade geral da população, em 2023, 26,5% dos habitantes tinham idade igual ou superior a 65 anos, vindo de uma curva de crescimento quando comparados os dados do ano anterior. A taxa de natalidade relativa ao ano de 2023 revela queda de 12%, comparando com o ano de 2019. No ano de 2022, o concelho contava com 5939 empresas, sendo 736 da indústria transformadora. O setor que mais emprega as pessoas no concelho, segundo dados de 2021, é o secundário, ofertando cerca de 60,6% das vagas, seguido do setor terciário, que oferta 38,8% do total de vagas de empregos a tempo inteiro⁶.

A escola secundária localizada no município de Águeda, distrito de Aveiro, foi o local de receção deste primeiro contato do autor da pesquisa com a profissão docente em Portugal. Foi também sede para a realização do estágio profissional, elemento nuclear inserido na unidade curricular de Iniciação à Prática Profissional. Segundo o Projeto Educativo 2021-2025, a escola foi fundada em 1981, e fornecia, nos seus primeiros quatro anos, apenas o 3.º ciclo de Ensino Básico. Entre 1985 e 1986, passou a ofertar o Ensino Secundário, e entre 2005 e 2006, passou a ofertar também cursos profissionais, resultado de parcerias com instituições e empresas da região. As instalações ocupam uma área aproximada de 24.000 m², contendo cinco edifícios, três campos desportivos e grande espaço de jardim. Todas as salas contam com equipamentos multimedia, incluindo lousas digitais ou retroprojetores.

Sobre a oferta educativa, a escola oferece para o Ensino Básico, além das unidades dispostas no currículo nacional, as disciplinas de Teatro, Dança, Robótica, Português e Matemática Práticos. Numa parceria com o Conservatório de Música de Águeda, a escola disponibiliza também o ensino articulado da música. No Ensino Secundário, a escola oferece os cursos Científico-Humanísticos de Ciências e Tecnologias, de Ciências Socioeconómicas e de Línguas e Humanidades, e também trabalha com projetos que ensinam mandarim e italiano. Há também outros projetos, como o Projeto Secundário Superior, Clube de Ciência, Clube de Robótica, Clube de Programação, Clube de Artes, Clube Ecoescola, Clube Europeu, Desporto Escolar, Projeto de Educação para a Saúde e o Curso livre de Mandarim. No ensino profissional, oferece os cursos de Gestão e Programação de Sistemas Informáticos, de Eletrónica, Automação e Computadores e de Auxiliar de Saúde.

Sobre os principais pontos elencados pela orientação estratégica, destacam-se a missão, a visão e os valores pretendidos pela escola. A missão é centrar-se no aluno e na sua formação

⁶ Dados obtidos através do Gabinete de Estratégia e Estudos. Ministério da Economia e do Mar. República Portuguesa. Disponível em: <<https://www.gee.gov.pt/pt/lista-publicacoes/estatisticas-regionais/distritos-concelhos/aveiro/aguada/2947-aguada/file>>. Acessado em 25 de junho de 2025.

global, com uma orientação humanista e inclusiva que valoriza as aprendizagens como eixo do processo educativo, promovendo o conhecimento científico, cultural e tecnológico. A missão é ainda estimular a qualidade e a exigência como meios para o sucesso escolar e pessoal, preparar os alunos para o ensino superior e também para o mercado de trabalho, com qualificação e intervenção cívica. Por fim, busca formar cidadãos conscientes, ativos e solidários, comprometidos com a sustentabilidade e a cidadania global.

Sua visão e seus valores incluem fazer da escola uma referência local e nacional, oferecendo um serviço público de qualidade sustentado por boas práticas educativas e organizacionais. Investir na qualidade das aprendizagens e no desenvolvimento de múltiplas literacias, num ambiente de bem-estar, motivação e responsabilidade. Os valores fundamentais incluem responsabilidade, integridade, excelência, curiosidade, cidadania, participação e liberdade. Estes valores são vividos no dia a dia escolar, promovendo a ética, a inclusão e o espírito crítico. A escola afirma-se como espaço de construção de conhecimento, reflexão e compromisso social.

2.2. Caracterização da amostra

Levando em consideração as turmas disponibilizadas para a realização do estágio profissional, a primeira decisão foi de escolher quais que fariam parte do processo de investigação-ação. Após análises de nível comportamental e de potencialidades para o desenvolvimento da pesquisa de todas as turmas entre o Orientador Cooperante e o estagiário, ficou decidido que duas turmas, nomeadamente uma do 8.º ano e a outra do 11.º ano, iriam participar do processo como amostras. Para facilitar a caracterização e manter o anonimato das informações, a amostra correspondente à turma do 8.º ano será, doravante, designada Turma 1, e a amostra correspondente à turma do 11.º ano, Turma 2.

Constituída a amostra por turmas distintas não só pelo ano académico e ciclo de estudos, mas também pelas características individuais dos sujeitos participantes, conta-se um total de 46 alunos. À Turma 1 pertencem 26 alunos (14 do sexo feminino e 12 do sexo masculino), enquanto à Turma 2 pertencem 20 alunos (15 do sexo feminino e 5 do sexo masculino). A média de idade da Turma 1 é de 13,3 anos, enquanto a média de idade da Turma 2 é de 16,2 anos.

2.3. Estratégias e avaliações da aprendizagem para a inteligência unidimensional

Este subcapítulo buscará responder à primeira pergunta de partida através da adoção metodologia tradicional de ensino, isto é, por meio da análise das aprendizagens após a realização de aulas diretivas (expositivas) promovidas segundo os critérios baseados nas teorias unidimensionais de inteligência. Foram, portanto, utilizadas como estratégias apresentações de imagens e textos produzidos no programa *Powerpoint*, e como recurso principal, o uso do manual do estudante, buscando incentivar a leitura e a análise de documentos. Para a avaliação, foram aplicadas três fichas de trabalho (duas para a Turma 1 e uma para a Turma 2). Para mensurar a classificação, foi utilizada a escala de valores de 1 a 5 para a Turma 1, pertencente ao 3.º ciclo, e para a Turma 2, pertencente ao Ensino Secundário, utilizou-se a escala de valores de 0 a 20, conforme o Sistema Educativo Português.

Pelo fato de o estudo partir de amostras distintas no que diz respeito à idade, ano de escolaridade e ciclo, houve certa autonomia na curadoria e organização dos conteúdos, e também na extensão das aulas quando necessário, sendo executadas em tempos de 50 ou 100 minutos. Contudo, foi imperativo seguir os conteúdos previstos nas AE para o ensino de História (2018) de acordo com o período de estudos e calendarização proposta pela escola.

2.3.1. Estratégias de Ensino e Aprendizagem para o 3.º ciclo do Ensino Básico.

Iniciou-se prioritariamente com a abordagem expositiva dos conteúdos, nomeadamente por apresentação gráfica produzida no programa computacional *Powerpoint*, utilizando como suporte a lousa digital ou aparelho de reprodução de imagens. Foram também utilizados os manuais *HSI: História Sob Investigação* (Amaral *et al.*, 2022, p. 84-87) — utilizado pela escola —, e *Vamos à História* (Maia *et al.*, 2022, p. 86-89), como material de apoio. As aulas e as avaliações de aprendizagem ocorreram em dois tempos de 50 minutos, sempre em dias diferentes. Para avaliação, utilizou-se duas fichas de trabalho (uma em cada tempo) que foram distribuídas após a exposição dos conteúdos. A Ficha de Trabalho 1 (Anexo I) foi distribuída na primeira aula e corrigida em conjunto com os alunos, já a Ficha de Trabalho 2 (Anexo II) foi enviada como tarefa para casa. O objetivo desta estratégia foi verificar o nível de aprendizagem quando são compartilhadas informações em conjunto, como na primeira atividade, e a reflexão individual após a abordagem expositiva, como ocorreu na segunda atividade. O tema abordado foi *O Antigo Regime no século XVIII*, tendo como objetivo de aprendizagem a compreensão e domínio dos conceitos de absolutismo, na primeira aula, e de sociedade de ordens, na segunda aula.

A primeira aula iniciou com uma problematização do conceito de absolutismo através da leitura iconográfica do retrato pintado por Hyacinthe Rigaud (1700) de Luís XIV (Amaral *et al.*, 2022, p. 88). Os alunos foram convidados a participar através de comentários sobre as características que observassem no documento e que fossem ligadas a importância do monarca francês. O comportamento da turma foi bom e grande parte participou ativamente com comentários construtivos. Na sequência, foi mostrado um mapa da Europa (Maia *et al.*, 2022, p. 86) que demonstrava a divisão do território continental e de países e reinos sob a influência de governos absolutistas, em regime feudal, parlamentarismo ou repúblicas no ano de 1730. Para tal efeito, a estratégia buscou também reforçar as capacidades de leitura de mapas, de localização e desenvolver a noção do tempo e do espaço histórico.

Posteriormente, foi apresentado um esquema na apresentação demonstrando quatro conceitos basilares para a compreensão do Antigo Regime: o absolutismo régio; a sociedade de ordens; a importância da agricultura; e o mercantilismo. O esquema foi ampliado para abranger o conceito de “absolutismo”, abordagem adotada pelo professor para explicá-lo de forma isolada, prosseguindo, em seguida, para um tópico intitulado “teoria do poder divino”, com o objetivo de apresentar as bases teóricas de Jean Bodin e Jacques-Bénigne Bossuet. Os alunos foram incentivados a ler dois excertos expostos na apresentação escritos pelos autores e relacioná-los à explicação do direito divino que o rei possuía na época. Em seguida, foi exibido um excerto produzido por Thomas Hobbes, com o mesmo objetivo de incentivar a leitura e interpretação do texto e também do pensamento do autor. Além do excerto, foi pedido aos alunos que analisassem a ilustração presente no livro *O Leviatã*, do mesmo autor, e identificassem a natureza filosófica contratualista ligada ao absolutismo real. Ao fim da exposição, foi apresentado um esquema em formato de pirâmide que demonstrava a composição da sociedade de ordens do Antigo Regime com o rei no topo, além de abordar quais eram as atribuições régias, servindo também de gancho para a próxima aula. Nos minutos finais do encontro, foi disponibilizada a Ficha de Trabalho 1 contendo quatro questões dissertativas para que os alunos preenchessem de forma individual. Foram concedidos dez minutos para que escrevessem as respostas, que depois foram corrigidas em conjunto com o professor estagiário.

A estratégia utilizada na segunda aula foi semelhante à primeira, isto é, através de apresentação produzida no programa *Powerpoint* e também com o uso dos manuais. A primeira estratégia de aprendizagem, assim como no encontro anterior, se deu através de problematização, porém desta vez com a exposição das perguntas: «Conheces o conceito de hierarquia? Consegues imaginar como seria viver numa sociedade onde o destino era definido

desde o nascimento?». O objetivo foi o de levantar hipóteses por parte dos alunos sobre como se caracteriza uma sociedade altamente hierarquizada. Na sequência, foi-lhes mostrado o mesmo mapa da aula anterior com informações sobre a formação política do continente europeu em 1730, tendo por objetivo retomar o conteúdo e reforçar a compreensão dos conceitos de espaço geográfico e tempo histórico.

As três partes da apresentação que seguiram tinham por interesse demonstrar sequencialmente o conceito geral de Antigo Regime, assim como na aula anterior, e especificar o conceito principal da aula: a Sociedade de Ordens. Na sequência da apresentação, foi-lhes pedido para ler o excerto de Charles Loyseau, disponível tanto na apresentação como no manual *HSI: História Sob Investigação* (Maia *et al.*, 2022, p. 88). Na mesma projeção havia também a figura de uma pirâmide que caracterizava as ordens estabelecidas no Antigo Regime (1.º, 2.º e 3.º Estados). Os três tópicos seguintes apresentavam-se em sequência lógica, em que cada um trazia, respetivamente, informações sobre o Clero, a Nobreza e o 3.º Estado. A estratégia de aprendizagem tinha por objetivo que os alunos compreendessem as diferenças entre os grupos, bem como as características que os distinguiam. Na última parte da apresentação, foi exibida a definição do conceito de *fraca mobilidade social* e sua importância para a manutenção do Antigo Regime. Por fim, faltando pouco tempo para terminar a segunda aula, foi-lhes entregue a Ficha de Trabalho 2, que assim como a da aula anterior, continha quatro questões dissertativas. O professor pediu aos alunos que preenchessem a ficha em casa e entregassem na próxima aula.

2.3.2. Avaliação da aprendizagem baseada na inteligência unidimensional para o 3.º ciclo do Ensino Básico.

A avaliação da aprendizagem se deu por meio da correção das duas fichas de trabalho disponibilizadas aos alunos no fim de cada aula. Ambas continham quatro questões dissertativas e as menções usadas para descrever cada classificação foram as seguintes:

0	Ausente/não respondeu ao exercício/respondeu todas as questões incorretamente.
1	Respondeu até 25% do exercício corretamente
2	Respondeu entre 26% e 50% do exercício corretamente.
3	Respondeu entre 51% e 75% do exercício corretamente.
4	Respondeu entre 76% e 90% do exercício corretamente.
5	Respondeu entre 91% e 100% do exercício corretamente.

Tabela 3 — *Escala utilizada para avaliação da Inteligência Unidimensional nas Fichas de Trabalho 1 e 2 — Turma 1.*

A Ficha de Trabalho 1, disponibilizada após o fim da primeira aula, como já mencionado, foi corrigida em conjunto com o professor e pares. O objetivo desta estratégia foi de revisar o conteúdo abordado e verificar o desenvolvimento da aprendizagem por meio da intermediação e cooperação. Já a Ficha de Trabalho 2, disponibilizada no segundo encontro, foi enviada como tarefa para casa, tendo por estratégia verificar o desenvolvimento individual da aprendizagem sem mediação, mas por meio da autorreflexão e da capacidade de memorização e raciocínio dos conteúdos abordados e contexto a eles relacionados.

2.3.3. Resultados obtidos da Avaliação da aprendizagem baseada na inteligência unidimensional para o 3.º ciclo do Ensino Básico.

Participaram da primeira avaliação 23 alunos, tendo três ausências, portanto. O gráfico a seguir apresenta o desempenho individual e geral através dos resultados obtidos após correção da Ficha de Trabalho 1 com correção mediada pelo professor. As barras de cor azul-clara representam os resultados individuais. Já a barra em azul-escuro representa a média geral obtida pela Turma 1 nesta primeira avaliação.

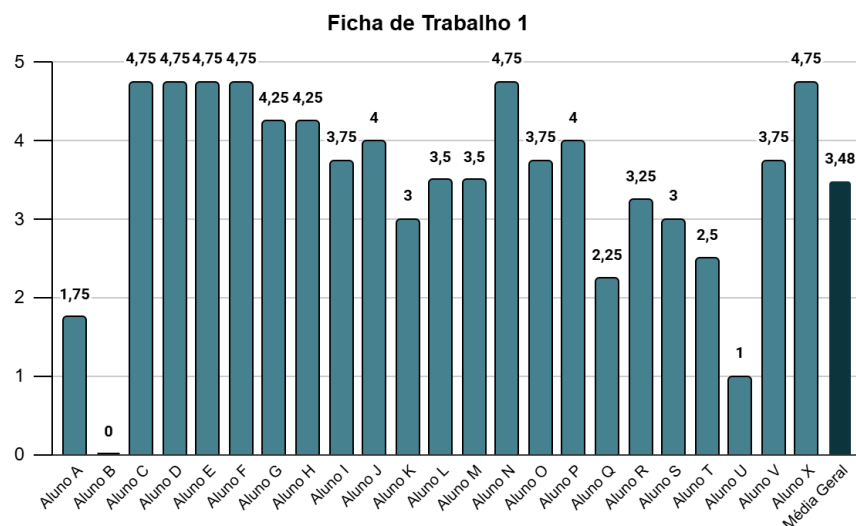


Gráfico 1 - *Resultados da avaliação de desempenho em atividade mediada pelo professor — Turma 1*

Participaram da segunda avaliação também 23 alunos. O gráfico a seguir representa os resultados obtidos da Ficha de Trabalho 2, onde mostra tanto o desempenho individual, como a média geral. Diferentemente da Ficha de Trabalho 1, foi solicitado aos alunos que a respondessem como tarefa para casa, isto é, sem mediação direta do professor ou auxílio dos pares. As barras de cor laranja-clara representam os resultados individuais. Já a barra em castanho-escuro representa a média geral obtida pela Turma 1 nesta segunda avaliação.

