

# TEORIA DAS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: UM MAPEAMENTO DA PRODUÇÃO ACADÊMICA STRICTO SENSU

*THEORY OF MULTIPLE INTELLIGENCES IN PROFESSIONAL  
AND TECHNOLOGICAL EDUCATION: A MAPPING OF  
STRICTO SENSU ACADEMIC PRODUCTION*

**Gilvânia Aguiar Lütkenhaus**

Mestranda em Educação Tecnológica pelo CEFET-MG

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7842047487743645>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-4242-3603>

E-mail: [gilvania.aguiar@gmail.com](mailto:gilvania.aguiar@gmail.com)

**Ivo de Jesus Ramos**

Professor no Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, CEFET-MG

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3740726434108113>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5731-8904>

E-mail: [ivoramos@cefetmg.br](mailto:ivoramos@cefetmg.br)

**Resumo:** Este artigo analisa a produção acadêmica brasileira stricto sensu sobre a Teoria das Inteligências Múltiplas (TIM), de Howard Gardner (2006), associada à Educação Profissional e Tecnológica (EPT). A pesquisa é qualitativa, do tipo estado do conhecimento, com base bibliográfica. Foram analisadas teses e dissertações dos repositórios da CAPES e da BDTD, entre 2018 e 2024. Os dados indicam crescimento recente da produção, concentrado em 2021 até 2024. A TIM é base teórica para práticas que valorizam a diversidade cognitiva, estratégias personalizadas, competências socioemocionais, ensino de disciplinas específicas e tecnologias educacionais. A análise de conteúdo agrupou os trabalhos em cinco categorias, revelando mobilização pontual da TIM e ausência de integração ao currículo institucional. Apontam-se lacunas como escassez de estudos longitudinais, concentração regional e poucas pesquisas quantitativas. Conclui-se que a TIM pode aprimorar práticas na EPT e favorecer a formação integral, mas exige mais pesquisas, formação docente e institucionalização das práticas pedagógicas.

**Palavras-chave:** Inteligências Múltiplas. Educação Profissional e Tecnológica. Formação Integral. Diversidade Cognitiva.

**Abstract:** This article analyzes Brazilian academic production stricto sensu on Howard Gardner's Theory of Multiple Intelligences (TIM) (2006), associated with Professional and Technological Education (EPT). The research is qualitative, of the state of knowledge type, with a bibliographic basis. Theses and dissertations from the CAPES and BDTD repositories between 2018 and 2024 were analyzed. The data indicate recent growth in production, concentrated between 2021 and 2024. TIM is the theoretical basis for practices that value cognitive diversity, personalized strategies, socio-emotional skills, teaching specific subjects, and educational technologies. Content analysis grouped the works into five categories, revealing sporadic mobilization of TIM and a lack of integration into the institutional curriculum. Gaps are pointed out, such as a scarcity of longitudinal studies, regional concentration, and few quantitative studies. It is concluded that TIM can improve practices in EFA and favor comprehensive education, but requires more research, teacher training, and institutionalization of pedagogical practices.

**Keywords:** Multiple Intelligences. Professional and Technological Education. Comprehensive Education. Cognitive Diversity.

## Introdução

A concepção tradicional de inteligência, sustentada por abordagens psicométricas como a de Spearman (1904), baseia-se na ideia de uma capacidade geral, mensurável por testes padronizados, centrada no raciocínio lógico e na resolução de problemas abstratos. Em contraponto, a Teoria das Inteligências Múltiplas (TIM), formulada por Gardner (1983), propõe a existência de diferentes capacidades cognitivas que operam de maneira relativamente autônoma. Gardner (2011) identifica oito inteligências distintas, cada uma relacionada a modos específicos de processamento de informação e interação com o meio.

A TIM não rejeita a importância de habilidades tradicionalmente valorizadas no ambiente escolar, mas defende que outras formas de inteligência também devem ser reconhecidas e exploradas nos processos educativos (Armstrong, 2001, Antunes, 2001). Os autores argumentam que, ao levar em conta essa diversidade, a escola amplia seu alcance formativo e passa a favorecer trajetórias de aprendizagem mais coerentes com as singularidades dos estudantes.

No Brasil, a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) é regulamentada pela Lei nº 9.394/96 e pela Resolução CNE/CEB nº 6/2012, estruturada para promover a articulação entre a formação geral e a preparação para o mercado de trabalho. Essa modalidade abrange cursos técnicos integrados, concomitantes ou subsequentes ao ensino médio, ofertados em instituições federais, estaduais e privadas. Segundo Kuenzer (2011), a EPT compete a demanda de conciliar os requisitos de formação técnica com ações por uma formação humana integral, que considere os sujeitos em sua totalidade e em seus contextos sociais e culturais.

Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) destacam que a formação omnilateral pressupõe práticas pedagógicas que não se limitem à lógica da produtividade, mas que promovam o desenvolvimento de múltiplas dimensões da experiência humana. Nesse cenário, alguns estudos têm explorado a incorporação dos princípios da TIM como estratégia para ampliar as possibilidades de ensino e de aprendizagem na EPT, como apontado por Silva (2016) e Lima (2018).

A partir desse cenário, este artigo tem como objetivo mapear e analisar a produção acadêmica brasileira, composta por teses e dissertações, que discute a aplicação da TIM no contexto da EPT, dentre os anos de 2005 e 2024. A realização deste mapeamento se apoia em Romanowski e Ens (2006), que ressaltam a importância da análise de pesquisas acadêmicas para identificar tendências, lacunas e possibilidades no campo educacional. Ao examinar como a TIM tem sido mobilizada em estudos voltados à EPT, pretende-se contribuir para a compreensão das aproximações entre essas duas frentes sob a ótica da produção científica existente.

## Teoria das Inteligências Múltiplas (TIM)

Gardner<sup>1</sup> (1983) redefine a inteligência humana como um “conjunto de capacidades, talentos ou habilidades mentais”, que funcionam de forma semiautônoma (Gardner, 1983, p. 9). O autor rejeitou explicitamente a concepção psicométrica dominante no século XX, que reduz a inteligência a “uma capacidade geral, passível de medição por testes de QI (Quociente de Inteligência)” (Gardner, 1983, p. 6). Inicialmente, Gardner (2006) listou sete inteligências – linguística, lógico-matemática, espacial, musical, corporal-cinestésica, interpessoal e intrapessoal –, ampliadas posteriormente para oito, com a inclusão da inteligência naturalista. Essas inteligências são sintetizadas no Quadro 1:

<sup>1</sup> Os trabalhos desse autor, em sua maioria, não estão traduzidos para a língua portuguesa, com exceção de *Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas*, publicado no Brasil em 2011. Por isso, optou-se pela leitura no original, com as devidas menções diretas e indiretas em português, conforme nossa leitura.

