

## QUANDO “COMPETÊNCIA” É DIFERENTE DE “INTELIGÊNCIA”: CONTRAPONTO À PADRONIZAÇÃO CURRICULAR EM NARRATIVAS DE PROFESSORES DE ARTE

 <https://orcid.org/0000-0001-5432-8827>, Simone Batista de Oliveira Cuchi<sup>1</sup>

 <https://orcid.org/0000-0001-5715-3591>, Diego Orgel Dal Bosco Almeida<sup>2</sup>

 <https://orcid.org/0000-0002-5531-9946>, Marilandi Maria Mascarello Vieira<sup>3</sup>

Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó), Santa Catarina, SC,  
Brasil

**Recebido em:** 18 de Maio de 2023 | **Aceito em:** 04 de Outubro de 2023.

**Correspondência:** Simone Batista de Oliveira Cuchi (simo@unochapeco.edu.br)

### Resumo

O artigo busca refletir as possibilidades da TIM (Teoria das Inteligências Múltiplas) em ensaiar contrapontos às tentativas de padronização curricular das últimas décadas. Toma por referência os sentidos de “competência” e “inteligência” na obra de Howard Gardner e seus interlocutores no Brasil, bem como as noções associadas à “competência” na BNCC (Base Nacional Comum Curricular) na sua versão homologada em 2017. Problematisa os sentidos de “competência” e “inteligência” em narrativas de professores de Arte. Conclui que as narrativas de experiência de professores com a TIM possuem, em potencial, modos de ensaiar contrapontos ao currículo padronizado.

**Palavras-chave:** TIM (Teoria das Inteligências Múltiplas); Currículo padronizado; Competência.

### Abstract

This article seeks to reflect the possibilities of TIM (Theory of Multiple Intelligences) in rehearsing counterpoints to attempts at curricular standardization in recent decades. It takes as a reference the meaning of “competence” and “intelligence” in the studies of Howard Becker and his interlocutors in Brazil, as well as the notions associated with “competence” in the BNCC (National Common Curricular Base) in its version approved in 2017. It

<sup>1</sup> Mestra em Educação pelo Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Comunitária da Região de Chapecó. Professora da Educação Básica.

<sup>2</sup> Docente do Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Comunitária da Região de Chapecó. Professora da Educação Básica.

<sup>3</sup> Docente do Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Comunitária da Região de Chapecó. Professora da Educação Básica.



problematizes the meaning of “competence” and “intelligence” in narratives of Art teachers. It concludes that teachers’ experience narratives with TIM potentially have ways of rehearsing counterpoints to the standardized curriculum.

**Keywords:** TIM (Theory of Multiple Intelligences); Standardized curriculum; Competence.

## Palavras iniciais

Howard Gardner propôs, no início dos anos 1980, a Teoria das Inteligências Múltiplas (TIM) cuja proposta inicial, a partir da psicologia, teve por objetivo compreender como alguns indivíduos se sentem “[...] entusiasmados, em vez de ameaçados, pela ideia de uma pluralidade de diferenças individuais” (GARDNER; CHEN; MORAN, 2010, p. 29). No Brasil, suas ideias tiveram recepção, sobretudo entre os anos 1990 e as primeiras décadas de 2000, especialmente na Educação. O ritmo das produções com temáticas associadas à TIM, contudo, variou ao longo das décadas seguintes. Vistas como um conjunto, nos últimos anos, temas relacionados com a TIM mantiveram-se como foco de interesse significativo de diversas pesquisas (MIRANDA; MORGADO, 2016; COSTA, 2020; AGNOLON; MASOTTI, 2016; JÚNIOR; MARTINS, 2022; SOUZA, 2021). Em comum entre elas, além da crítica aos modelos padronizados de avaliação, também aos “currículos fechados”, especialmente quando relacionados a processos pedagógicos ligados aos contextos artísticos (AGNOLON; MASOTTI, 2016, p. 12). As ideias de Gardner em relação às inteligências ganharam destaque primeiramente nos estudos sobre o ensino de Arte e psicologia. Contudo, posteriormente, migraram para o campo dos sistemas de avaliação escolar e as discussões sobre o currículo.

Importante interlocutor da TIM no Brasil, Celso Antunes (2012) afirma que Gardner iniciou seus estudos no campo da psicologia do desenvolvimento cognitivo propondo que seriam oito as áreas de cognição que, no cérebro humano, abrigam formas específicas de capacidades e processos de informações. Gardner, “depois de muitos anos de pesquisa [...] chega a questionar a identificação exclusiva da inteligência com o raciocínio lógico e amplia esse conceito a outros campos do comportamento humano” (CARBONELL, 2016, p. 234). O próprio Gardner enfatizou que a “lista de inteligências” era “provisória” e que cada uma delas poderia conter outras “subinteligências” e que sua “autonomia” é “relativa” contando com cada uma de suas interações com as outras” (GARDNER, 2000, p. 50). Essa ampliação deu origem a outras formas específicas então denominadas de “inteligências múltiplas”:

linguística ou verbal; lógico-matemática; espacial; musical; cinestésica-corporal; naturalista e as inteligências pessoais/interpessoais. Ao denominar as “inteligências múltiplas” Gardner (1995), na verdade, afirma que as inteligências somente podem ser compreendidas em sua pluralidade. Assim, as “inteligências múltiplas”, relacionadas à escola, serviram, inicialmente, como possibilidade de se estabelecer contrapontos à realização de avaliações por meio de testes padronizados, entre outras práticas que não consideravam a pluralidade.

Segundo Gardner (1995, p. 15), “[...] o propósito da escola deveria ser o de desenvolver as inteligências”, compreendendo que não se trata de contabilizá-las, mas de entendê-las como potenciais que podem ser explorados ou não, de acordo com os contextos sociais e culturais. Gardner (1999) afirmou que só seria favorável a um currículo padronizado, caso fosse possível todos participarem do ato de sua criação, assim como opinar sobre ele. Ainda que nos escritos de Howard Gardner, de modo panorâmico, as noções associadas à ideia de “competência” e “inteligência” possam aparecer como sinônimos, seus significados diferem dos sentidos dados às “competências” no currículo padronizado, a exemplo da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017).

O texto que segue trata-se de um recorte de uma investigação mais ampla que teve como objetivo principal compreender como professores de Arte narram experiências pedagógicas associadas à Teoria das Inteligências Múltiplas (TIM). Especificamente no recorte que é neste artigo apresentado, nossa intenção foi a de analisar como a TIM emergiu nas narrativas de dois professores de Arte com formação nesse campo. Delimitamos os trechos mais significativos, nos quais os professores participantes da pesquisa mobilizaram suas experiências com a TIM criando contrapontos reais e potenciais às tentativas de padronização curricular. As narrativas desses professores de Arte trazem tanto o reconhecimento das dificuldades de se trabalhar com a TIM, considerando as pluralidades e multiplicidades dos contextos, quanto também os relatos das brechas pelas quais sua atuação cria, afinal, resistências ao currículo padronizado. Apesar do reconhecimento das dificuldades, a sua atuação percorre uma empreitada subjetiva e criativa com a qual tornou-se permitido a esses professores refletirem sobre sua atuação no ensino de Arte e a relação dessa atuação com o currículo.

