



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS-UFAM
FACULDADE DE EDUCAÇÃO-FACED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-PPGE**

**UM OLHAR SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CURSO DE
PEDAGOGIA/PARFOR EM BORBA/AM: AS CONTRIBUIÇÕES PARA O
DESENVOLVIMENTO DE UMA INTELIGÊNCIA PLENA**

KAROLAYNE ENDREA DA CRUZ OLIVEIRA

**MANAUS
2021**



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS-UFAM
FACULDADE DE EDUCAÇÃO-FACED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-PPGE

KAROLAYNE ENDREA DA CRUZ OLIVEIRA

UM OLHAR SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CURSO DE
PEDAGOGIA/PARFOR EM BORBA/AM: AS CONTRIBUIÇÕES PARA O
DESENVOLVIMENTO DE UMA INTELIGÊNCIA PLENA

Dissertação de Mestrado em Educação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas – UFAM, como requisito para a obtenção do Título de Mestre em Educação sob orientação do Prof. Dr. Evandro Ghedin e coorientação da Prof^a Dr^a Thaiany Guedes da Silva.

Linha 03: Formação e Práxis do (a) Educador (a) Frente aos Desafios Amazônicos. Área de concentração: Educação.

Agências de fomento: CAPES e FAPEAM

Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

O48o Oliveira, Karolayne Endrea da Cruz
Um olhar sobre a formação de professores no curso de
Pedagogia/PARFOR em Borba/AM : as contribuições para o
desenvolvimento de uma inteligência plena / Karolayne Endrea da
Cruz Oliveira . 2021
136 f.: il. color; 31 cm.

Orientador: Evandro Ghedin
Coorientadora: Thaiany Guedes da Silva
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do
Amazonas.

1. Educação. 2. Neurociência. 3. Formação de professores. 4.
Teoria da inteligência plena. 5. Parfor. I. Ghedin, Evandro. II.
Universidade Federal do Amazonas III. Título

DEDICATÓRIA

À minha mãe/vó Olímpia Oliveira de Freitas, a primeira peça na minha jornada de formação, dedico a realização deste mestrado

AGRADECIMENTOS

A Rei Eterno, Imortal, Invisível, mas Real;

A toda minha família pelo incentivo e colaboração, em especial minhas mães Olimpia Oliveira e Elisangela Oliveira, agradeço o amor e credibilidade a mim depositados;

Aos meus filhos, Kerollen Francine e Luiz Davi por me fazerem capaz, compreenderem todos os dias que estive ausente e me alegrarem quando estive presente;

À querida Geize Oliveira, pois mesmo sem laços sanguíneos demonstrou amor a mim cuidando do meu bem mais precioso, minha família, me possibilitando assim a dedicação ao mestrado;

À minha querida tia Maria Elizabete da cruz, que me inspirou desde a infância e me deu suporte escolar e acadêmico para que o sonho do mestrado fosse realizado;

Ao meu orientador, professor doutor Evandro Ghedin pelas orientações, por me abrir os horizontes, me apresentar a neurodidática e pelos encontros cercados de café e suco de abacaxi sem açúcar;

À minha coorientadora professora doutora Thaiany Guedes por segurar a minha mão quando eu me senti solta e ajudar-me a retornar ao caminho;

À Secretaria Estadual de Educação – SEDUC/AM, pela valorização e investimento na qualificação profissional de seus servidores;

A Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM) pelo apoio financeiro por meio de bolsa de estudos;

Aos meus amigos que tornaram esta caminhada mais divertida e leve, em especial Flávia Parente, Ariana da Costa, Lincy Ester, Lauren Anita, Heráclito Neto e Carlus Fontenele;

Aos colegas, membros do Laboratório de Estudos em Neurodidática e Formação de professores, em especial a Dona Leogete Joca, Geysy Karyny, Valdemir Tenório e Bárbara Lapa pela leitura e ricas contribuições a este trabalho;

A todos os colegas do Programa de Pós-graduação em Educação da UFAM que estiveram comigo nessa trajetória, em especial à Sinara Narciso, Laura Belém, Cassandra Augusta, Erica Silva e Artemison Montanho;

Aos professores que participaram da minha banca de qualificação, doutora Nádia Falcão e doutora Thaiany Guedes pelas contribuições e conhecimentos que tornaram meu trabalho ainda mais significativo;

Aos professores em formação e aos professores formadores do curso de Pedagogia do PARFOR no município de Borba/AM pela colaboração com esta pesquisa;

A todos aqueles que de forma direta e indireta colaboram comigo e cruzaram meu caminho durante essa árdua, porém gratificante trajetória.

Tudo posso naquele que me fortalece (Fl 4:13).

RESUMO

A presente pesquisa discute uma relação entre Educação e Neurociências, mais especificamente acerca da interface Formação de professores e a Teoria da Inteligência Plena, tendo como objetivo Investigar as contribuições do Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (PARFOR) ao desenvolvimento da inteligência plena dos professores graduandos no curso de Pedagogia, no contexto do município de Borba-AM. Para alcançar este objetivo, perpassamos pelos seguintes objetivos específicos a) Realizar o levantamento e análise documental das diretrizes nacionais e locais do PARFOR buscando identificar quais orientações fomenta acerca da formação de professores; b) Revelar as contribuições do PARFOR a partir do relato de como, professores formadores e professores em formação, concebem a implicação do Programa à formação docente e ao desenvolvimento da inteligência plena; c) Refletir quais perspectivas e implicações a mobilização do conceito de Inteligência Plena oferece ao processo formativo dos professores do curso de Pedagogia do PARFOR no contexto do município de Borba-AM. A temática central da pesquisa gira em torno do PARFOR, desenvolvido no Município de Borba, interior do estado do Amazonas, e as contribuições deste aos docentes locais, para o desenvolvimento de uma Inteligência Plena baseada na triárquica teoria de Robert Sternberg e Elena Grigorenko. O percurso metodológico está centrado na abordagem qualitativa, com pesquisa de campo, sob o olhar do método da hermenêutica crítica no que tange a problematização, coleta e análise de dados. A partir da análise e investigação dos dados levantados, concluímos que apesar das limitações concernentes ao modelo de formação e funcionalidade do PARFOR, e um raso conhecimento por parte dos docentes concernentes ao desenvolvimento do processo cognitivo superior da Inteligência, há grandes indícios de que esta formação colabora significativamente para o desenvolvimento da Inteligência Plena. Os resultados mostram que através das disciplinas ministradas, processo de ensino/aprendizagem e avaliação, é possível desenvolver a tríade que esta teoria aborda, perpassando pelas capacidades de pensamento analítico, criativo e prático.

Palavras-chave: Educação; Neurociência; Formação de professores; Teoria da inteligência plena; PARFOR.

ABSTRACT

The research discusses a relationship between Education and Neurosciences, more specifically about the interface Teacher Training and the Theory of Full Intelligence, to investigate the contributions of the National Plan for Training Teachers of Basic Education (PARFOR) to the development of full intelligence of teachers graduating in the Pedagogy course, in the context of the city of Borba-AM. To achieve this objective, we go through the following specific objectives a) Survey and document analysis of national and local PARFOR guidelines seeking to identify its guidelines on teacher training; b) Reveal the contributions of PARFOR from the account of how teacher trainers and teachers in training conceive the program involvement in teacher training and the development of full intelligence; c) Reflect on the perspectives and implications the mobilization of the concept of Full Intelligence offers to the training process of the teachers of the PARFOR Pedagogy course in the context of the city of Borba-AM. The central theme of the research revolves around PARFOR, developed in the city of Borba, in the interior of the state of Amazonas, and its contributions to local teachers, for the development of a Full Intelligence based on the triarchic theory of Robert Sternberg and Elena Grigorenko. The methodological course is centered on a qualitative approach, with field research, under the view of the critical hermeneutic method regarding the problematization, collection and analysis of data. From the analysis and investigation of the data collected, we concluded that despite the limitations concerning the training and functionality model of PARFOR, and a superficial knowledge on the part of the teachers concerning the development of the superior cognitive process of Intelligence, there are strong indications that this training contributes significantly to the development of Full Intelligence. The results show that through the discipline taught, the teaching/learning process and evaluation, it is possible to develop the triad that this theory discuss, passing through the capacities of analytical, creative and practical thinking.

Keywords: Education; Neuroscience; Teacher training; Theory of Full Intelligence; PARFOR

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Plano geral da Metodologia do Projeto	31
Figura 2 - Principais Elementos da Descrição de Inteligência Plena.....	72
Figura 3 - A triarquia das capacidades de pensamento da Inteligência Plena	79

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Perfil dos PeF entrevistados	29
Quadro 2 - Perfil dos PF entrevistados	30
Quadro 3 - Trabalhos selecionados após busca no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES	32
Quadro 4 - Trabalhos selecionados após busca na Biblioteca Digital de tese e Dissertações da Universidade Federal do Amazonas	33
Quadro 5 - Dados numérico do PARFOR desde seu lançamento (continuação).....	59
Quadro 6 - Turmas PARFOR/UFAM em andamento (continuação).....	61
Quadro 7 - Processo cognitivo superior da inteligência (continuação).....	67
Quadro 8 - Questões formuladas sobre Inteligência (continuação).....	69
Quadro 9 - Perguntas sobre a contribuição do curso acerca do que julgam ser a inteligência	70
Quadro 10 - Habilidades necessárias à capacidade de pensamento analítico	80
Quadro 11 - Questões sobre a capacitação para desenvolvimento da capacidade analítica e disciplinas cursadas	81
Quadro 12 - Perguntas direcionadas aos Professores Formadores sobre a capacidade de pensamento analítico	83
Quadro 13 - Habilidades necessárias à capacidade de pensamento criativo	86
Quadro 14 - Panorama sobre as possibilidades de desenvolvimento da capacidade criativa do curso de Pedagogia do PARFOR/UFAM	87
Quadro 15 - Panorama sobre a percepção da disciplina ministrada em relação à capacidade criativa.....	91
Quadro 16 - Habilidades necessárias à capacidade de pensamento prático	93
Quadro 17 - Contribuição das disciplinas ministradas para o desenvolvimento da capacidade prática	94
Quadro 18 - Contribuição das disciplinas para o desenvolvimento da capacidade prática	96
Quadro 19 - Definição sobre a abordagem EAT	106
Quadro 20 - Conjectura da realidade do ambiente escolar	109

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AM	Amazonas
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFAM	Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CFE	Conselho Federal de Educação
CONEP	Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
COVID-19	Doença viral causada pelo gênero CORONAVIRUS
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
EAT	Ensino e Avaliação Triárquicos
IEd	Instituto de Educação
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EN	Escola Normal
ENv	Escola Nova
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EP	Escola de Professores
ER	Ensino Remoto
ERE	Ensino Remoto Emergencial
EUA	Estados Unidos da América
FACED	Faculdade de Educação
FASE	Faculdade da Serra
FNFi	Faculdade Nacional de Filosofia
HEM	Habilitação Específica do Magistério
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IC	Idade Cronológica
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IES	Instituições de Ensino Superior
IM	Idade Mental
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IP	Inteligência Plena
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBE	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
N95	Classificação de proteção para aerossóis, adotada pelos Estados Unidos
OLPAM	Olímpiada de Língua Portuguesa do Estado do Amazonas
OMS	Organização Mundial de Saúde
PARFOR	Plano de Formação de Professores da Educação Básica
PeF	Professores em Formação
PEFD	Programa Especial de Formação Docente
PF	Professores Formadores
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PPGE	Programa de Pós-graduação em Educação
PROFORMAR	Programa de Formação e Valorização de Profissionais de Educação
PROUNI	Programa Universidade para Todos
QI	Quociente de Inteligência
QN	Questão Norteadora
RU	Reforma Universitária
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEDUC	Secretaria Estadual de Educação
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TIC	Tecnologia da Informação e Comunicação
TIP	Teoria da Inteligência Plena
UEA	Universidade do Estado do Amazonas
UA	Universidade do Amazonas
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UNIBTA	Instituto Brasileiro de Tecnologia Avançada
UNINORTE	Universidade do Norte
UNIP	Universidade Paulista
UTI	Unidade de Terapia Intensiva

SUMÁRIO

MOTIVAÇÕES PESSOAIS E TRAJETÓRIA ATÉ A PÓS-GRADUAÇÃO	14
O CAOS E AS NECESSIDADES DE AJUSTES NA PÓS-GRADUAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA.....	19
1 A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES LICENCIADOS EM PEDAGOGIA NO PROGRAMA NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA (PARFOR): APECTOS HISTÓRICOS E DIRETRIZES LEGAIS	35
1.1 Breve caracterização do município de Borba/AM: Lócus da pesquisa	35
1.2 Aspectos históricos, diretrizes legais e conceituais da formação de professores no Brasil e do curso de Pedagogia.....	40
1.3 Diretrizes da Política Nacional da Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica.....	52
1.4 Breve histórico e funcionalidade do PARFOR	55
1.4.1 Desafios e peculiaridades do programa	58
1.4.2 O desenvolvimento do PARFOR na Universidade Federal do Amazonas	60
2 O PROCESSO COGNITIVO SUPERIOR DA INTELIGÊNCIA E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO CURSO DE PEDAGOGIA DO PARFOR EM BORBA/AM	63
2.1 Pressupostos Teóricos da Inteligência na Perspectiva de Robert Sternberg e a Triárquica Teoria da Inteligência Plena por Sternberg e Grigorenko.....	64
2.2 Caraterização do curso de Pedagogia PARFOR/UFAM em Borba/AM	75
3 AS MARCAS DAS CAPACIDADES ANALÍTICA, CRIATIVA E PRÁTCA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA ATRAVÉS DO CURSO DE PEDAGOGIA/PARFOR/UFAM NO MUNICÍPIO DE BORBA/AM	79
3.1 A tríade das capacidades de pensamento Da Inteligência Plena: Relatos de professores formadores e professores em formação do curso de Pedagogia/PARFOR/UFAM	79
3.2 As limitações e possibilidades do curso de Pedagogia/PARFOR/UFAM para o desenvolvimento de uma inteligência Plena	98
CONSIDERAÇÕES PARA O CONTÍNUO CAMINHAR	112
REFERENCIAS.....	117
APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSORES EM FORMADORES.....	123
APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSORES FORMADORES	124
APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	125

ANEXO A - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	128
--	-----

MOTIVAÇÕES PESSOAIS E TRAJETÓRIA ATÉ A PÓS-GRADUAÇÃO

Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, na prática e na reflexão sobre a prática (FREIRE, 1991, p. 58).

Nasci na cidade de Manaus, no dia 05 de julho de 1993, às 15h na Santa Casa de Misericórdia, centro da capital amazonense, após nove meses de uma gravidez propositalmente escondida. Minha avó materna, Olímpia (Dona Didi), só soubera que eu vinha ao mundo no exato momento em que nele nasci. Levando em consideração a imaturidade de minha mãe, que era jovem e ganhava a vida na capital amazonense com muito esforço, para que nada me faltasse, minha avó achou por bem, me levar e me criar no interior do estado, onde ela e minha mãe haviam nascido, na bela e pacata cidade de Borba, “a princesinha do rio Madeira”.

Minha avó (que também é minha mãe), analfabeta, por várias vezes me levava com ela quando ia capinar o terreno do prefeito, dos comerciantes e dos funcionários do único banco da cidade. Apesar do trabalho braçal de muito esforço realizado por ela, nunca me deixou tocar no cabo da enxada e sempre me dizia que a minha prioridade deveria ser estudar.

Iniciei minha vida escolar na Creche Cidade das Crianças que, naquela época, ano de 1997, era a única creche no município. Guardo lembranças de minha vó/mãe me acordando ao raiar do dia, me dando banho e me levando até a creche, onde eu só retornava após o almoço (Graças ao Criador, pois quase sempre em casa o almoço era angu). Ali naquela creche eu fui alfabetizada pela saudosa professora Aparecida, o nome e a imagem do rosto da professora ainda me trazem belas lembranças.

No ano de 2000 iniciei a 1ª série do ensino fundamental na Escola Estadual Monsenhor Coutinho. Lembro-me claramente que tinha sete anos e caminhava sozinha até a escola por cerca de 2 quilômetros, pois tranquila era a cidade de Borba e quase todos os moradores se conheciam. Foi na escola Monsenhor Coutinho que, pela primeira vez, pensei em ser professora, mas especificamente na 3ª série, onde a professora Andreia Machado nos fez “aquela pergunta”: O que

vocês querem ser quando crescer? Não lembro a resposta dos demais colegas - colegas esses com os quais tenho contato até hoje com a maioria deles - mas lembro das emoções que senti quando afirmei e idealizei que eu queria ser professora.

Finalizando o ensino fundamental I eu ingressei na escola Estadual Cônego Bento José de Souza, até a 7ª série do ensino fundamental. Foi aí então que na 8ª série, no ano de 2006, eu saí de Borba e fui morar com minha mãe biológica em Manaus onde estudei seis meses na Escola Estadual Alda Barata, no bairro da Alvorada. No entanto, por questões pessoais da minha mãe, os outros seis meses estudei no Colégio Municipal Irene Barbosa Ornelas, no município de São Gonçalo, no estado do Rio de Janeiro. Lembro-me deste ter sido um ano bem conturbado em minha vida adolescente como também em minha vida escolar, pois a adaptação no estado do Rio de Janeiro foi bem difícil.

Então, no ano seguinte, em 2007, eu retorno a Borba, especificamente à escola que outrora estudava: escola Estadual Cônego Bento José de Souza. Nesta escola vivi muitos momentos que marcaram minha vida discente: Fui aluna destaque; representante de turma; ganhei o prêmio de concurso de redação amazonense, dentre outros momentos. Foi nesta escola que finalizei o Ensino Médio no ano de 2010. Confesso que com muita dificuldade, principalmente emocional.

Abrindo aqui um parêntese nessa sequência cronológica, hoje consigo olhar e entender o quanto e por quais motivos minha educação básica escolar fora tão defasada, assim como dos demais alunos das pequenas cidades do interior de nosso estado. Gigantes eram as limitações. Os professores notoriamente se esforçavam e davam o melhor de si. Todavia, hoje consigo ver a falta de formação que urgia, e não raro, refiro-me à formação inicial, pois diversos professores atuavam em disciplinas distintas das quais possuíam formação, quando possuíam.

Retomando minha sequência cronológica, chegam então os vestibulares, especificamente o vestibular da Universidade do Estado do Amazonas (UEA) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), nos quais eu me inscrevi via correio, pois no ano de 2010 não tínhamos acesso fácil à internet em Borba. A certeza de seguir o caminho docente nunca foi posta em dúvida, todavia me perguntava que

licenciatura cursar. Foi então que por inspiração de uma tia que é professora da disciplina de Língua Portuguesa e por professores que marcaram minha vida, decidi cursar Letras – Língua Portuguesa. Fiz então a inscrição nos dois vestibulares, mas lamentavelmente, por questões de logística, não consegui realizar o vestibular da UEA. Entretanto, realizei a prova do ENEM e por intermédio do programa Universidade para Todos (PROUNI), consegui uma bolsa no curso de Letras da Universidade do Norte (UNINORTE).

De fato, nunca foi um sonho meu ou ambição estudar em uma universidade pública, tampouco eu conhecia a discussão e políticas por detrás desses programas de inserção de estudantes em instituições privadas, sendo assim estava em êxtase e me sentia extremamente realizada por estar no curso superior.

Aqui quero relatar um pouco da minha experiência no curso. Ingressei no ano de 2011 no turno noturno. Estava entusiasmada, mas confesso que também com medo. Contudo, aos poucos fui percebendo que não era nada tão surreal como eu pensava, e consegui, mesmo que com minhas limitações de uma aluna vinda do interior do estado, acompanhar os demais colegas que haviam estudado na capital. Com o passar do curso e o acesso às leituras que iam me abrindo horizontes e me libertando, pude ver o quanto meu curso não acompanhava o tempo que deveria acompanhar, não gerava a criticidade que deveria gerar e apenas replicava as teorias postas. No meu esforço limitado, tentava transpor aquilo que me incomodava e seguia, confesso que feliz, apesar dos pesares, enquanto “menina do interior”, me sentia realizada por ali estar. Foi nesse espaço que produzi meus primeiros textos científicos, dois artigos e um resumo expandido de pesquisa bibliográfica que foram publicados nos anais de um evento daquela instituição. Confesso que um texto bem simplório e hoje, por mim julgado, com muitos pontos que podiam ser melhorados.

Ao passar do curso eu ia percebendo o quanto as coisas iam ficando cada vez mais aligeiradas e técnicas. Um ponto que até hoje me incomoda foi o Trabalho de Conclusão de Curso da turma ter sido apenas um relatório do estágio. Eu me sentia banida do meu direito de aprender. Lembro-me de junto a alguns colegas de turma ter ido até a coordenação do curso de Letras questionar o motivo pelo qual faríamos apenas um relatório de estágio para concluir o curso, pois estávamos esperando um trabalho mais complexo que nos desse uma base de experiência para

momentos futuros de pesquisa/pós-graduação. A resposta foi a de que aquela era a decisão tomada e que nós deveríamos agradecer por ser um trabalho mais fácil (risos). A resposta soou como ofensa, mas por fim, construí o relatório e concluí o curso em agosto de ano de 2014.

Com anseio de retornar a Borba, no ano de 2014, cursando ainda o último período de Letras, realizei o concurso da Secretaria Estadual de Educação (SEDUC) e fui aprovada. A felicidade tomou conta de mim, pois era um sonho alcançado: retornar a minha cidade como professora e contribuir com a educação local, o que um dia foi sonhado na 3ª série do ensino fundamental I. Confesso que me sentia insegura e acreditava que a minha formação inicial não havia me preparado para o que eu iria enfrentar e assim surgia mais um desafio em minha vida.

Retornei a Borba em janeiro de 2015. Aguardando pela convocação da SEDUC e sem previsão de trabalho, decidi, por bem, fazer uma especialização em Manaus. Mesmo morando em Borba, eu vinha uma vez ao mês para as aulas que eram moduladas, o curso era em Docência do Ensino Superior, pela Faculdade da Serra (FASE). Nessa especialização, tive meu segundo contato com o universo da pesquisa, pois foi necessário fazer um artigo como Trabalho de Conclusão de Curso, seguindo orientações de minha orientadora na época, optamos por uma pesquisa bibliográfica onde foi abordado “A formação de leitor no curso de Letras”. Hoje consigo ver o quanto minha pesquisa foi superficial, mas ainda assim, foi ali que abri os olhos para o universo da pós-graduação e percebi que precisava continuar essa trajetória, pois muito ainda tinha a aprender e futuramente compartilhar.

Concluí os módulos da especialização ainda em 2015 e fui convocada para posse do concurso da SEDUC em fevereiro de 2016, para ser mais específica, no dia 16. A escola que fui lotada com carga de 40h foi exatamente a mesma escola onde eu havia concluído o ensino médio: Escola Estadual Cônego Bento José de Souza. Ali iniciei minha vida docente com as turmas de 1º, 2º e 3º ano do ensino médio, com minhas limitações e aos poucos me adaptando e buscando novos conhecimentos para gerar um processo de ensino aprendizagem que eu julgava necessário e superior ao que tive quando aluna ali.

No ano de 2017 houve uma reestruturação das escolas estaduais do município, onde a Escola Estadual Cônego Bento José de Souza atenderia apenas ao público de ensino fundamental II. Assim, fui relocada para o Centro Educacional de Tempo Integral José Holanda Cavalcante (inaugurado naquele ano), que atende somente público de ensino médio na modalidade integral. Segui ali como professora de língua portuguesa, tendo o privilégio de, junto com dois alunos, ser premiada Campeã da I Olimpíada de Língua Portuguesa do Estado do Amazonas (OLPAM) na modalidade “Documentário” onde abordamos o tema: “O transporte rural do agricultor borbense”.

Em 2018 sigo minha trajetória enquanto professora da mesma escola, aprendendo com a prática ser a docente que eu almejava. Ainda tenho muito a galgar, certamente.

Em 2019 surge a possibilidade de ingressar no mestrado por meio de um convênio entre a SEDUC e a Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Com anseio pelo universo da pós-graduação no intuito de investir na educação escolar de meu município e incentivar demais professores locais, me dediquei com muito esforço a este processo e consegui uma vaga. Dentro das linhas do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) me senti mais contemplada na linha três que, aborda a formação e práxis do professor. Sigo nesta caminhada há um ano, sabendo de minhas limitações expostas aqui, talvez através de minha trajetória discente e docente, todavia almejando aprender da vida de pesquisadora de fato e principalmente com objetivo de um retorno singular para minha classe profissional regional, reforçando assim a formação do professor interiorano e acreditando que através da pesquisa alçaremos novos voos.

O CAOS E AS NECESSIDADES DE AJUSTES NA PÓS-GRADUAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA

O ingresso no PPGE/UFAM ocorreu em agosto de 2019. Neste segundo semestre, cursamos as disciplinas obrigatórias e optativas de forma presencial. Foi uma experiência enriquecedora que muito contribuiu para um primeiro contato no universo da pesquisa.

No primeiro semestre de 2020 iniciamos o ano letivo com alguns encontros presenciais do grupo de pesquisa que compõe o Laboratório de Pesquisa Neurodidática e Formação de Professores, presidido pelo professor Dr. Evandro Ghedin¹, onde discutimos diversas temáticas relacionadas à interface Neurociências e Formação de Professores. Em um destes encontros, apresentei aos integrantes do laboratório nosso projeto de pesquisa que tinha como objetivo geral: Analisar até onde os programas de formação inicial docente contribuíram/contribuem para o desenvolvimento de uma Inteligência Plena (IP) aos docentes do município de Borba/AM.

A proposta era analisar quatro programas de formação inicial de professores: O Magistério, Programa de Formação e Valorização de Profissionais de Educação (PROFORMAR), Programa Especial de Formação Docente (PEFD) e o PARFOR. Trata-se de programas docentes desenvolvidos no município de Borba/AM, lócus escolhido para ser o campo de pesquisa, por ser o lugar onde a mestranda reside e exerce sua função profissional. Objetivando investigar até onde estes programas contribuíam para o desenvolvimento da IP dos docentes, embasados na Teoria da Inteligência Plena (TIP) de Robert Sternberg e Elena Grigorenko.

No ano de 2020, foi necessário repensar a pesquisa diante da pandemia mundial da COVID-19 que registrou a primeira pessoa infectada no Amazonas no dia 13 de março e cujo óbito ocorreu no dia 24 do mesmo mês. Diante do contexto que se apresentou, foram necessárias mudanças drásticas na forma de vida dos amazonenses, pois repartições públicas e privadas entraram na primeira

¹ Doutor em Filosofia da Educação Pela USP. Possui Pós-doutorado em Didática pela Faculdade de Educação da USP. Professor Titular-Livre da Faculdade de Educação da universidade Federal do Amazonas. Professor Permanente no PPGECEM – Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática (REAMEC). Professor Permanente no PPGE/UFAM. Professor Permanente no PGEDA – Doutorado em Educação na Amazônia – EDUCANORTE.

quarentena, obviamente assim também a Universidade Federal do Amazonas (UFAM) onde está vinculado o programa que direciona esta pesquisa. Por isto, a partir de 16 de março de 2020, a UFAM suspendeu as atividades sem data prévia de retorno, significando ser a primeira universidade do estado a declarar paralização.