**Quadro 1.** Tipos de Inteligências Múltiplas segundo Gardner

<b>Tipo de Inteligência</b>	<b>Definição</b>	<b>Características</b>
Linguística	Capacidade de usar a linguagem de forma eficaz	Sensibilidade aos sons, significados e funções das palavras.
Lógico-matemática	Habilidade para usar números e raciocinar adequadamente	Capacidade de abstração, categorização e relações lógicas.
Espacial	Capacidade de perceber o mundo visual-espacial com precisão	Habilidade para visualizar, transformar e recriar aspectos visuais.
Corporal-cinestésica	Capacidade de usar o corpo para expressar ideias	Controle de movimentos corporais e manipulação de objetos.
Musical	Capacidade de perceber, discriminar e expressar formas musicais	Sensibilidade a ritmo, tom, melodia e timbre.
Interpessoal	Capacidade de entender outras pessoas	Habilidade para perceber e distinguir humores, intenções e motivações.
Intrapessoal	Capacidade de entender a si mesmo	Autoconhecimento e capacidade de agir com base nesse conhecimento.
Naturalista	Capacidade de reconhecer e classificar elementos da natureza	Habilidade para identificar padrões no mundo natural.

**Fonte:** Elaborado pelos autores, com base em Gardner (1983, 2006).

Cada uma dessas modalidades possui um núcleo cognitivo distinto, fundamentado em evidências neuropsicológicas e culturais, o que reforça a ideia de que a inteligência não é uma entidade única e estática, mas um conjunto dinâmico de habilidades que podem ser desenvolvidas e estimuladas (Gardner, 1995).

No campo educacional, a TIM implica reconhecer que os indivíduos processam e expressam o conhecimento de formas distintas, a partir de diferentes potencialidades cognitivas. Isso demanda práticas pedagógicas que considerem a diversidade dos modos de aprender, articulando múltiplas linguagens e estratégias, de modo a favorecer o desenvolvimento integral desses indivíduos (Gardner, 1995).

As abordagens fundamentadas na TIM estão associadas a indícios de melhorias no desempenho acadêmico, na motivação, na autoeficácia e na retenção do conhecimento, uma vez que promovem o processo de aprendizagem mais consistente (Lai; Yap, 2016). Assim, pode-se inferir que a TIM pode oferecer subsídios para práticas pedagógicas que reconhecem a diversidade cognitiva e incentivam a construção de ambientes de aprendizagem mais sensíveis às particularidades dos sujeitos, com potencial para contribuir no desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais (Gardner, 2011).

## **EPT no Brasil**

A EPT no Brasil tem uma trajetória marcada por disputas históricas em torno de sua finalidade, oscilando entre uma formação voltada ao trabalho imediato e uma perspectiva mais ampla, integrada à educação básica e superior (Oliveira, 2020). Em 1909, foi institucionalizada como política pública com a criação das Escolas de Aprendizes Artífices, destinadas ao ensino profissional primário e gratuito (Garcia; Dorsa; Oliveira, 2018).

Nas décadas seguintes, a EPT passou por diversas transformações: foi incorporada à legislação educacional, ampliou sua abrangência com a criação de instituições como Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI, 1942), Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio (SENAC, 1946) e as Escolas Técnicas Federais (1959). Essa modalidade de educação ganhou novas

configurações com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1961, que permitiu a continuidade dos estudos profissionais no ensino superior (Garcia, Dorsa e Oliveira, 2018). Esses avanços – que incluem a institucionalização da formação técnica, a expansão da oferta educacional e a integração da educação profissional com o ensino superior – estiveram acompanhados de debates sobre o papel da EPT: se deveria ser uma modalidade específica, paralela à educação regular, ou integrada à formação geral, como defendido por projetos de educação omnilateral e politécnica (Oliveira, 2020).

A partir de 1978, algumas Escolas Técnicas Federais foram transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), com o objetivo de ampliar a oferta de cursos superiores de tecnologia e responder a demandas regionais por formação técnica e tecnológica. Esse processo foi expandido nas décadas seguintes, culminando, dentre 2007 e 2008, na transformação da maior parte dos CEFET e Escolas Técnicas em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, conforme estabelecido pelo Decreto nº 6.095/2007 e pela Lei nº 11.892/2008.

As reformas, como a transformação dos CEFET em Institutos Federais, intensificaram essas disputas, ao redefinir a identidade e a missão das instituições de EPT, muitas vezes oscilando entre as tarefas de atender demandas do mercado de trabalho e promover uma formação humana integral (Oliveira, 2020; Garcia, Dorsa e Oliveira, 2018). Disso decorre que a modelagem atual da EPT é resultado de um processo histórico de avanços legais, (re)organizações institucionais e embates sobre sua função social, refletindo tanto interesses econômicos quanto projetos pedagógicos de formação cidadã e crítica (Oliveira, 2020).

Atualmente, a EPT é uma modalidade legalmente estruturada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), que estabelece a educação profissional integrada aos diferentes níveis e modalidades de ensino, articulando-se à educação básica e à educação superior. A Resolução CNE/CEB nº 6/2012, por sua vez, define as diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional técnica de nível médio, orientando a organização dos cursos com base em itinerários formativos que contemplem as dimensões do trabalho, da ciência e da cultura.

A EPT abrange diferentes formas de oferta, incluindo cursos técnicos integrados, concomitantes ou subsequentes ao ensino médio, além de cursos de qualificação profissional e tecnológicos de nível superior. Segundo Moura (2007), essa diversidade reflete a tentativa de atender à complexidade das trajetórias formativas dos discentes e às necessidades de qualificação profissional em distintas regiões do país. A proposta de formação na EPT parte do princípio da indissociabilidade entre teoria e prática, sendo marcada por currículos que buscam integrar fundamentos científicos e tecnológicos aos saberes vinculados às práticas profissionais.

Além do aspecto técnico, os documentos orientadores da política educacional apontam para a necessidade de considerar as dimensões éticas, sociais e políticas da formação em EPT. O Parecer CNE/CEB nº 11/2012 enfatiza que a formação profissional não deve restringir-se à capacitação para o desempenho de funções específicas, mas incluir o desenvolvimento da autonomia intelectual, da criticidade e da compreensão das relações sociais que permeiam o mundo do trabalho. Nesse mesmo sentido, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) propõem a concepção de formação omnilateral como referência para a educação politécnica, enfatizando a articulação entre trabalho, ciência, cultura e tecnologia como base para a formação humana integral.

Historicamente, a EPT tem sido marcada por movimentos de expansão e de redefinição de seu papel frente às transformações sociais e econômicas do país. A partir de 2011, com a criação do Pronatec (Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego), instituído pela Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011, houve uma ampliação da oferta de cursos técnicos gratuitos em todo o Brasil. O Pronatec foi criado com o objetivo de democratizar o acesso à educação profissional e tecnológica, expandir a rede de atendimento e articular a formação técnica com as políticas de geração de emprego e de renda. Kuenzer (2011) observa que a EPT, ao mesmo tempo em que se vincula a políticas de empregabilidade, carrega a tensão de responder a uma demanda por formação crítica, capaz de superar a lógica da instrumentalização do ensino para o mercado.

As instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, conforme previsto no Decreto nº 6.095/2007, atuam na oferta de cursos técnicos e tecnológicos articulados ao desenvolvimento regional. Essas instituições buscam operar com autonomia didático-pedagógica e propor projetos curriculares que articulem ensino, pesquisa e extensão, de modo a contribuir com

os processos de inovação e com a formação de sujeitos historicamente situados. Ramos (2011) destaca que a identidade da EPT está em constante construção, pois isso depende do equilíbrio entre demandas econômicas, políticas públicas e concepções pedagógicas que orientam os projetos institucionais.

A diversidade dos sujeitos atendidos pela EPT, em sua maioria jovens e adultos com diferentes trajetórias escolares e inserções sociais, impõe demandas ao planejamento e à prática pedagógica. A necessidade de reconhecer essas heterogeneidades tem motivado estudos voltados à análise de metodologias que favoreçam aprendizagens significativas e que ampliem o acesso ao conhecimento científico e tecnológico em contextos marcados por desigualdades educacionais (Oliveira, 2018, Manfredi, 2013).

## Convergências entre TIM e EPT

A TIM, formulada por Gardner (1983), posteriormente ampliada em suas obras *Intelligence Reframed* (1999) e *Multiple Intelligences: New Horizons* (2006), propõe uma concepção de inteligência como um conjunto de competências relativamente independentes, mobilizadas de diferentes maneiras, conforme os contextos e experiências individuais. Isso quer dizer que, embora o processo biológico básico da aprendizagem seja comum a todos, a forma como cada indivíduo aprende varia de acordo com seus processos cognitivos e as condições contextuais, ou seja, as estruturas mentais se organizam de maneiras distintas e podem produzir diferentes modos de compreender e expressar o conhecimento.

Gardner (2011) sustenta que as instituições educacionais tendem a privilegiar as inteligências linguística e lógico-matemática, em detrimento de outras formas de cognição que também constituem modos legítimos de conhecer e interagir com o mundo. Para o autor:

A escola, em geral, valoriza apenas dois tipos de inteligência: a lógico-matemática e a linguística. Isso faz com que estudantes com outros perfis de inteligência não sejam reconhecidos em suas potencialidades, o que pode comprometer seu desenvolvimento integral e sua autoestima (Gardner, 2011, p. 72).

A prevalência de modelos escolares padronizados, que privilegiam determinadas formas de inteligência em detrimento de outras, encontra ressonância nas discussões sobre a EPT, sobretudo no que se refere à necessidade de metodologias que valorizem os saberes dos estudantes e os seus modos distintos de aprendizagem. Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) defendem que a formação omnilateral pressupõe o reconhecimento da totalidade do sujeito, considerando suas dimensões cognitivas, sociais, culturais e afetivas. Embora essa concepção tenha origem em tradições teóricas variadas da TIM, ambas compartilham o princípio de que a educação deve acolher formas de expressão e de construção do conhecimento múltiplas.

A TIM aproxima-se do ideal de formação omnilateral, o qual “implica reconhecer o sujeito em sua totalidade, articulando trabalho, ciência, cultura e tecnologia, de modo a superar a fragmentação entre teoria e prática e entre formação geral e específica” (Frigotto, Ciavatta e Ramos, 2005, p. 23). Nesse sentido, a estrutura curricular da EPT, ao integrar formação geral e formação técnica, apresenta características que podem favorecer a incorporação dos princípios da TIM em suas práticas pedagógicas (Lima, 2018). A diversidade dos componentes curriculares, que incluem disciplinas técnicas, científicas e humanísticas, cria espaços para a mobilização de múltiplas inteligências. Lima (2018), em estudo sobre práticas educativas em cursos técnicos, observa que estratégias como projetos integradores, oficinas e atividades interdisciplinares contribuem para o engajamento de estudantes com diferentes perfis de aprendizagem. De acordo com o autor:

A adoção de projetos integradores e oficinas interdisciplinares nos cursos técnicos tem potencial para envolver estudantes com diferentes estilos de aprendizagem, e podem favorecer a participação ativa e o desenvolvimento de competências variadas (Lima, 2018, p. 49).

Nessa linha, o uso da TIM como referência pode contribuir para a ampliação das possibilidades de desenvolvimento das competências previstas nos itinerários formativos da EPT. Silva (2016), em análise de práticas docentes em cursos técnicos integrados, argumenta que a adoção da TIM como matriz orientadora permite maior sensibilidade às experiências dos estudantes e favorece a construção de vínculos com os conteúdos trabalhados. Segundo a autora:

A integração dos princípios das inteligências múltiplas ao planejamento pedagógico dos cursos técnicos integrados possibilita uma aproximação maior entre o conteúdo e a realidade dos estudantes, ao promover o engajamento e a aprendizagem significativa (Silva, 2016, p. 88).

Silva (2016) aponta que metodologias alinhadas à TIM podem dialogar com os objetivos da EPT, notadamente no que se refere à articulação entre saberes teóricos, práticos e contextuais. Barbosa (2019) corrobora essa perspectiva, ao discutir a mediação pedagógica no ensino técnico. O autor examina experiências de personalização do ensino por meio da valorização das inteligências interpessoal e intrapessoal.

As convergências entre TIM e EPT se evidenciam, ainda, na valorização da aprendizagem significativa, entendida como o processo em que o novo conteúdo adquire sentido à luz dos conhecimentos já existentes no repertório do estudante. Ausubel (1968), embora não vinculado à TIM, oferece base para essa concepção, que pode ser potencializada quando o ensino reconhece diferentes canais de apropriação do conhecimento. Assim, a TIM pode ser mobilizada como um referencial complementar, que contribui para o planejamento didático e para a criação de ambientes de aprendizagem que respeitem a multiplicidade dos estudantes da EPT.

A presença de discentes com trajetórias escolares descontínuas, com dificuldades de aprendizagem ou com diferentes inserções socioculturais, também coloca em evidência a necessidade de práticas pedagógicas que favoreçam o engajamento por múltiplas vias. Antunes (2001) destaca que o reconhecimento das inteligências múltiplas pode funcionar como um ponto de partida para a reconstrução da autoestima acadêmica de estudantes que não se identificam com os modos tradicionais de ensino. Segundo o autor, “o reconhecimento das diferentes inteligências pode ser o primeiro passo para resgatar a autoestima de estudantes que, por não se encaixarem nos padrões tradicionais, acabam excluídos dos processos de aprendizagem (Antunes, 2001, p. 34). Em cursos técnicos, nos quais a exigência por desempenho técnico convive com a necessidade de formação básica, esse reconhecimento adquire relevância para evitar processos de exclusão ou desengajamento.