Dividimos a reflexão em duas partes. Na primeira, trazemos aspectos fundamentais da TIM a partir da relação entre “inteligência” e “competência”. Como dissemos, se nos escritos de Gardner e nos de seus principais interlocutores essas noções aparecem, muitas vezes, como

sinônimos, seus sentidos são opostos quando comparados às noções de “competência” que estão presentes na BNCC (2018). Na segunda parte, apresentamos alguns trechos das narrativas de dois professores que participaram de nossa investigação. Seus relatos permitem analisar não apenas as dificuldades que enfrentam ao buscar atuar a partir dos pressupostos da TIM nas aulas de Arte, mas também as brechas pelas quais conseguem, afinal, a criação de contrapontos reais e potenciais ao currículo padronizado.

Metodologicamente a pesquisa que deu origem ao artigo foi de abordagem qualitativa (MINAYO, 2011) e a produção dos dados ocorreu com a realização de entrevistas narrativas semiestruturadas com professores de Arte da Rede Municipal de Educação Básica no município de Chapecó (Santa Catarina/Brasil) de forma *online* e presencial. Os participantes atuam no componente curricular de Arte do primeiro ao nono ano (1º ao 9º) do Ensino Fundamental (anos iniciais e finais) e contam com mais de três anos de experiência docente.

Utilizamos a entrevista narrativa (ERRANTE, 2000) e consideramos a reflexividade narrativa (PASSEGGI, 2021) como elementos centrais dos procedimentos metodológicos com os participantes da pesquisa. Associado a esses elementos, mobilizamos também o conceito de experiência (LARROSA, 2002). Compreendemos que, a partir da articulação dessas noções conceituais, foi possível dar visibilidade para as narrativas dos participantes como uma forma de os narradores assumirem uma postura crítica em relação ao seu papel na criação da narrativa, pronunciando a palavra “[...] como uma ação no mundo” e como “ato formativo” (PASSEGGI, 2021, p. 103). Tendo em vista as contribuições de Errante (2000, p. 150) no campo do método em entrevistas narrativas, podemos afirmar que aqueles que narram participam ativamente da entrevista, não se resumindo a informantes ou quem simplesmente descreve algo que ocorreu ou testemunhou. Os entrevistados, como narradores, participam da negociação dos “contextos de rememoração”, fazendo escolhas e refletindo sobre o que lhes aconteceu. Na relação entre o que nos acontece e a significação que atribuímos ao que nos acontece, a experiência pode ser vista a partir de sua imbricação no próprio ato de dizer, ou seja, no lugar “[...] onde a experiência é resignificada”. Quando, afinal, é colocado em relação “[...] viver e narrar, ação e reflexão narrativa, linguagem, reflexividade autobiográfica e consciência histórica” (PASSEGGI, 2011, p. 148).

Como dissemos, no recorte apresentado neste artigo, compreendemos que a TIM pode ser caracterizada como um subsídio interessante para mobilizar contrapontos às tentativas de padronização curricular. Não estivemos interessados no “[...] puro em si da coisa narrada

como uma informação ou um relatório”, senão, como a narrativa “[...] mergulha a coisa na vida do narrador [...] uma experiência autobiográfica” (BENJAMIN, 1987, p. 205). Ao refletir sobre essa aparente sinonímia dos sentidos de “competência” e “inteligência” na obra de Gardner e de seus interlocutores e na BNCC (2017), nos posicionamos do lado oposto da padronização curricular reduzida ao aprendizado por “competências” amplamente discutido na literatura que vem sendo produzida pelo campo de estudos das políticas educacionais e curriculares ao longo das últimas décadas. Os relatos dos professores participantes podem ser compreendidos como testemunhos de subjetividade profissional que contribui para que se reflita sobre o ensino de Arte em um contexto no qual as políticas curriculares orientam-se por padrões estandardizados e encontram-se inseridas em uma lógica eficientista e neoliberal, que não considera as especificidades da sala de aula e da escola, contextos que frequentemente escapam das métricas padronizadas e da “cultura da avaliação” e “controle” (MACEDO, 2014, p. 1553). Como dissemos, ao refletir as possibilidades da TIM em ensaiar contrapontos à padronização curricular, consideramos os sentidos das “competências” e das “inteligências” na obra de Howard Gardner e alguns de seus interlocutores no Brasil. Tomamos por referência também as noções associadas às “competências” na BNCC (2017) e em como, afinal, esses sentidos são mobilizados nas narrativas de professores de Arte.

### **O currículo padronizado e as possibilidades de estabelecer contrapontos a partir da TIM: alguns caminhos entre “competência” e “inteligência”**

Nos próprios escritos de Gardner (1995, 1999, 2000) e mesmo naquilo que escreveram alguns de seus interlocutores ao redor do mundo (GARDNER; CHEN; MORAN, 2010), as noções de “competência” e “inteligência” aparecem, em diversas ocasiões como sinônimos. A explicação é, em parte, uma questão de tradução. Uma averiguação não muito minuciosa em dicionários da Língua Portuguesa e encontraremos sentidos que se cruzam entre um termo e outro. A qualidade de quem é considerado inteligente é a inteligência. Ao mesmo tempo, a competência pode ter a ver com a inteligência, pois tem o sentido de capacidade, de alguém que é capaz por possuir um determinado conhecimento, ser um perito. Alguém que pode ser visto como inteligente, portanto. A compreensão do modelo de educação associado às competências remete à própria polissemia do termo.

Defendemos aqui que os sentidos de “inteligência” e “competência” relacionados à TIM diferem das noções materializadas nos documentos curriculares nacionais apresentados nas últimas décadas, principalmente no caso da BNCC (2017). Se as noções de “competência” que aparecem na BNCC (2017) ligam-se sobretudo a contextos econômicos a partir dos quais o próprio documento foi produzido, no caso da TIM essas dimensões ganham outros contornos, menos individualistas e mais coletivos. Consideramos, para isso, a própria polissemia dessa expressão “competência” e como ela aparece também nos escritos de Gardner como sinônimo de “inteligência”. Ao contrário da BNCC (2017), a TIM se insurgiu justamente contra modelos de avaliação padronizados. Assim, consideramos que na própria palavra “competência” houve um processo de “ressemantização” (DIÓGENES; SILVA, 2020, p. 357) que nos levou, afinal, a denominar, através de “linguagens e metáforas” como algo novo “[...] aquilo que, até então, reconhecíamos de outra forma” (SACRISTÁN, 2011, p. 7). Há, no léxico das “competências”, pelo menos três compreensões lembradas por Sacristán (2011): a) sociedade de indivíduos eficientes na engrenagem do sistema produtivo; b) um movimento que enfoca a educação como adestramento; c) uma oportunidade de reestruturar os sistemas educacionais por dentro, superando o ensino centrado no conteúdo. Entendemos que as duas primeiras estão fortemente ligadas aos contextos de reformas curriculares na América Latina e no Brasil, dos quais a BNCC (2017) é um dos resultados mais emblemáticos.

Ângela Cristina Alves Albino e Andréia Ferreira da Silva (2019) contextualizaram o termo para além dos limites nacionais e dos tempos mais recentes. As pesquisadoras afirmam que o conceito de educação baseada em competência surgiu na década de 1960, tendo em vista questionamentos acerca da aprendizagem dos alunos e as habilidades necessárias para uma vivência também fora da escola. Havia, naquela década, uma forte influência do behaviorismo nos processos pedagógicos que buscavam identificar comportamentos “adequados aos alunos” (ALBINO; SILVA, 2019, p. 140).