O caos se alastrou por todo o estado amazonense onde os casos de contaminação e óbitos só cresceram, sendo registrada assim a primeira onda da pandemia do Coronavírus no Amazonas, onde foi registrado o colapso no sistema de saúde, atingindo a capacidade máxima das Unidades de Terapia Intensiva (UTI), sendo necessária a instalação de contêineres de refrigeração nas áreas externas dos hospitais para conservar os cadáveres, pois o sistema funerário também colapsou sendo necessário a abertura de covas compartilhadas em um dos cemitérios públicos da capital amazonense.

O Amazonas foi o estado que mais sofreu com a Pandemia, tendo registrado assim o maior número de pessoas infectadas, levando em consideração a quantidade de habitantes. Diante de tais fatos, a cidade passou por diversos momentos de quarentena bem como o estado de *lockdown*², na intenção de diminuir o distanciamento social, minimizando a propagação do vírus. Neste momento o desespero tomava conta dos amazonenses, diante do crescente número de mortes e incertezas relacionadas ao desconhecido vírus.

Aos poucos, os setores e repartições foram aderindo o serviço *home office*³ e a rede educacional se valeu do modelo de Ensino Remoto (ER) onde a tecnologia se tornou uma grande aliada, pois os serviços essenciais e básicos passaram a ser realizados por meio da rede de internet e aplicativos, minimizando assim o contato humano.

Na educação básica pública e privada não foi diferente. Em questão de semanas as aulas entraram em modo remoto, sendo o Amazonas o pioneiro a oferecer esta modalidade à educação básica com o projeto chamado “Aula em casa”

² Confinamento (tradução do inglês), neste contexto, no que tange a Pandemia da COVID-19, refere-se ao ato de restrição do total do comércio, permanecendo apenas os serviços essenciais em funcionamento.

³ A tradução do Inglês é “escritório em casa”, esta modalidade possibilita aos trabalhadores o trabalho à distância. Devido a pandemia COVID-19 esta modalidade tem alcançado um grande espaço no mercado de trabalho.

que consistia no acompanhamento realizado pelos discentes de aulas remotas através da televisão ou por plataformas na rede de internet a serem acompanhados igualmente de forma remota por seus professores. As aulas eram e continuam sendo gravadas no Centro de Mídias do Amazonas e por intermédio da Secretaria de Educação do estado, alcançava a Capital e os 62 municípios. Este modelo de ensino alcançou número significativo de alunos, mas diante das desigualdades sociais que já vivenciamos, muitos alunos ainda não eram alcançados por este modelo de ensino, por dificuldades de acesso e conexão.

À medida que os indices de contaminação e óbitos foram reduzindo, os alunos da educação básica pública e privada passaram a frequentar as aulas híbridas, indo à escola de forma presencial e cumprindo, na medida do possível, as normas de proteção da Organização Mundial de Saúde (OMS), apenas duas vezes na semana, isto na capital amazonense, já no interior, este retorno híbrido aconteceu a posteriori.

Quanto ao ensino superior, a UFAM, após diversas reuniões de conselhos e após a criação do comitê de biossegurança, no intuito de minimizar os prejuízos acadêmicos, mas prezando pela vida, aprovou o Ensino Remoto Emergencial (ERE), e foi a partir desta possibilidade que houve a aprovação do semestre letivo especial no ano de 2020. O semestre denominado Especial teve início no mês de setembro para graduações e pós-graduações. Não diferente da educação básica, diversos alunos não foram alcançados por este modelo, visto que não possuíam materiais tecnológicos, conexão ou ambos, instrumentos indispensáveis para este modelo de ensino (UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS, 2020).

A parti daí, os encontros do Laboratório que faço parte, enquanto pesquisadora, passaram a ser remotos e, aos poucos, fomos nos adaptando a este novo modelo cursando as disciplinas como também realizando estágio docência na graduação. A adaptação sacrificou o desenho inicial da pesquisa que constantemente ia se redesenhando diante das necessidades pandêmicas. No final do ano de 2020, foram registradas em média cinco mil mortes de amazonenses, persistindo na desestabilização, inclusive psicológica, da grande maioria da população.

O estado seguiu vivenciando quarentenas e *lockdowns*, à medida que a linha de contaminação subia e descia, vivenciamos também uma segunda onda da pandemia no início do mês de janeiro de 2021 com a “crise do oxigênio” que ficou conhecida através das mídias nacionais e internacionais, onde mais amazonenses foram a óbito por falta de oxigênio na rede pública e privada de saúde. Ainda é difícil relatar tais fatos sem sentir a perda de tantas vidas.

A esperança surgiu no mês de janeiro de 2021, especificamente no dia 19, quando a população amazonense, dentro de suas prioridades, começou a ser vacinada, e registrando um milhão de doses de vacinas aplicadas até o dia 19 de junho de 2021.

Após toda essa contextualização, é inevitável não mencionar o quanto fomos afetados humanamente, e diante disto, a pesquisa constantemente foi alterada e até paralisada por um tempo onde pesquisadores envolvidos se encontravam infectados ou em luto. Foi então que urgiu a necessidade de redesenhar a pesquisa para um projeto que déssemos conta diante do tempo e momento atual, no intuito de cumprir com os objetivos propostos para a conclusão do curso de mestrado.

Redefinirmos o problema de pesquisa bem como os objetivos, com o intuito de realizar a pesquisa dentro dos critérios da OMS e dar conta de um trabalho de qualidade de acordo com o que preza o PPGE/UFAM.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa gira em torno do campo da “Formação de Professores”, que é uma das mais relevantes inquietações no campo da Educação, constantemente discutida nacional e internacionalmente. Nossa pesquisa se insere no campo da formação de professores propondo como objetivo geral: Investigar as contribuições do Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (PARFOR) ao desenvolvimento da IP dos professores graduandos no curso de Pedagogia, no contexto do município de Borba-AM.

No que tange ao Brasil, o campo de formação de professores tem sido discutido e redesenhado desde a reforma das Licenciaturas em 1986 durante a Reforma Universitária (RU) (Lei nº 5.540). Dentro do que discute a formação inicial de professores que, de acordo com a legislação brasileira, visa a formação para a atuação na educação básica, é possível verificar a intensificação da preocupação com estes cursos, tendo em vista os graves problemas no processo de ensino-aprendizagem (BRASIL, 1968; AZEVEDO *et al*, 2012).

No contexto amazônico, mais especificamente no município de Borba, para chegarmos ao modelo de formação de professores que vivenciamos hoje, foi percorrido um longo trajeto, pois sabe-se que a formação de professores durante longo tempo esteve sob os cuidados da igreja católica, sempre visando uma educação que otimizasse a aprendizagem dos alunos, tendo em vista que este é o produto final da Educação.

Diante do fato de que a aprendizagem é o produto/resultado que se espera dos processos educacionais e de que o cérebro é o órgão responsável por este produto, acreditamos, embasados em Pozo (2002) que um conhecimento básico acerca de como funciona o processo de aprendizagem, o cérebro, e suas funcionalidades, certamente possibilitará uma compreensão mais adequada de como ocorre o aprender e de como se deve ensinar, gerando assim uma aprendizagem mais efetiva, minimizando as dificuldades, tanto de quem ensina quanto daquele que aprende.

Dentre tantos aspectos cerebrais, despertou-nos o interesse pelos aspectos cognitivos, que estão relacionados ao “aprender” do indivíduo, dentro das Neurociências Cognitivas⁴.

Dos vários processos cognitivos desenvolvidos pelos seres humanos, básicos e superiores, optamos por nos desdobrarmos sobre o processo cognitivo da inteligência. “A inteligência refere-se tanto à capacidade para aprendermos com a experiência por meio de processos metacognitivos que incrementam a aprendizagem, como a capacidade para nos adaptarmos ao meio ambiente que nos cerca” (STERNBERG, 2017a, p. 458)

Diversos são os teóricos que se deleitam no processo cognitivo da inteligência, dentre tantas teorias, despertou-nos o interesse pela Triárquica TIP de Robert Sternberg (2017b), por crermos que através de rigorosos estudos empíricos, esta teoria comprovou-se capaz de produzir técnicas de ensino e avaliação que se mostram superiores, no que cerne ao seu funcionamento, em relação às teorias alternativas, como bem podemos confirmar na obra “Inteligência Plena: ensinando e incentivando a aprendizagem e a realização dos alunos”.

O interesse em abordar tal temática deu-se a partir de diversas leituras sobre o campo de estudo Neurociência e Educação, acesso oportunizado através do ingresso na pós-graduação. O interesse pela temática “formação de professores” surgiu antes do ingresso na pós-graduação, enquanto professora no município de Borba, mais especificamente por conhecer um pouco da práxis docente no citado município e as dificuldades enfrentadas pelos docentes nos programas de formação local.

Através de diversas leituras como Codea (2019), Cosenza e Guerra (2011), Oliveira (2011), dentre outros autores que corroboram a interface Neurociência e Educação, é possível afirmar que estes dois campos certamente são vias de mão dupla, pois há uma grande contribuição da primeira para a segunda, principalmente na formação de professores. Assim, de posse dos conhecimentos de como os processos cognitivos geram a aprendizagem, certamente os docentes

⁴ “A Neurociência Cognitiva estuda como o cérebro e outros aspectos do sistema nervoso são ligados ao processamento cognitivo e, em última análise ao comportamento”. (STERNBERG, 2017b. p, 34)

potencializariam sua prática, otimizando assim o processo de ensino-aprendizagem e minimizando os desafios do mesmo.

É fato que o trabalho docente consiste em promover a aprendizagem, desenvolvendo a inteligência do aprendiz. Todavia, diariamente o professor se depara com diversos desafios de aprendizagem que não sabe como lidar. Assim sendo, reafirmamos que o diálogo entre a formação de professores e as neurociências urge no sentido de clarear aos professores o caminho do conhecer sobre como o indivíduo aprende.

Posto este contexto, procura-se responder ao seguinte problema de pesquisa: De que forma Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica no município de Borba/AM tem possibilitado o desenvolvimento de uma IP do professor, no contexto do curso de licenciatura em Pedagogia/UFAM?

Como questões norteadoras (QN) desta pesquisa trazemos:

QN1) O que dizem as diretrizes nacionais e locais do PARFOR e quais orientações são fomentadas acerca da formação de professores?

QN2) Quais contribuições do PARFOR à formação docente e ao desenvolvimento da IP, são reveladas a partir do relato de professores formadores e professores em formação?

QN3) Quais perspectivas e implicações a mobilização do conceito de IP oferecem ao processo formativo dos professores do curso de Pedagogia do PARFOR no contexto do município de Borba-AM?

Diante das questões apresentadas, este trabalho abordará uma triangulação de dois conceitos e um contexto: Formação de professores, Inteligência Plena (IP) e o PARFOR no município de Borba/AM.

Para alcançar o que implica o objetivo geral desta pesquisa, expomos os seguintes objetivos específicos: a) Realizar o levantamento e análise documental das diretrizes nacionais e locais do PARFOR buscando identificar quais orientações acerca da formação de professores; b) Revelar as contribuições do PARFOR a partir

do relato de como, professores formadores e professores em formação, concebem a implicação do Programa à formação docente e ao desenvolvimento da IP; c) Refletir quais perspectivas e implicações a mobilização do conceito de IP oferece ao processo formativo dos professores do curso de Pedagogia do PARFOR no contexto do município de Borba-AM.

No que tange a metodologia, esta pesquisa está posta a partir da perspectiva hermenêutica crítica que, no decorrer da pesquisa, vai ancorando metodicamente a elaboração e análise dos elementos construídos, considerando a ideia de que a análise hermenêutica passa por uma atitude de interpretação até o ato de compreensão, posto de modo subjetivo à realidade.

Relativamente às dimensões teórico-epistemológicas, diante do problema de pesquisa já apresentado, decidiu-se assumir a metodologia da pesquisa qualitativa, por saber que a abordagem qualitativa considera a relação do mundo real e do sujeito que nele vive, como também preocupa-se com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, assim como afirma Minayo (2001, p.21),

A pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Estando assim essa classificação de pesquisa claramente imbricada no método epistemológico desta pesquisa.

O método hermenêutico foi tomado como lente desta pesquisa desde a construção do problema de pesquisa. A mesma lente será utilizada para a construção de dados e, posteriormente para sua interpretação, tendo em vista que, como afirma Sidi e Conte (2017, p. 1955): “a hermenêutica pode ser compreendida como a maneira pela qual interpretamos algo no movimento que interessa e constitui o ser humano, de formar-se e educar-se”. Ainda de acordo com as autoras, afirma-se que a hermenêutica se relaciona diretamente com a interpretação e com a compreensão dos fenômenos, das atitudes e dos comportamentos humanos, dos textos e das palavras.

A hermenêutica, enquanto método de pesquisa tem interesse em trazer uma

reflexão e uma compreensão concernente àquilo que lemos/vemos nos textos. Vale ressaltar que o texto está relacionado a toda produção humana. Desta forma, fica claro que a hermenêutica está relacionada diretamente com a compreensão dos fenômenos humanos, dos textos, das palavras, das atitudes e dos comportamentos em geral. Como bem nos clareia Ghedin (2004, p. 5):

A partir de uma abordagem hermenêutica poderíamos dizer que o *texto* é a mensagem, a fala, o discurso dos sujeitos; o contexto do texto passa a ser o contexto social-político-econômico-cultural-vital dos sujeitos que fazem a experiência do processo educativo, como uma formação crítica ou como alienação (GHEDIN, 2004, p. 5).

A hermenêutica busca compreender e interpretar o discurso humano em suas distintas produções, verbal, não verbal e escrita, levando-se em consideração a afirmação de Gil (2010) de que toda pesquisa acadêmica em algum momento se apropria dessa técnica de trabalho. Acerca do procedimento de pesquisa, contaremos com o método em questão, tendo em vista que, quanto aos procedimentos de coleta de dados, desdobra-se um delineamento de pesquisa bibliográfica, tendo como ponto de partida pesquisas em livros, artigos e bases de dados que dispõem de dissertações e teses que discutem a interface em questão.

Esta pesquisa também se classifica como pesquisa documental, pois foram consultados documentos com objetivo de análise, junto à Secretaria Municipal de Educação do município de Borba (SEMED), e à Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas (FACED/UFAM) documentos, planos e quaisquer outras diretrizes referentes ao curso de Pedagogia/PARFOR em Borba/AM.

Ainda no que tange aos procedimentos de coleta de dados, esta pesquisa caracteriza-se também como pesquisa de campo, tendo em vista que esta objetiva coletar informações e/ou conhecimentos sobre o problema que se deseja investigar, que busca uma resposta, é o que nos diz Marconi e Lakatos (2017).

A pesquisa qualitativa pode empregar vários métodos e técnicas que serão escolhidas dependendo do tipo de investigação (MARCONI; LAKATOS, 2017). Segundo Gil (2010), as técnicas mais utilizadas nos levantamentos para a coleta de dados são o questionário, a entrevista e o formulário. Neste estudo, os instrumentos de coleta de dados serão o questionário e a entrevista, pois segundo Hulley *et al*

(2006), estas servem para coletar dados sobre atitudes, comportamentos, conhecimentos, história clínica e pessoal, sendo que o questionário são instrumentos cujos respondentes aplicam a si próprios e a entrevista são aplicadas verbalmente por um entrevistador, que nesta pesquisa, diante do atual momento pandêmico foram realizadas mediadas por uma tecnologia remota. Estas foram coletas por meio de gravação de voz (posteriormente transcritas e textualizadas), pois como bem menciona Triviños (1987, p. 148) “A gravação permite contar com todo o material fornecido pelo falante”, para que nada se perca ou se altere no decorrer do caminhar.

A entrevista semiestruturada foi escolhida no intuito de deixar o entrevistado discorrer sobre o tema proposto, onde o entrevistador apenas direcionou caminho, ancorado assim nas afirmações de Hulley (2006) e Marconi e Lakatos (2017). As perguntas foram elaboradas com uma linguagem simples e que lembra o discurso comum, objetivando deixar o sujeito entrevistado desinibido.

Quanto aos sujeitos da pesquisa, trata-se de Professores em Formação (PeF) e Professores Formadores (PF), consecutivamente discentes e docentes do curso de Pedagogia do PARFOR/UFAM no município de Borba/AM.

No que tange aos professores em formação, de um total de 46 matriculados no curso de Pedagogia do PARFOR/UFAM no município de Borba/AM, apenas 6 atenderam aos critérios de inclusão e exclusão, contemplando assim mais de 10% do total, consideramos o recorte válido.

Os critérios de inclusão foram:

- a) ter cursado todos os módulos ofertados pelo curso de Pedagogia/PARFOR/UFAM;
- b) residir no município de Borba/AM;

Quanto aos critérios de exclusão:

- a) não aceitar participar da pesquisa;
- b) possuir graduação em algum curso de licenciatura;

Com intuito de conhecer o PeF entrevistados, podemos destacar os seguintes pontos:

Quadro 1 - Perfil dos PeF entrevistados

SUJEITO	GÊNERO	IDADE	FORMAÇÃO	NATURALIDADE
PeF1	Feminino	37 ^a	Magistério	Borba/AM
PeF2	Feminino	32 ^a	Técnico em Meio Ambiente	Borba/AM
PeF3	Masculino	38a	Magistério –Técnico em Contabilidade	Borba/AM
PeF4	Feminino	29a	Ensino Médio	Borba/AM
PeF5	Feminino	50a	Magistério – Técnico em saúde bucal	Borba/AM
PeF6	Masculino	41a	Magistério	Porto Velho/RO

Fonte: A autora (2021).

Quanto aos PF, foram selecionados à medida que eram citados na entrevista com os PeF. Estes foram 5 aos quais enviamos um convite, através de e-mail, para participarem contribuindo com nossa pesquisa. Dos 5 sujeitos citados e convidados, obtivemos resposta apenas de 4. Posteriormente não foi mais possível contatar um dos sujeitos, motivo este que nos levou a 3 sujeitos que, após passarem pelo filtro de seleção dos critérios de inclusão e exclusão citados abaixo puderam participar da pesquisa.

Critério de inclusão:

- a) ser citado na entrevista com os professores em formação.

Critérios de exclusão:

- a) aqueles que por qualquer motivo tiverem que sair da pesquisa conforme previsto no TCLE;
- b) aqueles que os pesquisadores que não for possível contatar.

A respeito dos PF, podemos destacar o seguinte perfil:

Quadro 2 - Perfil dos PF entrevistados

SUJEITO	GÊNERO	IDADE	FORMAÇÃO	DISCIPLINA MINISTRADA NA TURMA DE PEDAGOGIA/PARFOR/UFAM 2019	ATUAÇÃO NO PARFOR
PF1	Masculino		Pedagogia	Filosofia da Educação	Há 12 anos
PF2	Feminino	32a	Pedagogia; História.	Metodologia do trabalho científico; Tópicos especiais em Educação: Leitura e escrita.	Há 2 anos
PF3	Feminino	46a	Pedagogia	Sociologia da Educação I; Sociologia da educação II.	Há 2 anos

Fonte: A autora (2021).

Quanto à análise de dados, vale ressaltar, embasados em Sidi e Conte (2017) que no processo de análise de dados, a hermenêutica é de suma importância, pois colabora para a compreensão do que o texto carrega consigo, como afirma Ghedin (2004 p. 5):

A partir de uma abordagem hermenêutica poderíamos dizer que o texto é a mensagem, a fala, o discurso dos sujeitos; o contexto do texto passa a ser o contexto social-político-econômico-cultural-vital dos sujeitos que fazem a experiência do processo educativo, como uma formação crítica ou como alienação.

Ainda de acordo com Ghedin e Franco (2008), há um primeiro movimento que está voltado para o olhar do pesquisador, onde o olhar é perceber e interpretar para que assim possa compreender como as coisas e os objetos são investigados. Um segundo movimento de acordo com o autor seria a “partir do olhar que pensa para atingir a percepção que compreende por meio da interpretação”.

Apropriando de outra afirmação de Ghedin (2004, p.11), que nos diz que “o discurso sempre fala de alguma coisa que está fora dele; portanto, o discurso nos obriga a olhar para fora do sistema linguístico, para esse algo de que ele fala”.

Figura 1 - Plano geral da Metodologia do Projeto



Fonte: A autora (2021).

Após propormos o objeto de pesquisa deste estudo, dedicamos um tempo à busca de pesquisas que pudessem nos dar suporte e embasamento teórico para o desenrolar deste trabalho. Realizamos a busca no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e a posteriori na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da UFAM, que é onde estamos vinculados por intermédio do PPGE/UFAM.

Realizamos esta busca no intuito de verificar o estágio de discussão nas produções científicas no que cerne a nossa temática de estudo. Vale ressaltar o quanto esta etapa é de valia para a produção deste estudo, pois assim foi possível conhecer outros trabalhos que abordaram a mesma temática ou temáticas paralelas, conhecendo suas fundamentações e sistematizações metodológicas.

Nossa metodologia de busca deu-se por intermédio de palavras-chave associadas a booleanos, para assim filtrar de forma mais clara e específica aquilo que nos interessava. Assim elencamos os descritores que se articulam com nossa pesquisa e iniciamos a busca de informações científicas.

Nossa primeira busca foi realizada no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES no dia 24 de março 2021, onde após inserir no campo de pesquisa o descritor “Formação de professores”, chegamos a um total de 18.638 trabalhos dos quais 12.589 eram dissertações e 3.840 eram teses. Diante deste universo de pesquisa, definimos alguns descritores e booleanos no intuito de afunilar e verificar quais trabalhos nos dariam suporte de embasamento científico. Assim, ao

aplicarmos o filtro “Formação de Professores AND PARFOR” chegamos a 115 trabalhos dos quais 79 eram dissertações e 25 teses. Aplicamos então um filtro de leitura onde, após lermos o título e o resumo, chegamos em 7 trabalhos que de fato coincidiam com nossa temática de investigação (Quadro 3).

Quadro 3 - Trabalhos selecionados após busca no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)

TÍTULO DO TRABALHO	AUTOR	UNIVERSIDADE	TESE/DISSERTAÇÃO
Políticas de formação inicial de professores do campo em Parintins: contextos e contradições	Simone Souza Silva	Universidade Federal do Amazonas	Tese
A formação de professores na Amazônia e as dimensões socioambientais: um estudo sobre o PARFOR	Elisandra Rego de Vasconcelos	Universidade Federal de Santa Catarina	Tese
Formação de professores no curso de Pedagogia/PARFOR: desafios contemporâneos	Juliane Correa dos Anjos	Pontífica Universidade de São Paulo	Dissertação
Políticas públicas para a formação de professores: o olhar de egressas sobre o processo de implantação e desenvolvimento do curso de Pedagogia/PARFOR na UFRRJ	Elisângela Menezes Soares	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	Dissertação
A formação contínua de professores de matemática e o desenvolvimento da Inteligência Plena no CEFAPRO Juína	Giseli Martins de Souza	Universidade Federal de Mato Grosso	Tese
Identidade e subjetividade no processo de formação do professor-aluno do PARFOR no município de Tefé (AM)	Cecília Creuza Melo Lisboa Holanda	Universidade Federal do Amazonas	Dissertação
Saberes docentes produzidos e mobilizados na formação de professores de ciências biológicas em cursos de graduação do PARFOR/UFAM	Edilene da Silva Souza	Universidade Federal do Amazonas	Dissertação

Fonte: A autora (2021).

No intuito de pesquisar mais especificamente, inserimos o descritor “Formação de Professores AND PARFOR AND Inteligência” no campo de pesquisa que nos deu como resultado apenas 2 trabalhos, sendo que 1 de mestrado, que foi descartado, pois assim que lemos o resumo percebemos que não estava dentro de nossa temática de investigação, e 1 de doutorado o qual já havíamos selecionado no filtro anterior.

Optamos por realizar uma busca também na Biblioteca Digital de Teses e dissertações da UFAM, no intuito de investigar dentro da universidade que estamos inseridos, quantos e quais trabalhos já haviam abordado a mesma temática desta

pesquisa. Utilizamos dos mesmos descritores da busca anteriormente citada onde foram encontrados 6 trabalhos que após terem seus títulos e resumos lidos, observamos que coincidiam com nossa pesquisa, dos quais 3 já contavam na busca anterior e 3 tratam-se dos já mencionados no quadro baixo:

Quadro 4 - Trabalhos selecionados após busca na Biblioteca Digital de tese e Dissertações da Universidade Federal do Amazonas

TÍTULO DO TRABALHO	AUTOR	UNIVERSIDADE	TESE/DISSERTAÇÃO
A precarização do trabalho docente no PARFOR desenvolvido no instituto de educação, agricultura e ambiente (IEAA) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM)	Simône de Oliveira Alencar	Universidade Federal do Amazonas	Tese
Formação Inicial de professores em Educação Física pelo PARFOR no estado de Roraima: diálogo com egressos	Marnilde Silva de Farias	Universidade Federal do Amazonas	Tese
A experiência formativa na 1ª licenciatura em pedagogia do PARFOR/UEA e seus sentidos constituintes à experiência laboral na educação infantil em uma Escola Municipal de Autazes/AM	Cristina Rodrigues Carneiro	Universidade Federal do Amazonas	Tese

Fonte: A autora (2021).

Justificamos a importância da realização de nosso estudo de investigação, com intuito e como forma de contribuir para que outros olhares possam ser despertados e diferentes estudos aprofundados dentro de tal temática, de modo a entender até onde a formação inicial docente no município em questão vem possibilitando o desenvolvimento de uma IP por parte dos professores e consequentemente dos alunos locais.

Este trabalho então seguirá a seguinte estrutura: no capítulo 1 abordaremos as diretrizes fomentadas pelo PARFOR, em âmbito nacional e local, como a orientação à formação dos professores. Entretanto, primeiramente precisamos compor um breve quadro acerca dos aspectos históricos da formação dos professores do curso de Pedagogia, o que nos ajudará a compreender os desafios locais em sua inter-relação com as questões mais amplas.

No capítulo 2 definiremos os conceitos de Inteligência e IP e posteriormente apresentaremos algumas contribuições do PARFOR, a partir dos relatos dos professores em formação e dos professores formadores, no intuito de investigar

como estes sujeitos concebem a implicação do Programa ao desenvolvimento da Inteligência Plena.

No capítulo 3 refletiremos as marcas e possibilidades que a triarquia da Inteligência Plena, mais especificamente as três capacidades de pensamento, oferecem ao processo formativo dos professores do curso de Pedagogia/PARFOR/UFAM, tendo como contexto o município de Borba-Am.

1 A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES LICENCIADOS EM PEDAGOGIA NO PROGRAMA NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA (PARFOR): APECTOS HISTÓRICOS E DIRETRIZES LEGAIS

Este primeiro capítulo foi estruturado afim de contextualizar a pesquisa. Assim, apresentaremos uma conceituação e um breve histórico concernente à formação inicial dos professores no Brasil, seguido de uma caracterização do curso de pedagogia, para assim submergimos no entendimento do PARFOR, que surgiu como um programa emergencial para atender a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, instituído pelo Decreto 6.755/2009 (BRASIL, 2009a).

Até a chegada ao PARFOR, que surgiu com efeito de um programa emergencial para atender a uma necessidade explícita, faz-se necessário circunstanciar as questões legais inerentes à formação docente, para então explanar sua atuação no interior do estado do Amazonas, bem como o seu desenvolvimento na UFAM e, por fim, sua aplicação no município de Borba/AM.

Antes de nos debruçarmos mais detidamente acerca dos aspectos históricos e legislativos da formação inicial dos professores licenciados pelo PARFOR em Pedagogia, gostaríamos de expor uma curta caracterização acerca do contexto local no qual inserimos nossa pesquisa, que é o município de Borba, interior do estado do Amazonas.