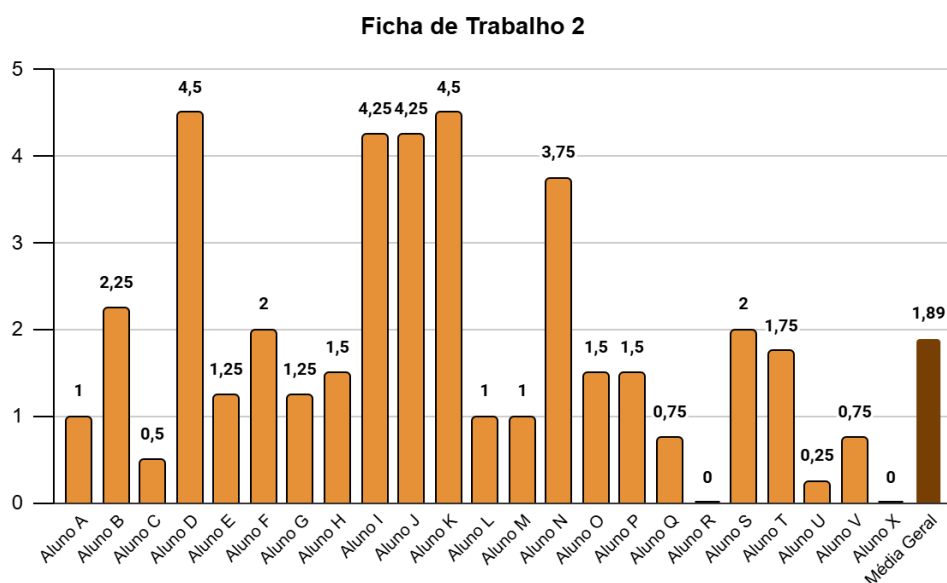


Gráfico 2 — *Resultados da avaliação de desempenho em atividade autónoma — Turma 1.*

Por fim, o gráfico a seguir representa o desempenho agregado dos resultados obtidos das Fichas de Trabalho 1 e 2. As barras amarelas-claras revelam o desempenho agregado de cada aluno. Já a barra de tonalidade amarelo-escura revela o desempenho médio geral.

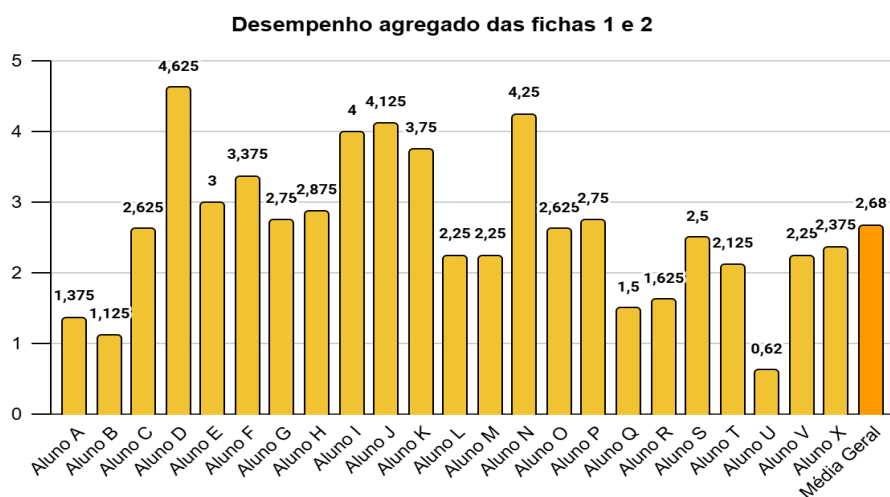


Gráfico 3 — *Resultados da avaliação de desempenho agregado das Fichas de Trabalho 1 e 2 — Turma 1.*

No Gráfico 1, que apresenta o desempenho dos alunos na Ficha de Trabalho 1, observa-se uma média geral superior a 3 valores (acima de 50%). Esse resultado indica maior êxito na realização do exercício quando houve mediação dos professores e cooperação entre os pares. Já no Gráfico 2, referente à Ficha de Trabalho 2, realizada individualmente e sem mediação docente ou colaboração, verifica-se uma queda no desempenho médio para menos de 2 valores (inferior a 25%). É possível afirmar que tais números refletem a importância da mediação do professor e a cooperação e diálogo entre os alunos na resolução dos desafios propostos em sala de aula.

No desempenho da Ficha de Trabalho 1, verifica-se o número de oito alunos que atingiram valores superiores a 4, ou percentagem superior a 34% dos estudantes que atingiram mais de 76% de acertos no exercício proposto. Já na Ficha de Trabalho 2, apenas quatro alunos atingiram resultado superior a 4 valores, ou percentagem inferior a 18% do total. Quando analisado o desempenho agregado no gráfico 3, correspondente a média de valores individuais obtidos das Fichas de Trabalho 1 e 2, o número decai para três alunos com valores superiores a 4, que representa pouco mais de 13% do total. A média geral de 2,68 valores corresponde à realidade global das aprendizagens, visto que 52% da amostra, ou 12 alunos, não conseguiram

atingir 50% de desempenho nas atividades propostas quando comparadas as duas formas de avaliação utilizadas.

Este primeiro passo da pesquisa revelou que o ensino baseado na inteligência unidimensional para alunos do 3.º ciclo do Ensino Básico, isto é, que usa estratégias de ensino e avaliações de desempenho do modo tradicional, reforça positivamente o rendimento das aprendizagens quando os trabalhos são feitos de forma coletiva e com mediação do professor. Já quando a aula é excessivamente expositiva e a avaliação sugerida seja feita individualmente, o rendimento geral da turma cai vertiginosamente. Sobre os alunos que obtiveram maior êxito em ambos os exercícios propostos (três no total), é possível afirmar, segundo a teoria das IM, que estes estão mais propensos a ter a inteligência linguística afluada. Na tentativa de responder à questão de partida proposta, a análise global por meio dos dados apresentados revela pouca eficácia quando se busca aprofundamento das aprendizagens através do método tradicional de ensino, tendo em conta que, quando exigida maior reflexão individual e autonomia, os resultados corroboram para uma afirmação de baixa aprendizagem em relação ao ensino de História.

2.3.4. Estratégias de Aprendizagem para o Ensino Secundário

Num total de 10 aulas com tempos de 50 minutos aplicadas, e uma aula com tempo de 100 minutos, o percurso estratégico buscou aferir as aprendizagens relativas ao tema “*O liberalismo — ideologia e revolução, modelos e práticas nos séculos XVIII e XIX.*” com enfoque principal na história nacional portuguesa e no desenvolvimento do conceito de liberalismo relacionado às formas de atuação das forças internas e externas que levaram a eventos cruciais ocorridos na primeira metade do século XIX no país. Como mencionado anteriormente na pesquisa, o intuito da estratégia foi desenvolver capacidades de interpretação e raciocínio nos alunos por intermédio das metodologias tradicionais. Foi, portanto, fomentado pelo professor cinco apresentações no programa *Powerpoint*, sumarizadas na seguinte ordem cronológica:

- Aula I: O início do liberalismo português — contexto do surgimento;
- Aula II: O início do liberalismo português — A Revolução Liberal do Porto de 1820;
- Aula III: O início do liberalismo português — Da Revolução Liberal do Porto à Independência do Brasil;

- Aula IV: O início do liberalismo português — A Carta Constitucional de 1826 e a guerra civil;
- Aula V: O início do liberalismo português — O cartismo, o setembrismo e o cabralismo.

Cada apresentação levou, em média, dois tempos de 50 minutos para ser finalizada. A primeira apresentação contou com um total de 13 *slides* e iniciou com uma problematização a respeito do Bloqueio Continental instituído por Napoleão Bonaparte em 1806. Em seguida, foi exibido um mapa esférico que mostrava a localização de Portugal no globo terrestre, conjuntamente com a época relacionada ao tema da aula. O objetivo desta estratégia é desenvolver ou melhorar as capacidades de localização no tempo histórico e no espaço em que ocorreram os eventos tratados. A apresentação contou ainda com duas questões orientadoras com intuito de reforçar as aprendizagens.

A segunda apresentação contou com o total de 10 *slides* e iniciou com uma problematização baseada na leitura do excerto de *O Manifesto aos Portugueses*, realizado pela Junta Provisional do Governo Supremo do Reino no Porto e Paço do Governo no dia 24 de agosto de 1820 (Costa, *et al.*, 2022, p. 56). Duas questões orientadoras foram aplicadas com a intenção de reforçar a compreensão dos conceitos trabalhados em conjunto com o desenvolvimento do liberalismo em Portugal.

Na terceira apresentação, foram exibidos o total de 12 *slides* e foi pensada para ser aplicada em dois momentos: o primeiro vai do *slide* dois ao seis, tendo por objetivo mostrar as principais características da legislação vintista pós revolução do Porto e os principais pontos do processo político que levou a elaboração e promulgação da Constituição de 1822; o segundo momento iniciou no *slide* sete ao 12 e exibiu os principais motivos que levaram a decisão do Brasil pela independência face às exigências dos próprios vintistas que encontravam-se no poder. Não houve nesta apresentação problematização inicial ou questões orientadoras. Os conceitos secundários trabalhados em aula foram vintismo e independência.

A quarta apresentação tratou de demonstrar as diferenças entre a Constituição de 1822, já exibida na apresentação anterior, a Carta Constitucional de 1826 outorgada por D. Pedro IV. O objetivo principal desta aula foi que os alunos pudessem identificar as diferenças entre os dois documentos (Costa, *et al.*, 2022, p. 80). Na única questão orientadora, tiveram de compará-los, e depois apontar as diferenças encontradas através da produção de uma breve síntese em forma de texto. A apresentação também focou nos acontecimentos ocorridos entre a morte de D. João V e as resoluções da Convenção de Évora Monte, com objetivo de demonstrar as causas que levaram à guerra civil em Portugal e o seu desfecho. Os conceitos secundários trabalhados

foram o de vintismo, ligado à Constituição de 1822, cartismo, de acordo com os preceitos da Carta Constitucional de 1826 e miguelismo, no contexto da ideia do retorno das práticas absolutistas ligadas a D. Miguel.

A quinta e derradeira apresentação teve por objetivo comparar as diferenças entre os movimentos políticos surgidos após a outorga da Carta Constitucional de 1826, nomeadamente o cartismo, ou às ações aplicadas de acordo com o documento, o setembrismo, que concerne o movimento de aproximação ao vintismo e contrário ao cartismo, culminando da Constituição de 1838, e o cabralismo, ocorrido após o golpe de Estado comandado por António Bernardo da Costa Cabral em 1842, pondo fim a Constituição de 1838 e restaurando a Carta Constitucional de 1826. A apresentação ainda encerrou esta primeira etapa do início do liberalismo português apontando os eventos que levaram a quase uma nova guerra civil e a busca pela estabilização política através do Tratado de Gramido (1847) por intermediação internacional. A atividade proposta foi a elaboração de um texto-síntese com introdução, desenvolvimento e considerações finais que apontasse as principais características de cada corrente política, aspetos semelhantes e divergentes entre elas, e as consequências resultantes das reformas impostas pelas ações dos governantes de acordo com cada corrente. Os conceitos secundários trabalhados foram cartismo, setembrismo e cabralismo.

2.3.5. Avaliação da aprendizagem baseada na inteligência unidimensional para o Ensino Secundário.

A avaliação da aprendizagem geral se deu por meio da correção da Ficha de Trabalho 3 (Anexo III) disponibilizada aos alunos para ser resolvida numa aula com tempo de 100 minutos. Buscou-se, portanto, mensurar o grau de entendimento acerca do conceito geral de liberalismo e sua influência no contexto histórico português entre os períodos correspondentes ao fim do século XVIII e metade do século XIX. Por isso, a ficha foi elaborada com as questões na mesma ordem dos conteúdos exibidos nas aulas. O documento continha o total de 10 questões, sendo quatro dissertativas e seis optativas. As dissertativas tinham por objetivo avaliar as aprendizagens relacionadas à inteligência linguística, dada pela capacidade de diálogo e abstração através da facilidade de leitura e escrita de documentos diversos. Já as questões optativas justificavam-se pela avaliação da aprendizagem pautada na inteligência lógico-matemática, presente em indivíduos que possuem maior facilidade em comparar dados e fazer deduções assertivas. As menções gerais usadas para descrever cada classificação foram:

0	Ausente/sem resposta/respondeu todas as questões incorretamente.
1-5	Respondeu até 25% do exercício corretamente
6-10	Respondeu entre 26% e 50% do exercício corretamente.
11-15	Respondeu entre 51% e 75% do exercício corretamente.
16-17	Respondeu entre 76% e 90% do exercício corretamente.
18-20	Respondeu entre 91% e 100% do exercício corretamente.

Tabela 4 — *Escala utilizada para avaliação da Inteligência Unidimensional para as Ficha de Trabalho 3 — Turma 2.*

O valor obtido diante do acerto de cada questão variava conforme grau de dificuldade, tendo as dissertativas o peso levemente maior quando comparadas as optativas. Já os resultados gerais se deram por meio da verificação combinada de acertos obtidos de todas as respostas. A ficha foi elaborada propositalmente em formato de teste, com objetivo que fosse intuitivamente respondida. As questões tanto dissertativas-argumentativas como as lógico-dedutivas refletem o objetivo principal de avaliar o grau de aprendizagem por meio do fator geral, sustentado pela afirmação da existência de uma única inteligência, sendo o interesse principal sua verificação nesta fase da pesquisa.

2.3.6. Resultados obtidos da avaliação da aprendizagem baseada na inteligência unidimensional para o Ensino Secundário.

Participaram do processo avaliativo 19 alunos, tendo uma falta registada. O gráfico a seguir exibe os dados dos resultados obtidos após a correção da ficha de avaliação e representa apenas o desempenho dos alunos nas questões dissertativas-argumentativas. As barras em cor cinzenta clara mostram os resultados individuais, enquanto a barra em cor cinzenta escura o desempenho médio geral nessas questões. Os valores representados no gráfico variam entre de 0 a 10, correspondendo a cerca de 50% da nota total da ficha de avaliação.

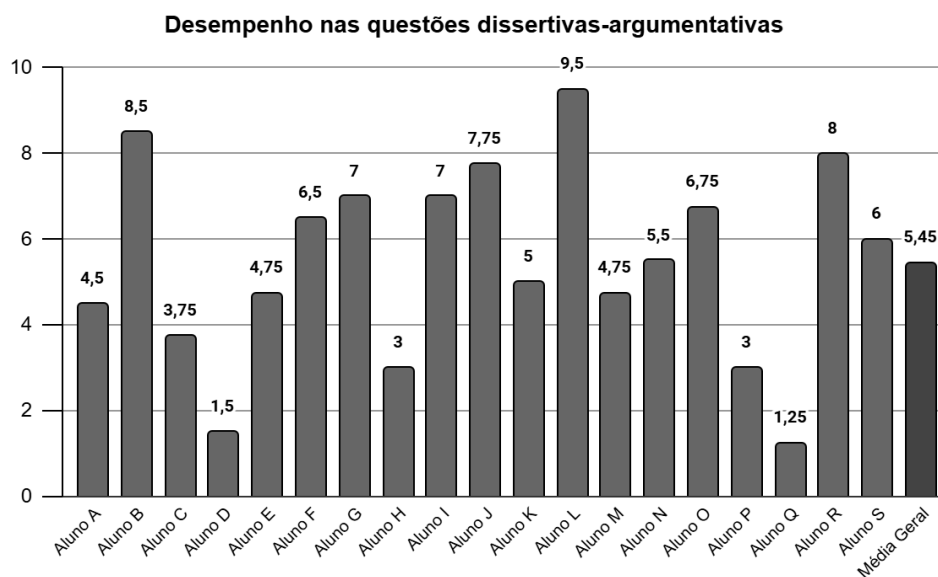


Gráfico 4 — Resultados obtidos da avaliação de desempenho nas questões dissertativas-argumentativas — Turma 2

Sobre a análise de desempenho nas questões dissertativas-argumentativas, verifica-se que apenas dois alunos conseguiram alcançar mais que 76% de acertos, ou pouco mais de 10% do total da Turma 2. Em contrapartida, oito alunos alcançaram resultados superiores a 51% e inferiores a 76% de acertos nas mesmas questões, correspondendo a pouco mais de 42% do total de alunos nessa faixa. Foram, portanto, nove alunos que não conseguiram alcançar acertos superiores a 50%, representando pouco mais de 47% do total da Turma 2. Tendo em vista a média geral superior a 50% de acertos, é possível afirmar que sua razão de acontecer é reflexo dos valores mais altos obtidos por uma pequena parcela da amostra, ou que não define objetivamente o desempenho de toda a turma *per si*, tomando por lógica que quase metade não conseguiu alcançar desempenho superior a 50% do total de acertos.