Já na Europa, o chamado “ensino por competências” (ALBINO; SILVA, 2019, p. 140) foi estimulado por políticas educacionais oriundas da Unesco (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura) e a OCDE (Organização do Comércio e Desenvolvimento Econômico). Na América Latina, o modelo baseado em competências surgiu mais precisamente no contexto de reformas educacionais como parte das reformas estruturais do Estado a partir dos anos 1990 tendo prosseguimento nas décadas seguintes.

Especificamente nos anos 1990, os ajustes foram de ordem macroeconômica e a meta era resolver os problemas relacionados à inflação, retomando “[...] o crescimento econômico da década anterior a partir da estabilização econômica e equilíbrio, implicando em cortes de gastos públicos, flexibilização do trabalho, reforma da previdência social e privatizações” (ALBINO; SILVA, 2019, p. 140-141).

A “pedagogia das competências” (DIÓGENES; SILVA, 2020, p. 357) que também foi chamado de “ensino por competências” (ALBINO; SILVA, 2019, p. 140) ou, ainda, a formação de “indivíduos eficientes” a partir de uma lógica de “adestramento” (SACRISTÁN, 2011, p. 7), chegou ao Brasil, assim como em outros países da América Latina, a partir da década de 1990. A adesão a essa “pedagogia” ou modelo de ensino baseado em “competências” já aparece em alguns documentos oficiais do currículo nacional nessa mesma época, especialmente nos PCN’s (Parâmetros Curriculares Nacionais) e nas DCN’s (Diretrizes Curriculares Nacionais). Assim, o projeto de sociedade dos quais esses documentos são portadores acaba por compreender o ser humano como um “recurso” e não como um “sujeito”, o que lhe confere a característica de um “objeto do capital moderno” (ALBINO; SILVA, 2019, p. 140). Ou seja, o modelo que se baseia nas “competências” objetiva a preparação para atender as condições da produção capitalista a partir de suas novas formas de organização do trabalho.

Estudos que procuraram contextualizar as políticas curriculares das últimas décadas no Brasil apontam que a política curricular ancorada nas matrizes de competências e habilidades é uma demanda do mercado de trabalho mundial que foi posta em prática no Brasil desde fins dos anos 1990 e início dos 2000 e pode ser compreendida como uma das principais referências para uma guinada epistemológica dos sistemas de ensino (CIAVATA; RAMOS, 2012). Assim, a centralidade na aprendizagem individual dos alunos junto a uma proposta curricular ancorada em competências e habilidades pode ser vista como uma “[...] política curricular que radicaliza a adoção das matrizes de avaliação por competências e habilidades como matrizes estruturantes da própria organização da matriz curricular”. Assim, as competências “predefinidas” se ligam aos objetivos de aprendizagem como uma espécie de “referencial político epistemológico” na BNCC (2017), o mais recente documento curricular oficial brasileiro (GIARETA, 2022, p. 341). Essa “predefinição” não está, portanto, ancorada no trabalho pedagógico dos professores, na relação que estabelecem com os alunos, tampouco



na consideração dos diversos contextos locais e regionais, nas diferentes culturas e práticas sociais.

A centralidade que ocupam as “competências” no currículo “predefinido” apresentado pela BNCC (2017) sustenta-se a partir de estratégias gerenciais através das quais o professor torna-se um gestor que, afinal, administra os objetos de conhecimento e a aprendizagem dos alunos. Para Silva (2008, p. 17), a noção de “competência”, associa-se à ideia de “formação administrada” atrelada às denominadas teorias da competência a partir de vertentes sociológicas do trabalho e do currículo, bem como ao favorecimento da introdução de novas práticas de controle sobre a escola e a formação humana:

Essa compreensão da formação humana desconsidera também a história, isto é, desconsidera que a interação entre o indivíduo e a sociedade é sempre uma interação histórico-cultural. A história da escola e do currículo tem evidenciado o quanto sua organização tem se pautado por mecanismos de controle que visam a adaptação que igualmente têm como resultado uma formação de caráter instrumental. Neste sentido, o uso da noção de “competência” não poderia estar favorecendo a introdução de novas práticas de controle sobre a escola e sobre a formação humana?

Os sentidos de “competência geral” propostos pela BNCC (2017), no próprio contexto das reformas curriculares dos últimos anos inviabilizam a educação escolar como “empreitada subjetiva”. A noção de “competência geral” passou a hegemonizar as discussões sobre a BNCC a partir de sua terceira versão, em 2016. Essa noção “[...] tem relação com o alinhamento da política educacional do País à governança da OCDE, baseada na comparabilidade que [...] inviabiliza a educação como empreitada subjetiva” (MACEDO, 2019, p. 39). Assim, é possível afirmar, seguindo Macedo, que os sentidos presentes de “competência geral” que constam na BNCC inviabilizam a sala de aula no conjunto complexo da experiência subjetiva, em favor das lógicas alicerçadas aos modelos de eficiência neoliberal, da avaliação e do controle.

Embora “competência” e “inteligência” sejam tratadas como sinônimos nos escritos de Gardner e de seus interlocutores, as concepções que orientam seus sentidos, podemos dizer, não estão associadas aos modelos de padronização curricular. Pelo caminho inverso, a TIM, desde o seu surgimento, criticava fortemente os modelos de testes-padrão de avaliação nas escolas, bem como a própria ideia de uma uniformidade no que diz respeito à inteligência, ao que se poderia entender como a mente humana. A TIM surge como contraponto, portanto, aos testes padronizados, às avaliações que não consideram as pluralidades de “inteligências” e de



sujeitos. A interlocução das proposições de Gardner no Brasil, por exemplo, guarda relação com essa consideração mais ampla e coletiva da vida, recuada de forma significativa no documento mais atual do currículo escolar vigente no país. Recuperando o que dissemos anteriormente a partir daquilo que destacou Sacristán (2011), é possível que a noção de “competência” associada à de “inteligência” na TIM esteja mais atrelada à terceira dimensão de sentido lembrada por esse autor: como “uma oportunidade de reestruturar os sistemas educacionais por dentro, superando o ensino centrado no conteúdo”.

Antunes (2012) diz que Gardner publicou pela primeira vez suas investigações em 1983, considerando que seriam oito áreas e/ou espaços de cognição no cérebro que abrigariam formas específicas de competências e processamento de informações. Ainda que possamos discutir se são somente oito as áreas e/ou espaços ligados à cognição no cérebro humano, é preciso lembrar que as propostas de Gardner se colocavam em um contexto no qual vicejavam outras ideias sobre a inteligência humana, fundamentadas em testes padronizados.

Delou (2001) assevera que dentro das chamadas teorias *psicométricas* da inteligência, poderíamos diferenciar duas correntes. A primeira era a das denominadas teorias *monolíticas*, defendidas por Galton, Cattell, Simon e Binet e Goddard, entre outros nomes, para os quais a inteligência era única, inata e, logicamente, mensurável. A segunda corrente aparece integrada pelas teorias fatoriais ou multifatoriais, com autores como Spearman, Thurstone e Guilford, para os quais a inteligência inclui múltiplos fatores que também podem ser avaliados com instrumentos de mensuração (DELOU, 2001). Para Gardner (2000), ao contrário das teorias psicométricas, as inteligências não são objetos que se possam contabilizar, mas potenciais que podem ser ativados ou não, de acordo com o contexto social e cultural de cada indivíduo, assim como as oportunidades a ele ofertadas.