1.1 Breve caracterização do município de Borba/AM: Lócus da pesquisa

Borba é um município localizado na região sul do interior do estado do Amazonas. O município situa-se à margem direita do Rio Madeira, distante da capital Manaus a 150 km em linha reta e cerca de 215 km por via fluvial. Com 367 anos, a cidade de Borba se orgulha em ser uma das primeiras vilas do Estado do Amazonas.

Segundo consulta feita ao site do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a população borbense, estimada pelo censo de 2019, era de 41.161 habitantes entre sede e interior. De acordo com o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) o índice de desenvolvimento humano (IDH) do

município de 0.599 é considerado mediano (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2020).

O território do município ocupa uma área de 44.251,185 km², isto concernente ao perímetro rural e urbano, tornando assim o município de Borba o vigésimo maior em área territorial no Brasil. Desta imensa área, apenas 3,1542 estão em perímetro urbano, sendo o restante perímetro rural, o que torna Borba o vigésimo maior município do Brasil em área territorial (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2020).

Borba foi criada a partir da chegada dos jesuítas, com a intenção de cristianizar os povos que aqui pertenciam, e por esta razão até hoje a cidade carrega uma grande influência religiosa da igreja católica em todos seus aspectos sócio-políticos. De acordo com pesquisas históricas do município, pode-se assegurar que Borba surgiu com a chegada destes missionários ao Rio Madeira, pois segundo os relatos, Frei João de Sampaio⁵ ficou encarregado, meados do ano de 1714, em cristianizar esta região (MALULY, 2020).

O município é considerado um dos lugares mais procurados no que tange a festas religiosas. No mês de junho, do dia 1 ao dia 13 acontece os Festejo de Santo Antônio, um dos motivos que torna a cidade uma das mais procuradas do estado do Amazonas pelos católicos amazonenses, brasileiros e até mesmo estrangeiros.

Durante os festejos de Santo Antônio de Borba o número de pessoas na cidade chega a quadriplicar, com grande intensificação no tráfego de embarcações que ancoram no porto da cidade advindos da capital, cidades e estados vizinhos. Vendedores oriundos de outras cidades e estados instalam-se na cidade durante os treze dias de festa em busca de arrecadar algum tipo de renda, pois no que tange a festas religiosas, os festejos de Santo Antônio de Borba ficam atrás apenas do Círio de Nazaré que é uma festa religiosa realizada na cidade de Belém no estado do Pará (SILVA; SOUSA; TEXEIRA, 2008).

Durante os festejos, o comercio na cidade fica bastante intensificado, bem como as movimentações de constantes festas durante o dia e a noite; diversos bares

⁵ Frei João Sampaio, da Companhia de Jesus, um dos mais célebres catequistas do rio Madeira. (AYRES, 2011).

e casas de show, permeando a cidade numa interface profana e religiosa, pois a cada ano que passa o número de fiéis aumentam, uns em buscas de milagres e outros em agradecimento pela graça alcançada. Estes, ao chegarem à cidade, dirigem-se a uma sala da Basílica de Santo Antônio que é conhecida como a sala dos milagres, onde depositam suas ofertas e oferendas, dentre estes estão: retratos, peças de roupa, mechas de cabelo, muletas, réplicas de diversas partes do corpo humano, dinheiro etc.

A Basílica de Santo Antônio de Borba possui relíquia e restos mortais do Santo nela depositados. A igreja possui um estilo único de arquitetura, com torres altas e um interior com pinturas e estátuas de diversos santos. Em frente à basílica está uma praça na margem do rio madeira e nela uma estátua de treze metros de altura que simboliza Santo Antônio. Diante da grandiosidade dos festejos e da fé do povo católico borbense, o Vaticano elevou a categoria da igreja de Diocese para Basílica “[...] sendo inclusive a 11^a do mundo a receber tal distinção e funciona como uma Embaixada do Apostolado Católico no Brasil, reportando-se diretamente à Santa Sé em Roma.”

Lamentavelmente, com o atual momento pandêmico que vivenciamos, o último ano em que ocorreram os festejos de Santo Antônio, com essas características e tradições de anos foi no ano de 2019. Em 2020, os fiéis realizaram apenas uma procissão em forma de carreata pelas ruas da cidade no dia 13 de junho, estando a cidade debaixo de um decreto que não permitia a chegada de turistas. Participaram assim apenas os fiéis que residem em Borba.

Em 2021, ainda vivenciando a pandemia, porém com os casos controlados na cidade e grande parte da população imunizada, os líderes religiosos da basílica decidiram realizar um Tríduo Festivo de Santo Antônio, já no mês de setembro, nos dias 11, 12 e 13, com missas e um pequeno arraial apenas com os devotos do município e, no dia treze realizaram a procissão também em forma de carreata. Os fiéis esperam que no ano de 2022 a Grande festa de Santo Antônio de Borba possa ser realizada nos seus 13 dias de forma integral e com a presença de fiéis e devotos de diversas partes do Brasil e exterior.

No que tange às origens do povo borbense, o município é tomado por grande miscigenação e até hoje é possível perceber isso na população do município. Povos como os Torá, Bores e Pamas que são povos já extintos, juntamente com os Arara foram os primeiros habitantes de Vila de Trocanos⁶. Quanto à população indígena presente até os dias de hoje no território do município, podemos citar os Mundurucu, que habitam o Rio Canumã e o Rio Marimari, os Arara, que habitam o Rio Sucunduri e os mura que vivem ao longo do Rio Madeira (AYRES, 2011).

No que tange à educação borbense, iniciaremos discutindo o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que mede a qualidade do ensino nas escolas públicas. A avaliação é realizada através do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), onde é aplicado um conjunto de avaliações externas que permite ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e dos fatores que podem interferir no desempenho do estudante (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2020).

A avaliação ocorre a cada dois anos. A última foi realizada no ano de 2019, onde de acordo com pesquisa feita no site do INEP, a nota nos anos iniciais do ensino fundamental da rede pública no município de Borba foi de 4,4 tendo queda referente à avaliação anterior feita em 2017 onde o índice foi 5,1. O índice de 2019 ficou abaixo da meta que era 4,6. Em relação às notas referentes aos anos finais do ensino fundamental, o município segue por três avaliações sem conseguir alcançar as metas, tendo como nota na última avaliação o índice 3,8 diante de uma meta que era 4,3. A regressão demonstra-se ser o ponto de alerta para a educação borbense (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2020).

Borba possui 164 escolas, sendo 12 escolas da rede estadual, subdivididas em 8 escolas na sede, 2 escolas na área rural e 2 escolas na área indígena, de acordo com dados fornecidos pela Coordenadoria Regional de Educação do Município de Borba; 151 escolas na Rede Municipal, subdivididas em 8 na área

⁶ Durante 145 anos os jesuítas percorreram o interior amazônico, disseminando seus trabalhos, fundando diversas missões, dentre as quais foi fundada a Vila de Trocano em 1728, primeiro nome dado ao então município de Borba/AM.

urbana, 89 escolas do campo e 54 escolas indígenas, de acordo com dados fornecidos pela SEMED.

A matrícula dos alunos no ano de 2021 na rede estadual de ensino é de 4.533, enquanto que na rede municipal é de 7.046 alunos. Tem-se assim a totalidade de 11.579 alunos regularmente matriculados no município de Borba/AM. A educação municipal em nível básico está encarregada da Educação Infantil; Ensino Fundamental I; Ensino Fundamental II e da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Enquanto a rede estadual de educação se encarrega do Ensino Fundamental I; Ensino fundamental II Regular e Integral; Ensino Médio na modalidade Regular e Integral.

A educação de nível superior em Borba ocorre através de programas de formação de âmbito federal e estadual, bem como com anexos de universidades particulares como a Universidade Paulista (UNIP) e o Instituto Brasileiro de Tecnologia Avançada (UNIBTA), não possuindo o município polos da Universidade Federal ou Estadual do Amazonas.

No que tange à formação inicial de professores, que é um conceito abordado nesta pesquisa, Borba contou com o Magistério⁷ por longos anos na missão de formar docentes, a posteriori o programa PEFD⁸ sob a responsabilidade da UFAM e o Programa de Formação e Valorização de Profissionais de Educação (PROFORMAR) sob a responsabilidade da UEA de forma presencial e mediado por tecnologia que passaram a assumir a formação de professores em nível superior no município, tendo hoje o PARFOR (como um programa emergencial em caráter de

⁷ Curso profissionalizante que permitia aos estudantes lecionarem nas séries iniciais assim que concluído. Posteriormente foi substituído pelo Ensino Médio

⁸ Programa que antecedeu o PARFOR, que é um dos conceitos desta pesquisa.

A UFAM ampliou seu compromisso e interesse com a Formação docente Inicial e Continuada desde a aprovação do FUNDEF, efetivando o plano de Reestruturação e Extensão da universidade, esta ação se deu por intermédio da realização de cursos de Licenciatura Plena, bem como Especializações nas diversas áreas de atuação do docente da Educação Básica. Dentro desse contexto foi criado o PEFD por meio da Resolução nº 041/99. O programa surgiu com o intuito de dar possibilidade aos professores da rede Pública do Estado do Amazonas de ensino de possuírem a formação em nível Superior. O programa atendeu 22 municípios do Estado do Amazonas, contemplando assim 2.893 professores no período de 1998 a 2002 (SILVA, 2017).

O PEFD assume o caráter de primeiro grande projeto de formação com o intuito de atender a necessidade de formação do estado do Amazonas. O programa foi coordenado pela Faculdade de Educação – FACED/ UFAM através de convênios entre a Universidade com a SEDUC e a SEMED (TUCCI; ALBUQUERQUE; BRITO, 2016).

formação docente para primeira e segunda licenciatura em parceria com a UFAM, UEA e a Secretaria Municipal de Educação do município de Borba) a maior responsabilidade de formação docente no município.

1.2 Aspectos históricos, diretrizes legais e conceituais da formação de professores no Brasil e do curso de Pedagogia

Embasamos este tópico utilizando como referencial teórico as obras de Marcelo García (1999) e Saviani (2009), pois aquele discute o conceito de Formação e define Formação de professores, enquanto que este elucida momentos históricos relacionados à trajetória de estruturação da formação docente.

Sabe-se que uma das temáticas mais discutidas no campo da educação é a formação de professores. Para que se entenda e conceitue esta linha de pesquisa, vimos necessidade de antes apresentarmos o conceito de formação.

Marcelo García (1999), em sua obra intitulada “Formação de Professores: para uma mudança educativa”, traz um panorama de diversos teóricos, suas definições e ramificações, bem como as diferentes acepções e significados do conceito formação. Conforme Marcelo García (1999, p. 21)

Em primeiro lugar, a formação, como realidade conceptual, não se identifica nem se dilui dentro de outros conceitos que também se usam, tais como educação, ensino, treino etc. Em segundo lugar, o conceito formação inclui uma dimensão pessoal de desenvolvimento humano global que é preciso ter em conta face a outras concepções eminentemente técnicas. Em terceiro lugar, o conceito formação tem a ver com a capacidade de formação, assim como com a vontade formação. Quer dizer, é o indivíduo, a pessoa, o responsável último pela ativação e desenvolvimento de processos formativos.

Todavia o autor pontua que esta definição não exime o fato de que a formação também é um processo de interação, onde os sujeitos envolvidos podem encontrar contextos de aprendizagens, otimizando o aperfeiçoamento pessoal e profissional. Nesta mesma obra, Marcelo García (1999, p. 26) conceitua formação de professores:

A formação de professores é a área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipa, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os

seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem.

Fica claro dentro desta definição que a formação de professores é uma área que abrange o conhecimento, a investigação e a práxis do profissional. Marcelo García (1999, p.21) ao explicar acerca do conceito formação de professores acentua que a formação se “apresenta como um fenómeno complexo e diversos sobre o qual existem apenas escassas contextualizações e ainda menos acordos em relação às dimensões mais relevantes para a sua análise”. De acordo com as proposituras do autor, é possível refletir que no que tange à formação de professores, sempre esteve relacionado às questões e desenvolvimentos pessoais, não eximindo o fato de que esta formação também se dá por meio das necessidades sociais e culturais que cada contexto necessita.

A princípio, é possível afirmar que o processo de formação docente se dá a partir do momento que o aluno adentra o universo acadêmico em um curso de licenciatura, adquirindo saberes específicos e técnicos de sua profissão, o que lhe possibilita, dentro da legalidade, a exercer o professorado e, esta formação permanece por toda sua trajetória profissional.

Para Freire (1996, p. 34) a formação trata-se de um fazer permanente que é refeito constantemente na ação em que de acordo com o autor “para se ser, tem de estar sendo”. O que nos leva a refletir que a formação docente se trata de um processo contínuo, tendo o docente o papel de educador e aprendiz, numa interface constante de trocas de conhecimentos, experiências e contextos.

Reafirmando este pensamento freiriano, encontramos nas afirmações de Nóvoa (1992) a formação com o caráter crítico-reflexivo, de forma que os saberes que permeiam a vida dos professores perpassam e integram a sua formação, de acordo com o autor “a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autónomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada” (NÓVOA, 1992, p 13).

Paulo Freire, em suas obras, constantemente destaca o ser reflexivo inacabado, onde o ser está constantemente aberto às novas trocas de experiências

e não preso às matrizes curriculares de seu curso de formação, reafirmando assim que a formação docente não se caracteriza como algo estagnado e sim um processo contínuo na práxis. Categoricamente, o autor afirma que “formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho das destrezas” (FREIRE, 1996, p.9).

Descrevendo nosso entendimento, afirmamos que a formação docente trata-se de uma preparação pessoal do aluno de licenciatura para a atuar no ramo da docência, não eximindo o fato de também ocorrer através da inter-relações com outros sujeitos e contextos nas constantes trocas de experiências, bem como com as formalidades do curso através de aspectos técnicos e didáticos a fim gerar um processo de ensino aprendizagem otimizado para a educação a nível básico ou superior.

Diante de tantas perspectivas do que é a formação docente e após descrever nosso entendimento deste conceito, trazemos uma breve discussão histórica da trajetória da formação de professores sob o prisma de Saviani (2009) que ao nosso entendimento é o que melhor desenha esse percurso histórico de forma objetiva e pontual.

Cabe acentuar que no Brasil, o preparo para a formação docente surge a partir da Independência, momento este em que se julga necessário organizar a instrução popular. Esta inquietação com o preparo/formação docente já era discussão em outros países, como por exemplo, na França (SAVIANI, 2009).

Saviani (2009) em um de seus estudos explana acerca da história da formação de professores no Brasil em seis períodos, dentre os quais inicia com a Lei das Escolas de Primeiras Letras (1827-1890), especificamente promulgada em outubro de 1827. Esta determinava que o ensino deveria ser desenvolvido pelo método mútuo que era caracterizado com o uso de monitores no ensino, onde no artigo 4º da citada lei, estipulava que os professores deveriam ser treinados a partir deste método, com custas próprias, nas capitais das províncias. A partir de então surge a exigência do preparo didático. Todavia, como afirma Saviani (2009), não se fazia referência alguma às questões pedagógicas.

No ano de 1834, com a promulgação de um Ato Adicional, torna-se responsabilidade das províncias a instrução primária. As províncias então começam a adotar os moldes que vinham sendo desenvolvidos nos países europeus, no que cerne a formação de professores, que era a criação das Escolas Normais. “Essas escolas, entretanto, tiveram existência intermitente, sendo fechadas e reabertas periodicamente” (SAVIANI, 2009, p. 144).

As Escolas Normais tinham o intuito de formar professores para a educação primária. Estas escolas preconizavam uma formação específica onde os professores deveriam ter o domínio de todo o conteúdo que seria transmitido aos alunos, tendo em vista que eram os mesmos conteúdos das Escolas de Primeiras Letras. Mesmo tendo como modelo europeu dessas escolas normais, a formação específica coordenada por ações pedagógicas-didáticas, prevalecia o domínio do conteúdo a ser transmitido, desconsiderando tais questões (SAVIANI, 2009).

Foi no ano de 1870 que a Escola Normalista adquiriu estabilidade, todavia desde 1835 a via normalista já havia sido adotada, embora fosse uma alternativa constantemente contestada. Como bem afirma Saviani (2009), no Brasil, estas escolas foram duramente criticadas pelo então presidente, Couto Ferraz, que considerava este modelo de formação demasiadamente oneroso e com baixa eficiência e grande insignificância, seja quantitativa ou qualitativamente.

Em 1849, exercendo o cargo de presidente da província do Rio de Janeiro, Couto Ferraz fechou a escola Normal de Niterói, que foi a pioneira neste modelo de ensino. Foi então que no ano de 1854, ao exercer o cargo de ministro do Império, Couto Ferraz, utilizando seu domínio de presidente, adotou no Regulamento do corrente ano o regime de professores adjuntos, onde os professores aprenderiam o ofício, auxiliando os professores que já atuavam, os regentes de classes, tomando prática das matérias e da didática de ensino, dispensando assim a necessidade de manter os cursos de formação (SAVIANI, 2009).

A prática de professores adjuntos, como bem afirma Saviani (2009) foi demasiadamente improdutiva, o que levou as Escolas Normais seguirem sendo instaladas e a pioneira Escola Normal de Niterói, outrora fechada por Couto Ferraz, foi reaberta no ano de 1859.

Tendo a necessidade da reabertura e expansão das escolas normais em meados de 1890, no intuito de formar professores, e considerando que a organização e funcionamento deste modelo de formação fixou-se pioneiramente com êxito no estado de São Paulo, urgiu a necessidade de reformular seu plano de estudo, onde acentuavam-se os seguintes vetores:

Enriquecimento dos conteúdos curriculares anteriores e ênfase nos exercícios práticos de ensino, cuja marca característica foi a criação da escola-modelo anexa à Escola Normal – na verdade a principal inovação da reforma. Assumindo os custos de sua instalação e centralizando o preparo dos novos professores nos exercícios práticos, os reformadores estavam assumindo o entendimento de que, sem assegurar de forma deliberada e sistemática por meio da organização curricular a preparação pedagógico-didática, não se estaria, em sentido próprio, formando professores (SAVIANI, 2009, p.145).

A partir desta reforma, o modelo seguido na Escola Normal na capital São Paulo, estendeu-se também aos interiores do estado e posteriormente tornou-se modelo para outros estados do país, seguindo a linha desses dois vetores já explanados, onde educadores eram enviados para o estado de São Paulo no intuito de observar e aprender acerca do modelo de formação utilizado. Foi assim que o modelo de escola Normal fixou-se em todo país.

A escola Normal fixou-se a partir da reforma paulista, todavia este padrão não obteve muitos avanços significativos, persistindo na preocupação apenas da transmissão dos conteúdos. Como bem afirma Saviani (2009), foi a partir de 1932, com o decreto n. 3.810 de 19 de março, que se iniciou uma nova fase no que cerne à formação docente, “com o advento dos institutos de educação, concebidos como espaços de cultivos da educação, encarada não apenas como objeto de ensino, mas também da pesquisa”(SAVIANI, 2009, p.145).

Foi a partir desta reforma de 1932 que o currículo de formação fora estendido, criando assim várias disciplinas, currículo este que estava baseado no modelo da Escola Nova (ENv)⁹. Este currículo tinha como intuito “incorporar as exigências da pedagogia, que buscava se firmar como um conhecimento de caráter científico” (SAVIANI, 2009, p.146).

⁹ Trata-se de um movimento que teve força na Europa, na América e no Brasil, um movimento de renovação do ensino, também conhecido como Escola Ativa ou Escola Progressiva. No Brasil as ideias da Escola Nova (ENv) foram introduzidas por Rui Barbosa (1849-1923) em 1882. Disponível em: <http://www.educacional.com.br/glossariopedagogico>. Acesso em: 12 abr. 2021.

Foi então que as Escolas Normais se transformaram em Escola de Professores, incluindo em seu currículo, logo no primeiro ano, disciplinas como: Biologia Educacional; Sociologia Educacional; História da educação, dentre outras que iam além do método de formação anterior, que se preocupava apenas com a transmissão de conteúdo.

No que tange à prática do caráter formativo docente, estas escolas de professores, contavam com uma estrutura de apoio, que exerciam a função de campo de experimentação docente, como também para a demonstração de prática de ensino, que envolvia jardim de infância, escola primária e escola secundária. Como bem menciona Saviani (2009), estas escolas também contavam com o instituto de pesquisas educacionais; biblioteca central de educação; bibliotecas escolares; filmoteca, museus escolares e radiodifusão. Tudo isto certamente diferenciava este modelo de formação do modelo anterior, difundido pelas Escolas Normais.

Mediante o exposto, fica claro que os Institutos de Educação (IEd) buscavam se alicerçar às exigências da Pedagogia. Este modelo de formação caminhava “[...] decisivamente rumo à consolidação do modelo pedagógico-didático de formação docente que permitiria corrigir as insuficiências e distorções das velhas Escolas Normais [...]” (SAVIANI, 2009, p.146).

Após a elevação dos IEds de São Paulo e do Distrito Federal ao nível universitário foi que se organizaram os cursos de formação docente para escolas secundárias. Foi a partir do Decreto-Lei n. 1.190, de 4 de abril de 1939 que este modelo foi generalizado para todo o restante do país, dando origem definitiva à organização da faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, esta serviu de referência com o modelo de formação nos cursos de licenciatura e pedagogia, que ficou conhecido como “esquema 3+1” (BRASIL, 1939).

As licenciaturas formavam os docentes para exercer a função em várias disciplinas que compunham o currículo das escolas secundárias, enquanto o curso de pedagogia formavam os docentes para exercerem suas funções nas Escolas Normais. A formação estruturava-se no esquema 3+1, onde nos três primeiros anos

eram trabalhados os conteúdos específicos e no último ano, as questões didáticas. (SAVIANI, 2009).

Diante de tal cenário, Saviani (2009, p. 146) faz a seguinte observação:

Cabe observar que, ao ser generalizado, o modelo de formação de professores em nível superior perdeu sua referência de origem, cujo suporte eram as escolas experimentais às quais competia fornecer uma base de pesquisa que pretendia dar caráter científico aos processos formativos.

Foi então que na década de 60 surgiu a habilitação específica do Magistério, isto após o golpe militar, que exigiu adequações na legislação de ensino (SAVIANI, 2009). Em resultado disto, a Lei 5.692/71 realizou modificações no ensino primário e secundário, que então passaram respectivamente a se tornar o primeiro grau e segundo grau. É neste contexto que submerge o antigo curso normal, dando espaço à “habilitação específica de segundo grau para o exercício do magistério de primeiro grau (HEM)” (BRASIL, 1971; SAVIANI, 2009, p.147).

A Habilitação Específica do Magistério (HEM), que fora aprovada no ano de 1972 pelo Parecer n. 349/72 (Brasil-MEC-CFE, 1972), estava organizada em duas modalidades básicas, uma com duração de três anos que habilitava os docentes a atuarem até a 4ª série e a outra com duração de quatro anos que possibilitava atuar até a 6ª série do primeiro grau. O currículo da HEM, obrigatório em todo território nacional, abrangia um núcleo comum destinado a uma formação geral e continha uma segunda parte, diversificada, voltada para à formação especial, e assim o antigo curso normal abdicou o lugar para uma habilitação de segundo grau. (BRASIL, 1972; SAVIANI, 2009).

Saviani acentua que “a formação de professores para o antigo ensino primário foi, pois, reduzida a uma habilitação dispersa em meio a tantas outras, configurando um quadro de precariedade bastante preocupante” (SAVIANI, 2009, p.147). A evidência dessa precariedade levou o governo, no ano de 1982, a criar um projeto denominado Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAMs), todavia, como bem menciona Saviani (2009), este projeto não teve êxito máximo, apesar de muitos resultados positivos, a maior deficiência estava no fato de que o alcance quantitativo era extremamente restrito, onde não ocorreu qualquer

aproveitamento dos professores formados por estes centros nas escolas da rede pública, sendo assim os CEFAMs foram encerrados.

No que tange à atuação nas quatro últimas séries do ensino de 1º grau e para o ensino de 2º grau, a Lei 5.692/71 previu a formação de professores por intermédio do nível superior, onde optava-se por curso de licenciatura curta, com duração de três anos ou licenciaturas plenas, com duração de quatro anos (BRASIL, 1971; SAVIANI, 2009).

Diante dos estudos de Saviani, de acordo com o percurso histórico avaliado por ele, os cursos de formação de professores têm um histórico de desqualificação do profissional que atua na área da Educação (SAVIANI, 2009).

Um ponto a citar, que colabora para a desqualificação do profissional docente, seria o fácil acesso a estes cursos, que para muitos é visto como um avanço, todavia a qualidade dos cursos não alcançou a mesma proporção da facilidade de acesso, trazendo consequências de desqualificação profissional (PENTEADO, 2014).

Quanto ao curso de pedagogia, dentro deste contexto a lei previu além da formação de professores para a HEM, também a atribuição de formar especialistas em diversos ramos da educação, como direção de escola, orientadores educacionais, supervisores etc.

A cerca deste ordenamento, Silva (2003, p. 68, 79) e Saviani (2009, p. 147) ressalta:

Paralelamente esse ordenamento legal, desencadeou-se, a partir de 1980, um amplo movimento pela reformulação dos cursos de Pedagogia e licenciatura que adotou o princípio da “docência como a base da identidade profissional de todos os profissionais da educação” (Silva, 2003, p. 68 e 79). À luz desse princípio, a maioria das instituições tendeu a situar como atribuição dos cursos de pedagogia a formação de professores para a educação infantil e para as séries iniciais do ensino de 1º grau (ensino fundamental).

Em 1996, com o advento dos Institutos Superiores de Educação e o fim do regime militar, creu-se por parte dos educadores que o problema da formação de professores no Brasil seria então estabilizado, todavia a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), promulgada em 1996 não correspondeu às expectativas.

Historicamente, mediante todo este arcabouço teórico, podemos afirmar que o processo cognitivo da inteligência, que de acordo com Sternberg é “a capacidade para aprendermos com a experiência por meio de processos metacognitivos que incrementam a aprendizagem, como a capacidade para nos adaptarmos ao meio ambiente que nos cerca” (STERNBERG, 2017a. p, 458), não esteve presente nas pautas, adaptações e modificações no que cerne a formação de professores no Brasil.

Não se sabe até que ponto as Instituições de Ensino Superior (IES), os programas de formação docente, sejam eles inicial ou continuado, estão contribuindo para o desenvolvimento do processo cognitivo superior da inteligência. Diante de tal questão é que este trabalho se debruça investigar, fazendo um recorte no PARFOR/UFAM, mais especificamente no curso de Pedagogia. Vale ressaltar que, após estudar a conceituação de formação e de formação docente inquietou-nos ainda mais saber que tipo de formação está sendo dada aos alunos do curso de Pedagogia/PARFOR/UFAM e que concepção de formação tem sido concebida.

Após este rápido debuxo histórico acerca da formação de professores, baseado em Saviani (2009), cabe aqui neste espaço esboçar acerca da trajetória do curso de pedagogia, tendo em vista a importância que o curso assume para esta pesquisa, a compreensão de suas dimensões históricas nos ajudará a compreender melhor que desafios estão presentes na formação específica dos professores do mencionado curso.