O próximo gráfico exibe o resultado obtido pelos alunos na resolução das questões lógico-dedutivas. As barras em azul-claro mostram os desempenhos individuais, enquanto a barra azul-escura demarca o desempenho médio geral obtido nessas questões especificamente. Assim como nos resultados demonstrados no gráfico anterior, os valores representados no gráfico que segue variam também entre de 0 a 10, o que corresponde a outra metade da nota total da ficha de avaliação.

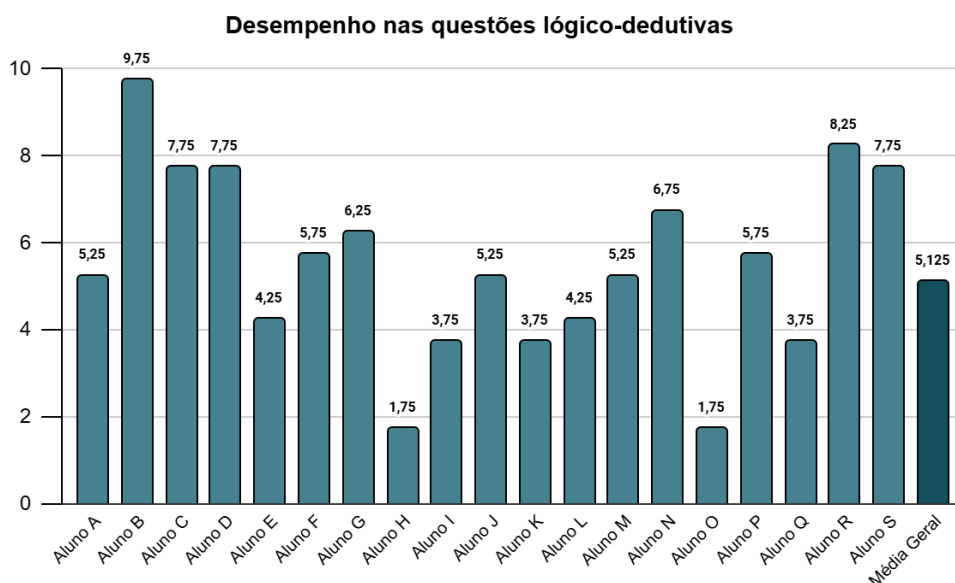


Gráfico 5 — *Resultados da avaliação das questões lógico-dedutivas — Turma 2.*

A análise dos dados revela que dois alunos alcançaram desempenho superior a 76% do total de acertos nas questões lógico-dedutivas, representando pouco mais de 10% do total da amostra. Foram o total de 10 alunos que conseguiram desempenho entre 51% e 75% de acertos, ou que representam quase 53% do total da amostra. Sete alunos não alcançaram desempenho superior a 50% de acertos, ou um total equivalente a quase 37% da amostra. A média geral de acertos da turma é superior a 50% nas questões lógico-dedutivas, e também reflete maior veracidade quando comparada com a média das questões dissertativas-argumentativas, levando em consideração que a maior parte da amostra conseguiu alcançar desempenho superior a 51% e inferior a 76%.

Por fim, o último gráfico revela o desempenho geral agregado das questões dissertativas argumentativas e lógico-dedutivas. As barras nas cores verde-claras mostram o desempenho individual geral, contando agora com os 20 valores. Já a barra em cor verde-escura representa o desempenho médio geral obtido pela turma 2 na ficha de avaliação. Ao analisar os dados a partir do desempenho geral agregado, percebe-se que apenas o Aluno B obteve aproveitamento superior 91% do total de acertos na avaliação. O Aluno R também aparece como único que conseguiu alcançar aproveitamento entre 76% e 90% de acertos. Oito alunos aparecem com aproveitamento entre 51% e 75% de acertos, correspondendo ao total de pouco mais de 42% do total da amostra, enquanto nove alunos aparecem com aproveitamento menor que 50%, ou que corresponde a pouco mais de 47% do total de alunos participantes da Turma 2. Ainda, dentro destes últimos, aparecem dois alunos que não atingiram desempenho superior a 25%, o

que corresponde a pouco mais de 20% da amostra. Quando confrontada a percentagem de rendimento geral, verifica-se que quase metade da amostra não atingiu sequer 50% de acertos na avaliação, refletindo que a média geral mostrada no gráfico é devida as poucas notas altas obtidas.

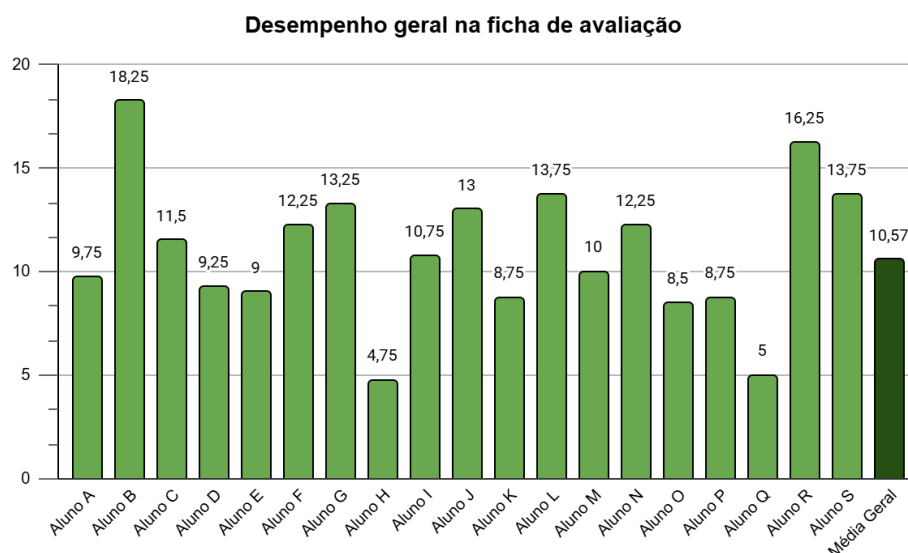


Gráfico 6 — *Resultado agregado das questões dissertativas-argumentativas e lógico-dedutivas — Turma 2.*

Portanto, a análise global da aprendizagem, ocorrida após a verificação por meio da correção das fichas de avaliação, revelou pouca eficácia na pretensão em aumentar o engajamento e as aprendizagens no ensino de História.

2.4. Estratégias e avaliações da aprendizagem para as IM

Este subcapítulo tem por objetivo responder a segunda questão levantada na pesquisa. Para isso, é imperativo ressaltar algumas informações a respeito da teoria das IM relacionadas ao contexto escolar. O preceito de que cada indivíduo aprende a sua maneira, com ritmos de tempo diferentes, corrobora a afirmativa da existência de potencialidades e dificuldades, visto que nalguns, potenciais específicos podem ser mais valorizados nas estratégias de ensino tradicionais. Tendo como norte o desenvolvimento de todos os potenciais, independentemente da inteligência relacionada, a “teoria abona o ensino personalizado, visando que os estudantes tenham conhecimentos básicos de todos os campos do saber, não requerendo o domínio e a expertise em todas as áreas, mas sim seu domínio básico [...]” (Miguel; Schultz, 2023, p. 14).

Por isso, é imperativo o desenvolvimento de atividades direcionadas e que valorizem cada inteligência, exigindo tanto dos alunos como dos docentes renovação do *modus operandi* no processo de ensino e aprendizagem. Utilizar métodos de ensino relacionados às IM não significa ao professor o rompimento total com o ensino tradicional, mas sim aderir a formas não convencionais, que contribuem para a ampliação da aprendizagem. Alinhado a teoria das IM, o ensino de História tem como compromisso o desenvolvimento do conhecimento histórico, que nada mais é do que a “compreensão dos processos e dos sujeitos históricos, o desvendamento das relações que se estabelecem entre os grupos humanos em diferentes tempos e espaços” (Bezerra, 2020, p. 42).

2.4.1. Perfil de aprendizagem dos estudantes a partir das IM.

Tendo por objetivo o estreitamento entre a teoria desenvolvida por Gardner, as ACPA, e o ensino de história, a primeira estratégia elaborada para esta pesquisa buscou compreender melhor as individualidades dos alunos presentes em cada amostra. Para isso, foi elaborado um questionário (Anexo IV) para ser respondido por ambas as amostras com o pretexto de verificar a existência das potenciais inteligências implícitas através das preferências pessoais e autoanálise das facilidades e competências dos estudantes. Dezenove alunos participaram pela Turma 1, tendo, portanto, sete abstenções.

Pela turma 2, houve a participação de 16 alunos, tendo 4 abstenções. O questionário contava com 14 perguntas, sendo 12 caracterizadas por respostas de múltipla escolha e 2 com respostas dissertativas curtas. Cada questão com resposta de múltipla escolha possuía 7 possibilidades de marcação, sendo obrigatória a escolha de uma. Cada resposta representava uma característica de uma inteligência sugerida pela teoria de Gardner.

Foram utilizadas para esta pesquisa apenas as 7 primeiras inteligências presentes nos trabalhos iniciais da teoria das IM (linguística, lógico-matemática, musical, espacial, corporal-cinestésica, intrapessoal e interpessoal). Após o recolhimento dos dados, foram observados os seguintes parâmetros para a Turma 1:

**Incidência das possíveis inteligências múltiplas através das preferências pessoais
Turma 1**

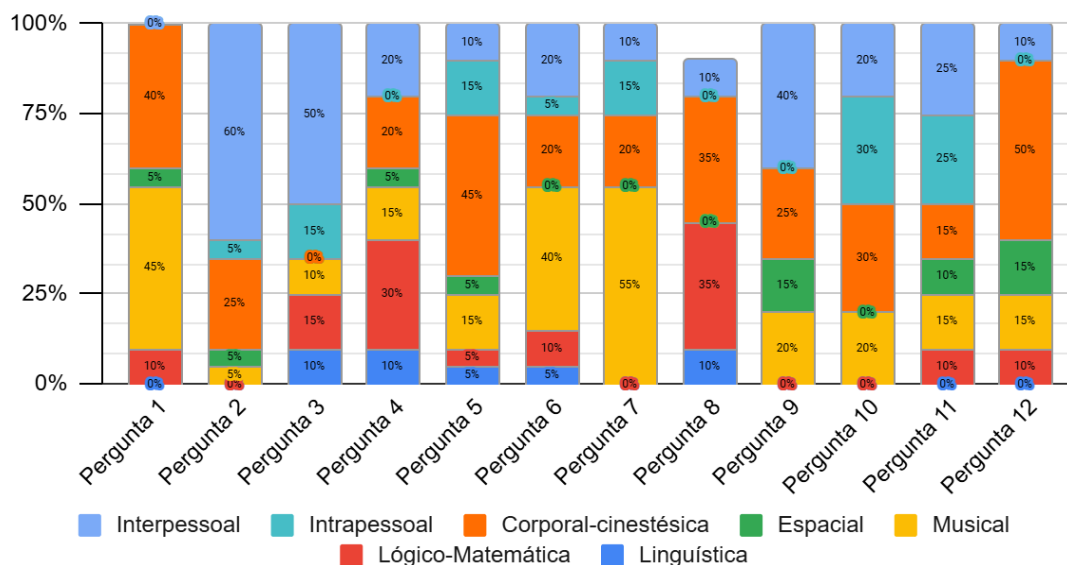


Gráfico 7- Resultados das respostas pessoais da Turma 1 obtidos através de questionário para verificação do perfil do aluno alinhado às IM.

Percebe-se grande heterogeneidade nas preferências e autoanálise das facilidades e competência dos alunos da Turma 1, tendo, porém, maior incidência geral por quatro inteligências: interpessoal, musical, corporal-cinestésica e lógico-matemática. A respeito da análise dos alunos realizada individualmente, após somadas as respostas das duas questões dissertativas, foram verificadas algumas preferências que indicavam mais de uma inteligência em potencial, conforme mostra tabela abaixo:

Quantidade de alunos	Incidência
4	Abstenção
2	Corporal-Cinestésica e Interpessoal
1	Intrapessoal
5	Corporal-Cinestésica
1	Lógico-matemática e Corporal-Cinestésica
1	Lógico-matemática e Musical
2	Espacial e Lógico-Matemática
3	Musical
1	Lógico-Matemática e Interpessoal

3	Interpessoal
3	Corporal-Cinestésica

Tabela 5 — Potenciais inteligências implícitas através das preferências pessoais — Turma 1.

O mesmo questionário foi aplicado na Turma 2, onde nota-se, conforme o gráfico a seguir, maior incidência geral das quatro inteligências: interpessoal, intrapessoal, corporal-cinestésica e musical. Porém, assim como na Turma 1, a Turma 2 apresentou nas preferências e autoanálise das suas facilidades e competências grande heterogeneidade.

**Incidência das possíveis inteligências múltiplas através das preferências pessoais
Turma 2**

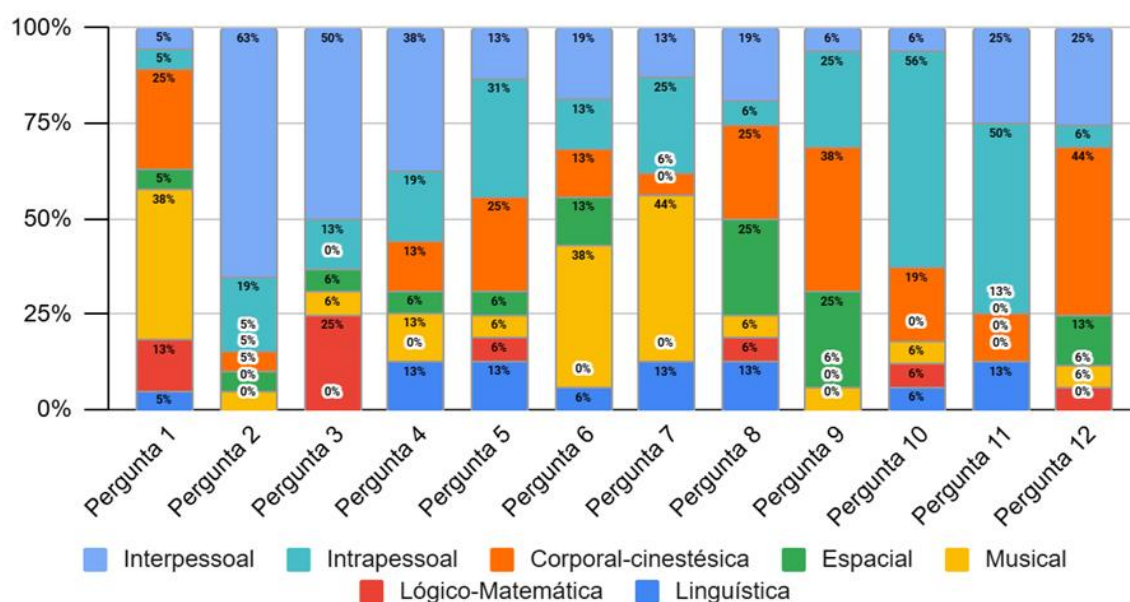


Gráfico 8- Resultados das respostas pessoais da Turma 2 obtidos através de questionário para verificação do perfil do aluno alinhado às IM.

Quando analisadas as respostas das duas questões dissertativas apresentadas pela Turma 2, pôde-se estabelecer individualmente as potenciais inteligências existentes nesta amostra. Assim como na Turma 1, observou-se em alguns alunos incidência em duas inteligências, conforme mostra a tabela a seguir:

Quantidade de alunos	Incidência
4	Abstenção

2	Intrapessoal e Interpessoal
1	Musical e Interpessoal
1	Espacial
1	Lógico-Matemática
2	Musical e Corporal-Cinestésica
1	Espacial e Lógico-Matemática
2	Corporal-Cinestésica
2	Linguística
1	Intrapessoal
1	Espacial e Interpessoal
2	Interpessoal

Tabela 6 — *Potenciais inteligências implícitas através das preferências pessoais dos estudantes — Turma 2.*

Nesta primeira etapa da estratégia, buscou-se por parte da pesquisa a verificação das possíveis inteligências que se manifestaram nas amostras através da própria visão dos alunos. Conforme aponta Miguel e Schultz (2023, p. 26), “O desenvolvimento das inteligências múltiplas deve ser trabalhado como um conteúdo disciplinar, de forma progressiva, explorando as habilidades e capacidades das crianças no começo, para depois os docentes poderem utilizar dessas capacidades para desenvolver as inteligências múltiplas em sala de aula.”

As respostas do questionário permitiram conhecer melhor os perfis dos alunos, e apesar de não representar categoricamente as inteligências intrínsecas, estabeleceu um direcionamento para as próximas estratégias que foram aplicadas nesta pesquisa. Ao conhecer as maiores incidências ou as paridades existentes entre os perfis individuais, foi possível desenvolver projetos que relacionam os conteúdos da História alinhados às ACPA e à teoria das IM.