Esta é a minha teoria da inteligência múltipla, em uma maneira resumida em minha opinião, o propósito da escola deveria ser de desenvolver as inteligências e ajudar as pessoas a atingirem objetivos de ocupação e passatempo adequados a seu espectro particular de inteligência. As pessoas que são ajudadas a fazer isso, acredito, se sentem mais engajadas e competentes e, portanto, mais inclinadas a servirem à sociedade de uma maneira construtiva (GARDNER, 1995, p. 15).

Gardner iniciou os estudos no campo da psicologia do desenvolvimento cognitivo de acordo com o pensamento piagetiano, na investigação do raciocínio científico de crianças e seguiu a sua pesquisa, na área do desenvolvimento do potencial artístico, pressupondo que a

inteligência humana não poderia ser restrita apenas à raciocínio verbal e lógico. Assim, estudou dois campos diferentes, embora significativamente complementares: um estudo de indivíduos com algum comprometimento cerebral e outro estudo de crianças com conhecimento acima da média e/ou consideradas superdotadas. Inicialmente, suas investigações serviram para compor um estudo observando as capacidades artísticas, mas Gardner integrou-as a outras habilidades, à cognição geral, propondo inicialmente a existência de oito inteligências.

Entre fins dos anos de 1970 e meados dos anos de 1980 que Gardner apresentou a ideia de que o pensamento humano e as concepções de inteligência não poderiam ser vinculados a um ideal do pensamento científico que influentes teorias da época associavam à velocidade para resolver problemas a partir de habilidades linguísticas e lógicas. Para enfatizar um número até então desconhecido de capacidades humanas, resolveu escrever sobre inteligências múltiplas e destacar que elas seriam tão fundamentais quanto os testes de *QI*.

A teoria das IM foi desenvolvida por um psicólogo. Inicialmente, era uma proposta de como deveríamos pensar sobre mentes individuais. Essa forma de pensar se mostrou, em princípio, mais afim a indivíduos que têm, eles próprios, uma perspectiva psicológica sobre o mundo e que se sentem entusiasmados, em vez de ameaçados, pela ideia de uma pluralidade das diferenças individuais (GARDNER, 2010, p. 29).

Para Gardner (1995, p. 13), as inteligências são plurais e os estilos e formas da cognição são contrastantes. Assim, para ele, as escolas deveriam centrar-se no indivíduo para respeitar e desenvolver potencialidades importantes ao longo da vida. Ao invés de ficarem condicionadas aos testes de Q.I ou provas, deveriam observar os diferentes fatores, os modos de vida dos indivíduos, as diferentes habilidades que empregam para resolver problemas dos contextos no cotidiano, assim como as suas capacidades de elaboração e valorização cultural, ambiental e comunitária, evidenciando o processo de como se constrói o seu conhecimento, sua inteligência.

Além de contraponto aos testes padronizados e em defesa das “inteligências múltiplas”, as considerações de Gardner também aludiram aos contextos, às dimensões coletivas e mais amplas da vida social e cultural, considerando a multiplicidade e os diferentes comportamentos sociais e práticas culturais. Tudo o que parece escapar quando se propõe um currículo padrão em um país continental como o Brasil, por exemplo.

Tânia Gomes Ferreira da Costa (2020), uma interlocutora de Gardner no Brasil salienta, em estudos acerca das inteligências múltiplas na educação infantil, que cada criança aprende de diferentes formas e que, portanto, cada uma das “competências” que são desenvolvidas pela criança precisam ser valorizadas, porque esse “desenvolvimento” está ligado a “aspectos culturais associados aos diferentes contextos que constituem pilares diferenciados” que servem para orientar o trabalho pedagógico dirigido a um “desenvolvimento” que se dá “individualmente” (COSTA, 2020, s.p.). Desse modo, os sentidos da “competência” ganham dimensões ampliadas, plurais, associadas aos diferentes contextos sociais e culturais.

Tais sentidos, a nosso ver, só podem ser reconhecidos a partir do olhar pedagógico do professor, recuado na BNCC (2017) como mero gestor de “competências” ou aprendizagem, a partir de uma semântica relacionada ao mundo do mercado capitalista. A competência, para o caso da TIM, deve ser considerada como diferente em cada contexto e em cada estudante, e ela só pode ser efetivamente reconhecida a partir do trabalho pedagógico e intersubjetivo do professor.

Uma das interlocutoras das propostas de Gardner no Brasil é Ana Mae Barbosa, autora reconhecida no campo de estudos da didática da Arte no Brasil. Barbosa (2012) se debruçou sobre o ensino de Arte procurando definir premissas que pudessem fazê-lo significativo. Uma de suas considerações foi a distância entre as diferentes realidades bem como suas implicações curriculares que dificultaram esse ensino alicerçado na reflexão, no exercício da crítica e na compreensão histórica, social e cultural. Isto é, um ensino de Arte significativo que considera a historicidade, o social, o estético e o político.

Os tempos em que vivemos exigem investimentos e diversificações, coerência e competências sociais e epistemológicas para que cada um seja construcional de sua “pessoalidade” coletivizada que se conheça para que possa, nos Outros e nas Coisas, se reconhecer, quer nas similitudes, quer nas diferenças e/ou nas divergências. (BARBOSA, 2012, p. 38).

É interessante destacar um trecho do excerto. O que se refere às “competências sociais e epistemológicas”. A “competência”, para Ana Mae Barbosa (2012), não estaria ligada apenas à aprendizagem individual, mas em sua forma “coletivizada”, nos “outros” e nas “coisas”, como espaço/momento de reconhecimento de divergências, diferenças e similitudes. Ou seja, não se trata de um meio de padronizar o aprendizado a partir da ideia de avaliação. Em contraponto, para Barbosa, as competências são uma “[...] capacidade de produção de

hipóteses, até mesmo saberes locais que, se já não estão constituídos, são constituíveis a partir dos recursos do próprio sujeito” (BARBOSA, 2012, p. 39). Suas proposições, no que diz respeito ao ensino de Arte e à educação escolar caminham, portanto, em direção oposta à noção de “competência” que consta nas políticas curriculares dos últimos anos no Brasil.

As leituras que esses pesquisadores realizaram das proposições de Howard Gardner nos mobilizaram para uma discussão sobre o currículo padronizado e seus efeitos. Pelo mesmo caminho, também nos coloca em um debate mais amplo sobre a consideração das pluralidades na educação escolar. Acompanhamos, de certa forma, a própria abertura que se delineou nas proposições de Gardner entre os anos 1980, quando suas proposições foram lançadas pela primeira vez, e o início dos anos 2000, quando seu conceito de “inteligências múltiplas” ganhou contornos adicionais. Se inicialmente a TIM estava associada a um contraponto dos testes de QI e das avaliações padronizadas nas escolas, com o passar do tempo, ganhou outras novas considerações:

[...] duas décadas depois, ele mesmo reformulou esse conceito, ao substituir o termo ‘capacidade’ por ‘potencial biopsicológico’[...] indica que as inteligências não são algo que pode ser visto ou contado: são potenciais [...] ativados ou não dependendo dos valores de uma dada cultura, oportunidades disponíveis nessa cultura e as decisões tomadas por cada pessoa e/ou sua família, seus professores e outras pessoas (PICCOLO, 2015, p. 48).