## Metodologia

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa, fundamentada na metodologia de estado do conhecimento. A investigação concentrou-se na análise de teses e dissertações brasileiras que abordam a TIM no contexto da EPT, tendo como objetivo identificar como essa temática tem sido explorada pela produção acadêmica *stricto sensu*.

A coleta dos dados foi realizada a partir de dois repositórios digitais de acesso público: o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT). Essas bases foram selecionadas por reunirem, de forma abrangente, a produção acadêmica de programas de pós-graduação reconhecidos no país.

Para a busca dos trabalhos, foi utilizado um conjunto de descritores definidos previamente com base na terminologia recorrente das áreas em foco. Os descritores incluíram as expressões “inteligências múltiplas”, “Howard Gardner”, “TIM”, “educação profissional”, “educação tecnológica”, “educação técnica”, “EPT” e “ensino médio integrado”.

Foram incluídas dissertações de mestrado e teses de doutorado defendidas em programas de pós-graduação brasileiros, no recorte temporal supracitado, desde que tratassem explicitamente da TIM no contexto da EPT. Para a inclusão, exigiu-se ainda que os trabalhos estivessem disponíveis em texto completo nas plataformas consultadas. Foram excluídos os documentos que apresentavam

apenas menções pontuais à TIM, sem articulação teórica ou metodológica com a EPT, bem como duplicatas identificadas entre os dois repositórios utilizados.

Para a análise dos trabalhos selecionados, adotou-se a técnica de Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2011). Essa técnica possibilitou a organização dos dados em categorias temáticas, além de identificar abordagens metodológicas, lacunas, contribuições para o campo da EPT e perspectivas futuras de pesquisa. O processo de seleção envolveu três etapas: (i) a leitura dos títulos e resumos para triagem inicial; (ii) a leitura flutuante dos textos completos que atendiam aos critérios de inclusão, com o objetivo de verificar a relevância temática e a profundidade do tratamento dado à interseção entre TIM e EPT; e (iii) a leitura integral dos trabalhos selecionados, orientada por categorias previamente estabelecidas, permitindo extrair dados analíticos e informações que subsidiem a sistematização dos resultados da pesquisa.

## Resultados e discussão

O levantamento realizado com base nos repositórios da CAPES e BDTD resultou na identificação de um conjunto limitado de estudos que tratam explicitamente da articulação entre a TIM e a EPT. Ao todo, foram considerados 10 trabalhos aptos à análise. Do Portal CAPES, foram localizados 11 trabalhos, dos quais nove atenderam aos critérios de inclusão e exclusão estabelecidos. Na BDTD, embora o número de registros inicialmente localizados tenha sido elevado (1.319), a quase totalidade desses documentos não atendeu aos critérios de inclusão, e resultou na seleção de apenas um trabalho desse repositório, o que demonstra uma incidência marginal do tema nas pesquisas cadastradas nesse repositório.

A diferença entre o volume de registros e o número de trabalhos efetivamente analisados aponta uma dispersão do tema nas bases de dados, em que menções à TIM são frequentemente periféricas e não compõem o núcleo teórico das investigações. Esse aspecto indica que, embora a TIM seja conhecida e eventualmente citada em contextos educacionais, sua presença como objeto principal de pesquisa, especialmente em interface com a EPT, ainda é incipiente e carece de maior aprofundamento teórico-metodológico.

No que tange à distribuição temporal da produção, conforme os dados apresentados no Quadro 2, observa-se que a totalidade dos trabalhos selecionados foi publicada dentre 2018 e 2024. Essa delimitação temporal indica uma concentração da produção nos últimos quatro anos, sobretudo dentre 2021 e 2024, período em que foram defendidos nove dos 10 trabalhos identificados.

**Quadro 2.** Distribuição temporal e tipológica dos trabalhos selecionados

Ano	Dissertações	Teses	Total	Instituições
2018	1	0	1	Universidade Federal do Ceará (UFC)
2021	1	1	2	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - Campus Rio Claro (UNESP-RC), Universidade Tiradentes (UNIT)
2022	2	1	3	Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE), Universidade Católica de Brasília (UCB), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IF Baiano)
2023	1	0	1	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IF Baiano)
2024	3	0	3	Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais (IFNMG)
Total	8	2	10	8 instituições

**Fonte:** Elaborado pelos autores com base nos dados da pesquisa (2024).

Apesar do marco inicial da busca em 2005, não foram encontrados estudos anteriores a 2018, o que pode refletir uma lacuna teórica ou a descontinuidade na produção acadêmica sobre a interseção entre a TIM e a EPT como eixo estruturante de investigações no campo educacional. Essa concentração pode ser explicada pelo fato de que, a despeito de existirem diversos trabalhos *stricto sensu* que abordem a TIM ou a EPT isoladamente, raramente esses temas são articulados conjuntamente em investigações acadêmicas.

Assim, a integração explícita dos dois campos ainda é uma articulação pouco explorada pelas pesquisas, o que pode justificar a escassez de estudos anteriores e o aumento recente do interesse nessa temática. A predominância de dissertações em relação às teses (oito frente a dois) evidencia que a temática tem sido explorada majoritariamente no mestrado. Essa característica pode ser indicativa do estágio ainda inicial das pesquisas, voltadas a análises exploratórias e estudos de caso, mais frequentes em pesquisas *stricto sensu*.

O Quadro 2 mostra, ainda, que a distribuição por instituição dos trabalhos selecionados se concentra em instituições públicas federais, com destaque para os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, que respondem por 40% da produção identificada. O CEFET-MG apresenta maior representatividade, com 2 trabalhos defendidos em 2024, ambos vinculados ao Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica (PPGET).

A predominância de instituições federais na produção acadêmica sobre TIM e EPT pode ser compreendida considerando a atribuição dessas instituições como *locus* privilegiado da educação profissional no Brasil. A Rede Federal assume função estratégica na consolidação de uma EPT que articule formação técnica e formação humana integral, o que pode explicar o interesse de pesquisadores vinculados a essas instituições por abordagens que valorizem a diversidade cognitiva dos estudantes.

### Categorização temática

Seguindo a metodologia de Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2011), procedeu-se à categorização temática dos trabalhos selecionados. O processo de análise compreendeu três fases: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados. Na pré-análise, realizou-se leitura flutuante dos títulos, dos resumos e das palavras-chave. A exploração do material envolveu codificação dos dados, mediante identificação de unidades de registro, relacionadas às formas de articulação entre TIM e EPT. O tratamento dos resultados permitiu a identificação de cinco categorias temáticas (Quadro 3).