2.4.2. A estratégia por meio de projetos

A estratégia por meio de projetos visa integrar as diversas inteligências ao contexto das especificidades da disciplina. Com isso, é possível que os alunos possam construir o conhecimento por etapas, verificar os caminhos que possam percorrer, refletir sobre potenciais erros e encontrar os meios mais viáveis para sua concretização. A ideia do ensino por projetos possibilita incorporar, de acordo com as afirmações da teoria das IM, o “aumento de

complexidade de forma exponencial nas atividades e estímulos sugeridos, conforme o desenvolvimento da criança” (Miguel & Schultz, 2023, p. 25). Como já mencionado também nesta pesquisa, a estratégia de ensino por meio de projetos reflete a ideia principal descrita no PIFS (Inteligência Prática Para a Escola), que engloba o conteúdo acadêmico às habilidades e facilidades inerentes aos alunos. O trabalho por meio de projetos também tem a capacidade de estimular o estreitamento entre o aluno e a disciplina, pois passam a explorar “aspectos particulares do material em aprofundamento, abordando os problemas que enfrentam os profissionais da disciplina” (Blythe, 2019, p. 14).

Tendo em vista aproximar a teoria das IM às ACPA, consoante ao processo de ensino e aprendizagem da disciplina História descrito nas AE, foram sugeridos temas que pudessem ser trabalhados dentro das perspectivas: a) a escolha do aluno; b) um projeto que se encaixe a essa escolha e; c) um tema de História. Foi levado também em consideração, na elaboração dos temas, os resultados mencionados no tópico 2.4.1. Com isso, foi permitida a elaboração de temas utilizados para a Turma 1 e para a Turma 2, a saber:

- **Notícia de Jornal.** Ligado à inteligência linguística, este projeto basear-se-ia na produção de uma notícia (fictícia ou real) sobre o conteúdo e o tema de História. Para o suporte da escrita, os alunos teriam de trabalhar com cartolina, devendo ser construída de forma manuscrita. O resultado, que neste caso seria uma notícia criada pelos estudantes, seria apresentado em dia e hora marcados. Conforme sugere Antunes (2015, citado por Miguel & Schultz, 2023), nesta forma de trabalho, “é essencial que a criança opine, cante, invente e, sobretudo, disponha de ouvintes estimulantes, dispostos a ‘arrancar’ depoimentos”.
- **Jogo Educativo.** Os alunos que escolhessem este projeto deveriam trabalhar principalmente a inteligência lógico-matemática, podendo produzir um jogo com estratégias que visariam auxiliar o jogador a iniciar e finalizar o percurso. O jogo poderia ser pensado no contexto do tema e dos conteúdos propostos na disciplina de História. Assim como o projeto mencionado anteriormente, os alunos o deveriam produzir de forma manuscrita, utilizando cartolina, EVA ou materiais recicláveis. O tema utiliza a estratégia de ensino baseada nas sugestões de Armstrong (2001, citado por Miguel & Schultz, 2023) e tem por objetivo o “incentivo ao pensamento crítico, quantificação de determinados objetos e da reflexão crítica sobre eles” (Miguel & Schultz, 2023, p. 27).

- **Mapa do Espaço Histórico.** Os alunos responsáveis por este projeto teriam de estimular a inteligência espacial mediante a produção de um mapa detalhado do local onde teriam ocorrido os eventos do tema tratado em História. Poderiam também categorizar a importância do espaço para as ações daquela sociedade, além de refletirem sobre as razões para o seu desenvolvimento. O mapa poderia ser construído a partir de cartolina, EVA ou material reciclável, podendo ser tanto desenhado à mão como montado com os materiais selecionados. Conforme aponta Gardner (2019 [1993]), a inteligência espacial liga-se à capacidade de perceber o mundo e conduzir-se nele, tendo assim a construção do mapa relevância para a exploração dessas habilidades.
- **Peça de Cinema Mudo.** Os alunos que escolhessem este projeto deveriam utilizar os aspectos comuns da inteligência corporal-cinestésica na criação de uma peça curta, em que os estímulos corporais deveriam transmitir a mensagem do conteúdo e dos contextos ligados ao tema de História. A sugestão para os recursos seria a caracterização por meio de roupas, que ficariam a critério e criatividade dos estudantes, além do espaço necessário para a apresentação da peça. A ideia deste projeto tem por base o pensamento de Antunes (2015), que visa à ampliação de atividades lúdicas para desenvolver os potenciais desta inteligência (citado por Miguel & Schultz, 2023).
- **Letra de Canção.** Com este projeto, ligado à inteligência musical, os alunos deveriam criar a letra de uma canção que explicasse o tema tratado na disciplina de História. Poderiam, a critério de sugestão, utilizar outros materiais e objetos para compor sonoridades. Gardner (2019 [1993]) sugere que a inteligência musical está localizada no hemisfério direito do cérebro e desempenha papel crucial no desenvolvimento e na produção musical. Alinhado a isso, este projeto tem por objetivo ampliar tais capacidades por meio da criação e da repetição na construção da letra e do ritmo.
- **Cartaz com Textos e Imagens.** Os alunos que assumissem este projeto deveriam trabalhar as inteligências intrapessoal e interpessoal em conjunto, criando um cartaz com textos e imagens que mostrassem suas percepções acerca do tema tratado na disciplina de História. O objetivo da aprendizagem seria que os alunos conseguissem perceber a relação que os humanos estabelecem com seus pares por meio da empatia, dos laços de união ou de atitudes que fossem contrárias aos valores considerados por eles. Conforme esclarece Miguel & Schultz (2023, p. 31), quando se cria uma estratégia para as inteligências intrapessoal e interpessoal, “a maioria dos autores agrupa-as [...] em um só campo”.

Na sequência, a proposta da atividade por meio de projetos foi apresentada aos alunos. À Turma 1 foi pedido que trabalhasse os conceitos de *cidadania*, *monarquia constitucional*, *sufrágio censitário* e *sufrágio universal* ligados à Revolução Francesa. Foram orientados a formarem grupos, para depois escolherem, com base no perfil que eles considerassem mais adequado para o grupo, os temas dos projetos. Em seguida, foi solicitado que realizassem pesquisas em diversas fontes sobre o conteúdo proposto para a elaboração dos respectivos projetos. Para a Turma 2, o processo de escolha dos temas dos projetos por parte dos alunos foi semelhante ao da Turma 1, porém foi pedido que trabalhasse os conceitos de *demoliberalismo*, *sufrágio universal*, *nacionalismo*, *imperialismo* e *colonialismo*, ligados ao conteúdo “A evolução democrática, nacionalismo e imperialismo da segunda metade do século XIX e primeira metade do século XX”. Além de sugerir pesquisas em diversas fontes aos alunos da Turma 2, foram dadas duas aulas expositivas com objetivo de introduzir o conteúdo e apresentar os conceitos que deveriam compor o projeto. Foi sugerido aos alunos que trabalhassem a partir de uma situação histórica dentro conteúdo geral, não os obrigando a trabalhar todos os conceitos nos projetos.

Na Turma 1, formaram-se 10 grupos no total, onde cinco grupos escolheram trabalhar o projeto por meio do tema “Notícia de Jornal”, quatro grupos escolheram trabalhar o tema “Cartaz com Textos e Imagens”, exemplificado no Anexo VII, e apenas um grupo escolheu trabalhar o tema “Letra de Canção” (Anexo VIII). Já na Turma 2, formaram-se seis grupos, onde dois grupos escolheram trabalhar o tema “Cartaz com Textos e Imagens”, um grupo escolheu o tema “Jogo Educativo”, um grupo escolheu o tema “Mapa do Espaço Histórico” (Anexo IX), um grupo optou por trabalhar o tema “Notícia de Jornal”, e um grupo trabalhou o tema “Letra de Canção” (Anexo X).

2.4.3. O processo de avaliação

Para a Turma 1, nesta fase avaliativa, foram desenvolvidas duas grelhas (Anexo V), enquanto para a Turma 2, três (Anexo VI). Em relação a escala classificativa, para a turma 1, utilizou-se a escala de 0 (zero) a 5 (cinco), enquanto para a Turma 2, foi utilizada a escala de 0 (zero) a 20 (vinte). Ambas as escalas de classificação foram desenvolvidas conforme as premissas do Sistema Educativo Português. Também se assemelham às escalas de valores utilizadas nos tópicos 2.3.2 e 2.3.5 para efeitos de comparação. A primeira grelha, comum nas duas amostras, teve por objetivo mensurar o desempenho geral do grupo no envolvimento do

projeto como todo, possuindo peso equivalente a 60% da nota geral. Os critérios observados para o trabalho em grupo foram:

- a preparação (compreensão dos objetivos, preparação dos materiais, diversificação dos recursos, identificação dos critérios a serem trabalhados no projeto);
- apresentação (motivação, essencialidade da informação, expressividade, diálogo criterioso);
- domínio dos conteúdos (visão global do tema e qualidade e nível da informação);
- correção da linguagem (vocabulário adequado, utilização adequada dos conceitos).

Já a segunda grelha, também comum para as duas amostras, buscou-se mensurar o desempenho individual do aluno durante todo o processo de elaboração e execução do projeto, representando peso de 30% da nota geral para a Turma 2 e 40% da nota geral para a Turma 1. Os critérios observados foram os mesmos do trabalho em grupo.

Por fim, a terceira grelha, aplicada somente à Turma 2, corresponde a uma ficha de auto e heteroavaliação que consistia da reflexão sobre os trabalhos realizados na perspectiva do próprio grupo, possuindo peso de 10% da nota geral. Os critérios de avaliação para a ficha de auto e heteroavaliação se caracterizavam através de quatro perguntas, a saber:

- Participou com ideias?
- Esforçou-se por realizar o trabalho que lhe competia?
- Cooperou com o esforço do grupo na realização do trabalho?
- Teve papel decisivo na execução do trabalho?

Tendo por objetivo uma avaliação holística nesta etapa da pesquisa, a composição dos resultados é dada pela observância e acompanhamento de todo o processo de desenvolvimento dos projetos até sua concepção. A avaliação foi, portanto, baseada no cenário das IM, sendo desejável que “ocorra com os alunos trabalhando em projetos, problemas ou produções que os envolvam neste contexto e despertem a motivação” (Silva & Gomes Da Silva, 2016, p. 7).

Para Gardner (2019 [1993]), o processo avaliativo deve ocorrer de forma simples, natural e no momento adequado. Nesse contexto, o próprio estudante, enquanto participa da atividade, realiza a autoavaliação e desenvolve mecanismos para aprimorar seu trabalho. Com o tempo, tanto os alunos quanto o professor passam a avaliar constantemente, tornando a avaliação um processo contínuo e onipresente, o que contribui para que os testes tradicionais se tornem obsoletos. Como sugestão, Gardner (2019 [1993]) destaca que “um bom instrumento avaliador pode constituir uma aprendizagem. [...] É recomendado que a avaliação tenha lugar em um contexto que os estudantes trabalhem por meio de problemas, projetos, ou produtos que

os entusiasmem de verdade, que mantenham seus interesses e que os motivem a obter bons resultados” (p. 200).

O autor ainda enfatiza que a avaliação deve sempre beneficiar o estudante, cabendo ao avaliador a responsabilidade de orientá-lo com base na observação de aspetos positivos e de pontos a serem aprimorados. Para isso, é fundamental a utilização de ferramentas e métodos que sejam concretos e ofereçam resultados imediatos e úteis.

Com base nas afirmações de Gardner, o processo avaliativo adotado neste Estudo de Caso, em consonância com as diretrizes da teoria das IM, revela-se adequado por considerar a relevância do desenvolvimento da aprendizagem desde a proposição inicial das atividades. Por fim, reforça-se o papel do professor como orientador e avaliador contínuo, ao passo que o estudante constrói seu próprio percurso de aprendizagem, também se engajando em processos de autoavaliação.

2.4.4. Resultados obtidos da avaliação da aprendizagem baseada na teoria das IM para o 3.º ciclo do Ensino Básico.

Participaram dos trabalhos sugeridos 24 alunos da Turma 1, havendo 2 abstenções. É importante salientar que os 2 alunos iniciaram os trabalhos nos projetos, porém não conseguiram apresentar os resultados no dia marcado. Tendo em vista o acontecido, a avaliação para os dois não será computada nesta pesquisa. Nesta etapa, os participantes foram avaliados em duas dimensões: a primeira diz respeito ao desenvolvimento do projeto proposto dentro da perspectiva coletiva; a segunda conta com a avaliação efetuada através da observação do comprometimento individual para o desenvolvimento e execução dos trabalhos. A soma das avaliações coletivas e individuais dos trabalhos realizados pelos grupos representam o resultado final.

O gráfico com barras em cor roxa a seguir revela os resultados individuais a partir da observação dos trabalhos realizados em grupo. Os dados apontam que quatro alunos atingiram nota máxima nesta etapa, o que representa quase 17% do total da amostra e revela que conseguiram cumprir todos os desafios e etapas do projeto. seis alunos atingiram 4 valores, mostrando que 25% dos alunos conseguiram superar quase todas as adversidades encontradas no percurso de desenvolvimento do projeto. Onze alunos atingiram 3 valores, representando quase 46% do total da amostra que conseguiu superar mais da metade dos desafios enfrentados na atividade proposta. Três alunos atingiram 2 valores, revelando que pouco mais de 12 % do total da amostra enfrentou dificuldades no percurso do desenvolvimento da atividade proposta

e não conseguiu superar os desafios por ela lançados. A média geral dos trabalhos em grupo, representada pela barra em cor roxo-escuro, foi de 3,5 valores.

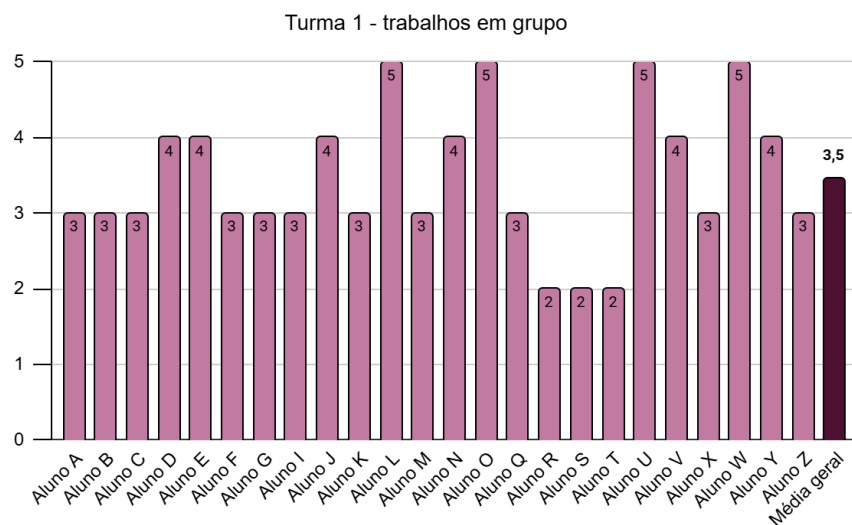


Gráfico 9 — Resultados obtidos da avaliação dos projetos realizados em grupo — Turma 1.

O próximo gráfico, representado por barras em cor violeta, revela os resultados obtidos após as avaliações individuais dos trabalhos efetuados em grupo.

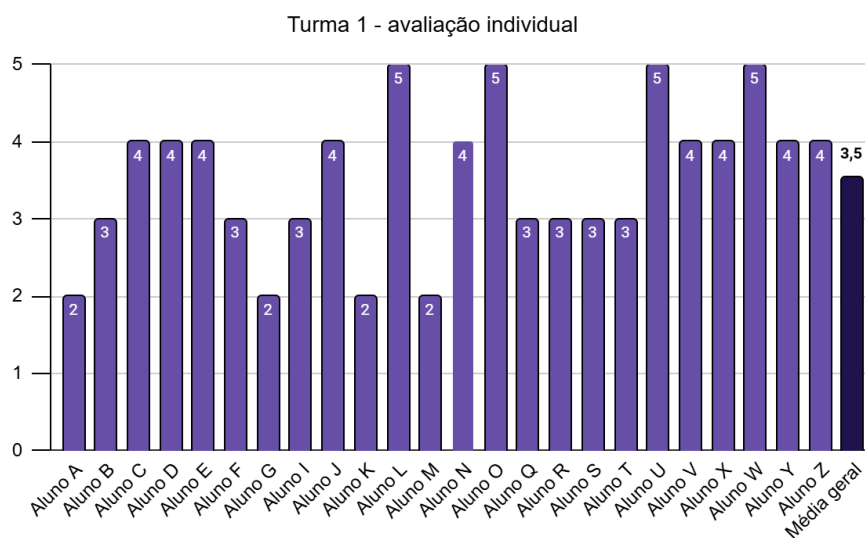


Gráfico 10 — Resultados individuais da avaliação dos projetos em grupo — Turma 1.