Os anos 1930 foram de grandes marcos para a iniciativa educacional, dentre estes podemos destacar a criação dos já mencionados, IEd que tinham como bases as experiências da Escola Nova (ENv). Também nesta década, mas especificamente no ano de 1939, através de um Decreto-Lei n. 1.190/39, no governo do presidente da república Getúlio Vargas, que fora iniciado o Curso de Pedagogia. Esta é a primeira normativa que se tem no Brasil acerca do curso de pedagogia, criado com a organização da Faculdade Nacional de Filosofia (FNFfi) (BRASIL, 1939; CRUZ, 2008).

O Decreto-Lei nº 1.190 de 4 de abril de 1939 decretara que o curso de pedagogia havia sido criado com o intuito de “preenchimento dos cargos técnicos de

educação do Ministério da Educação” (Art. 51, c). Todavia, o curso de pedagogia também estava enquadrado no Modelo 3+1, que foi o modelo de formação adotado tanto nos cursos de licenciaturas como nos cursos de pedagogia (BRASIL, 1939).

Estava então o curso dividido em dois, o bacharelado e a licenciatura. Cruz (2008) afirma o curso bacharel em Pedagogia formava profissionais técnicos da área educacional, enquanto a formação 3+1 formava o pedagogo que poderia então lecionar nas escolas normais, sendo estas as instituições responsáveis pela formação de professores primários.

Em 1961, foi fixada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBE), como menciona Sokolowski (2013), a homologação da Lei 4.024/61, não interferiu na estruturação do curso de pedagogia, assim sendo mantido por mais de duas décadas o esquema 3+1. Foi então que, em 1962, com a aprovação do parecer 251/62 do Conselho Federal de Educação (CFE), surgiu uma alteração no currículo mínimo e uma nova duração para o curso. Todavia, mesmo com a atualização, o curso mantinha a dualidade de bacharelado e licenciatura (BRASIL, 1961; BRASIL, 1962; CRUZ, 2008).

Em 1968, a partir da RU (Lei n. 5.540/68) surgiram mudanças significativas para o curso de pedagogia. Este curso desvinculou-se da Faculdade de Filosofia e passou a integrar a Faculdade de Educação que fora instituída pela reforma (BRASIL, 1968).

Foi então que em 1969 o CFE aprovou o parecer 252/69, fixando um currículo mínimo e uma duração diferenciada para o curso de pedagogia. A partir deste parecer foi revogada a distinção entre bacharelado e licenciatura. De acordo com Sokolowski (2013, p. 87) esta decisão findou:

Determinando que além da formação dos especialistas em administração escolar, inspeção escolar, orientação educacional e supervisão pedagógica, o curso de pedagogia habilitaria para a docência nas disciplinas pedagógicas dos cursos de formação de professores, ou seja, em qualquer uma das habilitações, os especialistas também seriam licenciados.

Diante do que fora mencionado acima, acerca do trabalho do pedagogo a partir do curso de pedagogia, surgiram diversas críticas que, no ano de 1980 desencadeou um movimento de reformulação das propostas do curso, amparado

com a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE). Foi então que o CFE deliberou aval a ANFOPE, e assim o conselho passou a aceitar proposições e alternativas que levaram o curso de pedagogia a vivenciar mais um marco no que tange ao seu contexto histórico.

Após muitos debates, foi no ano de 2006 que o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou a Resolução nº1/2006 (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2006), que apresentou as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para os cursos de pedagogia, propondo assim que estes compusessem o quadro das licenciaturas, tornando-se assim o curso responsável pela

[...] formação de professores para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, bem como para o ensino médio na modalidade normal, onde fosse necessário e onde esses cursos existissem, e para a educação de jovens e adultos, além da formação de gestores. (GATTI, 2010, p. 1357).

A partir de então, a licenciatura em pedagogia passa a ter amplas atribuições, tendo como eixo a formação de professores para atuarem nos anos iniciais da educação básica, todavia não somente isto, mas o profissional formado em pedagogia passa a assumir amplas responsabilidades que perpassam por uma atuação de competência nos anos iniciais e finais do ensino fundamental, em coordenação, orientação, gestão, bem como às atividades externas ao âmbito escolar.

O que permite afirmar que no atual cenário educacional brasileiro, a práxis do pedagogo se dá em ambientes escolares nas séries iniciais; coordenação; gestão; supervisão; orientação; bem como nos ambientes externos à escola como: empresas; sindicatos; hospitais entre outros.

Dito isso, já é possível observar uma latente discussão, pois este percurso histórico acarreta ao processo formativo algumas fragilidades, como por exemplo, a instabilidade na identidade profissional, a busca pela autonomia profissional deste profissional, o que torna difícil reconhecer de forma clara e objetiva a especificidade do ser pedagogo (D'ÁVILA; LEAL, 2015).

No Art. 3º das DCNs para o curso de pedagogia está posto o que se espera para a formação do graduando em pedagogia, que consiste em:

Art. 3º O estudante de Pedagogia trabalhará com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada no exercício da profissão, fundamentando-se em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética.

O que torna o pedagogo um profissional que necessita de gama de pluralidades epistemológica, dando conta de desafios contemporâneos, com a tamanha responsabilidade social que a escola apresenta.

No Art. 5º das DCNs estão postas as competências e habilidades que o curso de pedagogia deve formar:

- I – atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária;
- II – compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir, para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual, social;
- III – fortalecer o desenvolvimento e as aprendizagens de crianças do ensino fundamental, assim como daqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria;
- IV – trabalhar, em espaços escolares e não escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo;
- V – reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais e afetivas dos alunos nas suas relações individuais e coletivas;
- VI – aplicar modos de ensinar diferentes linguagens, língua portuguesa, matemática, ciências, história, geografia, artes, educação física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano, particularmente de crianças;
- VII – relacionar as linguagens dos meios de comunicação aplicadas à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas;
- VIII – promover e facilitar relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade;
- IX – identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras;
- X – demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras;
- XI – desenvolver trabalho em equipe, estabelecendo diálogo entre a área educacional e as demais áreas do conhecimento;
- XII – participar da gestão das instituições em que atuem enquanto estudantes e profissionais, contribuindo para elaboração, implantação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico;
- XIII – participar da gestão das instituições em que atuem planejando, executando, acompanhando e avaliando projetos e programas educacionais, em ambientes escolares e não escolares;
- XIV – realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos, entre outros: sobre seus alunos e alunas e a realidade sociocultural em que estes

desenvolvem suas experiências não escolares; sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental-ecológicos; sobre propostas curriculares; e sobre a organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas; XV – utilizar, com propriedade, instrumentos próprios para construção de conhecimentos pedagógicos e científicos; XVI – estudar, aplicar criticamente as diretrizes curriculares e outras determinações legais que lhe caiba implantar, executar, avaliar e encaminhar o resultado de sua avaliação às instâncias competentes.

O desdobramento histórico e a exposição dos documentos que sustentam o curso de pedagogia, expostos a até, não é o suficiente para citar com exatidão as consequências que este percurso acarretou aos pedagogos, mas certamente nos permitiu refletir algumas consequências mais amplas que servem de herança. Reafirmando a tese de que este percurso não contribuiu para um processo de identidade profissional solidificada, esta identidade está constantemente em construção e este profissional precisa constantemente adequar sua práxis ao o que é ser pedagogo no momento e espaço em questão.

1.3 Diretrizes da Política Nacional da Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica

A Lei de Diretrizes e Bases da educação 9.394/96 (LDB) aprovada em 20 de dezembro de 1996 trouxe algumas exigências que levaram às modificações na formação docente de nosso país. O Art. 62 desta lei prevê que a formação docente, para atuar na educação básica, deve acontecer através de cursos de nível superior, iniciando assim o fim dos cursos de formação de professores em nível médio (BRASIL, 1996).

Segundo Oliveira (2010) esses cursos tiveram a oportunidade de passar por transformações e adaptações em seus currículos até se tornarem cursos superiores de pedagogia e serem autorizados a funcionar pelos órgãos competentes.

Mediante essa necessidade de adequação formativa e pensando em minimizar a deficiência de profissionais que já atuavam na educação básica pública sem a formação mínima exigida, foi que no ano de 2009 foi publicado o Decreto nº 6.755 que institui uma Política Nacional para a Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, estando sob a atuação da CAPES no desenvolvimento de programas de formação inicial e continuada (BRASIL, 2009a).

O documento em questão destacava o intuito de organizar em regime de cooperação entre a União, Distrito Federal, estados e municípios, no que cerne a formação de professores, seja ela inicial ou continuada, objetivando potencializar a prática docente dos profissionais da rede pública de educação, apoiando através de ofertas de cursos em instituições públicas de educação superior (BRASIL, 2009a).

A política buscava promover uma educação de qualidade, objetivando em nível nacional uniformizar as oportunidades de formação docente inicial e continuada, prevendo também a criação de Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação de Professores com a participação de representantes das instituições envolvidas a fim de articular estratégias a partir de diagnóstico, bem como acompanhá-los no intuito de avaliá-los (BRASIL, 2009a).

Fica claro que esta política foi implantada no intuito de prever uma formação adequada para todos os docentes da educação básica, pois no documento da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica estão dispostos princípios e objetivos¹⁰ que direcionam para este viés. Os princípios permeiam em apresentar a formação docente como um compromisso público da sociedade; articulações e compromisso entre todas as instituições envolvidas; a garantia do padrão de qualidades desses cursos, independente das modalidades exercidas. Os objetivos dispostos no documento perpassam entre a melhoria da qualidade da educação pública; expansão das ofertas de cursos de formação docente nas instituições públicas; a necessidade de valorização docente; atualização teórico-metodológica dos professores e a integração entre a educação básica e a formação inicial.

Seguindo essa discussão cronológica, vale ressaltar aqui que no ano de 2014, O Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei nº 13.005, de 24 de junho de 2014, foi criado como uma das iniciativas de reafirmar o compromisso de melhoria da qualidade da educação básica. Com validade decenal, este plano visa, além de outras questões, as diretrizes e metas relacionadas à formação de professores da educação básica no Brasil, destacando a importância de organizar um sistema de educação eficiente e otimizado. Para tal o PNE apresenta metas,

¹⁰ Não nos ateremos em explicar estes princípios e objetivos, pois o decreto em questão foi revogado no ano de 2016 pelo decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016.

onde uma das principais concerte à formação docente é que todos os professores tenham formação em nível superior especificamente na área que atuam (BRASIL, 2014).

Dentre as 20 metas estabelecidas, quatro metas tratam da valorização dos profissionais da educação e mencionam estratégias que dispõem especificamente sobre a formação de professores que são:

Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

Meta 16: formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

Meta 17: valorizar os(as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica, de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos(as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE.

Meta 18: assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de carreira para os(as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de carreira dos(as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal (BRASIL, 2014).

Diante do objetivo de alcançar tais metas do PNE, vê-se a necessidade latejante de um trabalho articulado e de colaboração entre União, Distrito Federal, estados e municípios visando a melhoria da qualidade da formação de professores da educação básica, qualidade esta que para ser alcançada necessita do envolvimento de outras dimensões, como a estrutura da gestão escolar e a formação dos gestores; as políticas de financiamento educacional; as questões culturais local, regional e nacional, assim como as condições de trabalho dos docentes, incluindo plano de carreira, salário, formação inicial e continuada (GATTI, 2010).

Reconhecemos a necessidade do envolvimento dessas dimensões, todavia não podemos deixar de destacar a suma importância da formação inicial de professores realizada através dos cursos de licenciaturas para que se alcance essa qualidade almejada na educação básica, admitindo a necessidade de que nas propostas pedagógicas estes cursos apontem as demandas necessárias.

Diante da necessidade do cumprimento das metas propostas pelo PNE (2014-2024) e reafirmando a Política Nacional da Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (Decreto nº 6.759/2009), certamente vê-se o PARFOR como uma política de ação emergencial e necessária (BRASIL, 2009b).

Em caráter de emergência, a partir dos diagnósticos dos sistemas locais e das necessidades originárias da formação de professores, o PARFOR surgiu com a finalidade de colaborar com o Decreto nº 6.755 de 29 de janeiro de 2009 que foi revogado pelo Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016 sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, sendo um instrumento de colaboração (BRASIL, 2009a, 2016).

No dia 9 de maio de 2016 foi criado o Decreto de nº 8.752 que trata da Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, revogando o Decreto nº 6.755/09 que instituiu esta política. Este novo decreto vem regulamentando a meta 15 do PNE, no intuito de garantir que o estado invista extensos recursos na valorização e formação inicial e continuada dos profissionais da educação (BRASIL, 2009a, 2016).

A nova Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação, estabelecida pelo Decreto nº 8.752/2016, claramente apresenta a junção dos decretos revogados nº 6.755/09 e 7.415/10¹¹, objetivando em um único ato normativo, assegurar o acesso à formação em nível superior inicial e continuada a todos os profissionais da educação, considerando as metas 15 e 16 do PNE, como também ratificando a afirmação da atuação do Estado, como órgão regulador do sistema educacional, assumindo assim suas responsabilidades no que tange a formação docente (BRASIL, 2009a, 2010, 2016).

1.4 Breve histórico e funcionalidade do PARFOR

No Brasil, a formação de professores continuamente é classificada como um campo de disputas, contradições e problemáticas que concomitantemente refletem na qualidade da educação básica. Foi a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e

¹¹ O decreto de nº 7.415/10 institui a política nacional de formação dos profissionais da educação básica, dispõe sobre o programa de formação inicial em serviço dos profissionais da educação básica dos sistemas de ensino público - Profuncionário e dá outras providências.

Bases da Educação Nacional 9.394/96 (LDB) que mudanças acentuadas, no que cerne à formação docente aconteceram (BRASIL, 1996).

Segundo o Art. 62 da LDB “A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério”. Essas novas exigências para a formação de professores pela LDB entraram em vigor a partir do ano de 2007 onde a partir dela só serão admitidos professores habilitados em nível superior.

Foi então que no ano de 2009, através do Decreto Federal nº 6.755, o Ministério de Educação (MEC) instituiu a Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica e disciplinou a atuação da CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada (BRASIL, 2009a).

No intuito de contemplar essa política nacional (BRASIL, 2009b) foi criado o PARFOR. A Normativa nº 9, de 30 de junho de 2009 instituiu uma ação conjunta do MEC por intermédio da CAPES, em conjunto com as Secretarias de Educação dos Municípios, Estados e Distrito Federal, bem como as instituições públicas de educação superior (BRASIL, 2009b).

O plano foi instituído para fomentar a oferta de cursos de licenciatura, gratuita e de qualidade para professores que já atuam na rede pública de educação básica, a fim de que estes profissionais obtenham a formação exigida pela LDB e possam assim, contribuir para a melhoria da qualidade da educação básica do país (BRASIL, 2009a). Pois com professores atuando em sua área específica de formação, espera-se que o nível de ensino-aprendizado evolua, elevando assim os índices educacionais.

O PARFOR foi concebido com a finalidade de promover a oferta de educação superior gratuita para professores em exercício na rede pública de educação básica, objetivando que esses profissionais impetrem a formação mínima exigida pela LDB, por consequência, gerando melhoria da qualidade da educação nas escolas do país. Seus objetivos são:

Induzir e fomentar a oferta de educação superior, gratuita e de qualidade, para professores em exercício nas redes públicas de educação básica, para que estes profissionais possam obter a formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB; Promover a articulação entre as instituições formadoras e as secretarias de educação para o atendimento das necessidades de formação dos professores, de acordo com as especificidades de cada rede. Contribuir para o alcance da meta 15 do PNE, oferecendo aos professores em serviço na rede pública, oportunidade de acesso à Formação específica de nível superior, em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam; Incentivar o desenvolvimento de propostas formativas inovadoras, que considerem as especificidades da formação em serviço para professores da educação básica, buscando estratégias de organização de tempos e espaços diferenciados que contemplem esses atores; Estimular o aprimoramento dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) das licenciaturas, tendo por base as experiências observadas nas turmas especiais implementadas (COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR, 2021).

As universidades públicas por intermédio do PARFOR disponibilizam cursos de licenciatura em pedagogia nas modalidades presencial e à distância. Após a divulgação do calendário de atividades do programa, divulgado pela CAPES anualmente, os profissionais interessados em concorrer às vagas ofertadas devem realizar um cadastro na Plataforma Freire¹² e a posteriori ter a sua inscrição validada pela secretaria de educação a qual obrigatoriamente devem estar vinculados.

Na modalidade presencial é um programa que veio para sanar as lacunas deixadas pela falta de oportunidades de estudo em nível superior, dando oportunidade para os professores que atuam e não tem a devida formação, cuja proposta da política desse programa é, segundo Gatti, Barreto e André (2011, p.252) “a construção de uma prática docente qualificada e para a afirmação da identidade e da profissionalidade dos docentes”.

Os cursos oferecidos pelo PARFOR são aqueles que estão relacionados às disciplinas do currículo da educação básica, tendo em vista que o intuito do programa é disponibilizar formação superior de qualidade para professores da educação básica. O programa fomenta cursos para turmas de primeira licenciatura, segunda licenciatura e formação pedagógica.

Os cursos de primeira licenciatura estão destinados aos docentes que estão vinculados à rede pública de educação básica e não possuem formação em nível

¹² Trata-se de um sistema elaborado pelo Ministério da Educação onde os candidatos às vagas conseguem realizar a sua pré-inscrição para diversos cursos de formação inicial.

superior. Os cursos de segunda licenciatura destinam-se aos professores já licenciados há no mínimo três anos vinculados à rede pública de educação e que atuam em área distinta da sua formação inicial. Os cursos de formação pedagógica estão dispostos aos docentes graduados, porém não licenciados, que atuam na rede pública de educação básica.

1.4.1 Desafios e peculiaridades do programa

É fato que as turmas do PARFOR são formadas por profissionais que já lecionam na rede pública, o que torna desafiador este processo de formação. Corroboramos com Anjos (2013) ao afirmar que o PARFOR é a resposta à problemática estrutural que ocorre em todo país, concernente à formação docente. Este programa prevê que ocorra um processo de formação diferenciado, tendo em vista que o público são os docentes que já atuam em sala de aula, assim sendo necessário um olhar mais filtrado para este aluno, tornando assim o PARFOR um programa com tantas especificidades.

As turmas são compostas por um grupo completamente heterogêneo como exemplo: idades variadas, professores em início de carreira, professores que lecionam há bastante tempo, professores com formação inicial, professores sem formação inicial e até mesmo professores que já possuem pós-graduação.

Outro ponto importante a mencionar são as matrizes curriculares dos cursos ofertados pelo PARFOR. Estas são exatamente as mesmas dos cursos regulares, ou seja, com a mesma carga horária de cada disciplina ofertada dentro daquela universidade, não levando em consideração o tempo compactado e modulado que a formação através do PARFOR apresenta (ANJOS, 2013). Esta normalmente acontece nos períodos de férias dos professores atuantes, sendo este no início e meio de cada ano.

Outra questão é a sistemática do funcionamento do programa visto que os cursos do PARFOR possuem a mesma matriz curricular dos cursos regulares e com a mesma carga horária, porém o tempo para desenvolver a disciplina é mais curto que uma modalidade regular, tendo em vista que disciplinas possuem ementas longas e o tempo de execução é compactado, com uma carga horária de 8h/dia.

Santos (2015) destaca que um programa de formação de professores deste porte apresenta grandes desafios, visto que seus alunos são provenientes de realidades culturais e sociais muito diversas e, além disso, passaram a maior parte de suas vidas atuando sem uma formação apropriada.

Levando também em consideração a prática desse aluno que, na maioria das vezes já atua em sala há muito tempo e quase sempre com seus conceitos e sua didática formada, como afirma Santos (2015), a formação em nível superior é importante para os professores, no entanto, deve-se pensar o PARFOR como ele é de fato: um programa destinado às pessoas que já exercem o magistério e que só tem acesso aos elementos teórico-metodológicos do processo de ensino-aprendizagem depois de muito tempo no exercício da profissão. Por isso, a importância de compreender o alcance desse modelo de formação, suas consequências, contribuições e limitações. Ratificando o intuito desta pesquisa que é investigar as contribuições deste programa ao desenvolvimento de uma IP aos docentes em formação.

Mesmo diante de tantos desafios e peculiaridades, o programa tem tido um excelente êxito quantitativo. No Quadro 5 é possível mensurar o alcance e abrangência deste programa.

Quadro 5 - Dados numérico do PARFOR desde seu lançamento

Turmas implantadas até 2019	3.043
Matriculados (2009 a 2019)	100.408
Turmas concluídas até 2019	2.598
Turmas em andamento em dezembro de 2019	445
Professores já formados	53.512
Professores cursando em dezembro/2019	59.565
Instituições de ensino superior participantes	104
Municípios com turmas implantadas	510
Municípios atendidos	3.300

Fonte: COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (2021).

Levando-se em consideração os dados apresentados, o PARFOR se configura como um programa de ampla abrangência, pois estes números expressam a imensa necessidade formativa docente que há em nosso país.

Diante deste embasamento, entende-se o PARFOR como um programa que tenta preencher as lacunas existentes na formação dos professores em exercício da rede pública da educação básica e como resultado contribuir para a melhoria da qualidade de ensino do país. Concebido com a finalidade de promover a oferta de educação superior gratuita para professores em exercício na rede pública de educação básica que ainda não possuíam o nível superior, objetivando que esses profissionais impetrem a formação mínima exigida pela LDB e, trazendo melhoria na formação do quadro docente nacional, otimizando o sistema educativo e, por consequência, gerando melhoria da qualidade da educação nas escolas do país.

1.4.2 O desenvolvimento do PARFOR na Universidade Federal do Amazonas

Vimos a necessidade de apresentar um breve tópico acerca da estruturação e desenvolvimento do PARFOR na UFAM, visto que trataremos sobre o programa especificamente desenvolvido no âmbito da universidade citada.

O ensino superior foi instituído no Amazonas há mais de 100 anos, especificamente no ano de 1909 quando foi fundada a Escola Universitária Livre de Manaós, com o entusiasmo criador do tenente-coronel do Clube da Guarda Nacional do Amazonas, Joaquim Eulálio Gomes da Silva Chaves (UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS, 2021a).

Após 17 anos de duração, a Escola Universitária Livre foi desativada. Deste momento em diante, ficaram funcionando como unidades independentes sob o mantimento do Estado, as faculdade de agronomia, odontologia e direito que em 1914 formou seus primeiros bacharéis, sendo também incorporada pela então Universidade do Amazonas (UA), atual UFAM. Mediante este elo é possível comprovar que a UFAM de fato é a universidade mais antiga do território brasileiro (UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS, 2021a).

A respeito do programa que esta pesquisa investiga, em maio de 2009, ano de implementação do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, a UFAM assegurou o compromisso com a CAPES, aderindo assim ao PARFOR regulamentado pela Resolução nº 076/2009 CEG/CONSEP. Posteriormente esta resolução foi consolidada e alterada pela Resolução nº 19/2013

CEG/CONSEP, sendo revogada pela atual resolução vigente, a Resolução nº 039/2014 CEG/CONSEP, publicada no dia 11 de setembro de 2014, que dispõe sobre a implantação e regulamentação do Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica na UFAM (BRASIL, 2009b; UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS, 2009; 2013; 2014).

Referente à estrutura institucional do PARFOR na UFAM, estão postos os cargos de gestão administrativa sendo o coordenador geral e o vice-coordenador geral. Quanto às coordenações de curso, estão em cargo de docentes da UFAM, especificamente um em cada curso. A coordenação local fica a cargo de profissionais que moram no município em que o curso é ofertado, sendo estes vinculados à Secretaria Municipal de Educação. Os PF em sua maioria compõem o quadro docente da UFAM (UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS, 2021b).

A UFAM atende via PARFOR 967 professores em serviço, distribuídos por 18 municípios do estado do Amazonas em 23 turmas de cursos de licenciatura.

Quadro 6 - Turmas PARFOR/UFAM em andamento

Nº	MUNICÍPIO	CURSO		ANO DE INÍCIO
1	Alvarães	Pedagogia		2019
2	Barreirinha	Pedagogia		2019
3	Benjamin Constant	Pedagogia		2019
		Artes Visuais		2016
4	Borba	Letras - Língua e Literatura Inglesa		2019
		Pedagogia		2019
		Química	Turma 1	2016
			Turma 2	2016
5	Eirunepé	Física		2016
6	Envira	Artes Visuais		2016
7	Fonte Boa	Pedagogia		2019
8	Humaitá	História		2019
9	Itacoatiara	Matemática		2019
10	Itamarati	Pedagogia		2019
11	Juruá	Pedagogia		2019
12	Manicoré	Artes Visuais		2016
13	Maués	Química – turma 1		2016
		Química – turma 2		2016
14	Santa Isabel do Rio Negro	Letras - Língua e Literatura Portuguesa		2019
15	Santo Antônio do Içá	Letras - Língua e Literatura Portuguesa		2019
16	Tonantins	Letras - Língua e Literatura Portuguesa		2019
17	Uarini	Geografia		2019
18	Urucará	Pedagogia		2019

Fonte: Relatório Parcial (2020).

Desde o ano de 2009 que a UFAM atua com o PARFOR, tendo viabilizado a formação em licenciatura para a média de 7.000 (sete mil) professores em 43 municípios do território amazonense e neste momento atípico de pandemia da COVID-19, a universidade tem se reinventado com o desafio de prosseguir as aulas do programa de forma remota (UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS, 2021b).

Mesmo diante do fato de que a rede de internet funciona de forma precária na região norte do Brasil e de uma forma mais acentuada no interior do Amazonas, o PARFOR retomou suas atividades em meados do ano de 2020 mediado por tecnologia. Diversas plataformas digitais estão sendo utilizadas na intenção de realizar o processo de ensino/aprendizagem mediado por tecnologia, bem como o envio de apostilas impressas para realização de estudo dirigido, objetivando manter, dentro do possível, a qualidade da aprendizagem e a comunicação com os discentes, sejam nas aulas síncronas ou assíncronas (UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS, 2021b).

Mesmo com tantas fragilidades e especificidades, é inegável que a presença do PARFOR nos municípios do interior do estado do Amazonas que, em sua maioria são bastante distantes da capital, mesmo que de forma remota, tem possibilitado resultados quantitativos concernente à formação de professores no Amazonas e respectivamente no Brasil.

2 O PROCESSO COGNITIVO SUPERIOR DA INTELIGÊNCIA E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO CURSO DE PEDAGOGIA DO PARFOR EM BORBA/AM

Este segundo capítulo irá trazer algumas contribuições do PARFOR à IP, a partir dos relatos dos professores em formação e dos professores formadores, no intuito de investigar como estes sujeitos concebem a implicação do programa ao desenvolvimento deste processo cognitivo superior. As informações de campo aqui contidas foram coletadas a partir de entrevistas semiestruturadas (Apêndices A e B) realizadas com 06 professores em formação (PeF) e 03 professores formadores (PF).

As entrevistas com os PeF foram realizadas no Centro Educacional de Tempo Integral José Holanda Cavalcante¹³, ainda no primeiro semestre de 2021, entre os dias 06 a 21 junho, com duração média de 20 minutos cada uma. Elas foram gravadas em áudio e, posteriormente transcritas e analisadas à luz da teoria que sustenta nosso estudo.

As entrevistas realizadas com os PF foram mediadas por tecnologia, realizadas através da Plataforma *Google Meet*, no período de 26 de agosto a 13 de setembro, gravadas em áudio, posteriormente transcritas e analisadas sob o prisma da teoria do método que conduz esta pesquisa.

As perguntas da entrevista semiestruturada serão expostas por blocos. A medida em que analisamos e discutimos à luz do método e da teoria por nós trabalhados.