Ao recuperar essas ideias, tanto de Gardner quanto de seus interlocutores no Brasil, a exemplo de Ana Mae Barbosa e outros, nosso intuito foi perscrutar os sentidos de termos como os de “inteligência” e “competência”, conferindo significado a uma parte que consideramos importante de nosso percurso investigativo com professores de Arte que narraram experiências didáticas associadas à TIM. Ao narrarem suas experiências, esses professores utilizaram-se de expressões como “capacidade”, “habilidade”, mas em contraponto aos modelos padronizados de currículo. Salientamos, a partir disso, alguns indícios que podem levar ao estabelecimento de contrapontos às tentativas de padronização curricular e interdição da empreitada subjetiva que perfaz o trabalho pedagógico.

### **Narrativas de docentes de Arte e suas relações com a TIM: ensaios de contrapontos à padronização curricular**

As narrativas de professores de Arte acerca de suas experiências com a TIM, em vários momentos, se desdobraram para discussões acerca do currículo-padrão e de como, afinal, esse modelo curricular não reconhece as multiplicidades do aprender, nem os diferentes contextos sociais e culturais. A par das diferenças entre “competência” e “inteligência” no próprio cerne de “surgimentos” tanto da TIM quanto dos documentos curriculares oficiais brasileiros, como por exemplo a BNCC (2017), procuramos conferir significado pedagógico e político aos sentidos que a TIM assumiu nos relatos dos professores participantes de nossa pesquisa. Posicionando-se a favor de um currículo plural que não prescinde do trabalho pedagógico do professor, temos como premissa o reconhecimento do recuo teórico e epistemológico da BNCC e o potencial do professor como aquele que pode refletir sobre os processos pedagógicos do ensinar e aprender. Não se trata de restituir um protagonismo perdido, pois ele só foi negligenciado pela BNCC, mas existe concretamente no espaço da sala de aula. Espaço de “empreitada subjetiva” e dos “imponderáveis” e “imprevisíveis” (MACEDO, 2019, p. 39; 2014, p. 1550). Mais uma vez, vale salientar, não se objetiva colocar a TIM como um substituto do currículo padronizado, mas pensar com as “inteligências múltiplas” em um contexto marcado por reformas curriculares que constituíram um currículo padronizado a serviço do capital e hegemonizaram os sentidos de palavras como “competência”, por exemplo.

No que compete o ensino de Arte, mesmo em um contexto anterior à homologação da BNCC (2017), Trajano (2008), por exemplo, já considerava que as propostas de Gardner se mostraram em “franca oposição à ideia de uniformização aos padrões de ensino...”:

[...] os organismos político-pedagógicos, por mais que busquem um direcionamento adequado para a educação básica, acabam introduzindo ações que levam à massificação e à uniformização dos procedimentos educacionais. Gardner, diversamente, luta pela implantação de uma educação que centralize suas forças no atendimento das particularidades de cada indivíduo, seja para valorizar suas diversas capacidades intelectivas, seja para suprir suas dificuldades cognitivas. É com esse intuito que ele tem atuado em diversos projetos de pesquisa pedagógica (TRAJANO, 2008, p. 54).

Panho (2019), ao se deter à proposta de Arte na versão homologada da BNCC (2017), em relação às versões anteriores, conclui que a opção final foi pela “[...] planura, pela ausência de perspectiva e profundidade ao supor que a participação nas práticas de linguagem visual amplia as capacidades expressivas e o conhecimento sobre essa linguagem”, renunciando, assim, às possibilidades de reflexão “[...] para questionar o vivido [...]”. A

ausência de aprofundamento em relação à “linguagem visual”, que ampliaria a potência prática “para questionar o vivido” e, afinal, “[...] escolher, negociar possíveis entendimentos comuns para a vida em sociedade” seria, para esse pesquisador, em síntese, um dos principais aspectos que caracterizam o documento (PANHO, 2019, p. 142). Ou seja, para esse autor estão ausentes as possibilidades de se relacionar a Arte com o vivido, com a vida em sociedade.

O papel da Arte e do ensino de Arte foi também mobilizado pelos participantes ao associarem a TIM às suas práticas pedagógicas e experiências. Em todos os seus relatos, a padronização curricular foi vista como um impeditivo para a valorização das diferenças e da multiplicidade. As dimensões da chave de leitura política estão presentes nas narrativas de docentes de Arte que tiveram algum tipo de formação sobre a TIM, como no caso dos relatos de *Louise de Bourgeois* e *Beethoven*. Ou seja, em suas narrativas não foi apenas o aprendizado em si mesmo que se sobressaiu, mas também uma concepção crítica dos limites do currículo padronizado. Entendemos que, nos casos desses dois professores, a TIM assumiu uma releitura crítica, pedagógica e política que ensaia contrapontos à padronização curricular na semântica do mercado capitalista e neoliberal.

O roteiro da entrevista foi constituído a partir de dois grandes eixos. O primeiro, relativo à formação inicial dos entrevistados, e o segundo, relacionado com questões associadas às práticas pedagógicas. Neste artigo, atentamos para as questões ligadas ao segundo eixo, que se desdobrou em um terceiro especificamente ligado ao currículo. As questões sobre as práticas pedagógicas, desdobradas na categoria emergente do currículo foram cinco: 1) Você percebe a existência de inteligências múltiplas dos estudantes de educação básica nas aulas de Arte? 2) Como você percebe isso? 3) O que você faz ao perceber? 4) Você consegue aplicar a teoria das inteligências múltiplas no reconhecimento e valorização da singularidade dos estudantes a partir das aulas de Arte? 5) Relate as suas vivências nas quais foi possível aplicar o conhecimento dessa teoria durante as aulas.

O relato de *Louise Bourgeois* identificou a ausência do reconhecimento de diferenças e de multiplicidades no currículo. Também consta o reconhecimento de que há poucos espaços e/ou momentos para que essa discussão seja realizada. Assim, narrando a sua experiência, a professora rememorou os enfrentamentos de sua trajetória profissional no ensino de Arte:

Vou relatar nos dois sentidos, porque esta é uma experiência que nos faz pensar o quanto teria evoluído mais e mais rapidamente se houvesse uma formação, um estudo compartilhado. [...]e ela não falava, não se expressava oralmente e fisicamente também ela tinha muitas limitações, se escondia muito. E foi um trabalho coletivo que despertou esta criança [...] foi se despertando através da dança o que era essa expressão e se reconhecendo como indivíduo [...]. No desenho foi sempre se encontrando, e ela se expressa muito através do desenho. [...] foi se vestindo disso e se reconheceu, então agora, fala, ela se impõe, responde as atividades, faz as atividades dos outros professores, mas tudo por meio do desenho. Então acho que se houvesse uma movimentação diferente em relação entre essas inteligências eu acho que a gente teria conquistado ela para a educação muito antes[...]entender que as linguagens podem ser em todos os componentes curriculares eu acho que a gente teria conquistado muita coisa. Foi uma experiência muito rica, mas também algo que vou me lembrar para sempre porque a gente poderia ter feito melhor (LOUISE BOURGEOIS, 2021).