Nele, é possível perceber que quatro alunos conseguiram atingir 5 valores na avaliação individual, sem contar o desempenho obtido pelo grupo no qual foram participantes, e representam quase 17% do total da amostra. No mesmo quesito, nove alunos atingiram 4 valores, representando mais de 37% do total da amostra que conseguiu superar quase todos

desafios que se exigiu individualmente no percurso de elaboração dos trabalhos. Sete alunos atingiram 3 valores, o que representa pouco mais de 29% do total da amostra que conseguiu superar mais da metade dos desafios encontrados no decorrer dos trabalhos. Quatro alunos, ou quase 17% do total da amostra, não atingiu desempenho superior a metade dos desafios propostos no projeto. Similar aos trabalhos em grupo, a média das notas individuais, representada pela barra na cor violeta-escura, foi de 3,5 valores.

Por fim, o gráfico representado por barras na cor azul exibe os resultados obtidos após a soma dos valores obtidos dos trabalhos em grupo e avaliações individuais.

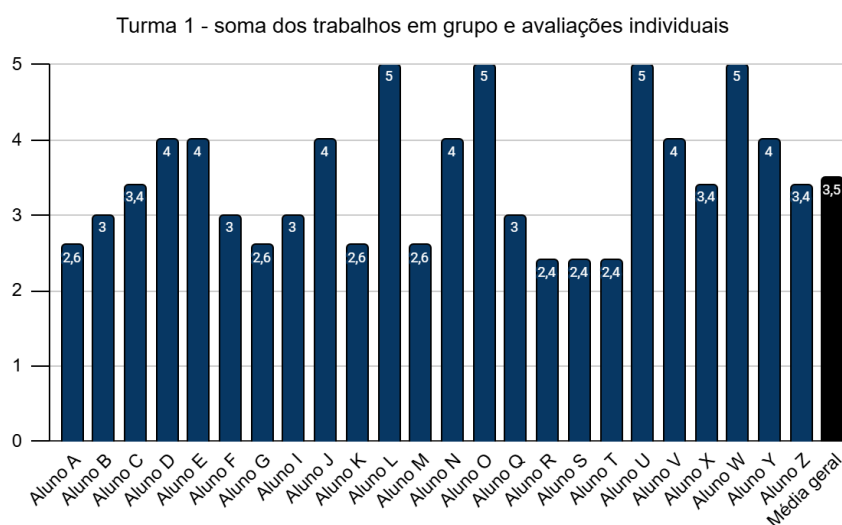


Gráfico 11- Resultados individuais finais obtidos após a soma das avaliações dos projetos realizados em grupo — Turma 1.

Observa-se, portanto, que quatro alunos conseguiram alcançar, como nas amostragens anteriores, 5 valores, representando quase 17% do total da amostra. Nove alunos atingiram 4 valores, mesmo número registrado nos resultados das avaliações individuais, representando mais de 37% do total da amostra. Três alunos atingiram 3,4 valores, representando 12,5% da amostra que conseguiu superar, na soma dos resultados, grande parte dos desafios propostos no trabalho. Mais de 16%, ou quatro alunos, conseguiram atingir 3 valores. Quatro alunos atingiram 2,6 valores, enquanto três alunos atingiram 2,4 valores, representando pouco mais de 29% do total da amostra que superou cerca da metade dos desafios encontrados no desenvolvimento dos projetos. A média geral das notas obtidas pela Turma 1, representada na barra de cor preta, foi de 3,5, igual à média dos trabalhos em grupo e avaliações individuais.

Tendo em vista o método e as estratégias de ensino e avaliação utilizados nesta fase da pesquisa, os números finais da avaliação revelam que apenas 12,5% da Turma 1, ou três alunos, não conseguiram atingir desempenho superior a 50% após a finalização da análise global. Em contrapartida, 10 alunos atingiram desempenho superior a 75% ao obterem entre 4 e 5 valores, o que representa pouco mais de 41% da amostra. A média geral das notas ficou em 3,5 valores, representando consonância com a realidade dos dados quando comparada a pouca discrepância entre o número de resultados mínimos e máximos obtidos pelo total da amostra. Em suma, é possível afirmar que o resultado, alinhado à maior complexidade do processo avaliativo, foi positivo, pois conseguiu alargar a participação discente em relação ao engajamento e também na efetivação das aprendizagens exigidas.

2.4.5. Resultados obtidos da avaliação da aprendizagem baseada na teoria das IM para o Ensino Secundário.

Participaram dos trabalhos todos os 20 alunos da Turma 2, não havendo, portanto, abstenções. A primeira etapa avaliativa conta-se pelo resultado da análise que engloba desde os primeiros momentos da iniciação dos trabalhos realizados pelos alunos em grupo, até sua conclusão, conforme a avaliação dos critérios descritos no tópico 2.4.2.

O gráfico a seguir, representado por barras na cor verde, revela os resultados obtidos da avaliação dos trabalhos em grupo.

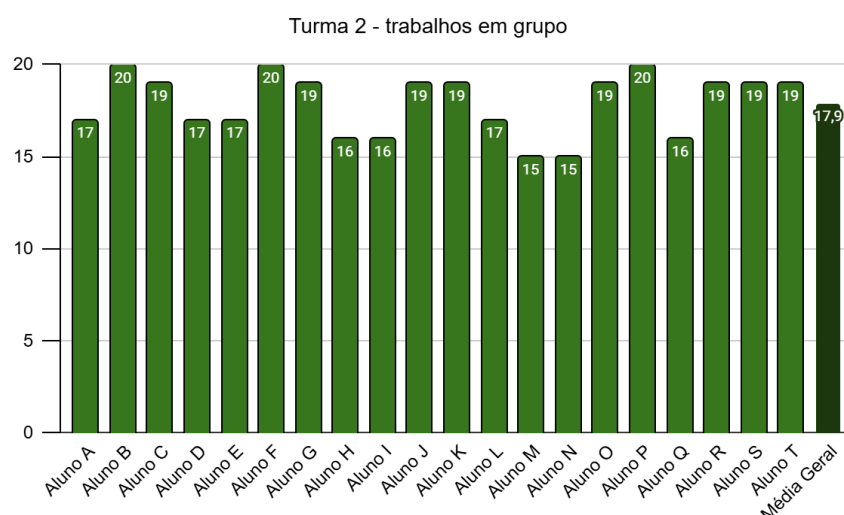


Gráfico 12 — Resultados após avaliação dos projetos realizados em grupo — Turma 2.

Nele, nota-se uma variação de 5 valores entre a nota mais baixa e a mais alta. Verifica-se que três alunos conseguiram atingir nota máxima nos trabalhos em grupo, demonstrando que conseguiram superar todos os desafios que o trabalho apresentou. e que representa um total de 15% da amostra. Seis alunos atingiram nota correspondente a 19 valores, isto é, dentro de uma margem em que muito poucos desafios não foram superados, e que representa 30% do total da amostra. Quatro alunos atingiram nota correspondente a 17 valores, que demonstra terem conseguido superar grande parte dos desafios propostos no projeto escolhido, e que representa 20% do total da amostra. Três alunos atingiram nota correspondente a 16 valores, mostrando ainda capacidade de superar a maior parte dos desafios propostos, representando 15% do total da amostra. Por fim, 2 alunos atingiram nota correspondente a 15 valores, que embora represente a menor nota conseguida na amostra, ainda sim demonstra que conseguiram superar dois terços dos desafios encontrados no projeto, representando 10% do total da amostra. A média geral dos trabalhos realizados em grupo, representada pela barra na cor verde-escura, ficou em 17,9 valores.

O gráfico apresentado na sequência, representado por barras em cor acinzentada, demonstra os resultados obtidos após análise dos trabalhos efetuados de forma individual, mas que contribuíram para os resultados dos projetos, e engloba os mesmos critérios dos trabalhos realizados em grupo.

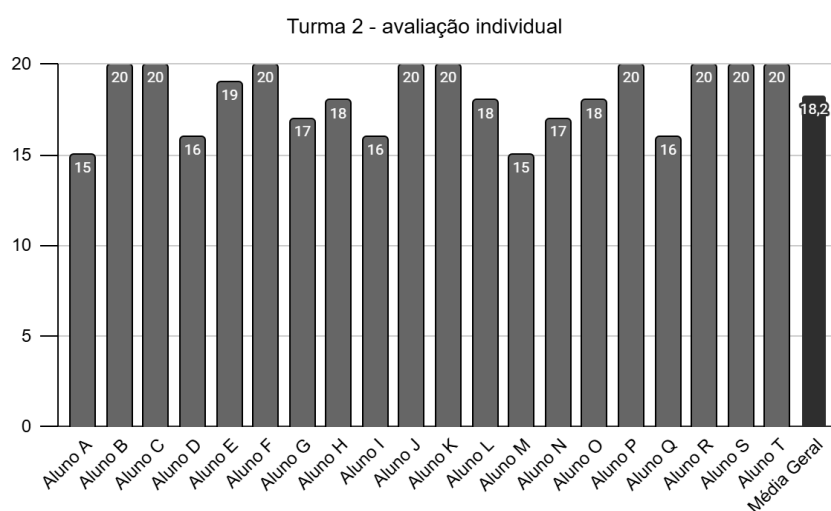


Gráfico 13 — *Resultados obtidos da Turma 2 após avaliação da participação individual nos projetos realizados em grupo.*

É possível observar nos dados que nove alunos atingiram o valor máximo de valores, denotando que participaram ativamente de todo o processo que envolveu a construção e

elaboração do projeto proposto, representando um total de 45% da amostra. Três alunos atingiram entre 18 e 19 valores, demonstrando muito poucos desafios individuais não foram superados, representando 15 % do total da amostra. Três alunos atingiram 16 valores, o que mostra grande empenho individual, mas que ainda algumas capacidades precisam ser melhor trabalhadas, representando 15% do total da amostra. Por fim, dois alunos atingiram 15 valores, demonstrando que conseguiram colaborar individualmente durante a maior parte do tempo na superação dos desafios encontrados no percurso dos projetos, mas ainda necessitam de acompanhamento para que melhor desenvolvam seus potenciais, e representam, portanto, 10% do total da amostra. A média geral individual, representada pela barra na cor acinzentada-escura, foi de 18,2 valores.

O gráfico a seguir, em cor dourada, revela os resultados obtidos após a auto e heteroavaliação efetuada individualmente pelos alunos, onde eles próprios avaliaram a si próprios e também os membros dos seus respectivos grupos.

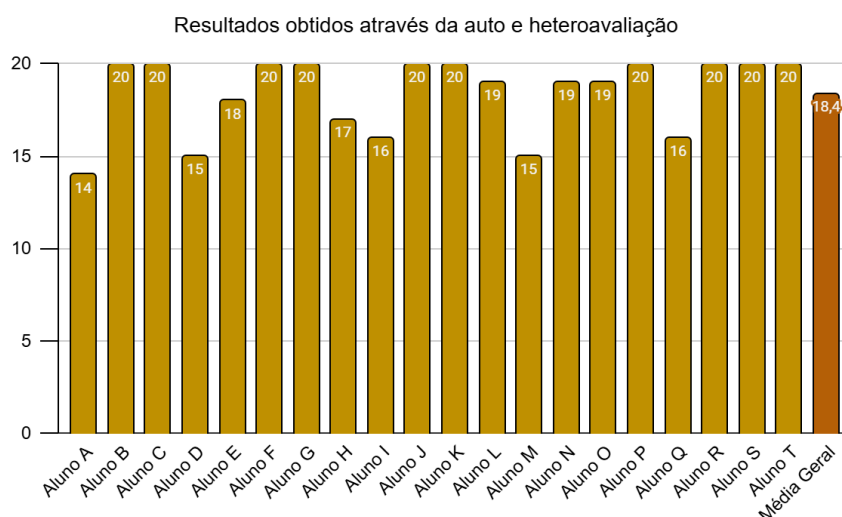


Gráfico 14 — *Resultados da auto e heteroavaliação dos projetos de grupo — Turma 2.*

Os dados apontam que 10 alunos foram avaliados com 20 valores, nota máxima, representando 50% do total da amostra. Três alunos foram avaliados em 19 valores, representando 15% do total da amostra. Um aluno foi avaliado em 18 valores e um em 17 valores, representando 5% do total da amostra cada. Dois alunos foram avaliados em 16 valores e dois em 15 valores, representando 10% da amostra cada. A menor avaliação ocorreu apenas para um aluno, que obteve 14 valores e representou 5% do total da amostra. Já a média geral desta etapa de avaliação, representada pela barra na cor dourada-escura, ficou em 18,4 valores.

Por fim, o gráfico que se segue, representado pela cor azul, apresenta os resultados obtidos após a soma de todas as avaliações, e estabelecidas as respectivas percentagens, conforme os critérios apresentados no tópico 2.4.2.

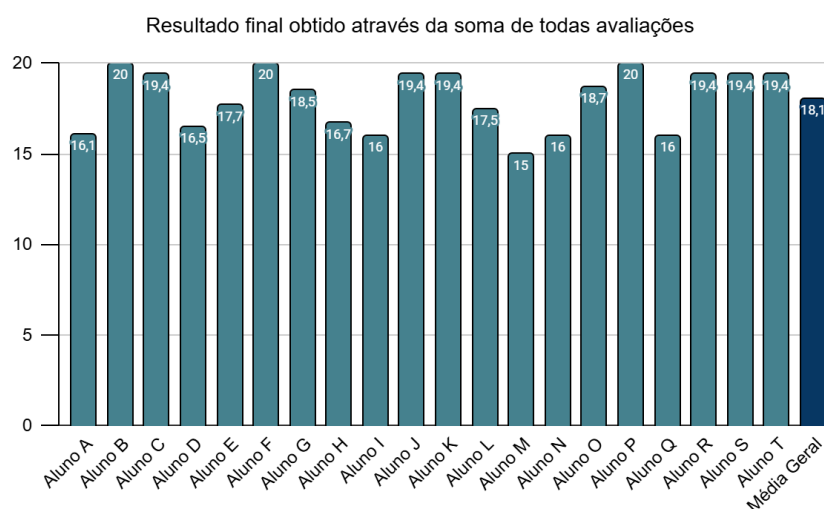


Gráfico 15 — *Resultados individuais finais obtidos após a soma de todas as avaliações dos projetos realizados em grupo — Turma 2.*

Os dados mostram que três alunos conseguiram atingir nota máxima de valores, representando 15% do total da amostra. Seis alunos atingiram o total de 19,4 valores, representando 30% do total da amostra. Um aluno atingiu 18,7 valores, e um aluno atingiu 18,5 valores, representando 5% do total da amostra cada. Um aluno atingiu 17,7 valores, e um aluno atingiu 17,5 valores, representando 5% do total da amostra cada. Um aluno atingiu 16,5 valores, e um aluno 16,1 valores, representando 5% do total da amostra cada. Dois alunos atingiram 16 valores, representando 10 % do total da amostra. A menor nota foi de 15 valores atribuída a um aluno, representando 5% do total da amostra. A média geral após a soma dos resultados de todas as avaliações, representada pela barra na cor azul-escura, ficou em 18,1 valores.

Quando analisados os resultados finais obtidos pela Turma 2, verifica-se que 13 alunos conseguiram atingir desempenho igual ou superior a 85%, com valores iguais ou acima de 17, representando 65% do total da amostra. Não se verificou nenhuma nota abaixo de 15 valores, o que revela desempenho igual ou superior a 75% de todos os alunos. A média geral final é justificável, denotada pela pouca discrepância entre as notas mínimas e máximas obtidas. Por fim, considerado todo o processo avaliativo, constituído por três etapas, é possível afirmar que o método e as estratégias de ensino e aprendizagem alinhadas à teoria das IM mostraram-se positivas, conseguindo gerar total engajamento e participação pela Turma 2.

2.5. Balanço dos resultados

Por meio da análise após a aplicação dos métodos tradicionais de ensino, isto é, aqueles que se baseiam na teoria unidimensional da inteligência, os primeiros resultados relativos às avaliações realizadas na Turma 1 revelam duas médias de desempenho diferentes. Na Ficha de Trabalho 1, respondida em sala de aula em conjunto com o professor e pares, os resultados demonstram um desempenho geral superior a 50% de acertos. Em contrapartida, ao confrontar os resultados da Ficha de Trabalho 2, respondida individualmente pelos alunos, os resultados apontam para uma queda vertiginosa de desempenho, inferior a 40% de acertos, no geral. Ao agregar os resultados para a obtenção de uma média de desempenho global, nota-se que o número de acertos gerais ficou em torno de 53%. Porém, mesmo com o desempenho geral acima da metade, quando analisada a quantidade de alunos com desempenho inferior à média geral, percebe-se que mais da metade da Turma 1 não conseguiu atingir nem mesmo 50% dos valores possíveis.