Para expormos as falas dos sujeitos da pesquisa, jugamos necessário explanar sobre o conceito de IP de Robert Sternberg e Helena Grigorenko (2003) que é o terceiro conceito da triangulação abordada em nossa pesquisa, cruzando esses dados em busca de respostas firmemente embasadas por esta pesquisa.

Exporemos também uma breve caracterização do Curso de Licenciatura

¹³ Escola Estadual onde foram realizadas as entrevistas. Por motivos de falha de conexão de internet, no interior do estado do Amazonas, não foi possível a realização das entrevistas de forma remota, todavia foram seguidos todos os protocolos de saúde orientados pelo Ministério da Saúde, como distanciamento social, uso de álcool em gel e máscaras descartáveis.

Plena em Pedagogia da UFAM no município de Borba/AM, apresentando suas contribuições à formação inicial de professores no município, como também suas inegáveis fragilidades e limitações.

2.1 Pressupostos Teóricos da Inteligência na Perspectiva de Robert Sternberg e a Triárquica Teoria da Inteligência Plena por Sternberg e Grigorenko

A neurociência é uma vertente que, através de suas descobertas com estudos do cérebro/mente e de como ela contribui para detecção de problemas neurológicos que afetam o desenvolvimento humano, há algum tempo vem sendo avaliada e discutida. Desde a década do cérebro (1990 a 1999), a cargo do Congresso dos Estado Unidos da América (EUA), que o conhecimento científico a respeito do funcionamento do cérebro cresceu exorbitantemente.

A definição de neurociências, de acordo com Cosenza e Guerra (2011) é de que são “ciências naturais que estudam princípios que descrevem a estrutura e o funcionamento neurais, buscando a compreensão dos fenômenos observados” (2019, p. 143). É possível compreender a neurociência como uma ciência natural que estuda os princípios e descreve a estrutura e o funcionamento neural. Como mencionam Cosenza e Guerra (2011, p.142):

As neurociências estudam os neurônios e suas moléculas constituintes, os órgãos do sistema nervoso e suas funções específicas também as funções cognitivas e o comportamento que são resultantes das atividades dessas estruturas.

Dentre os diversos ramos de pesquisa da neurociência está a neurociência cognitiva, definida por Sterneberg como “o campo de estudos que vincula o cérebro e outros aspectos do sistema nervoso ao processamento cognitivo e, em última análise, ao comportamento” (2017b, p. 34). Diante disto poderíamos definir a cognição como o método através do qual nós aprendemos, nos familiarizamos com algo, ou de forma bem sucinta, como nós adquirimos conhecimento.

O processo anteriormente citado se dá por meio dos processos cognitivos, que são mediados por áreas específicas do neocórtex, em um arranjo ordenado nos hemisférios cerebrais (KANDEL, *et al.*, 2014). Estes estão divididos em dois grupos: processo cognitivos básicos e processos cognitivos superiores. Ambos não

funcionam de forma isolada e sim em cooperação, gerando enriquecimento mútuo das funções de cada processo cognitivo (SILVA, 2019)

Os processos cognitivos básicos estão postos na base da cognição e são estes: atenção, memória e percepção que se mobiliza para o desenvolvimento de processos cognitivos superiores. São estes sistemas complexos desenvolvidos no decorrer da evolução, como exemplo: linguagem, criatividade, emoções, imaginação, raciocínio e inteligência, dentre outros, pois como Simões (2016) afirma “embora a compreensão dos processos cognitivos não esteja totalmente desvendada, grandes progressos já foram alcançados” (p. 169) permitindo assim a descoberta de novos processos.

Dentre tantos processos cognitivo superiores, esta pesquisa interessou-se em investigar o processo cognitivo superior da inteligência, aprofundando seu conceito embasado em Robert Sternberg (2017) que diz que “A inteligência refere-se tanto à capacidade para aprendermos com a experiência por meio de processos metacognitivos que incrementam a aprendizagem, como a capacidade para nos adaptarmos ao meio ambiente que nos cerca.” (STERNBERG, 2017b. p, 458)

Cosenza e Guerra (2011) definem este conceito como:

[...] uma capacidade muito geral que, entre outras coisas, envolve a habilidade de raciocinar, planejar, resolver problemas, pensar de forma abstrata, compreender ideias complexas, aprender rapidamente e por meio da experiência. Não é apenas uma habilidade acadêmica, uma aprendizagem livresca ou esperteza ao responder testes. Ela reflete uma capacidade mais ampla e profunda para a compreensão do ambiente: apreender o contexto, dar sentido às coisas, antecipar o melhor curso de ação. (COSENZA; GUERRA, 2011, p.117).

No que cerne às formas de medir a inteligência humana, desde o século XX que testes são usados neste intuito. Francis Galton (1822-1911) foi o percussor, com a teoria de que a inteligência humana é uma função das capacidades psicofísicas e poderia ser medida através de diversos testes psicofísicos.

Galton tivera um laboratório humano onde era possível realizar diversos testes que mediam um vasto campo de sensibilidades e habilidades psicofísicas, como a percepção de peso, sensibilidades ao tom, dentre outros. Este método psicofísico para medir a inteligência logo caiu no esquecimento quando um dos

seguidores calorosos de Galton avaliou e investigou se havia algum elo dentre as várias dimensões da base da psicofísica da inteligência, chegando à conclusão de que não haviam associações unificadoras (STERNBERG, 2017b).

Posteriormente Alfred Binet (1857-1911) e Theodore Simon (1872-1961), criaram uma técnica para avaliar a inteligência de uma forma a alcançar uma meta mais prática do que científica. Binet e Simon desenvolveram um teste que comparava a inteligência de crianças com a mesma idade cronológica, pois tinham o objetivo de determinar o nível medido de inteligência de um sujeito de determinada idade. O impasse se deu quando se encontrava a inteligência relativa em crianças com idades cronológicas diferentes.

Foi então que Willian Stern (1912) sugeriu que a inteligência fosse avaliada por meio do Quociente de Inteligência (QI). A fórmula trata-se da proporção da Idade Mental (IM) posteriormente dividida pela Idade Cronológica (IC) e assim multiplicado por 100, chegando assim ao resultado do QI do indivíduo (STERNBERG, 2017b).

Quando a idade mental excede a cronológica, a relação levará à pontuação de QI acima de 100; quando a idade cronológica excede a mental, a relação levará à pontuação de QI abaixo de 100. As pontuações de inteligência expressas na relação entre idade mental e idade cronológica são chamadas de proporção de QI. (STERNBERG, 2017b, p. 462)

Contemporaneamente, as pessoas taxadas de mais inteligentes são aquelas que se sobressaem superiormente em alguns processos, como por exemplo, a atenção, memória de trabalho, raciocínio, solução de problemas, tomada de decisão e formação de conceitos.

Em 1921, quando perguntado a 14 psicólogos famosos o que era a inteligência, as respostas alternaram, mas em suma incluíam dois temas: “Primeiro, a inteligência envolve a capacidade de aprender com a experiência e, segundo, envolve a capacidade para adaptar-se ao ambiente” (STERNBERG, 2017b, p. 458).

Passados 65 anos, a mesma pergunta foi feita a 24 psicólogos cognitivos com ênfase em estudar a inteligência, e novamente as respostas faziam emergir os dois temas anteriormente citados (aprender com a experiência e se adaptar ao ambiente). Todavia eles “ampliaram a definição para enfatizar a importância da

metacognição - a compreensão e o controle que as pessoas tem dos seus próprios processos de pensamento”. (STERNBERG, 2017b. p, 458).

Apresentaremos aqui, através de quadros, as falas dos sujeitos de nossa pesquisa, colocando assim em contraste ou consonância com o que diz a teoria e documentos analisados. A primeira pergunta está relacionada ao processo cognitivo superior da inteligência (Quadro 7).

Quadro 7 - Processo cognitivo superior da inteligência

1ª Pergunta	Você acredita ser inteligente? Justifique o porquê, e o que o torna o sujeito inteligente na sua concepção.
RESPOSTAS	
PeF1	Eu não me julgo ser uma pessoa inteligente, mas eu sou interessada, porque a pessoa inteligente, na minha opinião, é aquela pessoa que entende rápido os assuntos, que analisa com uma facilidade muito grande¹⁴ , e eu não sou esse tipo de pessoa [...] eu preciso ler, reler, e muita das vezes reler de novo para poder eu entender. Por exemplo, o professor está falando e o aluno já esteja se identificando com o que o professor está falando, e eu no presente momento não me identifico assim dessa maneira.
PeF2	Sim, eu me considero ser uma pessoa inteligente, porque eu busco todos os dias ser um ser humano melhor, eu me enquadro no conhecimento, gosto de desafios, e isso me torna uma pessoa inteligente, eu gosto de superar os próprios limites.
PeF3	Eu acredito que sim, acredito ser uma pessoa inteligente, porque eu tenho raciocínio das coisas imediato , eu consigo formar opiniões próprias e se eu fizer uma leitura de algo eu faço uma boa interpretação , eu acredito que todo ser, toda pessoa, ela tem a capacidade de inteligência, depende de como é incentivada essa inteligência dela, como é que está incentivando para que ela possa desenvolver sua inteligência.
PeF4	Eu acredito que sim, sou um pouco inteligente, porque a inteligência vem muito do esforço da pessoa, se eu vou em busca de novos conhecimentos , fazer leitura e pesquisa , eu vou me tornar uma pessoa inteligente pelo meu esforço, e se eu continuar me esforçando eu vou conseguir o que eu quero descobrir.
PeF5	[...]a partir do momento que eu comecei fazer faculdade de pedagogia eu percebi que eu sou uma pessoa inteligente e capaz de correr atrás dos meus sonhos e objetivos, conhecimentos, se aprofundar mais e mais... eu me acho uma pessoa inteligente [...] Na minha concepção uma pessoa inteligente é aquela pessoa que corre atrás dos seus sonhos, é aquela pessoa que sempre vai em busca de novos conhecimentos e que vai em busca dos seus objetivos.
PeF6	Eu acredito que sim, pelo fato da minha concepção, meu entendimento, uma pessoa inteligente é aquela pessoa que procura e que busca o conhecimento , então quando nós conhecemos mais a fundo, vamos pesquisar para adquirir mais conhecimento , eu acredito que sim, que aquela pessoa é considerado inteligente.

Fonte: A autora (2021).

Apesar de tantas conceituações que nos asseguram que a inteligência está para além do que a simples capacidade de analisar, percebe-se na fala dos sujeitos entrevistados a informação de que esta definição gira em torno da capacidade de pensamento analítico, como nos afirma PeF 1:

¹⁴ Negritaremos todas as palavras/conceitos ou frases que façam relação ou esteja diretamente ligadas ao nosso objeto de investigação, no intuito salientar e trazer para a discussão.

[...] a pessoa inteligente na minha opinião é aquela pessoa que entende rápido os assuntos, analisa com uma facilidade muito grande, e eu não sou esse tipo de pessoa, e eu não sou esse tipo de pessoa, eu preciso ler, reler, e muita das vezes reler de novo pra poder eu entender, e quando eu não entendo eu procuro outros meios, outros tipos de estudo pra entender aquele conteúdo, então eu não me julgo ser inteligente, me julgo ser interessada.

Podemos perceber isto também neste fragmento onde há a afirmação de um sujeito da pesquisa que se julga inteligente dentro dos parâmetros da capacidade de analisar: “[...] acredito ser uma pessoa inteligente, porque eu consigo ir tenho raciocínio das coisas imediato, eu consigo formar opiniões próprias e se eu fizer uma leitura de algo eu faço uma boa interpretação [...]”. (PeF 3).

Ratificando esta errônea afirmação de que ser inteligente é desenvolver tão somente extrema capacidade de análise, quando perguntado a PeF 1 se as teorias apresentadas no curso de Pedagogia PARFOR/UFAM contribuíram para o desenvolvimento de sua inteligência, a professora em formação prontamente responde que “contribuiu porque quando eu entrei, eu não era rápida pra pegar o conhecimento, agora não, já mudou, já cresceu uns 40% pra **analisar** alguma coisa [...]”. (PeF 1).

Todavia, os especialistas contemporâneos, além dos temas já citados, também dão ênfase ao aspecto cultural, uma vez que o que se define inteligente em uma cultura pode ser considerado menos inteligente em outra. Em suma, podemos dizer que a “Inteligência é a capacidade para aprender com a experiência usando processos metacognitivos par incrementar a aprendizagem e a habilidade para adaptar-se ao meio ambiente. Ela pode exigir diferentes adaptações nos diferentes contextos sócio e cultural.” (STERNBERG, 2017b, p. 459).

Alguns estudos afirmam que a nossa crença na maleabilidade da inteligência afeta a mesma. De acordo com Sternberg (2017b), em uma experiência, alunos que acreditam no avanço de sua inteligência, ao decorrer de um tempo, tiveram avanços significativos, enquanto alunos que não acreditavam assim permaneceram estagnados.

A maioria dos de nós, seres humanos, temos nossa teoria implícita do que consideramos ser uma pessoa inteligente e usamos desta teoria sempre que

conhecemos alguém, avaliando dentro de nossa teoria do que é inteligência a partir do que aquela pessoa demonstra. Estas teorias implícitas de inteligência diferem claramente de uma cultura para outra.

Ainda sobre a conceituação de inteligência, formulamos uma questão para que os PF pudessem nos clarear acerca de sua concepção do que seria um aluno inteligente (Quadro 8).

Quadro 8 - Questões formuladas sobre Inteligência

1ª Pergunta	Enquanto professor formador, mediante todo o percurso trilhado, até chegar ao nível de docente de ensino superior, o que seria na sua concepção um aluno Inteligente?
RESPOSTAS	
PF1	Todas as pessoas são inteligentes, [...] agora cada indivíduo tem seus ritmos e inclinações, chama para isso, no caso, a etimologia da questão vocacional das inteligências emocionais. O indivíduo já nasce com as características e potenciais que podem ser otimizadas, às vezes sendo atletas, músicos, médicos etc. [...] todo mundo é capaz de aprender, então todo mundo tem suas competências .
PF2	Para mim, o aluno inteligente é aquele aluno que já desenvolveu a capacidade mais autônoma , [...] eu diria que inteligência pra mim tem relação com essa capacidade de autonomia , buscar capacidade frente ao novo , frente a um problema , a questões que estão sendo colocadas. A pessoa tem a autonomia de buscar respostas construir algum significado , alguma coisa, próprio para si, então essa capacidade talvez vem fazer relação com aquilo que ela já tem, que ela já sabe, que ela já adquiriu ao longo da sua história, com aquilo que ela enfrenta, que chama de novo, talvez um próprio desconforto, desconcerto a alguma questão que ela consegue avançar... então pra mim inteligência pra ensino superior, para esse nível que nós estamos falando, tem a ver com isso, esse grau de autonomia na construção de conhecimento ou frente a essas relações do próprio conhecimento prévio, a história desse sujeito e aquilo que está sendo apresentado no ensino superior.
PF3	Acho que todos nós somos inteligentes em diferentes áreas do conhecimento , agora se for para a sociologia por exemplo na educação, a disciplina, ou quando a gente trabalhar um conteúdo, a gente espera que o aluno tenha condições de se apropriar daquele conteúdo que você está ensinando . Tem aquele também que tem maior condição de analisar o contexto social em que ele vive, de qualquer maneira eu sempre tento fazer com que a disciplina seja trabalhado com habilitação, sempre tento fazer dessa maneira, então considero que os alunos se apropriou do conhecimento é inteligente... então eu entendo que a inteligência está muito ligado as condições do processo que está desenvolvendo , por exemplo eu me considero uma mulher inteligente, mas se eu fosse ver onde eles vivem, com as condições que que eles tem, tipo na aldeia, eu não seria nem um pouco inteligente , não teria conhecimento necessário para desenvolver as habilidades necessárias e provavelmente a inteligência deles serem muito superior da minha. Então eu penso que a inteligência está muito relacionada ao que você está aprendendo . Agora em sala de aula a gente tem temas específicos para discutir, então eu tenho que me apropriar.

Fonte: A autora (2021).

A fala dos PF1, PF2 e PF3 concordam com aquilo que nos afirma Sternberg (2017b), ao dizer que a inteligência está pautada no potencial de aprendizagem do sujeito, por intermédio do desenvolvimento de diferentes habilidades e interação com o meio ambiente. Os sujeitos entrevistados perpassam pelo mesmo viés de

pensamento, que trata acerca das capacidades de cada indivíduo, da autonomia e da otimização de suas competências.

Desta mesma forma, a TIP, de acordo com Sternberg e Grigorenko (2003), difere-se da inteligência convencional. A IP não pode ser medida/verificada/aferida com testes psicométricos, pois esta acrescenta ao conceito de inteligência o contexto social e cultural do indivíduo. Assim sendo, um indivíduo pode ser considerado inteligente em um determinado grupo/comunidade e em outro pode não ser, justificando assim a possibilidade de medição da inteligência através de testes.

Mediante o exposto até aqui, intrigou-nos investigar como os professores em formação do curso de Pedagogia do PARFOR/UFAM no município de Borba percebem a contribuição do curso acerca do que eles julgam ser a inteligência. As respostas nos levaram a reflexão que exporemos a seguir.

Quadro 9 - Perguntas sobre a contribuição do curso acerca do que julgam ser a inteligência (continuação)

2ª Pergunta	De que modo você percebe a contribuição do curso pedagogia PARFOR para o desenvolvimento da sua inteligência?
RESPOSTAS	
PeF1	Os professores do curso são excelentes, professores muito bons mesmo, então eles contribuíram muito na maneira de nós pensar diferente, porque quando nós entramos no curso de pedagogia... eu falo por mim, eu tinha um pensamento muito pequeno, agora não, eu tenho maior, tenho mais teorias, tenho mais conhecimentos então o curso contribuiu nesse sentido , num momento muito bom <i>pra</i> minha vida profissional. [...] eu não era rápida pra pegar o conhecimento, agora não, já mudou, já cresceu uns 40% pra analisar alguma coisa, alguém fala de alguma teoria ou de algum assunto sobre Paulo Freire que eu não sabia quem era... a pedagogia aborda muito sobre os assuntos do Paulo Freire, nos livros dele, e praticamente a gente estuda em cima disso... então eu já sei, já penso um pouco mais rapidamente, então pra mim, o curso de pedagogia contribuiu sim pra minha inteligente e eu espero sim que possa contribuir ainda mais.
PeF2	Eu percebo da seguinte maneira, eu era uma aluna que não tinha tanto conhecimento como eu tenho hoje, eu não costumava ler muito, eu só praticamente pegava o livro, só olhava o básico e pronto, hoje em dia eu me posiciono de outra maneira, eu tenho uma visão diferente do mundo . E então, assim o curso de pedagogia está contribuindo muito para o meu conhecimento e desenvolvimento como professora .
PeF3	Eu acredito que tem contribuído bastante, acredito que poderia ser melhor , porque nós estamos passando por esse momento de pandemia , que nós temos praticamente que estudar sozinhos em casa, e a gente não tem aquele incentivo que a gente tem dentro de sala de aula, e já era um pouco difícil, o PARFOR É um curso de períodos , não é aquele curso que está dentro de sala de aula todo tempo, é um curso intensivo, mas tem sim ajudado no desenvolvimento do nosso intelectual , nossa inteligência, porque a gente tá aprendendo as coisas que não sabia, mesmo não sendo da forma tradicional como eu falei, mas a gente tem aprendido, tem contribuído bastante.

Quadro 9 – Perguntas sobre a contribuição do curso acerca do que julgam ser a inteligência (conclusão)

PeF4	O PARFOR, ele me ajudou bastante no desenvolvimento da minha inteligência, pelo fato de eu não ter o domínio em saber trabalhar com crianças, porque eu já trabalhava com série do 6° ao 9° ano, e hoje eu estou assumindo uma sala particular com crianças, então eu já sei lidar com crianças, e isso está contribuindo bastante na minha inteligência.
PeF5	Este curso de pedagogia pra mim, tem sido muito a proveitoso eu consigo ler mais, pesquisar mais, e antes eu não fazia isso, então eu leio muito minhas apostilas dos materiais que ele me mandam, eu procuro ir atrás de conhecimentos e confesso que depois que eu fiz esse curso pra mim os meus horizontes parece que se abriram, e ao invés de tudo isso o conhecimento que eu estou adquirindo pra mim tem sido muito gratificante [...]Estou me tornando uma pessoa com mais inteligência, porque eu era muito lenta e com isso eu passei a ter o conhecimento que eu não tinha, pra mim está sendo muito bom eu não sabia nem o que significava pedagogia então pra mim é tudo novo, tanto na teoria quanto na prática também [...] o curso está contribuindo para a minha inteligência, contribuindo com a minha vida escolar, com o meu aprendizado como professora também , então pra mim está sendo muito gratificante mesmo.
PeF6	Quando eu entrei no curso de pedagogia pela Universidade Federal do Amazonas que adquirir mais conhecimentos , então com certeza contribuiu muito para minha profissão como professor, para a gente aplicar dentro de sala de aula com os alunos, até porque olhando pra mim mesmo a minha maneira de aplicar o conhecimento, era muito tradicional muito mesmo , então com o curso de pedagogia ajudou a minha pessoa desenvolver a minha capacidade de ensinar, de buscar, de ir a fundo, de pesquisar, como transmitir conhecimento para o aluno, então isso fortaleceu olhando pra mim e para minha inteligência.

Fonte: A autora (2021).

Ao nos debruçarmos sobre esta pergunta e suas respectivas respostas, fica claro que pelo prisma dos professores em formação, o curso de Pedagogia PARFOR/UFAM tem apresentado a estes sujeitos diversas teorias que de acordo com eles, somam para otimizar o processo de ensino/aprendizagem, potencializando assim sua inteligência.

Entre todas as respostas, permeiam o viés de que a forma como o curso tem sido apresentado através das disciplinas, tem colaborado com o desenvolvimento do intelecto; conhecimento teórico e conhecimento prático.

Vale ressaltar a fala do PeF3:

[...] acredito que poderia ser melhor, porque nós estamos passando por esse momento de pandemia, que nós temos praticamente estudar sozinhos em casa, e a gente não tem aquele incentivo que a gente tem dentro de sala de aula, e já era um pouco difícil, o PARFOR É um curso de períodos, não é aquele curso que está dentro de sala de aula todo tempo, é um curso intensivo.

Ao mencionar o momento pandêmico da COVID-19, o sujeito nos remete a um momento de reflexão do fazer professor, do fazer pesquisador no momento de pandemia. É inegável os transtornos que este momento pandêmico acarretou ao

processo formativo, seja ele em nível de graduação ou pós-graduação. O PeF3 relata das dificuldades em estudar em um programa que funciona por módulos e a intensificação dessas dificuldades durante a pandemia, pois no momento, o curso ocorre de maneira remota.

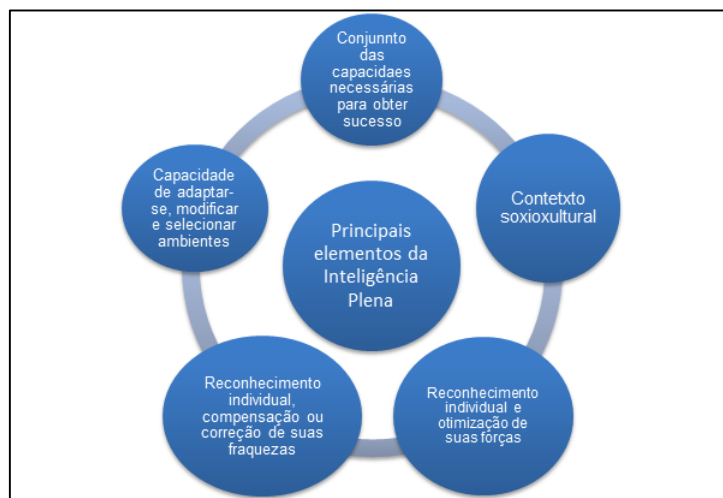
Cabe aqui também refletir acerca das limitações tecnológicas do público que o PARFOR atende, visto que, em sua maioria estão no interior do estado do Amazonas com limitações de rede de internet e aparelhos eletrônicos.

Reafirmando o conceito de IP, onde Sternberg e Grigorenko (2003, p. 16) nos dizem que:

Inteligência Plena é o conjunto integrado das capacidades necessárias para o indivíduo obter sucesso na vida, independentemente de como o defina, em seu contexto sociocultural. As pessoas são plenamente inteligentes quando reconhecem suas forças e aproveitam-nas ao máximo, ao mesmo tempo em que reconhecem suas fraquezas e descobrem maneiras de corrigi-las ou de recompensá-las. As pessoas plenamente inteligentes se adaptam a, modificam e selecionam ambientes por meio do emprego equilibrado das capacidades analíticas criativas e práticas.

Exploraremos a seguir os elementos constituintes da IP, discutindo de forma sucinta cada componente onde, com o objetivo de sintetizar, organizamos no radial abaixo, para que assim, posteriormente possamos nos debruçar especificamente na discussão das capacidades de pensamento da IP.

Figura 2 - Principais Elementos da Descrição de Inteligência Plena



Fonte: Construído pelos autores a partir do livro *Inteligência Plena: ensinando e incentivando a aprendizagem e a realização dos alunos* de Sternberg e Grigorenko (2003).

Para Sternberg e Grigorenko (2003), existem elementos chaves que compõem a IP, como demonstrados na imagem acima. O primeiro trata do conjunto de capacidades que levam o indivíduo a obter sucesso na sua trajetória de vida.

Historicamente a inteligência está pautada em alcançar sucesso. Em suma, sucesso acadêmico, sendo as capacidades tipo QI muito mais valorizadas do que as capacidades práticas. Embora alguns estudos demonstrem que um ser humano plenamente inteligente possui capacidade de pensamento analítico, criativo e prático, o sistema de educação adotado atualmente na sociedade está pautado para uma concepção limitada e obsoleta de inteligência, supervalorizando apenas uma das capacidades de pensamento, no caso a capacidade analítica.

Outro elemento constituinte da IP é o contexto sociocultural, pois implica no que é definido como sucesso. “O sucesso só pode ser definido em termos de um meio sociocultural. Ele não ocorre no abstrato; ele ocorre relacionado a um conjunto de padrões ou expectativas, quer da própria pessoa quer dos outros”. (STERNBERG; GRIGORENKO, 2003, p. 17)

No âmbito escolar, é notória a importância que o contexto social tem para que se alcance o sucesso. Determinadas estratégias que funcionam com êxito em um turno escolar podem não funcionar em outro, sendo necessárias habilidades diferenciadas para os diferentes ambientes.

Mais um componente importante da IP é a capacidade de reconhecer e otimizar as forças, os pontos positivos. De acordo com Sternberg e Grigorenko (2003), todo ser humano tem alta habilidade em alguma área, sendo extremamente bom em alguma coisa. O sujeito plenamente inteligente é aquele que otimiza e aproveita as forças, os pontos positivos, as capacidades máximas que possui à medida que reconhecem e compensam as suas fraquezas.

Compensar as fraquezas também é um componente da IP. Todo ser humano possui uma fragilidade em determinada área, pois ninguém é bom em tudo. Sternberg e Grigorenko (2003) afirmam que é necessário aprender a lidar com as fraquezas. De acordo com os autores, é improvável encontrar uma pessoa sem nenhuma fraqueza intelectual, independente do seu nível de QI. O que leva o ser

humano a alcançar sucesso na vida não é ausência de fraquezas e sim a habilidade de reconhecê-las e lidar com ela, corrigindo ou compensando-as.