**Quadro 3.** Categorização temática da produção acadêmica segundo Análise de Conteúdo

Categoria Temática	Instituição	Trabalhos Incluídos	Características Principais
Tecnologias Digitais e TIM	CEFET-MG	Coelho (2024)	Integração entre recursos digitais e inteligências múltiplas.
		Rios (2024)	
Dimensões Socioemocionais	UCB; IF Baiano; UNIT	Costa (2022)	Ênfase nas inteligências interpessoal e intrapessoal.
		Carvalho (2023)	
		Menezes (2021)	
Ensino de Disciplinas Específicas	UFC; IF Baiano	Sousa (2018)	Aplicações da TIM em componentes curriculares técnicos.
		Barreto (2022)	
Formação Crítica e Emancipação	IFNMG	Finelli (2024)	Abordagem crítica da TIM articulada à formação emancipatória.

Recursos Tecnológicos Educacionais	UNESP-RC; UNOESTE	Moraes (2021)	Jogos digitais e tecnologias como instrumentos de mediação pedagógica.
		Cereja (2022)	

**Fonte:** Elaborado pelos autores com base na Análise de Conteúdo (Bardin, 2011).

Ainda que as categorias apresentem objetos distintos, todas se articulam à proposta da TIM, ao reconhecer diferentes formas de expressão cognitiva e modos de aprendizagem no contexto da EPT. A seguir, procede-se à descrição analítica de cada uma das categorias, com base nos trabalhos que as compõem e nas abordagens adotadas por seus autores.

### Categoria 1: Tecnologias Digitais e TIM

Esta categoria inclui os trabalhos de Coelho (2024) e Rios (2024), que enfocam a interseção entre tecnologias digitais e a TIM no contexto da EPT. Ambos os estudos analisam a forma como diferentes recursos tecnológicos, ao serem integrados ao planejamento pedagógico, podem atender à heterogeneidade de perfis cognitivos dentre estudantes da EPT.

No trabalho de Coelho (2024), realizado através de pesquisa documental e bibliográfica, vinculado ao CEFET-MG, o foco recai sobre a incorporação das múltiplas inteligências na estruturação de Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA). A autora apresenta um modelo que articula competências digitais e inteligências diversas, especialmente a lógico-matemática, a espacial e a interpessoal; ela argumenta que tal organização pode favorecer o engajamento em propostas pedagógicas mediadas por tecnologias.

Já Rios (2024) examina o uso da TIM em disciplinas técnicas no curso de Engenharia de Computação do CEFET-MG. Segundo a autora:

A utilização de múltiplas linguagens e recursos tecnológicos favorece a aprendizagem significativa em disciplinas técnicas tradicionalmente centradas na inteligência lógico-matemática, ampliando as possibilidades de compreensão e aplicação de conceitos abstratos (Rios, 2024, p. 134).

A pesquisadora sustenta que o emprego intencional de recursos variados, como simulações computacionais e ferramentas audiovisuais, amplia o acesso aos conteúdos por estudantes com diferentes modos de apreensão conceitual. Embora ambos os estudos, supracitados neste tópico, se concentrem no contexto institucional do CEFET-MG – o que limita a generalização dos achados para outros contextos da EPT –, suas contribuições convergem ao demonstrar que a integração entre tecnologias digitais e a TIM constitui um caminho promissor para ampliar o alcance formativo da EPT.

### Categoria 2: Dimensões Socioemocionais

A presença das inteligências interpessoal e intrapessoal em currículos da EPT constitui o eixo comum dos trabalhos de Costa (2022), Carvalho (2023) e Menezes (2021). Esses estudos analisam a função dessas inteligências no desenvolvimento de competências que transcendem o domínio técnico, ao considerar aspectos como empatia, autorregulação emocional e relações interpessoais no espaço escolar.

Costa (2022) investiga a formação continuada de professores e identifica a ausência de práticas sistematizadas que reconheçam a diversidade afetiva dos estudantes da EPT. Em sua análise, o autor observa que os docentes tendem a valorizar dimensões cognitivas convencionais, desconsiderando a contribuição da TIM para a compreensão das dificuldades de aprendizagem que se manifestam em situações de baixa autoestima ou frágil interação social.

No estudo de Carvalho (2023), desenvolvido no Instituto Federal Baiano, a TIM é discutida como referência para a inserção da inteligência emocional em programas curriculares

multiprofissionais. A autora propõe que o reconhecimento das inteligências socioemocionais favorece o diálogo entre as disciplinas técnicas e as competências interpessoais requeridas no ambiente de trabalho contemporâneo.

Menezes (2021) focaliza sua análise no desenvolvimento socioafetivo de estudantes da EPT, com base em um estudo de caso realizado no Instituto Federal de Sergipe. O autor argumenta que:

O reconhecimento das inteligências socioemocionais no currículo da EPT constitui uma via possível para integrar dimensões subjetivas e éticas aos objetivos pedagógicos, rompendo com uma lógica formativa exclusivamente orientada ao mercado (Menezes, 2021, p. 89).

Os três estudos convergem, ao considerar que o reconhecimento das dimensões afetivas no processo formativo pode favorecer práticas mais integradoras, ainda que nem sempre articuladas a um projeto curricular explícito.

### **Categoria 3: Ensino de Disciplinas Específicas**

Sousa (2018) e Barreto (2022) examinam a aplicação da TIM em disciplinas do currículo técnico, com o objetivo de ampliar as possibilidades metodológicas nos processos de ensino e de aprendizagem. Embora esses autores mencionem áreas específicas, como Química e Geografia, a diversificação de estratégias pedagógicas fundamentadas na TIM pode ser aplicada a outras disciplinas técnicas e científicas. Portanto, a aplicação da TIM pode e tem sido explorada em uma gama mais ampla de disciplinas, com vistas a contribuir para uma educação técnica adaptada aos inúmeros perfis dos estudantes.

Sousa (2018), em estudo realizado em uma escola técnica vinculada à Universidade Federal do Ceará (UFC), observou que estudantes de cursos técnicos apresentam dificuldades persistentes na aprendizagem de conteúdos abstratos, como os conceitos químicos. Com base na TIM, o autor organiza um conjunto de práticas didáticas que combinam experimentação prática, representações visuais e dramatizações. Os dados coletados indicam melhoria na compreensão dos conceitos abordados, o que reforça a hipótese de que diferentes inteligências se ativam de acordo com a natureza das atividades propostas.

Barreto (2022), por sua vez, parte de uma abordagem afetiva do ensino de Geografia, centrada na pedagogia das emoções. A partir da integração entre TIM e práticas pedagógicas sensíveis à subjetividade dos estudantes, o autor defende que “ao mobilizar inteligências como a interpessoal e a espacial, é possível ampliar o alcance formativo da disciplina de Geografia, conectando o conteúdo técnico-científico com a vivência emocional dos discentes” (Barreto, 2022, p. 112).