A pergunta mobilizou um relato de experiência que a professora viu como positiva. Uma aluna, que não falava, não se expressava e que “tinha muitas limitações” despertou seu interesse pela dança. Através do que se poderia chamar na teoria de Gardner como “inteligência corporal” é que a aluna, conforme relato de *Louise Bourgeois* (2021), estaria, enfim “se reconhecendo como indivíduo”. Assim, aliada à prática do desenho “então agora fala, ela se impõe [...]” e faz “[...] a atividade dos outros professores, mas tudo por meio do desenho”. Na sua narrativa entusiasmada, que reconheceu, de certa maneira, o lado subjetivo da educação escolar e, sobretudo, da aula de Arte, não deixou de notar a “fragilidade da escola” e do “currículo”:

[...] A gente precisa olhar pra isso, e essa é a fragilidade da escola, é não ter a noção de como se opera com um currículo dentro dessas diferenças tão importantes. Não sei se é válido, mas é uma experiência que vou guardar pra sempre. Acho que foi coletivo, porque tivemos os gestores que olharam pra essas diferenças, acho que é fundamental o componente de Arte e por conta de todo esse atraso dele na história no país e de ser reconhecido, a gente ainda luta bastante nas escolas pra ser reconhecido como um componente de igual importância. Se todos nós entendêssemos que o componente de Arte ou aqueles que envolvem as práticas é capaz de olhar para estas diferenças e que fazer elas se tornarem movimento pra aprendizagem, acho que teríamos uma mudança muito grande... (LOUISE BOURGEOIS, 2021).

Para *Louise Bourgeois* (2021), o que é apontado como “fragilidade da escola” pode ser lido como o reflexo do que consta como orientação nos documentos curriculares. Ou seja, leva a perguntas sobre os significados do componente de Arte no currículo, sua presença e relação com os demais componentes curriculares. A preocupação presente na narrativa está associada ao papel da arte em termos sociais de modo geral e à importância do ensino de Arte



na educação escolar. Ou seja, seu relato contém tanto uma chave de leitura pedagógica quanto política.

Os sentidos pedagógicos e políticos da Arte e do ensino de Arte são informados por Barbosa (2012), que nos lembra que a necessidade da arte não é apenas socialmente desejável, é necessária. Alerta-nos que não é possível uma educação intelectual, seja ela formal ou informal, de elite ou popular, na qual a Arte esteja ausente por que ela compromete o desenvolvimento integral da inteligência e, sem o pensamento divergente, visual, também não existe cidadania. A arte, pode-se dizer, configura-se como um dos fundamentos da formação humana. Assim, conforme Barbosa (1991, p.113), a “[...] arte, não tem importância somente como instrumento para desenvolver sua criatividade, sua percepção, mas tem importância em si, como assunto, como objeto de estudo”. Ao refletir sobre sua experiência, *Louise Bourgeois* (2021) descreveu uma prática pedagógica por ela considerada como exitosa e, ao qualificá-la, utilizou-se dos limites do currículo para construir o argumento de base de sua narrativa.

Sobre se *Louise Bourgeois* percebe a TIM durante as aulas de Arte, diz: “Sim, nossa! Total! É uma diversidade gigante de alunos”.

Eu não sei se vou falar pra ti do que eu considero, porque de acordo com a experiência que eu tenho de conhecer essas inteligências né, mas a gente percebe nos processos de aprendizagem porque cada um aprende de uma forma diferente e cada um se destaca num elemento específico, numa linguagem específica muitas vezes. Como lidar com tudo isso?! E mais ainda, acho que a preocupação com o docente não é só minha também, eu acho [...] enquanto componente de Arte temos um pouco mais de facilidade porque a gente tem esse movimento de olhar para vários sentidos diferentes que as linguagens proporcionam. Eu tenho que dizer que nestes cinco anos os meus encaminhamentos e a forma como eu lidei com isso pra além da sala de aula foi muito limitada, poderia ter feito muito mais enquanto professora destes alunos (LOUISE BOURGEOIS, 2021).

O relato da professora é uma narrativa potente acerca das possibilidades de Arte ser espaço para olhar em “vários sentidos diferentes” em “movimento”. *Louise Bourgeois* reflete suas práticas pedagógicas a partir do reconhecimento do que foi identificado por Panho (2019) em relação ao currículo prescrito: ausência de possibilidades de ampliação da linguagem visual e das capacidades expressivas e opção pela linguagem sem reflexão para questionar o vivido. Sua narrativa de experiência, quando colocada em relação aos referenciais com os quais trabalhamos na investigação, quais sejam, referenciais a exemplo de Trajano (2008) e Panho (2019), permite-nos dizer que se trata de uma narrativa que se coloca em posição contestadora, contraponto subjetivo da racionalidade eficientista que é proposta

pela BNCC, na medida em que a professora admite o componente de Arte a partir da ideia de “movimento” em busca dos “vários sentidos diferentes que as linguagens” podem proporcionar.

No seu relato subjetivo *Louise Bourgeois* rememora suas experiências e as reflete a partir do que foi perguntado. Reconhece, assim, seu papel na identificação das “habilidades” e “dificuldades” dos seus alunos. Entende que, como professora de Arte, suas práticas educativas poderiam ser espaços de atuação privilegiado para esse reconhecimento. Ou seja, sua subjetividade emerge como contraponto e preocupação que aparece na pergunta “como lidar com tudo isso?” Sua narrativa ergue-se em contraponto à prescrição curricular na forma pela qual concebe, a partir de sua experiência profissional, ressignificando suas práticas quando perguntada sobre como a TIM aparece nas aulas de Arte. Embora termos como “habilidades” e “dificuldades” constem no relato, eles, a partir do conjunto, têm pouca ou nenhuma relação com o currículo prescritivo, cuja lógica se sustenta na avaliação, no padrão e no controle. Esses termos são contextualizados pela professora de maneira intersubjetiva, guardando relação com as práticas do currículo.

Também em relação aos impasses do currículo, *Beethoven* (2021), trouxe experiências e reflexões para identificar os espaços de atuação ligados à TIM nas aulas de Arte. Ele considerou que o conteúdo é uma espécie de “padrão” que não seria a forma mais adequada de se ensinar ou aprender, que seria possível, então, lidar com esse “padrão” contando com algumas estratégias. Ao identificar as “dificuldades” e “facilidades” dos alunos, seria possível também identificar quais seriam as suas “habilidades” menos ou mais evidentes. A atuação do professor de Arte, segundo *Beethoven*, deveria começar pela identificação da “habilidade” que é presente, a que é mais clara ao próprio aluno e decifrável por aquele que ensina.

Como a gente tem um conteúdo que é padrão, ele normalmente não vai atingir a todos. E nem todos irão conseguir alcançá-los. Então, quando eu penso nesses conteúdos e penso nos alunos que, digamos assim, não têm uma habilidade para fazer aquilo[...] o aluno tem uma habilidade rítmica, mas não tem uma habilidade de lateralidade, então eu vou explorar o que ele sabe mais para chegar naquilo que ele sabe menos. Só que isso gera um esforço contínuo de tempo e de conhecimento do aluno, não vai ser talvez em um semestre ou dois talvez, acho que você precisa de um tempo com ele para entendê-lo e saber das suas facilidades, saber das suas dificuldades e trabalhar com essas duas coisas (BEETHOVEN, 2021).