Já na análise obtida por meio dos métodos de ensino embasados na teoria das IM, verifica-se uma média geral, após avaliação de todos os critérios utilizados, superior a 70%. Em relação ao desempenho individual geral, verifica-se que apenas 12% da amostra não conseguiu atingir metade dos valores possíveis. Quando comparados os dois processos de ensino e aprendizagem, é possível concluir que os métodos utilizados por meio das práticas de ensino tradicional, nesta amostra específica, não conseguiram alcançar o nível de aprendizagem e de aprofundamento desejado, enquanto os métodos embasados na teoria das IM obteve êxito. Deve também ser levado em consideração, a partir deste balanço de dados, em congruência com a prática da experimentação vivenciada pelo professor estagiário, que os conteúdos ministrados entre um método e o outro para a Turma 1 tiveram de ser realizados em intervalos diferentes de tempo, sendo que o primeiro ocorreu em apenas uma aula por ficha de trabalho, enquanto o segundo exigiu o acompanhamento do processo de desenvolvimento por algumas aulas, além da dedicação pós-laboral empregada pelos alunos. Nesta dimensão comparativa, percebe-se que a aprendizagem não ocorre de forma instantânea, ou se ocorre, não parece haver um aprofundamento por meio da reflexão, isto é, exige do aluno apenas o exercício da memória a curto prazo. Já quando existe um ensino por blocos, a aprendizagem é desenvolvida aos poucos, tendo o aluno de conciliar prática e reflexão continuamente, gerando resultados mais frutíferos. Nesse aspeto, pode associar-se esta perspectiva de aprendizagem a diversos métodos construtivistas, como a proposta de criação de um currículo em espiral, sugerida por Bruner (1990, 1996, citado por Maia et al., 2020, p. 8), que procura desenvolver competências e

capacidades mediante a abordagem recorrente dos mesmos tópicos ao longo do percurso acadêmico, aprofundando-os progressivamente em função do amadurecimento biológico e social do aluno. Na aprendizagem por projetos, essas competências são avaliadas de forma contínua pelo próprio estudante, que pode redefinir o seu percurso de aprendizagem, ajustando às suas capacidades ou inteligências mais evidentes. Neste sentido, Gardner (2019 [1993]) destaca que “a visão avaliadora [através da perspectiva das IM] valoriza o desenvolvimento das habilidades produtivas e reflexivas, cultivadas em projetos a longo prazo” (p. 210), devendo ser fomentada pelo aprofundamento de elementos fulcrais para a realidade dos estudantes.

Ao realizar a comparação entre os métodos na Turma 2, verificou-se ainda maior diferença nos resultados gerais. A avaliação ocorrida por meio do ensino e verificação das aprendizagens pela forma tradicional apresentou resultados gerais com média de acertos superiores a 50%. Na primeira etapa da análise avaliativa, foi percebido que 47% do total da amostra sequer conseguiu atingir desempenho superior a 50% nas questões que exigiam mais das capacidades dissertativas-argumentativas. Quando verificado o desempenho apenas das questões que exigiam mais capacidades lógico-dedutivas, notou-se um total maior de acertos, quando 53% da amostra conseguiu atingir entre 51% e 75% dos valores possíveis.

Os resultados agregados revelaram, porém, que pouco mais de 47% da amostra não conseguiu atingir sequer metade dos valores possíveis, mesmo com uma média geral superior a 50% de acertos. Já nos métodos aplicados com base na teoria das IM, a Turma 2 mostrou grande avanço nos resultados, demonstrado pela percentagem, alto desempenho obtido. Com engajamento de 100% dos alunos na atividade proposta, nenhum obteve desempenho inferior a 75%. Nesta última etapa, os critérios avaliativos foram divididos em três níveis, onde foram observadas diversas dimensões de aprendizagem, revelando que as notas gerais obtidas refletem grande veracidade quando se trata da análise geral dos resultados.

Diferentemente do que ocorreu na Turma 1, a Turma 2 pôde ser acompanhada dentro de um intervalo maior de tempo durante os dois estudos apresentados, fator que pode explicar o melhor rendimento obtido por ela, considerando que, para a Turma 2, foram dedicadas mais de 12 aulas de 50 minutos cada para a introdução dos conteúdos que foram avaliados através da simulação do teste, corroborando para os métodos tradicionais de ensino e aprendizagem, e também dedicada grande parte das aulas no acompanhamento do desenvolvimento dos projetos pautados nos métodos orientados pela teoria das IM. Por fim, a experiência do professor estagiário mostrou notório crescimento da participação e engajamento dos alunos nos trabalhos sugeridos com base na teoria das IM, mesmo naqueles com histórico de dificuldades na aprendizagem.

Portanto, na tentativa de responder a terceira questão levantada neste estudo de caso, os resultados apontam que as estratégias que exigiram maior participação do educando, suscitaram também maior interesse, principalmente quando aliadas ao desenvolvimento ou aprimoramento das capacidades já verificadas individualmente. Da mesma forma, verifica-se que no engajamento geral, ambas as turmas demonstraram maior empenho nas atividades propostas com base na teoria das IM. Quanto à produtividade, os trabalhos desenvolvidos pelos alunos nos projetos exigiram maior dedicação devido à complexidade na execução e à necessidade de concentração, o que demandou também mais reflexão, já que o aprofundamento das aprendizagens ocorreu de forma gradual. A comparação dos resultados obtidos por ambas as estratégias evidenciou que a aplicação da teoria das Inteligências Múltiplas no contexto educativo se mostrou, nesta pesquisa, significativamente mais efetiva em termos de produtividade. Por fim — e não menos importante — os resultados apontaram que o acompanhamento e a mediação do professor, tanto nas discussões e correções coletivas das atividades quanto no processo de construção e desenvolvimento dos projetos, foram fundamentais para orientar os alunos, mediar os conhecimentos e possibilitar sua real apropriação

Considerações finais

Ao término de toda a jornada proporcionada pela investigação-ação, torna-se imprescindível realizar uma reflexão aprofundada sobre os principais pontos de destaque levantados pela pesquisa, bem como sobre as limitações e dificuldades identificadas ao longo do percurso. Esse momento reflexivo é essencial para consolidar o conhecimento construído, analisar criticamente as práticas adotadas e, por fim, apresentar as principais conclusões extraídas de todo o processo investigativo.

A pesquisa teve início com um levantamento teórico-bibliográfico sobre a trajetória do conceito de inteligência, com o intuito de compreender como sua construção foi sendo moldada ao longo da história do pensamento científico. Observou-se, já nessa primeira etapa, que o conceito de inteligência foi, e ainda é, objeto de diversas interpretações, sendo constantemente ressignificado a partir das mudanças nas correntes epistemológicas. Ao longo dos séculos XIX e XX, o conceito passou a ser moldado sob uma ótica mais científica e mensurável, especialmente após os estudos de Alfred Binet. A criação dos testes de QI marcou uma virada significativa ao propor uma avaliação quantitativa da inteligência, centrada sobretudo em competências lógico-matemáticas e linguísticas. Esses testes passaram a orientar, de forma expressiva, as políticas curriculares e os sistemas avaliativos das instituições escolares, que passaram a considerar a inteligência como algo único e fixo, reduzido a um número.

Entretanto, essa concepção foi questionada com a emergência da teoria das IM, proposta por Howard Gardner na segunda metade do século XX. A teoria de Gardner rompe com a ideia da inteligência como uma entidade única e generalizável, defendendo a existência de múltiplas inteligências — tais como a espacial, a corporal-cinestésica, a musical, a interpessoal, a intrapessoal, entre outras —, cada uma com sua própria forma de manifestação e importância no desenvolvimento humano. Essa abordagem pluralista se mostrou particularmente promissora no campo educacional, especialmente quando aplicada a contextos de baixo rendimento escolar ou em turmas com alunos que apresentam dificuldades cognitivas. Os estudos desenvolvidos por Gardner e sua equipa encontraram forte adesão nas ciências da educação por ampliarem o campo de possibilidades para uma prática pedagógica mais inclusiva, equitativa e centrada no potencial individual de cada aluno.

No contexto da presente investigação, a teoria das IM mostrou-se coerente com as orientações do currículo português, em particular com os princípios do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) e com as Aprendizagens Essenciais (AE).

Verificou-se, a partir da análise documental, uma estreita relação entre os objetivos propostos pelas diretrizes curriculares, ensino de História, e os fundamentos da teoria das IM, sobretudo na valorização das competências, da autonomia do aluno, da interdisciplinaridade e do reconhecimento das singularidades cognitivas. A aprendizagem, nesses moldes, é compreendida como um processo multifacetado e contínuo, que deve partir das características e necessidades dos alunos, favorecendo sua participação ativa e engajada.

No segundo capítulo, o foco da investigação deslocou-se para a prática pedagógica, com o objetivo de comparar estratégias de ensino e avaliação entre o modelo tradicional e o baseado na teoria das IM. A pesquisa envolveu duas turmas: uma do 8.º ano do 3.º ciclo do Ensino Básico (Turma 1) e outra do 11.º ano do Ensino Secundário (Turma 2). Inicialmente, as duas turmas foram submetidas a aulas expositivas com uso de suportes visuais e escritos, seguidas por avaliações convencionais, compostas por respostas abertas e, no caso do Ensino Secundário, também por questões de múltipla escolha. Essa primeira etapa teve como finalidade simular uma situação de ensino tradicional.

Na segunda etapa, adotou-se uma abordagem metodológica baseada na teoria das IM. As aulas passaram a ser centradas na participação ativa dos alunos, através do desenvolvimento de projetos, nos quais diferentes competências puderam ser mobilizadas e avaliadas. O processo de avaliação, por sua vez, considerou não apenas o produto final, mas também todo o percurso de construção, valorizando o esforço, a colaboração e a criatividade dos estudantes. Os resultados obtidos apontaram para um aumento significativo no rendimento escolar e no envolvimento dos alunos quando as atividades foram orientadas pelos princípios da teoria das IM. A aprendizagem tornou-se mais significativa, pois estava ligada à realidade dos estudantes e às suas formas preferenciais de aprender.

Nesse sentido, as respostas obtidas por meio do questionário, que buscou verificar o perfil dos alunos em relação às IM, foram fundamentais para orientar as estratégias de ensino adotadas posteriormente, sempre com o objetivo de colocar os estudantes no centro do processo. Assim, concluiu-se que o trabalho com projetos seria uma alternativa eficaz para promover o engajamento, ampliar a participação ativa e acompanhar o desenvolvimento das habilidades dos alunos.

É importante destacar que, apesar dos resultados positivos, o processo também revelou desafios relevantes. As principais dificuldades ocorreram durante a implementação da segunda etapa, em função da necessidade de um acompanhamento mais próximo por parte do professor e de uma avaliação contínua e criteriosa dos projetos em desenvolvimento. Uma das limitações enfrentadas foi a gestão do tempo em sala de aula, especialmente na Turma 1, que dispunha de

apenas dois tempos semanais de 50 minutos, o que dificultou a conclusão de algumas etapas dos projetos durante o horário letivo. Mesmo assim, os alunos da Turma 1 se mostraram participativos e dispostos a colaborar, superando suas próprias limitações e saindo de suas zonas de conforto.

Outro ponto importante que se evidenciou ao longo da investigação é que a adoção de estratégias baseadas na teoria das IM não exclui a validade das práticas tradicionais. Pelo contrário, é possível — e desejável — que haja um equilíbrio entre ambas, conforme as necessidades da turma e os objetivos da aprendizagem. Por exemplo, o maior tempo de contato com a Turma 2 permitiu que os conteúdos que foram trabalhados nos projetos fossem apresentados e discutidos com maior profundidade em dois tempos de 50 minutos. Essa flexibilidade mostrou-se fundamental para uma abordagem integrada e contextualizada.

Além disso, refletiu-se sobre a forma de atribuição das classificações. Defendeu-se o uso de uma escala avaliativa que possibilitasse ao aluno visualizar claramente seus avanços e suas dificuldades, ao mesmo tempo em que se teve o cuidado de evitar práticas que pudessem fomentar a competição desmedida e a exclusão de alunos que apresentassem um ritmo diferente de aprendizagem.

A pesquisa também abordou aspectos teóricos que contrastam visões pedagógicas distintas. De um lado, a pedagogia tradicional, ou “bancária”, como denomina Paulo Freire (2015 [1996]), que se baseia na transmissão mecânica do conhecimento e na centralidade da figura do professor. De outro, a abordagem construtivista, associada à teoria das IM, que busca construir o conhecimento de forma ativa, a partir da interação entre o aluno, o conteúdo e o contexto. Contudo, esse modelo também não está isento de críticas. Enkvist (2014), por exemplo, alerta para os riscos da pedagogia centrada excessivamente no aluno, que pode levar a uma fragmentação do saber e à formação, nas palavras da autora, de “egoístas cognitivos”, incapazes de compreender a complexidade da cultura acumulada pela humanidade.

Nesse sentido, é pertinente retomar as reflexões de Gramsci (2001), que enfatiza a importância de uma mediação pedagógica qualificada, realizada por professores bem formados, que tenham domínio dos métodos científicos e capacidade de orientar o aluno em sua trajetória intelectual. Para Gramsci, a escola deve ser o espaço em que se oferece ao aluno as condições necessárias para desenvolver seu esforço espontâneo de aprendizagem, não com o intuito de fazer descobertas por si mesmas, mas para dominar os métodos que as tornam possíveis. O autor afirma que “Descobrir por si mesmo uma verdade, sem sugestões e ajudas exteriores, é criação, mesmo que a verdade seja velha, e demonstra a posse do método [...]” (Gramsci, 2001, p. 40). Saviani (2012), por sua vez, retoma essa perspectiva gramsciana ao

propor uma pedagogia revolucionária, na qual o aluno é concebido como um intelectual em formação, com conhecimento sincrético, enquanto o professor, dotado de conhecimento sintético, atua como mediador dessa transição.

Com base nessas reflexões, é possível afirmar que a teoria das IM se mostrou benéfica neste estudo justamente por articular os dois papéis estratégicos aqui propostos: ora concedendo protagonismo ao aluno no processo de aprendizagem, ora exigindo a intervenção ativa do professor como mediador e avaliador. Essa combinação favorece o desenvolvimento de competências como a resolução de problemas, o pensamento crítico, a criatividade e a autonomia — pilares fundamentais da educação contemporânea.

Por fim, o ano letivo proporcionou um conjunto valioso de aprendizagens e experiências, tanto do ponto de vista profissional quanto pessoal. A escola onde se realizou o estágio demonstrou abertura e apoio constantes, promovendo a participação ativa do professor estagiário em atividades de formação e eventos pedagógicos. Os alunos, por sua vez, acolheram com entusiasmo as abordagens propostas, mesmo diante do aumento do volume de trabalhos, típico do final do ano letivo.

Para encerrar este relatório, será deixada uma citação que sintetiza o espírito desta investigação e que serviu de guia ao longo de todo o processo: “A aprendizagem é antropofágica. Não se aprende o que o outro diz, apreendemos o outro. Um professor não ensina aquilo que diz, ele transmite aquilo que é.” (José Pacheco, 2024, p. 13).

Referências Bibliográficas

Albuquerque Navarro, M. B. M. (2004). Homem e natureza: cognição e vida como elos indissociáveis. *Ciências & Cognição*, 1, 29-33. Recuperado em 06 de janeiro de 2025, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1806-58212004000100005&lng=pt&tlng=pt.

Almeida, L. S., Ferrando, M., Ferreira, A. I., Prieto, M. D., Fernández, M. C., & Sainz, M. (2009). Inteligências múltiplas de Gardner: É possível pensar a inteligência sem um factor g? *Psychologica*, 50, 41—55. https://doi.org/10.14195/1647-8606_50_3

Amaral, C. et al (2022). HSI: História Sob Investigação. Porto: Porto Editora.

Bezerra, Holien G. (2020). Ensino de História: conteúdos e conceitos básicos. In.: Karnal, L. (org.) *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. São Paulo: Contexto, pp. 37-48.

Blythe, T., & Gardner, H. (2019[1993]). Una escola del futuro. In Gardner, H. *La teoría de las inteligencias múltiples* [recurso eletrônico]. Barcelona: Paidós.

Chacon, D. R. A. (2015). "Nisi credideritis, non intelligetis": a inteligência da fé em Santo Agostinho. *Revista Eletrônica da PUCRS*, 45(3), 247-268. <https://doi.org/10.15448/1980-6736.2015.3.23607>

Dantas, H. (2019). Do ato motor ao ato mental: a gênese da inteligência segundo Wallon. In Dantas et al. *Piaget, Vigotski e Wallon: Teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus.

Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens. *Diário da República*.

Del Cont, V. (2008). Francis Galton: Eugenia e hereditariedade. *Scientiae Studia*, 6(2), 201—218. <https://doi.org/10.1590/S1678-31662008000200004>

Descartes, R. (2016). *Meditações metafísicas* (Tradução e notas Edson Bini). São Paulo: Edipro.

Despacho n.º 14526/2024, de 9 de dezembro. Aprova o calendário, para o ano letivo de 2024-2025, das provas de Monitorização da Aprendizagem, das provas finais do ensino básico, das provas de equivalência à frequência do ensino básico, dos exames finais nacionais do Ensino Secundário e das provas de equivalência à frequência do Ensino Secundário. *Diário da República*.

Eagleman, D. (2022). Cérebro em ação [recurso eletrônico]: A história detalhada da eterna reconfiguração do cérebro (1ª ed., Trad. R. Vinagre). Rio de Janeiro: Rocco Digital.

Enkvist, I. (2014). Repensar a Educação (1.ª ed., Trad. D. Trindade). São Paulo: Bunker Editorial.

European Commission. Eurydice. Portugal. Ensino Secundário e Pós-Secundário. Disponível em: <<https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/pt-pt/national-education-systems/portugal/ensino-secundario-e-pos-secundario-nao-superior>> Acesso em: 06 de julho de 2023.

Freire, P. (2015). Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa (52ª ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, P. (2016). Pedagogia do oprimido (60ª ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Gama, M. C. S. S. (1994). A teoria das inteligências múltiplas ou a descoberta das diferenças. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, 01(02), 13—19. Recuperado em 13 de janeiro de 2025, de <https://encurtador.com.br/v6scW>

Gardner, H. (2003). A nova ciência da mente: Uma história da revolução cognitiva (3ª ed.). São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.

Gardner, H. (1993). La mente no escolarizada: Cómo piensan los niños y cómo deberían enseñar las escuelas. Barcelona: Paidós.

Gardner, H. (2019[1993]). La teoría de las inteligencias múltiples [recurso eletrônico]. Barcelona: Paidós.

Gardner, H., & Krechevsky, M. (2019). Un enfoque inteligente de la escuela: La inteligencia práctica en los últimos cursos de la enseñanza primaria. In Gardner, H. La teoría de las inteligencias múltiples [recurso eletrônico]. Barcelona: Paidós.

Gáspari, J. C. de, & Schwartz, G. M. (2002). Inteligências múltiplas e representações. Psicologia: Teoria e Pesquisa, 18(3), 261—266. <https://doi.org/10.1590/S0102-37722002000300004>.

Gramsci, A. (2001). Os intelectuais e a organização da cultura. In Cadernos do Cárcere (Vol. 2, 2ª ed.). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Habibi, A., Ilari, B., Crimi, K., Metke, M., Kaplan, J. T., Joshi, A. A., ... Damasio, H. (2014). An equal start: Absence of group differences in cognitive, social, and neural measures prior to music or sports training in children. Frontiers in Human Neuroscience, 8, 690. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2014.00690>

La Taille, Y. (2019). O lugar da interação social na concepção de Jean Piaget. In Dantas et al. Piaget, Vygotsky e Wallon: Teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus.

Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. [Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm]. (Brasil, 1996).

Locke, J. (1999). Ensaio acerca do entendimento humano. São Paulo: Nova Cultural.

Maia, A. C. B., & Fonseca, M. L. (2002). Quociente de inteligência e aquisição de leitura: Um estudo correlacional. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 15(2), 261—270. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722002000200004>

Maia, C. et al (2022). *Vamos à História*. Porto: Porto Editora.

Maia, R., et al. (2020). Teorias de aprendizagem e suas contribuições no contexto escolar: Um diálogo entre os principais teóricos e a contemporaneidade – uma revisão narrativa. *Brazilian Journal of Development*, 6(8), 55902–55918. <https://doi.org/10.34117/bjdv6n8-126>.

Martins, G., et al. (2017). Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral de Educação. <http://www.dge.mec.pt/>, acessado em 19 de janeiro de 2025.

Miguel, M., Schultz, S. (2023). *Inteligências Múltiplas: Anos Finais do Ensino Fundamental*. Coleção Caminhos do Saber; Curitiba: PUCPRESS, FTD.

Nunes Sobrinho, R. G. (2007). Inteligência e Psykhé: A epistemologia de Platão. *Educação e Filosofia*, 21(42), 89-117. <https://doi.org/10.14393/revedfil.v21n42a2007-465>

Oliveira, M. K. (2019). Vigotski e o processo de formação dos conceitos. In Dantas et al. *Piaget, Vigotski e Wallon: Teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus.

Pacheco, J. (2024). *Formação e Cultura: Dilemas e práticas de formação de professores*. Belo Horizonte: Conhecimento.

Pocinho, M., & Mendes, C. (2021). Avaliação das inteligências múltiplas em crianças do ensino fundamental. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 37, e37304. <https://doi.org/10.1590/0102.3772e37304>

Porto Editora. Inteligência no Dicionário Infopédia da Língua Portuguesa [em linha]. Porto: Porto Editora. Disponível em <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/inteligencia>. [Consultado em 06 de janeiro de 2025].

República Portuguesa (2018). *Aprendizagens essenciais*. Ministério da Educação. Direção-Geral da Educação. Disponível em: <http://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-0>. Acesso em 06 de julho de 2023.

Rocha, Z. (2003). O Éros no “Banquete” de Platão: Mito e teoria. *Indivisa, Bol. Estud. Invest.*, (4), 92-102.

Rousseau, J. J. (1995). *Emílio; ou, Da Educação*. Trad. Sérgio Milliet. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

Saviani, D. (2012) *Escola e Democracia*. 42ª Edição. Campinas: Autores Associados.

Schelini, P. W. (2006). Teoria das inteligências fluida e cristalizada: Início e evolução. *Estudos de Psicologia (Natal)*, 11(3), 323-332. <https://doi.org/10.1590/S1413-294X2006000300010>.

Silva, Alexia Serpa da., Gomes da Silva, Winnie (2016). *Inteligências Múltiplas Na Avaliação Da Aprendizagem: Uma Possibilidade?*. Anais do 14º Congresso Internacional de Tecnologia na Educação, Recife. ISSN: 1984-6355.

Silveira, D. (2012). As virtudes em Aristóteles. *Revista de Ciências Humanas*, 1(1), 41-71. <https://doi.org/10.31512/rch.v1i1.203>

Vignaux, P. (1994). *A Filosofia na Idade Média*. Trad. Maria F. Lisboa: Presença.

Lista de abreviaturas e siglas

AE — Aprendizagens Essenciais

ACPA — Áreas de Competência do Perfil do Aluno

FLUP — Faculdade de Letras da Universidade do Porto

IM — Inteligências Múltiplas

PASEO — Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

PIFS: *Practical Intelligence For School* (Inteligência Prática Para a Escola)

QI — Quociente de Inteligência

Anexos

Anexo I — Ficha Trabalho 1: O Antigo Regime no Século XVIII: Absolutismo.

FICHA DE AVALIAÇÃO

Nome			
Disciplina	História	Turma	8.º Ano
Tema	O Antigo Regime no Século XVIII: Absolutismo		

Questão 1

Quem detém o poder no Antigo Regime?

Resposta:.....
.....

Questão 2

Explica a teoria do poder divino através das visões de Jean Bodin e Bossuet.

Resposta:.....
.....
.....
.....

Questão 3

Qual era a razão para o rei possuir o poder absoluto segundo Thomas Hobbes?

Resposta:.....
.....
.....
.....

Questão 4

Cite e explique duas atribuições do rei absoluto?

Resposta:.....
.....
.....

Anexo II — Ficha de Trabalho 2: O Antigo Regime no Século XVIII: sociedade de ordens.

FICHA DE AVALIAÇÃO

Nome			
Disciplina	História	Turma	8.º Ano B
Tema	O Antigo Regime no Século XVIII: sociedade de ordens		

Questão 1

Explica como se caracteriza uma sociedade de ordens?

Resposta:.....
.....
.....

Questão 2

Qual era o 1.º Estado e como ele funcionava?

Resposta:.....
.....
.....

Questão 3

Quais as atribuições do 2.º Estado no Antigo Regime?

Resposta:.....
.....
.....

Questão 4

Quem compunha o 3.º Estado? Qual grupo dentro do 3.º Estado se destacou e passou a prosperar no Antigo Regime? Explique os motivos.

Resposta:.....
.....

Anexo III — Ficha de Trabalho 3: A implantação do liberalismo em Portugal

FICHA DE AVALIAÇÃO

Nome			
Disciplina	História A	Turma	11.º Ano F
Tema	A implantação do liberalismo em Portugal		

Questão 1 (2.5)

Explique de que forma a Inquisição, a Real Mesa Censória e a ação da Intendência-Geral da Polícia contribuíam para a manutenção do Antigo Regime em Portugal no início do século XIX.

Resposta:.....
.....
.....
.....

Questão 2 (2.0)

A ascensão de Napoleão em França refletiu diretamente na vida política, económica e social portuguesa do início do século XIX. Com base no conteúdo abordado ao longo das aulas, observa a tabela que segue, e transcreve as opções «(a), (b), (c) e (d)» presente na **coluna 1** em suas respectivas combinações nas opções vazias da **coluna 2**. Em seguida, assinale a alternativa que corresponde à sequência correta de resposta.

Coluna 1	Coluna 2
(a) Bloqueio Continental (1806)	() As três invasões napoleónicas pelo desrespeito ao Bloqueio Continental.
(b) Fuga da Família Real (1807)	() Perda da exclusividade comercial com o Brasil.
(c) Abertura dos portos (1808)	() Intervenção inglesa na política, economia e forças armadas.
(d) Marechal Beresford	() Impedimento das nações europeias em negociar com as Ilhas Britânicas.

a) (d)-(b)-(a)-(c)

b) (b)-(c)-(d)-(a)

c) (a)-(d)-(b)-(c)

d) (c)-(a)-(d)-(b)

Questão 3 (2.0)

Leia o excerto a seguir sobre a formação do **Sinédrio**. Com base no texto e nas discussões em sala de aula, responda:

a) Qual ou quais grupos sociais formaram o Sinédrio?

Resposta:.....

.....

.....

b) Quais eram os objetivos da associação?

Resposta:.....

.....

.....

.....

Questão 4 (2.5)

Leia atentamente as afirmações a seguir:

I) O trecho: «Desde esse dia fatal contamos nossas desgraças pelos momentos que tem durado a nossa **orfandade**» presente no documento *Manifesto aos Portugueses* (1820), escrito por Manuel Fernandes Tomás, demonstra o sentimento de abandono deixado após a partida de Beresford em 1820.

II) Quanto ao resultado das Cortes Constituintes de dezembro de 1820, nota-se que os deputados eleitos pertenciam a grupos sociais distintos, fator que ditaria a natureza liberal da Constituição que se seguiria.

III) No juramento às Bases da Constituição (1821), os deputados reafirmaram sua fidelidade ao rei, à Constituição e a Igreja Católica, o que denota o desejo da formação de uma Monarquia Constitucional dentro de um Estado confessional.

IV) A Constituição de 1822 é um documento que reconhece a divisão dos poderes em quatro, sendo eles o Legislativo, Executivo, Judicial e o Moderador, não havendo supremacia de um sobre o outro.

V) Não foi reconhecido nenhum privilégio ao clero e à nobreza na Constituição de 1822. O poder real também foi submetido à supremacia das Cortes Legislativas.

B O Sinédrio

No ano de 1817 vivia no Porto um desembargador da Relação dessa cidade, chamado Manuel Fernandes Tomás [...]. Ele convivia muito com José Ferreira Borges e com José da Silva Carvalho [...] O objeto habitual das conversações dos homens um pouco instruídos, naquele tempo, era o estado do país: o rei estava no Brasil e não havia esperança de que voltasse; na sua ausência uma Regência fraca e um general estrangeiro governando! Que motivos para grandes cuidados e receios!

Fernandes Tomás dizia constantemente aos seus dois amigos – este estado de coisas é impossível que persista; [...] formemos um corpo compacto [...] para dirigir o movimento a prol do país e da sua liberdade. [...] Insistindo, pois, Fernandes na sua ideia dominante, convieram todos de a levar a efeito, começando os estatutos de uma Sociedade que chamaram Sinédrio, cujo fim era o seguinte: observar a opinião pública e a marcha dos acontecimentos, vigiar as notícias da vizinha Espanha, reunir-se no dia 22 de cada mês em um jantar na Foz [...]; que se rompesse um movimento anárquico ou uma revolução, os membros do Sinédrio se combinariam para aparecer a conduzi-la para bem do país e da sua liberdade, guardada sempre a devida fidelidade à dinastia da Casa de Bragança.

José Maria Xavier de Araújo, jurista e membro do Sinédrio (1786-1858),
Revelações e Memórias para a História da Revolução de 24 de agosto de 1820 e de 15 de setembro do mesmo ano, 1846.

Agora, assinala a alternativa que se apresenta correta:

- a) Apenas as afirmações I e III estão incorretas.
- b) Apenas as afirmações II e IV estão corretas.
- c) Apenas as afirmações II, III e V estão corretas.
- d) Apenas as afirmações I, IV e V estão incorretas.

Questão 5 (2.0)

Explica o que foi o **vintismo** e relaciona sua ação na Revolução de 1820 e na elaboração da Constituição de 1822.

Resposta:.....
.....
.....
.....
.....
.....

Questão 6 (2.0)

As medidas postas em prática pelos vintistas não surtiram o efeito desejado e o primeiro governo liberal português acabou por entrar em crise. Dentre os principais motivos para a contestação do vintismo, analisa as afirmações a seguir.

- I) A pouca eficácia das medidas de natureza socioeconómica, que mesmo após a reforma dos forais, não comprovaram melhorias efetivas na vida dos camponeses.
- II) O facto das reformas de carácter político terem sido demasiado conservadoras, principalmente ao devolver o direito da posse das terras apenas a membros da nobreza, explica o descontentamento com as medidas da legislação vintista.
- III) A concorrência com os comerciantes brasileiros fez com que a arrecadação caísse abruptamente durante o governo vintista, o que levou a défices comerciais e consequentemente à crise.
- IV) O facto do Brasil ter-se tornado independente de Portugal em 1822 deteriorou os planos de recuperação económica dos vintistas, que contavam com a volta da exclusividade comercial para aumentar a arrecadação.

Agora, assinala a alternativa que se apresenta correta.

- a) Apenas as afirmações II e III estão incorretas.
- b) Apenas as afirmações I e II estão corretas.
- c) Apenas as afirmações III e IV estão corretas.
- d) Apenas as afirmações I, III e IV estão incorretas.

Questão 7 (3.0)

A crise tomou conta de Portugal na segunda década do século XIX e a morte de D. João VI em 1826 agravou-a ainda mais. A sucessão foi exigida por D. Pedro, que abdica do trono

Doc. B – A Carta Constitucional de 1826

Dom Pedro, por graça de Deus Rei de Portugal e dos Algarves, faço saber [...] que sou servido decretar, dar e mandar jurar, pelas três ordens do Estado, a Carta Constitucional abaixo transcrita [...]:

1. O Reino de Portugal é a associação política de todos os cidadãos portugueses. Eles formam uma Nação livre e independente. [...]
5. Continua a dinastia reinante [...] na pessoa da Senhora Princesa D. Maria da Glória, pela abdicação de seu pai, o Senhor D. Pedro I, imperador do Brasil, legítimo herdeiro e sucessor do Senhor D. João VI. [...]
11. Os poderes políticos reconhecidos [...] são quatro: o legislativo, o moderador, o executivo e o judicial.
12. Os representantes da Nação Portuguesa são o Rei e as Cortes Gerais. [...]
13. O poder legislativo compete às Cortes, com a sanção do Rei.
14. As Cortes compõem-se de duas Câmaras: a Câmara de Pares e a Câmara de Deputados. [...]
57. Recusando o Rei prestar o seu consentimento [aos projetos da Câmara de Deputados], responderá nos termos seguintes: O Rei quer meditar sobre o Projeto de Lei, para a seu tempo se resolver. [...]
58. Esta denegação [de ratificar um Projeto de Lei das Cortes] tem efeito absoluto. [...]
63. As nomeações dos Deputados para as Cortes Gerais serão feitas por eleições indiretas: a massa dos cidadãos ativos elege [...] os eleitores de Província, e estes os representantes da Nação. [...]
71. O poder moderador é a chave de toda a organização política, e compete privativamente ao Rei, como Chefe Supremo da Nação, para que vele [...] pela independência, equilíbrio e harmonia dos mais poderes políticos. [...]
74. O Rei exerce o poder moderador, [...] sancionando os decretos e resoluções das Cortes Gerais, para que tenham força de Lei, prorrogando ou adiando as Cortes Gerais e dissolvendo a Câmara de Deputados, nos casos em que o exigir a salvação do Estado.