Ambos os trabalhos apontam que a incorporação da TIM pode favorecer o redesenho curricular e metodológico, em particular das disciplinas técnicas, sem que isso implique a descaracterização dos conteúdos, mas sim a ampliação dos modos de acesso a eles.

### **Categoria 4: Formação Crítica e Emancipação**

Finelli (2024) conduz o único estudo, identificado no levantamento (vinculado ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais - IFNMG), que propõe uma articulação entre a TIM e os princípios da pedagogia crítica no contexto da EPT. A autora parte da ideia de que as inteligências múltiplas não devem ser reduzidas a categorias psicológicas, mas compreendidas como expressões da pluralidade de formas de conhecer e interagir com o mundo.

Com base na análise de narrativas formativas de estudantes da EPT, Finelli (2024) sugere que o reconhecimento das diferentes formas de inteligência pode sustentar práticas pedagógicas mais articuladas à emancipação social. Segundo a autora “a valorização das múltiplas inteligências na EPT pode contribuir para processos formativos emancipatórios, que reconheçam os estudantes como sujeitos históricos capazes de transformar sua realidade social e profissional (Finelli, 2024, p. 167).

O estudo fundamenta-se em pressupostos teóricos da educação omnilateral (Frigotto, Ciavatta e Ramos, 2005), ao indicar que a TIM pode ser reinterpretada à luz de uma concepção de formação integral que não se limita à instrumentalização das competências técnicas.

### **Categoria 5: Recursos Tecnológicos Educacionais**

Moraes (2021) e Cereja (2022) analisam o uso de jogos eletrônicos e dos recursos digitais na mediação do ensino, tomando a TIM como referencial para o planejamento e a avaliação pedagógica. Os dois estudos partem da hipótese de que as tecnologias, quando organizadas de forma intencional, podem ativar diferentes inteligências e favorecer o engajamento dos estudantes, em particular da EPT.

No estudo conduzido por Moraes (2021), os *exergames* – jogos eletrônicos que captam e virtualizam os movimentos reais dos usuários – constituem o eixo da proposta pedagógica desenvolvida nas aulas de Educação Física. A autora argumenta que a ativação da inteligência corporal-cinestésica, aliada ao caráter lúdico desses jogos, contribui para a inclusão de estudantes que demonstram resistência às práticas físicas convencionais.

Apenas um estudo, de Cereja (2022), inclui tratamento estatístico elementar de dados quantitativos, com apresentação de frequências e percentuais derivados da aplicação de questionário. O autor investigou as percepções de professores sobre o uso de jogos eletrônicos na Educação Física escolar, utilizando instrumentos padronizados para coleta de dados junto a uma amostra específica de docentes. Embora o trabalho tenha empregado procedimentos quantitativos básicos – como análise descritiva e cálculos percentuais –, o delineamento metodológico não se aproxima de abordagens experimentais ou quasi-experimentais que permitiriam mensurar o impacto efetivo das intervenções pedagógicas baseadas na TIM.

Essa limitação metodológica é significativa, pois impede a verificação empírica da eficácia das propostas teóricas apresentadas nos demais estudos. A ausência de delineamentos experimentais ou de estudos longitudinais que acompanhem os resultados de aprendizagem dos estudantes representa uma lacuna importante no campo, especialmente considerando que a EPT demanda evidências sobre a efetividade de suas práticas pedagógicas. Dessa forma, apesar de o estudo de Cereja (2022) representar um avanço ao adotar dados quantitativos, sua contribuição permanece no nível descritivo, sem possibilitar inferências causais sobre a relação entre o uso da TIM e os resultados educacionais na EPT.

Os estudos supracitados neste subtópico inferem que a TIM pode subsidiar propostas pedagógicas que integram diferentes linguagens e recursos, contribuindo para ampliar os modos de apropriação do conhecimento técnico.

### **Abordagens metodológicas identificadas**

Os trabalhos selecionados adotaram majoritariamente abordagens qualitativas, com ênfase em procedimentos que permitem a análise das práticas pedagógicas em seus contextos institucionais específicos. Quatro pesquisas seguem o delineamento de estudo de caso, como os de Rios (2024), Menezes (2021), Sousa (2018) e Finelli (2024). Nestes, a escolha metodológica está associada à intenção de compreender, de forma aprofundada, as práticas formativas que mobilizam a TIM em cursos da EPT.

Três pesquisas utilizaram procedimentos bibliográficos com foco analítico-interpretativo. Coelho (2024), Barreto (2022) e Carvalho (2023) organizam discussões conceituais, a partir da literatura especializada, ao buscar fundamentar teoricamente as relações entre TIM e EPT. Em todos os casos, a revisão bibliográfica é articulada à descrição de propostas pedagógicas, mas sem levantamento de dados empíricos sistemáticos.

Dois trabalhos adotaram técnicas de investigação empírica com base em entrevistas e questionários aplicados a professores da rede federal de ensino. Costa (2022) e Moraes (2021) empregaram questionários com questões dissertativas e registros de campo para examinar concepções docentes sobre a presença da TIM nas práticas pedagógicas e no planejamento curricular.

Apenas um estudo, o de Cereja (2022), inclui tratamento estatístico elementar de dados quantitativos, com apresentação de frequências e percentuais derivados da aplicação de questionário. O delineamento, no entanto, não se aproxima de abordagens experimentais ou de mensuração de impacto.

Os dados levantados indicam que a maior parte dos trabalhos se dedica à descrição e à interpretação de experiências localizadas. A ausência de estudos com recorte longitudinal ou com triangulação metodológica sugere um campo ainda recente no que diz respeito à avaliação sistemática da efetividade das práticas baseadas na TIM no contexto da EPT.

## Lacunas identificadas na produção acadêmica

A identificação e a análise dos trabalhos selecionados permitiram observar lacunas que delimitam o estágio atual da produção sobre a articulação entre a TIM e a EPT. A primeira lacuna refere-se à ausência de estudos no período compreendido entre 2005 e 2017. Todos os trabalhos localizados concentram-se a partir de 2018, com maior frequência entre 2021 e 2024, como nos casos de Rios (2024), Coelho (2024), Finelli (2024), Carvalho (2023) e Costa (2022).

Outra lacuna identificada refere-se à distribuição geográfica dos estudos analisados. Dos 10 trabalhos selecionados, a maioria significativa – cerca de 80% – foi desenvolvida em instituições localizadas nas regiões Sudeste e Nordeste do país. Exemplos incluem CEFET-MG (Rios, 2024) e IFNMG (Coelho, 2024) no Sudeste, bem como IF Baiano (Carvalho, 2023; Costa, 2022) e UNIT (Menezes, 2021) no Nordeste. Em contrapartida, apenas 10% dos estudos foram produzidos em outras regiões, com destaque para um único trabalho da UCB, localizada no Centro-Oeste (Cereja, 2022). Não foram encontrados estudos oriundos da região Norte.