Para *Beethoven*, vive-se “um período onde nem todas as inteligências são respeitadas”. O “aluno é sufocado” na sua percepção. Reconhecer as diferenças, como parte da estratégia

da TIM, equivale a “sair do conteúdo”, ou seja, do que é considerado “padrão”. Atender aqueles que ficam para “trás”:

[...] nós vivemos num período onde nem todas as inteligências são respeitadas né? E o aluno é sufocado a expressar apenas uma inteligência conceitual, intelectual, então quando a gente descobre que ele tem uma outra habilidade de uma forma diferente, temos que tentar explorar, eu busco explorar isso aí, não sei até que ponto... eu sinto assim: - ah! Estou saindo do meu conteúdo para atender um ou dois e o resto está ficando pra trás. Mas eu sei que aquilo ali é importante, mas fico sempre nesta berlinda. Tô dando atenção para quem tem mais dificuldade, mas porque eu sei que eles tem outras habilidades, e aí, quando o jogo vira, quando entram outras questões, esses alunos que têm dificuldades em uma coisa, irão se sobressair em outras (BEETHOVEN, 2021).

O reconhecimento da existência de diferenças e multiplicidades no aprender, postas em relação à TIM, se dá, na narrativa de *Beethoven*, a partir do reconhecimento das “dificuldades” de cada aluno que são vistas, desse modo, como potencial para o desenvolvimento de outras habilidades. Assim, apesar de afirmar que é possível driblar o “padrão” para lidar a partir de um olhar para a multiplicidade, nesse trecho da narrativa se mostrou preocupado com o que chamou de “padrão”. Em síntese, para *Beethoven*, há meios e estratégias que considera importantes para driblar o “padrão”, driblar o prescrito. Ao final, sua preocupação, mas também seu protagonismo é reafirmado quando diz que se vê “sempre nesta berlinda”. Mais uma vez termos como “habilidade” e “dificuldade” se apresentam associados à “inteligência”. Se, por um lado, sua narrativa trouxe termos utilizados também nas prescrições curriculares, não podemos dizer que seus “predicados” são os mesmos. Assim é que no drible, na estratégia para não seguir apenas o “padrão” emergem outras práticas, outras experiências em sua narrativa.

O que, afinal reconhecem *Louise Bourgeois* e *Beethoven* através das narrativas de experiência? Se por um lado podemos associar seus relatos às práticas escolares que há muito são criticadas pelas pesquisas em Educação no que diz respeito à ideia difusa de “tradicional” de que o professor não deveria se orientar pela ideia de “transmitir conteúdos”, por outro, podemos considerar que o currículo prescrito também não tem considerado a multiplicidade, a diferença, as diversidades e o que escapa das métricas do controle e da avaliação.

A subjetividade que emerge de suas narrativas torna-se testemunho dos impasses do currículo padronizado. A professora de Arte contestadora e o professor reflexivo e estratégico são as imagens que emergem das suas narrativas. Os relatos de suas experiências não estão associados às métricas de avaliação e às concepções instrumentais e eficientistas que

constituem as políticas curriculares atuais. Eles se colocam em contraponto a elas, erguendo-se através da Arte e em suas dimensões subjetivas, sociais e políticas.

A TIM, nos relatos dos entrevistados, assim como no ato narrativo de memória, não foi detalhada conceitualmente. Não podemos afirmar que houve correspondência exata e não foi nosso interesse testar os conhecimentos dos entrevistados. Contando com o referencial teórico-conceitual que adotamos, consideramos que os entrevistados ressignificaram a TIM a partir de suas experiências e subjetividade, estabelecendo a possibilidade de contraponto ao currículo padronizado. Entre estratégias que driblam o padrão e uma postura contestadora e reflexiva das práticas pedagógicas em Arte, não seria demais lembrar Frange (2018), para quem as artes “nada tem a ver” com componente curricular, sendo, além de expressão, modos de resistência:

Arte é, para além de uma expressão, modos de resistência. Arte é Arte e não um ‘componente curricular’ (como querem os que nada entendem de arte). Arte é patrimônio e modos-de-ser, em com-juntos; modos de sermos pessoas criativas de uma vida Acesa! Re-Afirmo. Re-Afirmamos! Arte é um processo-contínuo-de-criação (FRANGE, 2018, p. 29-30).

Nas narrativas, portanto, esses impasses do currículo ganharam respostas que geram indicativos em relação ao papel do professor não como simples executor de conteúdo, mas como profissional contestador e reflexivo que considera o trabalho pedagógico uma “empregada subjetiva” (MACEDO, 2019, p. 39), o que vem sendo negligenciado pelo currículo padronizado e orientado pelas lógicas da avaliação e do controle, próprias do eficientismo e do neoliberalismo. Assim, o ensino de Arte foi mobilizado pelos participantes ao associarem suas experiências pedagógicas à TIM e relatarem sobre suas práticas de ensino, entenderam a valorização do que é múltiplo, específico, próprio dos diferentes contextos, de uma igualdade a partir da diferença, mostra-se como um horizonte a ser perseguido.

### **Considerações finais**

Na compreensão das lógicas eficientistas e instrumentais da BNCC citamos Macedo (2014, 2015, 2019), para quem o currículo prescrito na BNCC, compreendido como uma forma de discurso, tem como seu “exterior constitutivo” a “imprevisibilidade” (MACEDO, 2015, p. 900). “Imprevisibilidade” que marca o devir sala de aula como um espaço do

“imponderável” (MACEDO, 2014, p. 1550). Sala de aula que se configura como espaço criativo, intersubjetivo e humano.

Ao problematizar as possíveis relações entre a TIM e os documentos do currículo, não intencionamos afirmar ingenuamente que a TIM é a única salvação, mas propor uma reflexão sobre as premissas que sustentam essa teoria como contraponto válido no enfrentamento das lógicas instrumentais, neoliberal e eficientista, que regem o currículo padronizado, a exemplo da BNCC.

Os pressupostos da TIM, considerando seus contextos de recepção, encaminham o debate de inteligências por parâmetros que buscaram considerar a pluralidade, em contraponto do que se poderia medir ou testar em avaliações padronizadas. Recuperar os sentidos de “competência” e de “inteligência” serve-nos, então, para exercer criticidade sobre o contexto atual vivido, marcado por transformações na política curricular e pela materialização de novos documentos orientadores, como a BNCC. Isto é, não se trata de oferecer a TIM como opção do currículo padronizado, mas de entender como seus princípios poderiam ser considerados contrapontos à lógica eficientista e instrumental que se faz presente, por exemplo, na BNCC.

As narrativas dos participantes, no que consideraram como prática associada à TIM, demonstram a persistência do protagonismo do professor de Arte, que reflete sua prática, que tem consciência de que sua atuação profissional envolve um trabalho que é intersubjetivo, ou, como nas palavras que tomamos emprestadas de Macedo (2019, p. 39), caracterizado por uma “empreitada subjetiva”. O teor dos relatos demonstra a existência de práticas que driblam a padronização curricular a partir da própria condição de testemunho subjetivo e profissional. As narrativas escapam da padronização curricular, incorporando os elementos constitutivos da aula de Arte em específico e do espaço da sala de aula de maneira geral. A interlocução com a TIM, mergulhada “na vida do narrador” (BENJAMIN, 1987, p. 205), ou seja, nas narrativas dos professores de Arte, de sua reflexividade na experiência, permitiu não apenas estabelecer contrapontos ao currículo padronizado, mas também um exercício reflexivo de como, afinal, se estabelecessem esses contrapontos.