Outro componente importante que a IP contempla é a capacidade de adaptar-se, modificar e selecionar ambientes. A definição tradicional da inteligência já contempla a adaptação em ambientes (WECHSLER, 1939), todavia, por um prisma mais amplo, a IP envolve bem mais do que adaptação, sendo necessário um equilíbrio entre adaptação e modificação.

Um sujeito plenamente inteligente não segue um perfil conformista de adaptação, ao contrário, caso a adaptação vá contra seus princípios ou caráter, de imediato é posto em ação o componente de modificação de ambientes. Vale ressaltar que o sujeito que sempre modifica é visto como desagregador ou contra produtivo, o que leva a conceituação de que sujeitos plenamente inteligentes conseguem avaliar em quais situações e até que ponto devem lutar para modificar determinado ambiente ou adaptar-se (STERNBERG; GRIGORENKO, 2003).

“Entretanto, há mais na inteligência plena do que adaptar ou modificar. Às vezes, a melhor opção é sair de um ambiente e selecionar outro” (STERNBERG; GRIGORENKO, 2003, p.21). Sujeitos plenamente inteligentes optam por abandonar ambientes e selecionar novos quando após o processo de adaptação e modificação não se alcança o sucesso; as ordens ou atividades vão contra seus princípios ou quando são consideradas antiéticas. Sendo assim, a IP permeia entre essas três capacidades relacionadas ao ambiente, adaptação, modificação e seleção.

Da tríade de aspectos relacionados com a inteligência, compreendidos pela TIP¹⁵ é possível destacar três aspectos. O primeiro aspecto está relacionado com o mundo interno do sujeito, onde este dá ênfase ao processo da informação, ao que está relacionada aos mecanismos mentais; o segundo aspecto permeia sobre a relação da inteligência com a experiência, onde o sujeito ancora informações novas às experiências anteriores; o terceiro aspecto trata da relação da inteligência com o mundo externo, onde o indivíduo utiliza de mecanismos mentais para como também

¹⁵ Teoria da Inteligência Plena ou Teoria Triárquica da Inteligência Humana (STERNBERG; GRIGORENKO, 2003)

da experiência para no mundo real poder se adaptar, moldar, criar e selecionar ambientes.

De acordo com Sternberg e Grigorenko (2003, p. 16) “Inteligência plena é o conjunto integrado das capacidades necessárias para o indivíduo obter sucesso na vida, independentemente de como o defina, em seu contexto sociocultural”. Os indivíduos considerados plenamente inteligentes, são aqueles que se adaptam, selecionam e modificam ambientes por intermédio do equilibrado emprego das capacidades de pensamento analítico, criativo e prático (STERNBERG; GRIGORENKO, 2003).

Dentro desse universo da TIP e visando um recorte cirúrgico para que essa pesquisa desse conta do objetivo proposto, diante da atual pandemia, optamos por dedicarmos especificamente às capacidades de pensamento relacionadas a esta teoria, sendo elas: Capacidade Analítica; Capacidade Criativa e Capacidade Prática.

2.2 Caracterização do curso de Pedagogia PARFOR/UFAM em Borba/AM¹⁶

A Cidade de Borba não possui polos de universidade pública, sendo assim a formação local de professores é realizada em sua maioria pelos programas de formação docentes estaduais e federais. Dentre estes programas está o PARFOR.

No município de Borba-AM o PARFOR funciona desde o ano de 2009, onde já formaram três turmas pela UEA e três turmas pela UFAM. Atualmente há 4 turmas em curso: duas turmas de licenciatura em Química que iniciaram no ano de 2016 e que, devido ao atraso relacionado à pandemia, estão finalizando em meados deste ano (2021); uma turma de Letras – Língua e Literatura Inglesa que teve início em 2019 e uma turma de Pedagogia que também teve início em 2019, ambas com previsão de conclusão para julho de 2024.

Este trabalho investiga o desenvolvimento da IP nos professores em formação do PARFOR, especificamente no curso de licenciatura em Pedagogia iniciada no ano de 2019 pela UFAM. Diante disto, nossa maior atenção está para

¹⁶ As informações presentes neste tópico estão embasadas no Relatório de Cumprimento do Objeto – RCO do coordenador(a) local do PARFOR do município de Borba - Amazonas, referente ao primeiro semestre de 2021.

esta turma específica. A turma contava com 47 alunos matriculados, dos quais 08 desistiram, restando apenas 39 discentes no módulo atual, dentre os quais estão moradores da sede de Borba como também da zona rural e zona indígena deste município, o que torna a turma de Pedagogia/UFAM/PARFOR ainda mais heterogênea com suas diversas pluralidades.

A pluralidade presente na turma do curso de pedagogia PARFOR acarreta alguns desafios e especificidades, intensificados com a chegada da pandemia da COVID-19. A turma já cursou 04 períodos, dos quais 02 foram presenciais e 02 de maneira remota, assegurados pelo Plano de Biossegurança da UFAM.

Nos dois primeiros períodos presenciais modulados foi ofertado a esta turma as disciplinas: Filosofia e Educação I; Metodologia do Trabalho Científico; Língua Portuguesa I; Psicologia da Educação I; Sociologia da Educação I; História da Educação I; Filosofia e Educação II; Antropologia e Educação; Temas específicos em Educação I (disciplina optativa). No terceiro e quarto período que foi ofertado aos discentes de forma remota, assegurado pelo Plano de Biossegurança da UFAM, as seguintes disciplinas: Psicologia da Educação II; História da Educação II; e Didática.

Com a chegada da pandemia da COVID-19 no estado no do Amazonas a universidade sentiu a necessidade de se reinventar, de modo que seus discentes fossem alcançados com este “novo normal”. Assim a UFAM idealizou e apresentou à sua comunidade um plano de contingência frente à pandemia da doença pelo SARS-COV-2 (COVID-19). O Plano de Biossegurança da UFAM assegurou a continuidade do calendário letivo no modelo de ER objetivando assim

Orientar os cuidados e procedimentos básicos a serem adotados pela comunidade para a manutenção das atividades da instituição no período de retorno das atividades presenciais, quando o cenário epidemiológico permitir, para que possamos criar uma cultura de diminuição dos danos neste novo cenário. Este novo cenário, o pandêmico, durará até que surja uma medida saneante geral: uma vacina, ou um tratamento medicamentoso que tenha evidência científica (UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS, 2020, p. 3).

A UFAM está presente em 5 municípios além da capital Manaus, são estes: Benjamin Constant, Humaitá, Parintins, Itacoatiara e Coari. Os demais municípios são alcançados através dos programas de formação, dos quais a formação docente

fica a encargo dos Cursos de Formação de Professores Indígenas e do PARFOR. Estes cursos estão organizados por módulos que acontecem de modo presencial, sendo assim também abarcados pelo Plano de Biossegurança da Universidade (UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS, 2020).

Após a implementação do plano de biossegurança, as atividades do PARFOR no município de Borba retornaram na forma remota, onde tanto a equipe de coordenação local quanto os discentes enfrentaram diversos desafios, sendo o principal, relatado no RCO, foram a falta de acesso à internet, levando em consideração que não são todos os cursistas que possuem o acesso ainda que mínimo, pois um grupo de alunos reside em área rural ou território indígena onde não há acesso à internet ou o acesso é demasiadamente limitado. Estes alunos foram alcançados através de materiais gravados das aulas e materiais impressos organizados pela universidade e mediados pela Secretaria de Educação do Município de Borba.

Ainda concernente às dificuldades, de acordo com dados do RCO, a maior pauta de discussão trata da falta e limitação de conexão de rede de internet bem como a falta de interação presencial com os professores formadores, impossibilitando assim uma otimização do processo de ensino/aprendizagem segundo os discentes.

Acerca deste último tópico destacamos como dificuldade ou limitação a falta de habilidade ou muitas vezes até mesmo a inexistência da autonomia por parte dos discentes. Concordamos com Belloni (1999), ao afirmarmos que o processo de aprendizagem autônoma é dado a partir do momento que o estudante se torna um sujeito ativo e que gerencia sua própria aprendizagem.

Essa limitação em se tornar protagonista da própria aprendizagem pode ser sanada com compromisso, dedicação e interesse nos estudos, estando isso diretamente ligado ao conceito de IP, no que tange de acordo com Sternberg e Grigorenko (2003) em otimizar suas forças e trabalhar suas fraquezas. Tendo assim o aprendiz em ER, que dedicar-se em trabalhar sua autonomia e autoconfiança para gerir seus estudos sem a presença física de um docente.

Neste contexto pandêmico, o ER foi a forma que a universidade encontrou para dar continuidade ao desenvolvimento educacional de seus discentes. As mudanças perpassaram pelo currículo, práticas pedagógicas, didática e relacionamento presencial nos espaços de ensino, dentre outras. É pertinente ressaltar que essas mudanças ocorreram em todas as esferas da estrutura social, de trabalho, econômica e política como um todo, onde mudanças organizacionais foram necessárias diante do atual contexto de saúde mundial.

3 AS MARCAS DAS CAPACIDADES ANALÍTICA, CRIATIVA E PRÁTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA ATRAVÉS DO CURSO DE PEDAGOGIA/PARFOR/UFAM NO MUNICÍPIO DE BORBA/AM

Neste terceiro capítulo traremos uma reflexão acerca das perspectivas e implicações à mobilização do conceito de IP a partir dos relatos de PF e PeF.

As informações de campo aqui contidas foram coletadas a partir de entrevistas semiestruturadas (Apêndices A e B), realizadas com 06 professores em formação e 03 professores formadores que estão postas em tabelas divididas em três partes onde cada uma aborda uma das três capacidades de pensamento por nós investigadas, sendo elas a capacidade de pensamento analítico, criativo e prático.

3.1 A tríade das capacidades de pensamento da Inteligência Plena: Relatos de professores formadores e professores em formação do curso de Pedagogia/PARFOR/UFAM

Para que o indivíduo desenvolva a IP é necessária a mobilização de três capacidades de pensamento - capacidade analítica, criativa e prática – pois é o que defendem Sternberg e Grigorenko (2003).

Figura 3 - A triarquia das capacidades de pensamento da Inteligência Plena



Fonte: A autora (2021).

A capacidade analítica é tipicamente considerada a capacidade de pensamento crítico que ocorre quando a pessoa compara, contrasta, analisa ou avalia. A capacidade criativa é a capacidade de gerar ideias novas e interessantes que costumamos chamar de criatividade. Ela é utilizada quando a pessoa descobre, cria ou inventa. Já a capacidade prática é a capacidade de traduzir a teoria em prática e as ideias abstratas em realizações práticas. Ela ocorre quando o indivíduo coloca em prática, usa ou aplica aquilo que foi aprendido (STERBERG; GRIGORENKO, 2003).

Acerca das três capacidades de pensamento, a obra *Inteligência Plena: ensinando e incentivando a aprendizagem e a realização dos alunos* de Sternberg e Grigorenko (2003) apresentam lições que desenvolvem e otimizam a tríade das capacidades de pensamento. As lições estão divididas em habilidades concernentes ao pensamento analítico; habilidades relacionadas ao pensamento criativo e habilidades de estratégias relacionadas à capacidade de pensamento prático que podem ser aplicadas no cotidiano de qualquer indivíduo, bem como na vida escolar, colaborando assim com o desenvolvimento de uma IP.

No que tange à capacidade analítica, que é o primeiro componente das capacidades de pensamento da IP, Sternberg e Grigorenko (2003) listam seis lições que desenvolvem as habilidades fundamentais e necessárias para o indivíduo desenvolver este pensamento analítico (Quadro 10).

Quadro 10 - Habilidades necessárias à capacidade de pensamento analítico (continuação)

• IDENTIFICAR O PROBLEMA Esta primeira lição habilita o sujeito a solucionar um problema, primeiro reconhecendo que ele existe e posteriormente definindo-o.
• ALOCAR RECURSOS Nesta lição o indivíduo decide o tempo, esforço e quais outros recursos necessários alocar para a solução de problemas.
• REPRESENTAR E ORGANIZAR AS INFORMAÇÕES Nesta etapa o indivíduo solucionador de problemas representa e organiza as informações da forma mais compreensível e útil possível.
• FORMULAR ESTRATÉGIAS Nesta lição, acompanhada pelas etapas de seleção e representação das informações está a formulação de estratégias, onde colocando os processos na ordem sequencial o solucionador de problemas agirá sobre a representação.

Quadro 10 – Habilidades necessárias à capacidade de pensamento analítico (conclusão)

• MONITORAR AS ESTRATÉGIAS DE SOLUÇÃO DE PROBLEMAS Esta lição trata do acompanhamento das estratégias pensadas para a solução do problema, o solucionador verifica se suas estratégias de solução de problemas estão aproximando-o da solução.
• AVALIAR AS SOLUÇÕES Esta etapa está relacionada a avaliação e crítica de uma solução de problemas atingida pelo indivíduo.

Fonte: Adaptado do livro *Inteligência Plena: ensinando e incentivando a aprendizagem e a realização dos alunos* de Sternberg e Grigorenko (2003).

As habilidades necessárias para desenvolver uma capacidade de pensamento analítico, por Sternberg e Grigorenko (2003), estão postas às soluções de problemas e tomadas de decisão. Diante de tal afirmação, compreendemos que a capacidade de pensamento analítico possibilita ao indivíduo se posicionar de modo a avaliar, constatar, analisar, solucionar problemas, tomando novas decisões e outros.

É de suma importância que os programas de formação inicial e continuada estejam postos de maneira a formar professores com capacidade de pensamento analítico, que sucessivamente trabalharão em sala de aula de forma a desenvolver tal capacidade de pensamento nos estudantes.

Levando em consideração nossos sujeitos de pesquisa, que são os PeF e PF do curso de Licenciatura em Pedagogia PARFOR/UFAM no município de Borba/AM, chegamos à questão apresentada abaixo e a sua análise e discussões posteriores.

Quadro 11 - Questões sobre a capacitação para desenvolvimento da capacidade analítica e disciplinas cursadas (continuação)

3ª Pergunta	De que forma você crê que a formação desenvolvida pelo PARFOR tem lhe capacitado para desenvolver a capacidade analítica e em quais disciplinas cursadas foi possível desenvolver isso?
RESPOSTAS	
PeF1	[...] todas as disciplinas nos colocam <i>pra</i> nós analisarmos, eles colocam textos <i>pra</i> a gente analisar [...] no primeiro momento <i>pra</i> mim o texto só era lido, e depois do curso PARFOR de certas disciplinas [...] a professora falou que o texto não era só lido, porque o texto é contextualizado, mas a gente tem que entender o texto <i>pra</i> podermos fazer a interpretação dele, fazer uma certa análise dele, não só contextualizar mas sim entender, procurar as palavras chaves <i>pra</i> nós entendermos o certo texto. [...] uma disciplina muito apta <i>pra</i> gente desenvolver esse tipo de análise foi a disciplina Psicologia , a professora ela é muito boa mesmo, as outras disciplinas também contribuíram bastante para o curso, mas na minha opinião o foco <i>pra</i> a análise foi mais na psicologia.

Quadro 11 – Questões sobre a capacitação para desenvolvimento da capacidade analítica e disciplinas cursadas (conclusão)

PeF2	Eu tive uma disciplina no curso de pedagogia, foi Metodologia do Trabalho Científico , [...] foi uma disciplina que exige muito da gente e de mim principalmente, eu tinha que ler bastante, tinha que reler, e muita das vezes o professor só ler e ele não tem aquele hábito de reler, ele quer ler e pronto, “entendeu? Se não entendeu fica na dúvida”, tem professores que são assim, o nosso ramo infelizmente, a gente tem que se diferenciar em muitas coisas, meu curso de pedagogia eu tivesse a disciplina que exigiu mais, e eu precisava ler mais, interpretar mais , para poder eu ter uma visão de mundo diferenciado, porque eu não posso só dizer que eu tenho uma visão do mundo, eu tenho que mostrar em prática como é a minha visão, me posicionar de outra forma, então eu creio que a disciplina foi a metodologia do trabalho científico. [...] eu tive a capacidade de analisar mais, porque exige todo o contexto, o contexto da leitura, contexto da interpretação e aquele contexto de uma análise diferenciada.
PeF3	Eu acredito que tenho desenvolvido particularmente a minha capacidade, analítica no caso pela forma que a proposta os assuntos, também tem a questão da liberdade de diálogo , de conversas, então tudo isso tem ajudado a desenvolver, e eu vou colocar disciplina de História da Educação , porque tipo assim o que a gente tem aprendido até então nós só sabíamos daquela situação básica que a gente vem aprendendo desde o primário, [...] Na minha opinião, todas as disciplinas tem ajudado a desenvolver essa capacidade, mas aprofundando mais no ensino superior a história da educação tem outros fatos, nos permite analisar aos poucos a história, como foi formando, como o país foi se tornando como é hoje, então por isso vou colocar nesse caso essa disciplina história da educação porque nos leva a fazer essa análise e desenvolver essa capacidade.
PeF4	O PARFOR... Ele contribui muito na questão analítica e eu vou citar aqui a disciplina de História da Educação , ela foi uma disciplina que se desenvolveu bastante através da leitura e interpretação e no nosso desenvolvimento nos trabalhos de aula.
PeF5	Com o curso de pedagogia, hoje eu consigo analisar eu ainda tenho dificuldade, eu leio , uma ou duas vezes, mas eu já consigo analisar e raciocinar, perguntar , que antes eu não fazia isso, tudo eu concordava , mas hoje eu já não faço isso, a partir da disciplina metodologia científica do trabalho que foi a professora X, que muito nos ajudou nessa disciplina que nos ajudou também a tirar nossas dúvidas respondendo nossas perguntas, fazendo a gente pensar, e analisar, e hoje eu já consigo ler e entender o que eu estou lendo, já consigo fazer a crítica do que eu estou querendo, a professora nos levou a pensar a essa disciplina a questionar mas a perguntar mais e não só concordar em ler.
PeF6	Observando todas as disciplinas, todas elas têm ajudado todos nós, <i>cursantes</i> de pedagogia do PARFOR, mais especificamente a minha pessoa... o que me despertou mesmo sobre a capacidade analítica foi a Filosofia da Educação I , pelo fato do professor além de fazer nós ler bastante , assim como os demais professores também, mas ele fazia a gente questionar conosco mesmo , que de fato nós estávamos como professor, realmente transmitindo ensino como se deve ser transmitido, da forma que o aluno possa se tornar uma pessoa analítica, e essa disciplina me ajudou muito, nessa questão.

Fonte: A autora (2021).

As respostas nos levam a entender que as disciplinas abordadas permitiram a esses docentes em formação a possibilidade de desenvolver a capacidade de pensamento analítico. A cada resposta, observamos que os PeF ligam diretamente a capacidade de analisar com a leitura de textos, podendo analisá-los, interpretá-los e criticá-los. Como observamos na fala a seguir: “[...] pelo fato do professor além de fazer nós **ler bastante**, assim como os demais professores também, mas ele fazia a gente **questionar conosco mesmo** [...]”. (PeF 6)

A capacidade de pensamento analítico está diretamente ligada à capacidade de pensamento crítico (STERNBERG; GRIGORENKO, 2003).

[...] “pensamento crítico” refere-se a um movimento acadêmico que promove a aquisição de uma habilidade específica e também se refere a esta própria habilidade de avaliar corretamente os argumentos elaborados por outros e de construir argumentos sólidos (RAINBOLT, 2010, p.35).

Encontramos essa ligação na fala do PeF5 demonstrando que essa capacidade está relacionada ao pensamento crítico, quando ela diz: “[...] *que antes eu não fazia isso, tudo eu concordava, mas hoje eu já não faço isso* [...]”, ela está demonstrando que desenvolveu sua capacidade de criticidade, ou seja, treinado sua habilidade de pensamento analítico.

Quando direcionamos uma pergunta aos PF com o mesmo intuito investigador, relacionado à capacidade de pensamento analítico, obtivemos as seguintes respostas (Quadro 12).

Quadro 12 - Perguntas direcionadas aos Professores Formadores sobre a capacidade de pensamento analítico (continuação)

3ª Pergunta	A capacidade Analítica é usada quando a pessoa avalia, analisa, compara ou contrasta, é tipicamente considerada a capacidade de pensamento crítico. Como você percebe que a formação desenvolvida pelo curso de Pedagogia/PARFOR, através da disciplina ministrada por você, possibilitou os professores em formação a desenvolver tal capacidade?
RESPOSTAS	
PF1	A consciência das pessoas, ela não pertence a Deus, não pertence ao estado, não pertence aos professores, a função da disciplina Filosofia da Educação , ou Filosofia e Educação, é possibilitar aquilo que Otaviane costumava descrever como requisição de uma consciência política e filosófica, a política no sentido da aquisição... tipo uma responsabilidade para com o alheio, para com a liberdade do outro, um tipo de engajamento crítico e responsável, humano que a gente não observa na sociedade, nem na prática de ensino, que em qualquer nível hoje que trata-se apenas de... os gregos já... a pedagogia moderna por exemplo ela aprendeu isso dos gregos, e reforçou a necessidade de termos uma prática educativa que possibilite o que você chamou da racionalidade analítica.

Quadro 12 – Perguntas direcionadas aos Professores Formadores sobre a capacidade de pensamento analítico (conclusão)

PF2	No caso dessa habilidade analítica, o que eu percebo, não vou falar só da minha disciplina... mas toda vez que eu ia para o módulo [...] que eu era a última professora, eu percebia muito uma mudança nesse sentido da análise e na própria realidade deles enquanto professores assim, foi muito comum perceber que os alunos começaram a pensar diferente daquilo que eles pensavam talvez por muitos anos da vida, [...] eu lembro que era muito comum a gente conversar coisas especificamente sobre a minha disciplina, e aí eles falavam “ah! professora na disciplina tal a gente começou a pensar que esse pensador, esse teórico, a gente pode até pensar nas nossas relações do trabalho”, e isso foi muito legal, eu comecei a perceber que eles começaram a utilizar tudo que a gente tinha discutido nas disciplinas pra pensar na própria vida, na profissão deles, e também para reformular, isso que era muito interessante pra mim. Tinha um movimento que a gente fazia, de comparar a própria vida deles naquilo que eles estavam lendo, de fazer análise sobre aquilo que eles estavam vivendo dentro de sala de aula, e eles já tinham essa capacidade, “ olha professora eu fazia tal coisa, mas eu não tinha muita clareza, do porque eu estava fazendo do porque eu estava usando aquilo, eu fazia porque a minha coordenadora pediu pra mim fazer”, então a gente começava despertar neles uma necessidade de analisar aquilo que eles faziam, pensando no curso, no trabalho, eu percebia isso, a disciplina acabava tendo esse caráter de fazê-los pensar, voltar a pensar na vida, na profissão, naquilo que eles estavam vivendo [...] Então eles também começaram a demonstrar essa capacidade de lidar com o conhecimento novo de modo já aplicar em outros questão, a fazer análise da luz desse conhecimento, [...] a gente começava a dar mais atenção no que a gente chama de senso comum, então aquele conhecimento que ele tem, aquele conhecimento mais prático, [...] eles começaram a se perguntar o porquê, e isso foi bem interessante de perceber, [...] na minha disciplina que era eletiva que era de leitura interpretação a gente trabalhou com música, um poema, e foi muito legal, a gente trabalhou a música do Chico Duarte, parei a música, para a gente começar a discutir, eu pensei que iria levar um tempo para eles entenderem que a música trata do trabalho e das relações de exploração do trabalho, eu pensava era minha hipótese, e como minha disciplina vem logo depois da disciplina de filosofia foi a primeira coisa que eles me disseram que eu fiquei “ cara como é bom perceber que uma disciplina nos dar suporte para que eles consigam lidar mas de uma forma madura com os conhecimento tanto da academia mas também tanto como a vida deles”. [...] não estou dizendo também que isso é generalizado para todas as turmas, porque essa turma, são quase 50 alunos em Borba, acho que 47 agora.
PF3	Bem, como você diferenciou as três capacidade ligadas a inteligência plena, a inteligência analítica é sem dúvida que é mais desenvolvida nas disciplinas se não totalmente, porque a gente acaba trabalhando, os conceitos, então por exemplo trabalho teoricamente o texto, ou <i>power point</i> e depois eu passo em discussão e peço para fazerem análise, comparar, e essa é inteligência que está sendo desenvolvida que me parece quase primordialmente, dentro da disciplina, até porque a disciplina Sociologia da Educação ela contempla 60 horas teóricas [...].

Fonte: A autora (2021).

Quando nos debruçamos nas falas dos PF, conseguimos perceber como suas disciplinas estão postas de forma a possibilitar que os alunos desenvolvam a capacidade de pensamento analítico, pensamento crítico, reafirmando aquilo que está presente também nas falas dos PeF.

A fala do PF3 chama bastante atenção ao afirmar que “[...] a inteligência analítica é sem dúvida que é mais desenvolvida nas disciplinas, se não

totalmente[...]”. A professora segue justificando a afirmação pelo fato de que trabalha os conceitos levando a posterior aos alunos analisarem, criticarem e compararem para assim gerarem seus próprios conceitos acerca de qualquer assunto, sendo assim primordialmente, de acordo com a fala da professora, a capacidade de pensamento analítico mais trabalhada nas disciplinas por ela ministradas.

A resposta do PF2 para esta pergunta nos leva a fazer uma interessante reflexão. O PF2 menciona que a partir das disciplinas ministradas por ele e por demais professores formadores, foi possível identificar nos PeF a evolução no que diz respeito ao processo de desenvolvimento do senso de criticidade, especificamente de análise com seu próprio universo, seja ele de trabalho, familiar ou acadêmico.

Quando um discente tem acesso a um conteúdo e ele consegue trazer aquele determinado conceito para sua realidade, relacionando com seu modo de vida/trabalho, ele está de fato exercendo o pensar crítico, nesse caso diretamente ligado com a capacidade de pensamento analítico.

De acordo com Sternberg e Grigorenko (2003) a capacidade de pensamento analítico envolve os processos mentais utilizados na solução de um problema. Neste caso, identificar o problema, alocar recursos, representar e organizar as informações, formular as estratégias, monitorar as estratégias de solução de problemas e avaliar as soluções.

Ao refletirmos acerca da resolução de problemas como processo mental da capacidade de pensamento analítico, foi possível encontrar este exercício na seguinte fala da PF3: “[...] eu comecei a perceber que eles (os alunos em formação) começaram a utilizar tudo que a gente tinha discutido nas disciplinas pra pensar na própria vida, na profissão deles, e também para reformular, isso que era muito interessante pra mim [...]”.

Na fala do PF encontramos claramente o desenvolvimento da capacidade de pensar analiticamente, através da resolução de problema, por parte dos PeF. Pensar a própria prática e reformular/refazer/repensar, trata-se de solucionar problemas, ato inerente à capacidade de pensamento analítico.

Sendo assim, podemos afirmar a partir das falas e experiências relatadas pelos PeF e PF, que o processo formativo ofertado pelo curso de Pedagogia/PARFOR/UFAM no município de Borba/AM está direcionado às práticas que levam os PeF a explorarem a resolução de problemas, que além de desenvolver o pensamento analítico também estimula a capacidade do pensamento criativo, um dos pontos da nossa tríade de capacidades de pensamento da IP.