Essa distribuição desigual acompanha tendências observadas, como a maior oferta de cursos especializados, infraestrutura tecnológica, investimentos e políticas públicas mais consolidadas nessas regiões. Assim, a assimetria na produção acadêmica pode refletir a localização das instituições, bem como as condições estruturais e contextuais que favorecem o desenvolvimento da pesquisa e da inovação em determinadas regiões do Brasil.

Observa-se a predominância de dissertações em relação a teses, o que sugere que a temática ainda está em fase inicial de consolidação nos programas de pós-graduação. A maioria dos estudos adota abordagens descritivas e exploratórias, focando em relatos de experiência e análises preliminares, enquanto se nota a escassez de problematizações teóricas aprofundadas e de desenvolvimento de modelos interpretativos sistemáticos. Tal panorama indica uma lacuna a ser explorada por futuras pesquisas, sobretudo no nível do doutorado, com vistas à consolidação de referenciais teóricos e à construção de dispositivos metodológicos que articulem de forma crítica os pressupostos da TIM ao projeto formativo da EPT.

Por fim, não se verificaram pesquisas com delineamento longitudinal ou avaliação de impacto de médio e longo prazo. Nenhum dos trabalhos acompanhou os efeitos da implementação da TIM sobre o desempenho, a permanência ou a trajetória profissional dos egressos. A maioria dos estudos, como os de Sousa (2018), Barreto (2022) e Moraes (2021), limitaram-se a recortes transversais ou análises pontuais. Isso restringe a capacidade analítica das investigações para avaliar transformações pedagógicas consistentes.

## Contribuições para o campo da EPT

Apesar das limitações, os trabalhos analisados apresentam contribuições relevantes ao campo da EPT. A primeira delas refere-se ao reconhecimento da diversidade cognitiva como componente estruturante da prática pedagógica. Coelho (2024) e Rios (2024) asseveram que a mobilização das inteligências múltiplas pode ampliar o repertório metodológico de docentes da EPT, especialmente em cursos com ênfase lógico-matemática, como os das áreas de ciências exatas.

Outro conjunto de trabalhos destaca a importância da TIM na formação de competências socioemocionais. Costa (2022), Carvalho (2023) e Menezes (2021) relacionam as inteligências

interpessoal e intrapessoal à melhoria da comunicação, da empatia e da autorregulação emocional de estudantes, características valorizadas em contextos profissionais contemporâneos. Essas investigações consideram que tais dimensões agregam a formação integral prevista na legislação da EPT.

Adicionalmente, os estudos apontam para a possibilidade de personalização das estratégias pedagógicas. Sousa (2018), Barreto (2022) e Cereja (2022) propõem práticas que integram diferentes modos de expressão e aprendizado, como visual, cinestésico e musical, alinhando-se ao princípio de atender à heterogeneidade dos estudantes e à formação integral preconizada pelas diretrizes nacionais da EPT.

Por fim, os estudos de Finelli (2024) e Moraes (2021), ampliam o escopo das contribuições ao explorarem, respectivamente, a relação entre inteligências múltiplas e projetos de vida na EPT, e o uso de *exergames* como recurso pedagógico voltado à inteligência corporal-cinestésica. Esses trabalhos reforçam a potencialidade da TIM para integrar dimensões cognitivas, emocionais e físicas nos processos formativos da EPT.

## Considerações finais

A análise do *corpus* sugere um conjunto de temas que podem ser explorados em pesquisas futuras. Um primeiro eixo refere-se à necessidade de instrumentos de diagnóstico que permitam identificar as inteligências predominantes entre estudantes da EPT. Nenhum dos trabalhos analisados desenvolve e/ou aplica instrumentos próprios para esse fim, o que limita a capacidade de personalização didática, como mencionado por Coelho (2024) e Carvalho (2023).

Outro aspecto relevante diz respeito à necessidade de integração curricular sistemática dos princípios da TIM. Embora Rios (2024) e Barreto (2022) apontem possibilidades de relacionar a TIM nos componentes curriculares, as experiências relatadas ainda se restringem a iniciativas pontuais e não a modelos já institucionalizados.

Cabe destacar a necessidade de formar os docentes no sentido de eles compreenderem e serem capazes de utilizar a TIM. Nenhum dos estudos analisados indica políticas institucionais ou programas estruturados de formação continuada com foco na TIM. Costa (2022) e Menezes (2021) apontam a formação de professores como fator relevante para uma possível consolidação de práticas pedagógicas coerentes com a diversidade cognitiva.

A partir do levantamento realizado, observou-se a ausência de pesquisas que investiguem os efeitos de práticas pedagógicas baseadas na TIM sobre indicadores de desempenho acadêmico, de permanência e de empregabilidade. A avaliação sistemática desses efeitos, por meio de delineamentos longitudinais ou estudos de intervenção, poderia qualificar as proposições presentes na literatura atual.

O mapeamento da produção acadêmica brasileira sobre a TIM no contexto da EPT demonstrou ser um campo de investigação ainda emergente, porém promissor. Os resultados desta pesquisa apontam que, embora o volume de produção ainda seja modesto, há contribuições relevantes para o aprimoramento da prática docente na EPT. A TIM tem sido utilizada como suporte para a diversificação de estratégias pedagógicas e para o favorecimento do reconhecimento das diferenças cognitivas entre os estudantes, suscitando potenciais contribuições para o desenvolvimento de competências mais amplas e alinhadas aos princípios da formação integral.

Entretanto, foram identificadas lacunas que indicam caminhos para o avanço do conhecimento na área. Destacam-se a ausência de estudos longitudinais que acompanhem o efeito das práticas pedagógicas ao longo do tempo, a concentração regional da produção em poucas áreas do país e a escassez de pesquisas com abordagens quantitativas refinadas que permitam inferências causais. Essas limitações metodológicas restringem a consolidação de evidências empíricas sobre a efetividade das propostas baseadas na TIM na EPT, o que é relevante diante da crescente demanda por práticas pedagógicas fundamentadas e comprovadas.

Assim, investigações futuras poderão se beneficiar do desenvolvimento de metodologias mais pautadas, que integrem dados empíricos quantitativos e qualitativos à ampliação do alcance geográfico das pesquisas para garantir maior representatividade. Nesse sentido, sugere-se ainda maior problematização teórica e a construção de modelos interpretativos sistemáticos que dialoguem com as especificidades da EPT.