## Referências

AGNOLON, Rosângela; MASOTTI, Demerval Rogério. A musicalização e o desenvolvimento cognitivo de crianças a partir das inteligências múltiplas. **#Tear: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia**, Canoas, v. 5, n. 1, 2016. DOI: 10.35819/tear.v5.n1.a1967.

Disponível em: <https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/tear/article/view/1967> Acesso em: 15 set. 2023.

ANTUNES, Celso. *As inteligências múltiplas e seus estímulos*. São Paulo: Papirus, 2012.

ALBINO, Ângela Cristina Alves; SILVA, Andréia Ferreira da. BNCC e BNC da formação de professores: repensando a formação por competências. *Retratos da Escola*, Brasília, v. 13, n. 25, p. 137-153, jan./maio2019. Disponível em:

<https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/966> Acesso em: 10 set. 2023.

BACH JÚNIOR, Jonas; MARTINS, Tiago Caetano. Inteligências múltiplas na prática escolar: a teoria e as primeiras aplicações na educação. *Educa – Revista Multidisciplinar em Educação*, Porto Velho, v. 9, p. 1-29, jan/dez, 2022. Disponível em:

<https://periodicos.unir.br/index.php/EDUCA/article/view/5942/317>. Acesso em: 06 set. 2023.

BARBOSA, Ana Mae. *A imagem no ensino da arte*. São Paulo: Perspectiva, 1991.

BARBOSA, Ana Mae. *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. São Paulo: Cortez, 2012.

BARDIN, Lawrence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Almedina, 2011.

BENJAMIN, Walter. O narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In:

BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política*. Ensaio sobre literatura e história cultura. Obras Escolhidas. v 1. 3.ed. São Paulo: Brasiliense, 1987, p. 197-221.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2017.

CARBONELL, Jaume. *Pedagogias do século XXI: bases para a inovação educativa*. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2016.

COSTA, Tânia Gomes Ferreira da. Um novo olhar sobre as Inteligências Múltiplas na Educação Infantil. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*, ano 05, v. 06, p. 166-176, maio 2020. Disponível em

<https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/novo-olhar>. Acesso em: 05 set. 2023.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A “era das diretrizes”: a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 49, p. 11-37, jan./abr. 2012.

DELOU, Cristina Maria Carvalho. *Sucesso e fracasso escolar de alunos considerados superdotados: um estudo sobre a trajetória escolar de alunos que receberam atendimento em salas de recursos de escolas da rede pública de ensino*. 2001. Tese. Doutorado em Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2001. Disponível em

<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/paralelo/article/view/13292/8211> Acesso em: 05 abr. 2023.

DIÓGENES, Elione Maria Nogueira; SILVA, Vanessa Maria Costa Bezerra. Neoliberalismo e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC): aproximações conceituais. *Revista Plurais-Virtual*, Anápolis-GO, Vol. 10, n. 3, set./dez. 2020, p. 350-366. Disponível em:

<https://revista.ueg.br/index.php/revistapluraisvirtual/article/download/12126/8547> Acesso em: 09 set. 2023.

ERRANTE, Antoinette. Mas afinal, a memória é de quem? Histórias orais e modos de lembrar e contar. *Revista História da Educação*, v. 4, n. 8, p. 141–174, 2000. Disponível em:

<https://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/30143> Acesso em: 05 abr. 2023.

FRANGE, Lucimar Bello. *Ideias Disparadas*. Boa Vista: Editora da UFRR, 2018.

GARDNER, Howard. *Inteligências múltiplas: teoria na prática*. Porto Alegre: Artmed, 1995.

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

GARDNER, Howard; CHEN, Jie-Qi Chen; MORAN, Seana. *Inteligências Múltiplas ao Redor do Mundo*. Porto Alegre: Artmed, 2010.



- GARDNER, Howard. *O Verdadeiro, o Belo e o Bom: os princípios básicos para uma nova educação*. Rio de Janeiro: Objetiva, 1999.
- GIARETA, Paulo Fioravante. A BNCC e o reformismo curricular no Brasil no contexto da agenda neoliberal. *Cadernos de Pesquisa*, São Luís, v. 29, n. 1, jan./mar., 2022. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/18984/10297> Acesso em: 05 abr. 2023.
- LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 06 abr. 2023.
- MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 12, n. 03, out./dez. p.1530 – 1555, 2014. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/21666> Acesso em: 03 abr. 2023.
- MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Comum para Currículos: direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem? *Educação & Sociedade*, v. 36, p. 891-908, 2015.
- MACEDO, Elizabeth. Fazendo a Base virar realidade: competências e o germe da comparação. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 13, n. 25, p. 39-58, jan./maio, 2019. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/967> Acesso em: 02 abr. 2023.
- MINAYO, M.C.S. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. *Cien Saúde Colet*, v. 17, n. 3, mar. 2012. Disponível em: <http://cienciaesaudecoletiva.com.br/artigos/analise-qualitativa-teoria-passos-e-fidedignidade/8357>. Acesso em: 08 abr. 2022.
- MIRANDA, Rita; MORGADO, Elsa. As inteligências múltiplas na expressão dramática. *European Review of Artistic Studies*, v.7, n. 1, p. 21-38, 2016. Disponível em: <https://eras.mundis.pt/index.php/eras/article/view/81/94>. Acesso em: 05 set.2023.
- PANHO, Guilherme. *As Artes Visuais para o Ensino Fundamental na Base Nacional Comum Curricular*. Dissertação. Mestrado em Artes Visuais. Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/35993> Acesso em: 05 abr. 2023.
- PASSEGGI, Maria da Conceição. A experiência em formação. *Educação*, v. 34, n. 2, p. 147-156, 2011. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8697> Acesso em: 05 abr. 2023.
- PASSEGGI, Maria da Conceição. Reflexividade narrativa e poder auto(trans)formador. *Revista Práxis Educacional*, v. 17, n. 44, p. 93-113, jan./mar. 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8018/5528> Acesso em: 05 abr. 2023.
- PICCOLO, Vilma L. Nista. A teoria das inteligências múltiplas: o que é ser inteligente?. In: BALBINO, Hermes Ferreira (org). *Inteligências Múltiplas: uma experiência em pedagogia do esporte e da atividade física no Sesc São Paulo*. São Paulo: Edições Sesc, 2015.
- SILVA, Monica Ribeiro da. *Currículo e competências: a formação administrada*. São Paulo: Cortez, 2008.
- SOUZA, Mikael Lemos de. *A Teoria das Inteligências Múltiplas: uma revisão do estado da arte no Brasil*, 49 f.: il.; 31 cm. Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação (Licenciatura Plena em Pedagogia) - Universidade Federal do Amazonas. 2020. Disponível em: [https://riu.ufam.edu.br/bitstream/prefix/5836/6/TCC\\_MikaelSouza.pdf](https://riu.ufam.edu.br/bitstream/prefix/5836/6/TCC_MikaelSouza.pdf). Acesso em: 05 set.2023.



TRAJANO, Alexandre. *O sentido do ensino das artes como perspectiva de H. Gardner*. Dissertação. Mestrado em Música. Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho, São Paulo, 2008. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/90366> Acesso em: 05 abr. 2023.

SACRISTÁN, José Gimeno; RODRÍGUEZ, Juan Bautista Martinez; SANTOMÉ, Jurjo Torres; RASCO, Félix Angulo; MÉNDEZ, Juan Manuel Álvarez. *Educar por Competências*. O que há de novo? Artmed, 2011.