A capacidade de pensamento criativo está posta de maneira a gerar novas e interessantes ideias, desta forma conectando pontos entre coisas que por outras pessoas são desconhecidos ou causam estranhamento. Essa capacidade de pensamento trata da tomada de decisão. Sendo assim, a capacidade criativa “[..] é utilizada quando a pessoa cria, inventa ou descobre” (STERNBERG; GRIGORENKO, p. 21, 2003).

Sternberg e Grigorenko (2003) propõem, por intermédio da triarquia da teoria da IP, 12 lições associadas à ideia de decisão e de investimento diretamente ligadas ao que comumente chamamos de criatividade. Observe as habilidades no Quadro 13.

Quadro 13 - Habilidades necessárias à capacidade de pensamento criativo (continuação)

• REDEFINIR O PROBLEMA Esta lição esta pautada em redefinir o problema, redefinir projetos. O solucionador de problema escolhe sua própria maneira de resolver o problema e a modifica caso descubra que foi uma escolha errada.
• QUESTIONAR E ANALISAR SUPOSIÇÕES O solucionador de problemas questiona as suposições levantadas acerca do problema e leva outros a questioná-las também, este questionamento faz parte do pensamento analítico envolvido na criatividade
• VENDER IDEIAS CRIATIVAS Nesta lição se propõe vender as ideias criativas, pois estas são sempre vistas com desconfiança e suspeita. Neste caso o sujeito precisa persuadir as pessoas do valor que tem a sua ideia.
• GERAR IDEIAS Nesta espata o indivíduo gera novas ideias a fim de solucionar seu problema, mesmo que fracasse esse persiste até encontrar uma solução. As pessoas criativas gostam de gerar ideias para fazer as coisas do seu modo e estabelecer os próprios planos, ao invés de ter alguém que faça isso por elas. (Sternberg,1997)

Quadro 13 – Habilidades necessárias à capacidade de pensamento criativo (conclusão)

• RECONHECER AS DUAS FACES DO CONHECIMENTO O indivíduo criativo consegue perceber que o processo de ensino/aprendizagem é uma via de mão dupla, onde reconhece-se as duas faces do conhecimento à medida que ao mesmo tempo que se ensina, se aprende.
• IDENTIFICAR E SUPERAR OBSTÁCULOS O indivíduo criativo tenta superar os obstáculos e aprende a outras maneiras de transpor obstáculos semelhantes, persistindo, sem desistir.
• ASSUMIR RISCOS RAZOÁVEIS Nesta lição o indivíduo aprende a assumir riscos razoáveis, tentando novas abordagens, arriscando em busca de solucionar o problema.
• TOLERAR A AMBIGUIDADE Trata-se de entender, aceitar, suportar o período em que as ideias não convergem muito bem, trata-se de saber lidar com o desconforto.
• DESENVOLVER A AUTOEFICÁCIA Aqui o sujeito criativo precisa aprender a acreditar em sua capacidade, desenvolvendo a autoconfiança, fazendo o que precisa ser feito, trabalhando efetivamente em busca de atingir seu objetivo.
• DESCOBRIR INTERESSES VERDADEIROS Trata-se de conhecer a si mesmo, o que lhe apraz, trata-se de saber o que fazer e aonde ir.
• ADIAR A GRATIFICAÇÃO O sujeito criativo sabe esperar por uma recompensa, ele aprende o valor dos esforços que se tornam cumulativos, desenvolvendo as capacidades de adiar, postergar, retardar etc.
• MODELAR A CRIATIVIDADE Para modelar a criatividade é necessário entender o que é a criatividade é necessário pensar interdisciplinarmente; gerenciar o tempo para o pensamento criativo; aprender a estimular a criatividade; recompensar-se pelos esforços criativos; imaginar outros pontos de vista.

Fonte: Adaptado do livro *Inteligência Plena: ensinando e incentivando a aprendizagem e a realização dos alunos* de Sternberg e Grigorenko (2003).

Quando perguntado aos PeF acerca da possibilidade de desenvolver a capacidade criativa através do curso de Pedagogia do PARFOR/UFAM em Borba, chegamos ao seguinte panorama:

Quadro 14 - Panorama sobre as possibilidades de desenvolvimento da capacidade criativa do curso de Pedagogia do PARFOR/UFAM (continuação)

4ª Pergunta	De que forma você crê que a formação desenvolvida pelo PARFOR tem lhe capacitado para desenvolver a capacidade criativa e em quais disciplinas cursadas foi possível desenvolver isso?
RESPOSTAS	
PeF1	[...] antes de iniciar o curso do PARFOR, eu não era criativa e nem tinha aquele certo grau de técnicas. O PARFOR nos transformou a aprender a pensar, a ser criativos para sermos com nossos alunos, para termos atenção deles, então quando falamos em criatividade, pensamos ter maneiras de como envolver o aluno a certos assuntos , [...] no momento me lembro da disciplina História da Educação que o professor era muito exigente, ele passava trabalho pra gente, e queria que a gente apresentasse o trabalho através de fantoche, histórias... ele não queria uma trabalho simples, mas sim um trabalho criativo, que chamasse a atenção dos alunos como se prendesse atenção dos alunos naquele determinado trabalho, por exemplo a gente tinha que criar peças em cima do assunto, tinha que criar histórias, fantoches. A disciplina História da Educação foi a que mais nos exigiu e levou a desenvolver a criatividade .

Quadro 14 – Panorama sobre as possibilidades de desenvolvimento da capacidade criativa do curso de Pedagogia do PARFOR/UFAM (conclusão)

PeF2	Eu acredito que o professor tem que renovar sempre, em busca de novas ideias, novos horizontes, eu acredito que o curso me auxilia muito, muito mesmo, eu aprendo todos os dias, [...] a disciplina que eu tive que colocar a mão na massa foi a disciplina de História da Educação, foi uma disciplina que exigiu muito da gente a criatividade, porque sempre o professor pedia <i>pra</i> mostrar um seminário, e você tinha que montar de acordo que ele estava pedindo, você tinha que usar sua criatividade de outra forma, ele queria que você colocasse a criatividade bem a florada mesmo, que você fosse além daquilo que ele estava esperando, você tinha que mostrar sua capacidade, sua criatividade, E acima de tudo a gente está ali para aprender. Ele explanava vários assuntos e acima de tudo pegava nas nossas mãos, “vocês vão fazer o seminário de vocês, dessa forma e usem a criatividade de vocês” E cada aluno, cada grupo ele pedia para fazer de uma forma diferenciada.
PeF3	No geral o curso de Pedagogia, todo ele tem me capacitado não só a mim mas com meus colegas, como eu falei antes é algo novo pra gente, até então acredito que a grande maioria não teve oportunidade de fazer o curso superior... então, eu era formado no magistério na época, a gente tinha disciplina didáticas, em que a gente tinha que confeccionar materiais, mas a gente vê algo totalmente diferente, é como eu lhe falei da história, é algo diferente no curso superior. [...] todas as disciplinas contribuíram para o desenvolvimento dessa capacidade porque a gente está fazendo algo totalmente diferente, é algo novo para gente. Eu lembro da disciplina Didática que foi uma disciplina que eu estudei lá onde eu conseguir o magistério, que hoje nós nos deparamos com a disciplina Didática diferente, novos métodos, metodologias. Eu posso mencionar as pesquisas que eu tive que fazer para entender melhor como funciona, mas em questão material não teve tanta não, e eu descobri teorias novas, como eu falei lá no magistério, a gente estudou uma didática que a gente aprendeu a confeccionar cartazes, fazer uma animação, já dentro da faculdade a gente aprende a compreender como ela funciona por trás daquele material que a gente está mostrando para o aluno, de como vai trabalhar o psicológico do aluno, isso colaborou porque eu tive outra visão e sentido pra mim, e que realmente aquele material que a gente ia confeccionar no caso quando a gente vai trabalhar com crianças, eu comecei a entender o porquê daquele material, porque lá atrás a gente fazia e não sabia a eficaz que aquele cartaz fazia no aprendizado daquela criança, então eu pude ter essa visão.
PeF4	O PARFOR, ele vem nos ajudando bastante a desenvolver a criatividade porque na disciplina História de Educação nós montamos um projeto que desenvolvemos ele, e vamos ter que confeccionar para fazer as apresentações, fazer o cenário, então tudo isso foi desenvolvido na nossa prática, a gente vinha criando há tempos e confeccionando, fizemos o projeto, nós todos pensamos e tivemos a ideia e cada um fez a sua apresentação individualmente .
PeF5	Na disciplina de Psicologia da Educação I, a professora nos ajudou a desenvolver essa capacidade, e como trabalhar dentro de sala de aula, com peças teatrais, com fantoches, desenvolver outras maneiras para dar aula, para não se tornar algo chato, então isso desenvolveu a minha criatividade que a partir dessa disciplina comecei a ter, a fazer mais métodos de trabalho criativos.
PeF6	A capacidade criativa... a disciplina que mais me ajudou foi a disciplina Psicologia da Educação I. Eu observando os professores dentro de sala de aula, eles não querem dar aula porque não tem material e reclamam, E a professora nessa disciplina ela nos ajudou a entender, que existe várias maneiras de aprender e deixar uma aula dinâmica, como reciclagem usando materiais, para ensinar os alunos, e não só esperar materiais que a secretaria tem para fornecer, ou a prefeitura, enquanto nós professores podemos usar também a criatividade, para fazer o nosso aluno adquirir novos conhecimentos então essa disciplina me ajudou muito.

Fonte: A autora (2021).

É possível perceber nas falas dos PeF o quanto as aulas das disciplinas mencionadas por eles foram aplicadas de forma que estes pudessem desenvolver essa capacidade que possibilita inventar, criar, pensar no novo, como bem afirma PeF3 no seguinte trecho:

[...] então, eu era formado no magistério na época a gente tinha disciplina didáticas, em que a gente tinha que confeccionar materiais, mas a gente vê algo totalmente diferente é como eu lhe falei da história, é algo diferente no curso superior, então tem sim contribuído, toda disciplina contribui para o desenvolvimento dessa capacidade porque a gente está fazendo algo totalmente diferente, é algo novo pra gente.

A possibilidade de identificar esse “algo novo” trata-se do desenvolvimento e prática do pensamento criativo, pois a criatividade é o processo de produzir algo original e válido (STERNBERG e GRIGORENKO 2003). Esta capacidade de criar, pensar o novo é muito apreciado na sociedade, uma vez que as pessoas criativas certamente estão mais preparadas para solucionar problemas dos ambientes que estiverem inseridas. É exatamente isto que reafirma a fala de um dos PeF, pois de acordo com este “todas as disciplinas contribuíram para o desenvolvimento dessa capacidade porque **a gente está fazendo algo totalmente diferente, é algo novo (grifo nosso)** para gente.” (PeF3)

Sternberg e Grigorenko (2003) enfatizam que o indivíduo nasce potencialmente criativo e que essa capacidade de criar é suprimida ainda em sua infância, pois a sociedade segue uma tendência de estabelecer padrões que suprimem essa capacidade de pensamento criativo, supervalorizando assim, principalmente nas escolas e redes de ensino, as habilidades voltadas para a capacidade de pensamento analítico, desencorajando os indivíduos a desenvolverem sua capacidade de pensamento criativo natural.

Em sua grande maioria, as instituições de ensino não valorizam o desenvolvimento do pensamento criativo, do contrário, desestimulam estes indivíduos, supervalorizando e recompensando aqueles estudantes que desenvolvem com mais facilidade e aptidão a capacidade de pensamento analítico.

Aí está uma grande questão, quando ainda nos cursos de formação docente o professor é ensinado a aprender com criatividade, certamente também ensinará seus alunos a desenvolverem a capacidade criativa, gerando assim um ciclo vicioso onde

a capacidade de pensamento analítico passa a ser parte e não mais alvo principal do processo de ensino/aprendizagem.

Concordamos com Oliveira (2021), que a criatividade tem passada a ser valorizada socialmente em todas as culturas, pois a civilização humana evoluiu através deste potencial humano criativo. Fica claro que indivíduos com alto potencial criativo são indivíduos com alto potencial para solucionar problemas.

Posto que desenvolver a capacidade de pensamento criativo significa saber gerar ideias novas, saber fazer sínteses e conexões entre coisas que pelo prisma de outras pessoas não são reconhecidas facilmente, possibilitando ao indivíduo inventar, criar, conceber ideias novas etc.. Chamou-nos atenção o fato dos PeF ligarem em sua maior parte a criatividade à prática de confecções de materiais, sejam eles lúdicos ou não.

Os PeF entrevistados ignoram o fato de tamanha capacidade criativa utilizada para construir quaisquer produções textuais. Sternberg e Lubart (1999) nos dizem que a criatividade é também a capacidade de criar uma solução que não só é inovadora como também apropriada, sendo assim, ao construir um texto, necessitamos de tamanha capacidade de pensamento criativo, de modo que geramos novas ideias e conceitos para construí-lo.

Maturana (1978) afirma que a linguagem é o mecanismo fundamental que opera o sistema social humano, o que nos leva a reafirmar que até num processo de discussão, debate e reflexão em grupos, o indivíduo necessita de um processo criativo para expor seu posicionamento através do uso da linguagem.

Restringir o processo criativo somente ligado a uma prática voltada para confecções artísticas é limitá-lo demais. Embora não percebam ou não conheçam, os PeF no curso de Pedagogia/PARFOR no município de Borba desenvolvem processos criativos a cada avaliação cobrada pelos PF, que vão desde a confecção de fantoches até produções de artigos científicos.

Seguimos esta discussão investigando a fala dos professores formadores ao serem perguntados sobre como percebem que a disciplina ministrada possibilita aos discentes desenvolverem a capacidade criativa (Quadro 15).

Quadro 15 - Panorama sobre a percepção da disciplina ministrada em relação à capacidade criativa

3ª Pergunta	A capacidade criativa é utilizada quando a pessoa inventa, descobre, ou cria, ela é a capacidade de gerar ideias novas interessantes que nós costumamos chamar de criatividade. Como você percebe que a formação desenvolvida pelo curso de Pedagogia/PARFOR, através da disciplina ministrada por você, possibilitou os professores em formação a desenvolver tal capacidade?
RESPOSTAS	
PF1	A criatividade... para uns pode ser apenas reproduzir uns objetos que que serão imediatamente consumidos. Para mim a criatividade não se desenvolve, todas as crianças são gênios dotados de capacidades criativas que nós se quer conhecemos [...] a criatividade ela é inerente, todas as pessoas são criativas, quando nasce as crianças, há ferramentas que vão auxiliar ela a comunicar com a natureza, ou com elas mesmo, enfim isso é inerente, mas em um momento na adolescência a influência do ensino tradicional, a reprodução do aparelho ideológico e repressivos, eles vão limitando essa criatividade e a capacidade que as pessoas possam ter acesso ao conhecimento de excelência mediada através de investigação científica e aplicado através de um trabalho reflexível.
PF2	Eu fiz uma ação onde entendi que precisava levar momentos práticos para disciplina: oficinas; seminários; e como eu falei foi essa coisa que eu tive que me adaptar no meio do caminho. Estando lá em Borba, no primeiro dia que eu fiz o diagnóstico da turma, percebi que tinha que adaptar, entendi que eles tinham que colocar a mão na massa, eles precisavam experimentar, fazer tudo isso, então talvez isso tinha contribuído, para essa questão da criatividade. A turma tem uma característica muito alta de participação, tudo o que se propõem para essa turma, todos eles embarcam, até brincava dizendo que tudo eles embarcam em tudo que se propõe, seja seminário, teatro ou qualquer outra coisa. A gente fazia texto contextuais curtos com um pouquinho da história deles, como eles se tornaram professor. Na segunda disciplina a gente usou o mesmo, mas sobre as cartas, onde eles escolheram o destinatário a quem contariam sobre sua história. Esse momento de produção em que o grupo demonstrava muito essa capacidade criativa, no caso ficávamos horas trabalhando, principalmente quando era fictícia, mas hora também estávamos trabalhando mais textos biográficos, falando da própria vida deles.
PF3	Bem, eu sempre tento na disciplina normal, estando em Manaus ou em Borba, sempre tento privilegiar isso para pós-graduação. As vezes menos na pós-graduação que é mais teórica mesmo e tal, mas dentro da graduação tento trabalhar bastante a criatividade. Então, por exemplo, procuro usar estratégias, como em Borba... eu vou lembrar das quais eu utilizei: fazer um mapa mental, como com cartolinas e alguns apresentando no quadro... tipo é difícil separar essas capacidades porque quando eu uso uma estratégia dessa, e o aluno está desenvolvendo, ainda assim é uma inteligência analítica, mas dentro do possível tento fazer porque com todas as dificuldades que teve em Borba, ainda tive atividades como exposições, músicas, teatro, filmes, até porque no meu ponto de vista isso também é criativo, é uma capacidade criativa, assim como as apresentação, e foi o máximo que deu para fazer.

Fonte: A autora (2021).

A fala dos PF nos levam a crer que a capacidade de pensamento criativo é constantemente trabalhada dentro do curso de Pedagogia/PARFOR em Borba. Embora muitos acreditem que a capacidade de criar é apenas a capacidade produzir objetos para serem consumidos de imediato, afirmamos que o ato de criar vai além disto, como menciona o PF1 em sua fala. A capacidade de criar é uma condição humana e de desenvolvimento social. Valorizar este processo na formação docente

é otimizar os potenciais cognitivos dos sujeitos envolvidos no processo de ensino/aprendizagem.

Um dos pontos que torna o processo de desenvolvimento da criatividade ainda mais otimizado no curso de formação em questão é exatamente aquilo que o PF2 afirma ao dizer que esta turma de discentes está sempre disponível e interessada em aprender através daquilo que foge do tradicional. Concordamos com Wechsler (2002) que um dos elementos que termina por inibir processo de desenvolvimento da criatividade nos docentes é acomodação para enfrentar ou criar aquilo que é considerado novo.

De acordo com Ruiz (2004), há uma grande necessidade de que existam professores universitários que sirvam de reflexo para os discentes, estando motivados a aprender e assimilar o novo; que busquem informações para aperfeiçoamento da prática em sala de aula. Isto se dá por intermédio do processo de criatividade. Embora os docentes reconheçam a necessidade e importância de se estimular a criatividade no ambiente de sala de aula, em sua maioria, a fazer de forma intuitiva, trabalhando práticas que favorecem esse o perfil de um indivíduo criativo, todavia ainda minimamente abordado enquanto uma questão metodológica.

No que tange à capacidade de pensamento prático, Sternbreg e Grigorenko (2003, p.105) afirmam que “está claro que o bom pensamento não é o suficiente para o desempenho bem-sucedido no mundo de hoje, por mais ampla que seja a definição de bom pensamento”. Torna-se necessário saber e entender como se desviar dos empecilhos que estão conexos à capacidade de pensamento prático, pois, sem esta capacidade, todos os talentos que os indivíduos possuírem acabam tornando-se desvalorizados.

Sternbreg e Grigorenko (2003) listam 19 lições que postas em prática colaboram para sanar os obstáculos que interferem na capacidade de pensamento prático (Quadro 16).

Quadro 16 - Habilidades necessárias à capacidade de pensamento prático (continuação)

• MOTIVAR Motivar a si mesmo, fazendo o que se gosta de fazer e indo além do que espera, pois esta é uma fonte de essencial para que se atinja o sucesso
• CONTROLAR IMPULSOS Refrear os impulsos, para que as atividades práticas sejam efetivadas mediante a reflexão.
• PERSISTIR, MAS NÃO PERSEVERAR É necessário saber a hora de parar, equilibrando, pesando e avaliando e até mesmo recomeçando se necessário, todavia sabendo quando continuar e quando parar.
• USAR AS CAPACIDADES CERTAS O sujeito precisa adequar as atividades às capacidades, usando-as de forma correta, otimizando suas forças e minimizando as fraquezas, examinando, selecionando, combinando os ambientes às suas habilidades.
• AGIR DE ACORDO COM UM PLANO Implementar e executar aquilo que foi planejado.
• ORIENTAR-SE PARA O PRODUTO É necessário manter o foco no objetivo, no produto final objetivando um resultado satisfatório para todas as etapas planejadas.
• COMPLETAR TAREFAS Completar as tarefas para que assim se chegue ao fim, encerrando assim de forma eficaz cada fase necessária, seja de seu trabalho ou mesmo da vida, tendo em mente a importância de sempre seguir em frente.
• COMPROMETER-SE Necessário que se tenha a capacidade de iniciar projetos, comprometendo-se com o objetivo.
• ASSUMIR RISCOS O indivíduo necessita controlar o medo de fracassar, assumindo assim os riscos necessários, ousando e confiando mesmo que se cometam erros sem medo de arriscar o pensamento independente.
• NÃO DEIXAR PARA DEPOIS Superar o adiamento e a procrastinação, tomando atitude de dar o primeiro passo, iniciando os projetos empreendidos.
• RESPONSABILIZAR Atribuir crédito ou culpa por resultados, criticando a si mesmo, admitindo o fracasso ou o sucesso e pesando contribuição.
• GERENCIAR A AUTOPIEDADE Seguir em frente, recompondo-se diante de obstáculos que poderão aparecer, evitando o sentimento de pena por si mesmo.
• SER INDEPENDENTE Desenvolver a independência, desenvolver a maturidade, tomando atitudes e assumindo a autoconfiança sendo capaz de iniciar sozinho.
• GERENCIAR DIFICULDADES PESSOAIS O sujeito precisa manter as coisas sempre em perspectiva, superando problemas pessoais, enfrentando seus desafios e reerguendo-se, se necessário.
• CONCENTRAR-SE Focalizar, observando cuidadosamente cada situação, evitando a variável de atenção.
• ORGANIZAR UM CRONOGRAMA Distribuir atividades em um tempo relativo, com bom senso, organizando o tempo adequado para realizar cada uma delas.

Quadro 16 – Habilidades necessárias à capacidade de pensamento prático (conclusão)

• ESTABELECEER PRIORIDADES Manter sempre em vista o objetivo, estabelecendo prioridades concentrando no que realmente importa e em seu significado, focando assim nas metas.
• EQUILIBRAR AS HABILIDADES DE PENSAMENTO Equilibrar as três capacidades de pensamento; analítica, criativa e prática, entendendo que tipo de pensamento aplicar em cada situação, equilibrando-os e usando quando necessário.
• DESENVOLVER A AUTOCONFIANÇA Ser realista quanto a autoconfiança, revisando e avaliando o equilíbrio entre orgulho e humildade.

Fonte: Adaptado do livro Inteligência Plena: ensinando e incentivando a aprendizagem e a realização dos alunos de Sternberg e Grigorenko, 2003.

Ao investigarmos com os sujeitos da pesquisa o quanto que as disciplinas ministradas através do curso de pedagogia do PARFOR/UFAM estavam contribuindo para o desenvolvimento da capacidade prática, chegamos às seguintes respostas (Quadro 17).

Quadro 17 - Contribuição das disciplinas ministradas para o desenvolvimento da capacidade prática (continuação)

4ª Pergunta	De que forma você crê que a formação desenvolvida pelo PARFOR tem lhe capacitado para desenvolver a capacidade prática e em quais disciplinas cursadas foi possível desenvolver isso?
RESPOSTAS	
PeF1	Essa é uma das coisas que eu mais tenho dificuldade, porque esse negócio de colocar muito a mão na massa é complicado , mas o curso também contribuiu bastante porque logo quando você analisa você cria então você tem que chegar no último ato, que é a parte da prática , você tem que fazer isso, porque você não pode ficar só em um, você tem que praticar os três que é a parte final, e pra mim na minha opinião é o mais difícil, mais também a gente tem que levar a diante. A disciplina que mais levou a gente a fazer isso foi a Sociologia, porque em sociologia a professora levou a gente pra rua, pra gente descrever certas situações que passamos e, ela pediu primeiro pra gente analisar o contexto aonde nós estávamos, depois colocar em prática, e apresentar o trabalho, então a disciplina de sociologia que motivou a gente a praticar mais isso, então na minha opinião ela usou as três práticas que você no momento tá citando, que até no presente momento eu não sabia, que esse tipo de teoria existia, então agora já tem um conhecimento a mais pra mim, das três capacidades de pensamento.
PeF2	O curso de pedagogia ele auxilia muito a gente, eu digo assim que a gente como professor coloca a mão na massa, a gente busca todos os dias uma teoria diferente, então curso de pedagogia ele auxilia não só a mim como os demais professores. Eu tive uma disciplina que eu não lembro nome, nesse exato momento, mas era o professor X, nós tivemos que colocar assim “a mão na massa” , a gente teve que desenvolver uma teoria prática , de que maneira? A gente tinha que explicar o nosso seminário sobre educação tradicional, e a tecnicista, e uma que eu não lembro, a nossa foi a tecnicista, a gente montou uma sala de aula em que foi desenvolvida e cada professor tinha 15 minutos para fazer uma apresentação, para demonstrar como ele trabalhava dentro de sala de aula e ali logicamente cada avaliação foi individual, todo professor foi avaliado individualmente, e a gente colocou a mão na massa dessa maneira , todo professor desenvolveu a disciplina mostrando como realmente funciona dentro da sala.

Quadro 17 – Contribuição das disciplinas ministradas para o desenvolvimento da capacidade prática (conclusão)

PeF3	Tem contribuído de várias formas, e claro tem contribuído muito no meu aprendizado, novas descobertas e eu vejo a prática dentro de casa com a minha família , eu tenho criança, e eu posso citar a Psicologia , o que a gente aprendeu e aprende é algo bem legal que a gente pode praticar, como eu estou fora de sala de aula e eu não tenho essa prática direto com crianças, eu tenho praticado dentro de casa com os meus filhos, coloquei em prática algumas coisas que eu aprendo, e eu tenho notado bastante diferença em questão do relacionamento, Então a Psicologia ela é algo bem legal [...] então fica a Psicologia como disciplina que colaborou desenvolver essa capacidade prática.
PeF4	A disciplina de Psicologia da educação a gente fez muita coisa na prática , fizemos planos de aula, como eu não tinha experiência com criança a gente foi se ajudando, preparamos e aplicamos uma aula que a gente exigia o desenvolvimento do aluno e com isso a gente retribuía no final com o brinde que a gente tinha levado, então tudo aquilo veio para que eles pudessem se esforçar e no final ganhar seus brindes isso motiva bastante.
PeF5	Foi a partir da disciplina Psicologia da Educação que me levou a ter mais criatividade, trabalhamos muito com teatro, com apresentações na frente de todos os alunos, a gente fazia muito isso, então a partir dessa disciplina eu comecei a colocar em prática toda minha capacidade.
PeF6	Todas as disciplinas tem sido muito importante não só para mim mas para todos os nossos colegas que estão cursando o curso de pedagogia pela UFAM, então todas as disciplinas tem nos ajudado bastante mesmo, mas eu quero focar na Metodologia do Trabalho Científico no qual me ajudou bastante, como elaborar meus planos de aula, como planejar, para alcançar o objetivo maior que o aluno possa aprender , a disciplina me ajudou a colocar em prática os planos de aula , para fazer o aluno entender melhor os assuntos, [...] essa disciplina me ajudou a alcançar o objetivo e ver que realmente o aluno estava aprendendo, quando ele tinha dificuldade de aprender, antes dessa metodologia do trabalho científico me preocupava pouco em ver uma nova maneira do aluno aprender, mas através dessa disciplina ela me ensinou a observar de quando não está aprendendo, e rever e pôr em prática novas metodologias, uma nova maneira, o novo meio de alcançar o aprendizado do aluno, então essa metodologia me ajudou bastante.

Fonte: A autora (2021).