Carta Constitucional de 29 de abril de 1826 (adaptado).

português em nome da sua filha Maria da Glória, pois encontrava-se no Brasil como imperador. Mesmo assim, tentando contornar a crise, consegue outorgar junto com o governo de Portugal a Carta Constitucional de 1826. Sobre o teor do documento, analisa atentamente os artigos e constrói uma breve redação que contemple pelo menos três características distintas da Constituição de 1822.

Resposta:

--

Questão 8 (1.0)

As medidas postas em prática após a Carta Constitucional 1826, conhecidas também por cartismo, são reflexo da ação de Mouzinho da Silveira que buscava principalmente:

- a)** Destruir com o liberalismo conquistado pelos vintistas após a Constituição de 1822.
- b)** Aumentar o poder da nobreza e do clero em detrimento dos direitos da burguesia.
- c)** Legitimar o liberalismo através de medidas políticas que permitiam a demolição das amarras impostas no Antigo Regime, nomeadamente o poder do clero regular e da nobreza.
- d)** Perseguir a oposição, nomeadamente os liberais do Porto, por serem contrários ao liberalismo moderado imposto por D. Pedro IV.

Questão 9 (1.5)

O Setembrismo surge como movimento de revolta da baixa burguesia e das camadas populares contra as medidas cartistas. A respeito da nova Constituição que se aprovara em 1838 e das medidas do governo setembrista, marca a alternativa que se apresenta incorreta.

- a)** A Constituição de 1838 possui três poderes: o Legislativo, que compete à Câmara dos Deputados e à Câmara dos Senadores; o Executivo, que compete ao rei e o conjunto de Ministros; e o Judiciário, que compete ao Juiz e aos Jurados.
- b)** As medidas buscavam valorizar o crescimento industrial com pauta alfandegária protecionista, os territórios africanos a fim de atrair investimento de capitais fora do comércio de escravizados, e reformar o ensino para qualificar as elites e instruir as amplas camadas

da população.

c) O poder moderador não foi contemplado na Constituição de 1838.

d) Por garantir maior equilíbrio entre os poderes e grupos sociais, o setembrismo obteve relativo sucesso ao estabilizar a política em Portugal.

Questão 10 (1.5)

Sobre o cabralismo, assinala com (V) para as afirmações verdadeiras, e (F) para as afirmações falsas.

() O cabralismo foi iniciado por um golpe de Estado pacífico efetuado pelo próprio Ministro da Justiça António Bernardo da Costa Cabral.

() Uma das grandes marcas do cabralismo foi suas polémicas reformas, nomeadamente na saúde com a *Lei dos Enterramentos*.

() O cabralismo viu seu fim com a guerra civil reacendida pela chamada Patuleia.

() A paz foi concebida por intervenção internacional através da Convenção de Gramido.

Anexo IV — Questionário para Perfil de Aprendizagem do Aluno alinhado às Inteligências Múltiplas.

20/04/25, 13:19

Questionário para Perfil de Aprendizagem do Aluno

Questionário para Perfil de Aprendizagem do Aluno

O preenchimento deste formulário destina-se exclusivamente à pesquisa educacional. Não serão divulgados dados pessoais dos alunos.

** Indica uma pergunta obrigatória*

1. Nome *

2. Turma *

3. Idade *

As perguntas a seguir referem-se as tuas preferências pessoais.

Escolhe a resposta com a qual mais te identificas.

4. O que mais te agrada? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Ler um livro ou revista.
- ☐ Resolver ou desvendar os enigmas de um jogo de estratégia.
- ☐ Ouvir música.
- ☐ Andar pela cidade e conhecer seus detalhes.
- ☐ Praticar algum desporto.
- ☐ Meditar no parque.
- ☐ Fazer novos amigos e conhecer culturas diferentes.

5. O que mais te cativa? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Produzir uma imagem que transmita uma mensagem inteligente e engraçada.
- ☐ Um documentário científico.
- ☐ Cantar músicas famosas, mas a minha maneira.
- ☐ Desenhar, pintar ou produzir uma escultura.
- ☐ Dançar ou praticar algum desporto de minha preferência.
- ☐ Estar num lugar calmo que te permita refletir sobre a vida.
- ☐ Estar com meus amigos.

6. O que preferes? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Escrever sobre assuntos do meu interesse.
- ☐ Jogos estratégicos.
- ☐ Ouvir música e perceber a mudança de entonação dos instrumentos usados.
- ☐ Ir a uma exposição de obras artísticas.
- ☐ Aprender os passos de uma dança nova.
- ☐ Estar em casa conectado(a) comigo mesmo(a).
- ☐ Fazer um passeio com meus amigos num parque ou shopping.

7. Em que és melhor? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Ler e interpretar textos.
- ☐ Resolver questões matemáticas.
- ☐ Tocar algum instrumento musical.
- ☐ Localizar-se mesmo em lugares que pouco conheço.
- ☐ Práticas desportivas ou de dança.
- ☐ Perceber e avaliar os próprios sentimentos.
- ☐ Perceber os sentimentos dos outros.

8. O que gostavas mais de fazer? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Escrever um livro com o meu tema favorito.
- ☐ Construir uma maquete de um vulcão.
- ☐ Aprender a tocar um instrumento ou fazer aulas de canto.
- ☐ Reproduzir ou desenhar uma imagem a perfeição.
- ☐ Praticar atividades físicas.
- ☐ Estar mais em contacto com a natureza e desligar-me do mundo.
- ☐ Criar uma equipa ou grupo com os mesmos interesses que os meus.

9. O que gostas de fazer no tempo livre? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Costuma deixar as leituras em dia.
- ☐ Fica em casa fazendo experimentos ou aprendendo coisas novas.
- ☐ Canta e/ou ouve música.
- ☐ Desenha ou constrói obras artísticas.
- ☐ Passeia ou pratica algum desporto ao ar livre.
- ☐ Preferencialmente fica sozinho(a) e pensa nos sonhos e metas individuais.
- ☐ Sociabiliza com amigos e/ou familiares.

10. **Está a passar uma notícia na televisão. A qual prestas mais atenção?** *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Um novo livro do seu autor(a) preferido(a) será lançado.
- ☐ Um novo modelo físico-químico foi inventado.
- ☐ Um novo álbum do artista musical preferido(a) será lançado.
- ☐ Uma nova galeria de artes será construída na sua cidade.
- ☐ Um novo ginásio desportivo perto da sua casa está a ser construído.
- ☐ Uma nova teoria sobre a natureza dos sentimentos humanos foi comprovada.
- ☐ Um novo curso que ajuda a compreender as pessoas está a ser aplicado próximo de si.

As questões 1, 2 e 3 devem ser respondidas conforme o que julgas mais fácil de fazer.

11. **1.** *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Escrever uma redação sobre si.
- ☐ Responder a uma equação matemática.
- ☐ Perceber as notas musicais de uma canção.
- ☐ Interpretar um mapa com coordenadas.
- ☐ Aprender as regras e praticar um desporto novo.
- ☐ Estar algures e meditar.
- ☐ Liderar um trabalho em grupo.

12. 2. *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Ler um livro com muitas páginas e fazer comentários sobre seus detalhes.
- ☐ Perceber padrões em sequências de imagens.
- ☐ Criar letra e ritmo de uma música.
- ☐ Desenvolver uma planta detalhada da minha casa.
- ☐ Aprender os passos de uma nova dança.
- ☐ Responder com propriedade quando confrontado(a).
- ☐ Resolver um conflito entre amigos.

13. 3. *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Criar um jornal semanal para a escola.
- ☐ Desenvolver um jogo ou programa computacional.
- ☐ Trocar entre agudos e graves quando canta.
- ☐ Interpretar um mapa de um país desconhecido com legenda e depois descrever suas características.
- ☐ Alternar entre posições quando estou a jogar meu desporto favorito.
- ☐ Defender meu ponto de vista quando não concordo com algo.
- ☐ Convencer e cativar pessoas.

14. **4. Entre os cursos universitários listados abaixo, qual mais chama a sua atenção?** *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Ciências da Linguagem.
- ☐ Sistemas de Informação.
- ☐ Licenciatura em Música.
- ☐ Engenharia Civil.
- ☐ Educação Física.
- ☐ Psicologia ou Filosofia.
- ☐ Gestão Empresarial em Marketing.

15. **5. Qual dos projetos educacionais gostarias mais de frequentar?** *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sarau de poemas e poesia.
- ☐ Aprendizagem em robótica.
- ☐ Música e instrumentação.
- ☐ Artes e desenho.
- ☐ Desportos e danças.
- ☐ Signos e seus significados.
- ☐ Como liderar equipas.

Escreva, em poucas palavras, sobre a sua personalidade. Sublinhe o que considera ser a sua maior qualidade e qual ponto gostaria de melhorar nela.

16. **a) Maior qualidade:** *

17. **b) Ponto a melhorar:** *

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

Anexo V — Grelhas desenvolvidas para a avaliação dos projetos da Turma 1

Grelha de Avaliação dos Trabalhos em Grupo (60%)

Tema:

Projeto:

Componentes:

.....

Dados A Observar	Suficiente (2,5)	Bom (3)	Muito Bom (4-5)	Insuficiente (0-2,4).
Preparação Do Projeto				
Compreensão dos objetivos				
Preparação dos materiais / recursos				
Diversificação dos recursos				
Identificação dos critérios a serem trabalhados no projeto				
Apresentação Do Projeto				
Motivação				
Essencialidade da informação				
Expressividade				
Diálogo criterioso				
Domínio Dos Conteúdos				
Visão global do tema				
Qualidade e nível da informação				
Correção Da Linguagem				
Vocabulário adequado				
Utilização apropriada dos conceitos / noções				

Outros comentários:.....

.....

Grelha de Avaliação dos trabalhos individuais (40%)

Aluno(a)	Preparação Do Projeto	Apresentação Do Projeto	Domínio Dos Conteúdos	Correção Da Linguagem
Aluno A				
Aluno B				
Aluno C				
Aluno D				
Aluno E				
Aluno F				
Aluno G				
Aluno H				
Aluno I				
Aluno J				
Aluno K				
Aluno L				
Aluno M				
Aluno N				
Aluno O				
Aluno P				
Aluno Q				
Aluno R				
Aluno S				
Aluno T				
Aluno U				
Aluno V				
Aluno X				
Aluno W				
Aluno Y				

Escala: Insuficiente/Não observável (0-2,4) — Suficiente (2,5) — Bom (3) — Muito Bom (4-5)

Outros comentários:

.....

Anexo VI — Grelhas desenvolvidas para a avaliação dos projetos da Turma 2

Grelha de Avaliação dos Trabalhos em Grupo (60%)

Tema:

Projeto:

Componentes:

.....

Dados A Observar	Suficiente (10-13)	Bom (14-16)	Muito Bom (17-20)	Insuficiente (0-9).
Preparação Do Projeto				
Compreensão dos objetivos				
Preparação dos materiais / recursos				
Diversificação dos recursos				
Identificação dos critérios a serem trabalhados no projeto				
Apresentação Do Projeto				
Motivação				
Essencialidade da informação				
Expressividade				
Diálogo criterioso				
Domínio Dos Conteúdos				
Visão global do tema				
Qualidade e nível da informação				
Correção Da Linguagem				
Vocabulário adequado				
Utilização apropriada dos conceitos / noções				

Outros comentários:.....

.....

.....

.....

Grelha de Avaliação do trabalhos individual (30%)

Aluno(a)	Preparação Do Projeto	Apresentação Do Projeto	Domínio Dos Conteúdos	Correção Da Linguagem
Aluno A				
Aluno B				
Aluno C				
Aluno D				
Aluno E				
Aluno F				
Aluno G				
Aluno H				
Aluno I				
Aluno J				
Aluno K				
Aluno L				
Aluno M				
Aluno N				
Aluno O				
Aluno P				
Aluno Q				
Aluno R				
Aluno S				
Aluno T				

Escala: Insuficiente/Não observável (0-9) — Suficiente (10-13) — Bom (14-16) — Muito Bom (17-20)

Outros comentários:.....

**Ficha de auto e heteroavaliação de desempenho dos membros do grupo de trabalho —
Turma 2 (10%)**

Aluno(a):

Critérios	Autoavaliação				
Participou com ideias?					
Esforçou-se por realizar o trabalho que lhe competia?					
Cooperou com o esforço do grupo na realização do trabalho?					
Teve papel decisivo na execução do trabalho?					

Escala: 0 — Não aplicável; 1 — Nunca; 2 — Raramente; 3 — Algumas vezes; 4 — Bastantes vezes; 5 - Sempre

Anexo VII — Projeto Cartaz com Textos e Imagens: Código Civil e Cidadania

CÓDIGO CIVIL E CIDADANIA

O que é o Código Civil?

- Criado por Napoleão Bonaparte em 1804, na França
- Também conhecido como Código Napoleônico
- Objetivo: Unificar as leis francesas, substituindo normas regionais e confusas
- Organizou a vida civil com regras sobre:
 - Família
 - Propriedade privada
 - Contratos
 - Direitos e deveres dos cidadãos
- Marco histórico do Direito Ocidental e inspiração para diversos países



Cidadania na Revolução Francesa

- Antes da Revolução (1789), o povo era considerado súdito do rei
- Com a Revolução, surge o conceito de cidadão, com direitos e deveres
- Ideais revolucionários:
 - Liberdade
 - Igualdade
 - Fraternidade
- A cidadania passou a significar:
 - Participação política
 - Direitos civis
 - Igualdade perante a lei

Ligação entre o Código Civil e a Cidadania

- O Código Civil materializou os ideais da Revolução na forma de leis claras e aplicáveis
- Garantiu que todos são iguais perante a lei, sem privilégios hereditários
- Reforçou a construção de um Estado laico e racional, onde:
 - A lei tem mais autoridade do que a vontade de reis ou da Igreja

Frase para reflexão

"O cidadão nasce livre e igual, e a lei é o escudo da sua liberdade."

Anexo VIII — Projeto Letra de Canção: A Revolução Francesa a Chegar

a revolução francesa a chegar
(versão - saiem song)
intro - C7M, Em, G x3

Ei na França o rei mandava
enquanto o povo só chorava
dois grupos sociais
com comida, com poder

O povo começou de espantar
a constituição a chegar
tudo a questionar:
o quê? o quê?

- o absolutismo tem que acabar (Nioma diz)

foi em 1789
o povo uniu-se e foi oprimido
liberdade, igualdade e fraternidade na an

mas nem tudo foi só paz
o povo começou a ter voz
pra se libertar

com a revolução fez se despertar
um pensamento
para governar

refrão outra vez

Anexo IX — Projeto Mapa do Espaço Histórico: Conferência de Berlim



Anexo X — Projeto Letra de Canção: Não Há Justiça no Fim

Não há justiça no Fim

Não há respeito ou perdão,
quando o lucro é a missão,
foi o imperialismo a
comandar, sem hesitar em
conquistar.

Com discursos de poder,
sem vontade de entender,
foram povos condenados
sem sequer poder falar.

Era altura de conquista,
divisão e de controlo,

tudo isto motivado pela
civilização.

Mas porquê que tudo o
que conta é o poder e o
dinheiro?

Será que mais ninguém vê
o sofrimento verdadeiro?

Cada linha que se traçou,
foi um povo que chorou,
esquecido entre fronteiras
feitas só pra enriquecer.

Era ouro, era marfim,
e era sangue até ao fim,
tudo isto foi roubado, sem
escolha, sem fim.

Era altura de conquista,
divisão e de controlo,

tudo isto motivado pela
civilização.

Mas porquê que tudo o
que conta é o poder e o
dinheiro?

Será que mais ninguém vê
o sofrimento verdadeiro?

Uuuh uh uh uh uh

Uuuh uh uh uh uh

Uuuh uh uh uh uh

Uh uh uh uuuh

E não há estrelas no céu,
nem piedade no papel,
há impérios a nascer, de
modo cruel.

O colonialismo a avançar
pra roubar e dominar,
nesta história feita à régua,
que começa em Berlim.

Hoje olhamos para trás,
com perguntas e sinais,
de um império que caiu e
não chegou a vencer.

Na memória ficou,
o que a História calou,
mas África ainda resiste e
acabou por renascer.

Era altura de conquista,
divisão e de controlo,

tudo isto motivado pela
civilização.

Mas porquê que tudo o
que conta é o poder e o
dinheiro?

Será que mais ninguém vê
o sofrimento verdadeiro?

Não há justiça no fim

Justiça no fim

Justiça no fiiiiim

Justiça no fim