## Referências

- ANTUNES, Celso. **Inteligências múltiplas e seus estímulos**. Petrópolis: Vozes, 2001.
- ARMSTRONG, J. Scott. **Selecting forecasting methods**. Springer US, 2001.
- AUSUBEL, David Paul. **Educational psychology: a cognitive view**. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1968.
- BARBOSA, Lidiany Silva. **Personalização do ensino e inteligências múltiplas no ensino técnico**. 2019. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BARRETO, Romilson de Souza. **Pedagogia da emoção para o ensino de geografia na Educação Profissional e Tecnológica**. 2022. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano, 2022. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=13826301](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=13826301). Acesso em: 20 jun. 2025.
- BRASIL. **Decreto nº 6.095, de 24 de abril de 2007**. Estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFET, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 6, 25 abr. 2007. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6095.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6095.htm). Acesso em: 15 jun. 2025.
- BRASIL. **Decreto-Lei nº 4.048, de 22 de janeiro de 1942**. Cria o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 jan. 1942.
- BRASIL. **Decreto-Lei nº 8.621, de 10 de janeiro de 1946**. Cria o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 11 jan. 1946.
- BRASIL. **Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011**. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec); altera as Leis nº 7.998, de 11 de janeiro de 1990, nº 8.212, de 24 de julho de 1991, nº 10.260, de 12 de julho de 2001, e nº 11.129, de 30 de junho de 2005; e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 1-3, 27 out. 2011.
- BRASIL. **Lei nº 3.552, de 16 de fevereiro de 1959**. Dispõe sobre a nova organização escolar e administrativa dos estabelecimentos de ensino industrial do Ministério da Educação e Cultura, e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 17 fev. 1959.
- BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 27 dez. 1961. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l4024.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm). Acesso em: 27 jun. 2025.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 6, de 20 de setembro de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

CARVALHO, Mileide de Souza. **Inteligência emocional numa perspectiva multiprofissional: contribuições para a Educação Profissional e Tecnológica (EPT)**. 2023. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano, 2023. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=14614757](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=14614757). Acesso em: 20 jun. 2025.

CEREJA, Guilherme Belloni. **Jogos eletrônicos na educação física escolar: uma análise bibliográfica e documental**. 2022. 93 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2022. Disponível em: <http://bdtd.unoeste.br:8080/jspui/handle/jspui/1691>. Acesso em: 20 jun. 2025.

COELHO, Edna de Paiva Repoles. **Competências digitais e inteligências múltiplas no contexto da Educação Profissional e Tecnológica**. 2024. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação Tecnológica) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2024. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=16606551](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=16606551). Acesso em: 20 jun. 2025.

COSTA, Bruno Silva. **Habilidades socioemocionais na formação continuada de professores da Educação Profissional e Tecnológica**. 2022. 187 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2022. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=11912678](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11912678). Acesso em: 20 jun. 2025.

FINELLI, Leonardo Augusto Couto. **Inteligências múltiplas no projeto existencial de emancipação do sujeito na Educação Profissional e Tecnológica**. 2024. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais, Montes Claros, 2024. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=16054793](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=16054793). Acesso em: 20 jun. 2025.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

GARDNER, Howard. "Multiple intelligences" as a catalyst. **English Journal**, v. 84, n. Multiple Intelligences, p. 16-18, 1995.

GARDNER, Howard. **Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

GARDNER, Howard. **Frames of mind: the theory of multiple intelligences**. New York: Basic Books, 1983.

GARDNER, Howard. **Intelligence reframed: multiple intelligences for the 21st century**. New York: Basic Books, 1999.

GARDNER, Howard. **Multiple intelligences: new horizons**. New York: Basic Books, 2006.

GARDNER, Howard. **Leading minds: An anatomy of leadership**. Hachette UK, 2011.

KUENZER, Acacia Zeneida. A formação de professores para o ensino médio: velhos problemas, novos desafios. **Educação & Sociedade**, v. 32, p. 667-688, 2011.

LAI, Siew Chee; YAP, Sook Kuan. Applying Multiple Intelligences in the Classroom: A Malaysian Perspective. **International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences**, v. 6, n. 12, p. 214-228, 2016.

LIMA, R. C. **Práticas educativas e estilos de aprendizagem em cursos técnicos**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2018.

MANFREDI, Silvia Maria. Educação profissional e tecnológica no Brasil: desafios e perspectivas. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise Nogueira (orgs.). **Educação profissional e tecnológica no Brasil: história, políticas e práticas**. Brasília: Inep, 2013. p. 143-172.

MENEZES, Diana Amado de. **Habilidades socioafetivas e cognitivas do aluno no Instituto Federal de Sergipe – Itabaiana**: aprendendo integral e crítica para além dos ditames do mercado profissional. 2021. 185 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Tiradentes, 2021. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=11941473](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11941473). Acesso em: 20 jun. 2025.

MORAES, Rodolfo Lemes de. **As concepções de professores sobre altas habilidades ou superdotação e utilização de exergames na educação física**. 2021. 124 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Humano e Tecnologias) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Campus Rio Claro, 2021. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=11033712](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11033712). Acesso em: 20 jun. 2025.

OLIVEIRA, Adilson Ribeiro de et al. (Orgs.). **Educação profissional e tecnológica no Brasil: da história à teoria, da teoria à práxis**. Curitiba: CRV, 2020. Disponível em: <https://www.ifmg.edu.br/ourobranco/nossos-cursos/profept-2/LivroProfEPT2020.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2025.

OLIVEIRA, Adilson Ribeiro de; XAVIER, Gisele Cristina; SILVA, José Francisco; OLIVEIRA, Sandra Barbosa (orgs.). **Educação profissional e tecnológica no Brasil: da história à teoria, da teoria à práxis**. v. 1. Curitiba: Editora CRV, 2020.

OLIVEIRA, Edna Maria. Educação profissional no Brasil: origem e trajetória. **Revista Vozes dos Vales**, Diamantina, v. 13, p. 1-15, 2018. Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM). ISSN 2238-6424.

RAMOS, Marise Nogueira. A construção da identidade da educação profissional e tecnológica. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise Nogueira. **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 69-98.

RIOS, Debora Ferreira. **Percepção e aplicação das inteligências múltiplas utilizando tecnologias digitais como ferramenta educacional**: um estudo de caso no curso de Engenharia de Computação do CEFET-MG. 2024. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação Tecnológica) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2024. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=16605722](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=16605722). Acesso em: 20 jun. 2025.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo Estado da Arte em educação. **Revista diálogo educacional**, v. 6, n. 19, p. 37-50, 2006.

SILVA, M. F. **Inteligências múltiplas e práticas docentes em cursos técnicos integrados**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016.

SOUSA, Herlen Rios de. **As inteligências múltiplas e o aprendizado de química numa escola de educação profissional:** um estudo de caso. 2018. 131 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018. Disponível em: [https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFC-7\\_4c0788938a520973bb3796e88e8874c8](https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFC-7_4c0788938a520973bb3796e88e8874c8). Acesso em: 20 jun. 2025.

SPEARMAN, Frank Hamilton. **The strategy of great railroads.** New York: Charles Scribner's Sons, 1904.

Recebido em 08 de agosto de 2025

Aceito em 18 de dezembro de 2025