Corroborando com Sternberg e Grigorenko (2003) afirmamos que a capacidade prática de pensamento está pautada no fato de que o indivíduo é passivo de erro e que, errando, aprende para não os repetir.

Isto se reafirma na fala do Pef3:

[...] eu vejo a prática dentro de casa com a minha família, eu tenho criança, e eu posso citar a Psicologia, o que a gente aprendeu e aprende é algo bem legal que a gente pode praticar, como eu estou fora de sala de aula e eu não tenho essa prática direto com crianças, eu tenho praticado dentro de casa com os meus filhos, coloquei em prática algumas coisas que eu aprendo, e eu tenho notado bastante diferença em questão do relacionamento.

O que nos chama atenção nesta afirmação também é o fato de que ao mencionar a disciplina Psicologia da Educação, o professor salienta que esta o possibilitou a desenvolver a capacidade de prática de pensamento também fora do

ambiente acadêmico e escolar, ao observar que aplicara em sua residência com seus filhos.

Dentro deste viés de capacidade prática, investigamos a fala dos PF para entendermos até que ponto as disciplinas por eles ministradas contribuíram para o desenvolvimento desta capacidade (Quadro 18).

Quadro 18 - Contribuição das disciplinas para o desenvolvimento da capacidade prática (continuação)

3ª Pergunta	A capacidade prática é empregada quando a pessoa coloca em prática, quando ela amplia, ou quando ela usa aquilo que ela aprendeu, é a capacidade de traduzir a teoria em prática, de traduzir as ideias abstratas em realizações práticas. Como que a senhora percebeu ou percebe que a formação proporcionada pelo PARFOR através da disciplina ministrada por você possibilitou para esses professores em formação de desenvolver tal capacidade prática?
RESPOSTAS	
PF1	Uma pergunta muito interessante, a teoria é uma prática sistematizada, e se retroalimenta através desse processo de ação planejada por essa prática que se aperfeiçoa. Engajamento profissional orgânico, você sair do seu gabinete, da sua sala de aula com seus alunos para procurar na realidade investigar os problemas em todos os níveis. Essa... digamos correspondência em termo do conteúdo da disciplina filosofia, ela permite aos alunos essa percepção a caráter político que impregna a sua prática profissional, são os aspectos, o outro se refere exatamente a aquisição de uma visão de mundo, a filosofia da educação permite a esses acadêmicos a consciência filosófica entre o papel social que é condicionado sobre a figura do professor, principalmente da escola capitalista, e pensar na prática distinta para poder aproveitar exatamente caráter estratégico da importância que o professor tem em sua prática.
PF2	Talvez seja a mais difícil porque a gente só tem uma semana. Nossa! que difícil pensar que em uma semana a gente vai conseguir como professor, perceber sua capacidade prática no nível da disciplina. Eu pude perceber... Em Borba sobre as conexões entre eles nas disciplinas, de começar a utilizar esses conhecimentos, mas aqui ainda estava muito no nível assim de pegar esse conhecimento teórico de fazer esses abstratos e começar a vida deles, mas no nível da prática é muito difícil pra gente avaliar e percebo com isso o fato de eu ser é uma professora que já estou a quase dois anos acompanhando essa turma de Borba, talvez me dê um pouco mais de condição de falar disso, porque acaba acompanhando eles não só na disciplina, também acompanhando pelo grupo do WhatsApp, a gente faz avaliação do módulo quando termina então eu consigo percebê-los até mais além dos módulos, por causa dos grupos, eles postam o que eles fazem na escola, como estão os trabalhos e tal e muitas coisas que aprenderam, muitas vezes as coisas que eles aprenderam na disciplina, como a didática e também disciplina da professora Y que era disciplina de psicologia, então eles também já começaram a usar, Ou seja eu percebo isso pelos relatos no WhatsApp depois que o módulo acaba.

Quadro 18 – Contribuição das disciplinas para o desenvolvimento da capacidade prática (conclusão)

PF3	Então fiquei pensando assim, quando se separa atividade criativa na prática... então muitas vezes eu propus para eles as atividades, como mapa mental e eles desenvolveram, então talvez possa dizer que colaborei um pouco, mas óbvio que é muito pouco diante do que esperávamos. Agora o muito difícil é que por ser PARFOR, o próprio programa deveria ter pensado no que poderíamos ter. Até quando eu estudei pedagogia da alternância, não sei se já ouviu falar, que é uma pedagogia que é implantada em escolas rurais, aí lembrei que quando ouvi falar da funcionalidade do PARFOR, eu já pensava muito nisso que tinha que ter essa articulação com a realidade deles, então realmente pelas dificuldades, justificando um pouco, foi difícil implementar, agora o que eu vejo por exemplo, quando eu estava lá dizia: vamos fazer um mapa mental, cartazes, e fui bolando estratégias do que eu ia fazer e eles fizeram e foram apresentando os trabalhos, e assim fizeram de uma maneira prática. Agora quando fui dar o segundo semestre, fui a primeira disciplina, então foi bem triste porque foi a distância e tinha muitos alunos com dificuldade, onde tive que fazer um grupo no WhatsApp, mas o lado bom foi que aprender algumas coisas, mas foi bem trabalhoso porque não se me sentir “Professora ensinando”.
-----	---

Fonte: A autora (2021).

A fala dos professores direciona-se muito para o lado das limitações, mais especificamente das limitações de tempo, relacionadas ao fato do PARFOR ser um curso presencial, porém modular, o que dificulta a possibilidade de desenvolver o que seria a capacidade de pensamento prático com mais eficiência.

O pensamento prático está posto a partir da organização e sucesso na vida adulta, como é possível observar nas 19 habilidades necessárias à capacidade deste pensamento (Quadro 16).

De acordo com Sternbreg e Grigorenko (2003) o pensamento prático está posto a partir da organização do pensamento no intelecto do indivíduo que refletirá posteriormente em melhor desempenho das tarefas. Trazendo para a realidade do curso de Pedagogia/PARFOR em Borba, é possível verificar através das falas dos professores formadores que esta organização ainda é uma questão no contexto desta turma específica. Um dos pontos principais que não colaboram para que esta capacidade prática seja desenvolvida com mais sucesso é o fator tempo.

Mesmo diante da limitação latente, os PF consideram que desenvolvem esta capacidade de pensamento, ainda que com limitação e escassez. Verificamos isso nas falas onde eles mencionam as experiências do processo de ensino/aprendizagem com os docentes em formação, levando-os a “por a mão na massa”. Isso quer dizer experimentar situações que passam do campo do intelecto e são direcionadas ao campo da prática.

Apesar das capacidades estarem separadas, cada uma com sua conceituação, os teóricos deixam claro que o desenvolvimento da IP ocorre quando o indivíduo desenvolve, seja em maior ou menor grau, as três capacidades de pensamento. Para que um indivíduo tenha sucesso na vida é necessário que todas suas habilidades funcionem bem. Todavia, os programas educacionais há tempos têm se preocupado apenas em desenvolver a inteligência das pessoas em uma única área, a analítica, não dando assim atenção às demais áreas - criativa e a prática - que são primordiais para (assim como a primeira) uma vida bem sucedida (STERNBERG; GRIGORENKO, 2003).

A teoria vai além, pois admitindo que as pessoas consideradas plenamente inteligentes são aquelas que se adaptam, selecionam e modificam ambientes por intermédio do equilibrado emprego das três capacidades de pensamento. (STERNBERG; GRIGORENKO, 2003, p. 16), em suma “inteligência plena é o conjunto integrado das capacidades necessárias para o indivíduo obter sucesso na vida, independentemente de como o defina, em seu contexto sociocultural”.

3.2 As limitações e possibilidades do curso de Pedagogia/PARFOR/UFAM para o desenvolvimento de uma Inteligência Plena

Neste subtópico explanarmos acerca das limitações, como também inegáveis possibilidades do PARFOR bem como as falas dos PF e dos PeF serão apresentadas em forma de citações diretas.

O Decreto nº 6.755 promulga que o PARFOR objetiva promover a oferta de educação em nível superior de forma gratuita e com qualidade para docentes em exercício da rede pública de educação básica, possibilitando a esses profissionais possuírem a formação mínima exigida pela LDB e assim contribuam com a qualidade da educação do país.

Trazendo para nossa realidade, podemos afirmar que formar professores em contextos amazônicos é um grande desafio, salientando que a maior demanda nacional do PARFOR se encontra nas regiões norte e nordeste, é impossível não levar em consideração as distâncias geográficas, os meios de locomoção entre cidades e a limitada conexão de rede de internet como limitações e dificuldades

nesse processo de formação docente constituído pelo PARFOR (CARNEIRO, 2016).

No município de Borba/AM, o curso presencial do PARFOR ocorre de forma modulada na Escola Municipal Professor Adelino Costa, em sua maior parte no período de férias escolares. Uma das limitações deste programa seria a falta de um ambiente preparado para a ministração das aulas dos cursos onde os professores formadores não podem contar com laboratórios, bibliotecas ou uso de materiais didáticos, como menciona PF2:

[...] não tinha laboratório na escola que eu dava aula, eu pedia para um aluno levar o computador dele e ainda tinha uns três ou quatro que tinha um computador, juro que eu fiz isso na primeira e na segunda disciplina, eles levavam computador pra eu poder fazer as oficinas, oficina da ABNT, oficina de base científica, eu dividia a turma e falava que iria entrar 1/3 da turma agora pra usar os quatro computadores, depois entrava outro terço... e então A gente teve que se adaptar.

[...] eu tinha dificuldade de não ter os materiais, para trabalhar na aulas, eu também tinha essa preocupação de pedir um trabalho complicado, o aluno que vier da aldeia vai ter dificuldade até mesmo para se alimentar e compra lápis de cor, eu, tenho muito essa preocupação, e aí então levei vários materiais, consegui livros na prefeitura porque esses trabalhos requeriam muitos materiais [...] (PF3, 2021)

As falas dos professores refletem a precariedade em que as aulas do curso do PARFOR no município de Borba ocorrem, sem condições mínimas para que aulas lúdicas/dinâmicas ocorram, tendo o professor que se reinventar, buscar em recurso próprio o auxílio para as aulas que otimizem o processo de ensino aprendizagem.

Sabendo que o PARFOR é um programa emergencial de formação inicial e continuada em serviço que preza por uma formação gratuita e de qualidade, instiga-nos o fato dos docentes e discentes no curso de Pedagogia PARFOR/UFAM, no município de Borba/AM, não disporem o mínimo acesso a materiais didáticos para que esta formação de qualidade aconteça como o PF2 destaca:

[...] encontrei dificuldades dos alunos não terem acesso à tecnologia, e principalmente a escola onde aconteciam as aulas, os ambientes estavam precários, os banheiros também, não tínhamos laboratórios ou biblioteca, e isso marcou para eles e para mim, já que foi minha primeira experiência, até porque eu faço muita atividade dinâmica, eu tenho muita preocupação em relação a tudo isso.

Observamos no relato do PF ao afirmar que uma das limitações postas pelo curso, de modo a não otimizar o processo de formação docente, trata-se da

precariedade dos espaços onde as aulas ocorrem. Estes espaços são disponibilizados pela prefeitura de cada município, levando em consideração a parceria entre Governo Federal, Governo Estadual e Municipal. Essa precariedade limita ao ponto de que os docentes tendem a realizar, em sua maior parte de tempo, atividades em sala de aula e quando necessitam abranger para a prática, os mesmos são levados a utilizar ambientes externos ao prédio escolar, tendo em vista que este não dispõe de condições que agreguem ao processo formativo.

Outro ponto limitante trata-se do acesso da rede de internet que é extremamente precária nos municípios do interior do Amazonas. Em Borba é possível contar com internet via rádio e dados móveis de algumas operadoras telefônicas, todavia estas possibilidades possuem extrema limitação de conexão e quedas constantes de sinais que muitas das vezes perduram por dias.

A limitação acerca de conexão de internet e uso das TIC's (Tecnologia da Informação e Comunicação) acentuou-se no período pandêmico, onde as aulas tiveram que acontecer de forma remota, asseguradas pelo Código de Biossegurança da UFAM.

[...] hoje em dia eu tenho aula online e foi outro desafio, eu tive que dar aula pelo WhatsApp e nem todo mundo tem internet e muita das vezes a gente fala assim para os alunos “ olha a gente vai fazer as atividades, e pra fazer as atividades de vocês preciso entrar no Cielo pra buscar o texto publicado em tal periódico” e aí “ professora como entra no Cielo?” (PF2, 2021)

A fala do PF2 nos clareia a reflexão que as limitações estão para além da falta de acesso à rede de internet e tecnologia. Trata-se também de limitações dos PeF que, ainda que em sua minoria, não possuem conhecimentos básicos que são alicerces para uma vida acadêmica. Isso nos intriga, partindo do pressuposto de que a educação já não pode mais ser desarticulada do uso das TIC's , tendo em vista que há algum tempo esta abordagem metodológica vem alcançando espaço não só na vida educativa, mas também na vida social como um todo e, principalmente, a partir do início deste momento pandêmico.

Refletimos corroborando com Imbernón (2009) que a contemporaneidade traz consigo as dificuldades e desafios de ensinar, de ser professor, o que exige ainda mais formação e preparo docente. Este momento de pandemia, através do ER, tem cobrado claramente essa adaptação dos discentes e discentes no que tange ao

conhecimento das TIC's, como menciona a PF3:

[...] quando fui dar o segundo semestre foi bem triste porque foi a distância e tinha muitos alunos com dificuldade, onde tive que fazer um grupo no WhatsApp, mas o lado bom foi que eles puderam aprender algumas coisas, como mapa mental, apenas três alunos que ainda não me entregaram, mas foi bem trabalhoso porque não se me sentir professor ensinando, por conta dessas dificuldades dos alunos não terem acesso à tecnologia.

Ainda em relação às limitações e dificuldades do PARFOR, encontramos na fala de alguns dos sujeitos envolvidos nesta pesquisa, PF e PeF uma questão relacionada ao tempo e modelo de formação desenvolvida, pois apesar de ser uma formação na modalidade presencial, as aulas ocorrem em modelo modular, utilizando do mesmo currículo dos cursos que ocorrem em modelo regular, a saber as falas abaixo:

Um grande desafio para o professor é o fato de ter que em uma semana passar uma mensagem estratégica, que dê conta, que na realidade muita das vezes levaria muito mais tempo trabalhando, a no curso regular a gente tem semestre que é composto por quatro a cinco meses, sem ser em período pandêmico, e no PARFOR a gente tem um semestre que dura uma semana. (PF2, 2021)

Acredito que a formação poderia ser melhor, porque nós estamos passando por esse momento de pandemia, que nós temos praticamente estudar sozinhos em casa, e a gente não tem aquele incentivo que a gente tem dentro de sala de aula, e já era um pouco difícil, o PARFOR É um curso de períodos, não é aquele curso que está dentro de sala de aula todo tempo, é um curso intensivo que ocorre nas férias, as disciplinas duram uma semana, no máximo dez dias e isso faz tudo acontecer de uma maneira intensa e exaustiva. (PeF3, 2021)

Ambos os sujeitos mencionam a situação vivenciada com relação ao modelo de aulas do PARFOR, relatando dificuldades relacionadas ao tempo para desenvolver as atividades planejadas e propostas. Essa dificuldade acentua-se no momento pandêmico onde os professores formadores são levados a repensar seu método de ensino/aprendizagem. Diante disto, com base em Pimenta e Ghedin (2012), entendemos que a formação é apenas um instrumento que dá impulso ao docente às novas formas de pensar sua práxis. Todavia, não se resume a isto, pois é necessário repensar esta prática constantemente, à medida que novos desafios, novos tempos e novas necessidades de saberes vão surgindo.

Ainda que diante do fato da formação desenvolvida pelo PARFOR contar com essa especificidade relacionada ao tempo, o PPC de Licenciatura Plena em Pedagogia do PARFOR/UFAM no interior do estado do Amazonas é o mesmo do

curso regular da FAGED no Campus da UFAM na capital Manaus. Aí está uma questão de suma importância, embora o curso de pedagogia do PARFOR/UFAM realizado em Borba tenha especificidades já abordadas neste trabalho, bem como em todos os cursos do interior do estado, o PPC é o mesmo do curso ministrado na capital, não levando em consideração as especificidades e limitações deste curso sendo ministrado no interior do estado e de forma aligeirada.

É inevitável não identificar as fragilidades apontadas nos diálogos com os sujeitos, que estão no viés da crítica deste aligeiramento da formação, o que intensifica as atividades realizadas e sobrecarrega o professor formador e o professor em formação. Compreendemos isso a partir da constatação de Dal Rosso (2008) acerca da intensificação do trabalho, onde se faz a comparação de tempo/intensidade do trabalho. Se o tempo gasto para desenvolver um conteúdo na formação docente regular for maior que o tempo gasto para desenvolver o mesmo conteúdo na formação mediada pelo PARFOR em menos espaço de tempo, neste caso certamente a intensidade do trabalho foi aumentada.

Diante do fato exposto acima, enquanto pesquisadores, deixamos aqui esta crítica ao planejamento dos PPC's dos cursos de graduações que trabalham com a formação docente por intermédio do PARFOR. É necessário pensar um PPC que leve em consideração o tempo, bem como o espaço onde esses cursos são realizados, de modo a otimizar o processo de ensino/aprendizagem, sem que seja necessário esse aligeiramento e esta precarização na forma como os cursos PARFOR acontecem.

Todavia apesar das grandes limitações dos cursos ofertados pelo PARFOR concordamos com Gatti, Barreto e André (2011) que no que cerne ao incentivo à formação docente de professores que já atuam nas redes públicas, este programa dispõe de grande potencialidade. É inegável o sucesso quantitativo¹⁷ que o PARFOR vem alcançando desde seu lançamento em 2019, alcançando os lugares mais longínquos e remotos de nosso país, como é o caso do município de Borba no interior do estado do Amazonas.

¹⁷ Estes dados podem ser encontrados no primeiro capítulo.

O PARFOR traz oportunidade de acesso à formação, contribuindo de forma significativa para a sociedade como um todo, pois professores qualificados é um dos pontos que reflete na otimização da qualidade da educação básica.

O curso de pedagogia fez com que eu me desenvolvesse muito nessa área, ele me trouxe uma grande oportunidade, porque eu não tinha passado por essa experiência, eu não tinha formação superior e nem tinha como pagar por uma e quando vivi isso, eu achei que me desenvolvi muito [...] embora eu já trabalhasse no interior daqui de Borba, eu trabalha sem ter uma graduação, aí foi quando eu conheci o PARFOR e tive essa oportunidade de me qualificar e fazer um trabalho melhor. (PeF4, 2021)

[...]quando eu entrei no curso de Pedagogia pela Universidade Federal do Amazonas eu só tinha a formação no magistério, até iniciei um curso de Geografia pela Universidade do Estado Amazonas, mas tive que desistir, até porque era em outra cidade. Confesso que o PARFOR me trouxe uma oportunidade magnífica, até porque no momento não estavam nos meus planos fazer um curso superior particular e foi a partir da oportunidade de cursar Pedagogia pelo PARFOR que adquirir mais conhecimentos para minha profissão como professor, ensinos para aplicar dentro de sala de aula com os meus alunos, até porque olhando pra mim mesmo a minha maneira de aplicar o conhecimento era muito tradicional, muito mesmo, então com o curso de pedagogia ajudou a minha pessoa desenvolver a minha capacidade de ensinar, de buscar, de pesquisar, de ir a fundo mesmo. (PeF6, 2021)

As falas dos PeF clarificam o fato que os sujeitos não consideravam a possibilidade de cursar uma graduação de modo a qualificar o mínimo exigido para sua prática profissional, embora já atuassem nessa prática. Este fato está reafirmado por diversos fatores, como por exemplo, fatores sociais, econômicos e até a falta de assistência pública que possibilitem tal formação.

Os sujeitos admitem que o PARFOR surgiu como uma possibilidade ímpar de qualificação, a qual tem contribuído significativamente para a práxis docente. Sternbreg e Grigorenko (2003) afirmam que ser inteligente é também reconhecer suas fraquezas e trabalhar para otimizá-las. Quando um docente se candidata a um curso de formação em serviço, como é o caso dos cursos ofertados pelo PARFOR, ele está admitindo sua necessidade de formação, tentando minimizar sua fraqueza, que em questão é esta ausência de qualificação.

A formação agrega ao professor-discente a construção de um conhecimento organizado, metódico, teórico e científico em uma relação que envolve PeF, conhecimento e PF. Deste modo é necessário que os PF disponibilizem aos PeF a capacidade de perpassar por diversas metodologias de ensino/aprendizagem como

também de avaliações. Nesse viés que caminha a teoria da IP, onde Sternbreg e Grigorenko (2003, p. 153) afirmam que “se os professores concordam com a ideia de ensinar para desenvolver a IP, concordam que é importante ensinar e avaliar triarquicamente.”

Ao investigarmos as falas dos PeF, sondando se os processos avaliativos realizados pelos PF no curso de Pedagogia/PARFOR no município de Borba estão postos para o desenvolvimento da IP - perpassando neste caso pelas três capacidades de pensamento - chegamos as seguintes menções:

Na minha opinião não tinha um padrão não, porque cada professor tinha uma metodologia de avaliar, eles fizeram sim provas avaliativas tradicionais, mas eles eram bem criativos em determinadas avaliações, por exemplo na história da educação, ele passou um trabalho onde ele mandou a gente criar uma peça e a gente apresentar, então foi a apresentação de fantoches, de encenação; a de sociologia levou a gente pra rua pra gente analisar certas situações; a de psicologia colocou a gente pra pensar, pra como usar certas teorias dentro de sala de aula. Então as avaliações não seguiam um padrão. (PeF1)

Na maioria das vezes predominava o modelo padrão, mas nós tivemos algumas disciplinas com professores onde eles modificaram esse modelo padrão. Lembro bem de um professor que fez com que a gente montasse um teatro e nesse teatro cada aluno desenvolvia de uma forma. Essa disciplina ela nos ajudou muito, porque levou a gente a fugir um pouco da nossa realidade tradicional, onde o professor passa a prova, a gente interpreta e pronto, ficou ali, as vezes nem faz sentido com a nossa realidade. O professor X não, ele fugiu desse modelo tradicional, ele era um professor totalmente diferenciado, ele não ficava só dentro de sala de aula, ele buscava outros métodos, porque ele se identificava com a dificuldade do aluno, ele sabia que ali a gente tinha conhecer, assimilar, aprender o conteúdo todo em uma semana ou um pouco mais, e isso era muito difícil, fora o nosso horário de aula que era extenso, e tem todo aquele cansaço, então ele procurou de todas as formas ajudar, em nenhum momento ele dificultou, e muita das vezes ocorre disciplinas que o professor passa um conteúdo mas ele não liga para nossa dificuldade, para o nosso contexto, as vezes eles não levam em consideração que a nossa internet é ruim, a gente mora no município onde não nos favorece muito tecnologia e conexão e tem todo um processo específico. (PeF2)

Teve diferente propostas, nos primeiros módulos foram presenciais a gente fez coisas bem diferente [...] várias propostas, teve professores que colocaram a gente pra observar o ambiente, Fomos para fora da escola para observar e fazer relatórios, teve apresentação, conseguimos fazer cartazes, decorar uma sala de aula, fazer uma apresentação diferente, com objetos, então fugir muito desse padrão a gente viu conteúdo, uma prova escrita, teve avaliação de forma diferente a gente confecciona material então a gente era avaliado pela apresentação, e tinha professor que nem avaliava nas provas escritas, a gente pode observar e fazer um relatório, e também ele nos observar a participação e avaliou a partir daí. (PeF3)

Cada disciplina eles diferenciavam, a gente teve psicologia da educação e foi bastante trabalho formal e objetivo, foi plano de aula, foi bastante movimento de leitura e análise, as outras matérias foi vídeos aula, Pesquisa

em campo, e outros materiais, então cada um professor usava uma metodologia diferente. Alguns seguiam mais para o campo de análise, noutros nos davam mais capacidade de criar, nos davam mais abertura e outros nos levavam a executar, colocar a mão na massa, praticar aquilo que nos analisamos, criamos e depois tínhamos que fazer acontecer. (PeF4)

Cada professor ele tinha uma maneira de transmitir a sua aula, e cada um avaliava de uma forma diferente, tinha professor que nos levava para fora da escola, levava a gente para explorar na prática os assuntos. Tinha professore que mandava a gente pesquisar e analisar determinados assuntos e a gente fazia as atividades e outros professores nos mandavam criar teatros, reencenar filmes que a gente assistia e assim as avaliações aconteciam, as vezes as avaliações eram individuais e as vezes em grupos, dependia muito do professor. (PeF5)

Observei que houve não somente diferentes propostas de ensino aprendizagem como também de avaliação, pelo fato que nossos professores que nos avaliavam de várias maneiras. Teve professor que colocou a gente para dar aula e nos avaliou pelo desenvolvimento das aulas, teve um professor que nos avaliou também no campo para observarmos, teve várias maneiras, não teve apenas o modelo padrão, que são aquelas provas ou seminários, era muito diversificado, dependia do professor e da disciplina.(PeF6)

As menções citadas esclarecerem a afirmação de que o processo de ensino/aprendizagem, bem como o de avaliação, desenvolvidos pelo curso de Pedagogia/PARFOR no município de Borba está agregando significativamente para o desenvolvimento de sujeitos plenamente inteligentes. Isto porque estão direcionados para a teoria da IP com a implementação de sua abordagem Ensino e Avaliação Triárquicos (EAT).

A EAT é uma abordagem que objetiva desenvolver nos sujeitos as três capacidades (analítica, criativa e prática) para que assim levem os indivíduos a alcançarem sucesso na vida (STERNBREG; GRIGORENKO, 2003).

Esta abordagem de ensino/aprendizagem e avaliação alcança um grupo heterogêneo de aprendizes em maior escala, pois a mesma dá a todos a possibilidade de alcançar sucesso por intermédio de seus pontos fortes, possibilitando aprender aquilo que conseqüentemente é sua fraqueza de diversas formas e, não apenas seguindo um modelo padrão postumamente utilizado pelos sistemas educacionais. Possibilita assim, ao professor, ensinar de diversas formas um mesmo conteúdo e aos estudantes aprender de outras formas este mesmo conteúdo, isto é, importa-se com a singularidade de cada indivíduo.

O quadro abaixo define, baseado no livro *Inteligência Plena: ensinando e incentivando a aprendizagem e a realização dos alunos* de Sternberg e Grigorenko (2003), o que é e o que não é a abordagem EAT.

Quadro 19 - Definição sobre a abordagem EAT

EAT (ENSINO E AVALIAÇÃO TRIÁRQUICOS)	
O QUE É:	O QUE NÃO É:
Encontrar materiais adequados.	Ensinar algo de três maneiras.
Invocar uma variedade de capacidades.	Forçar o material a se adaptar a um canal específico de apresentação.
Ajudar os alunos a capitalizar suas forças.	Sacrificar o conhecimento em prol das habilidades de pensamento.
Ajudar os alunos a corrigir ou compensar suas fraquezas.	Igualar os resultados para todos os alunos.
Aumentar a motivação dos alunos para aprender.	-----

Fonte: Adaptado de Sternberg e Grigorenko (2003)

As definições no quadro acima nos levam a entender com mais clareza como esta abordagem de ensino/aprendizagem e avaliação ocorre. A exemplo disso tem-se a fala do PeF2 ao afirmar que havia muitos trabalhos voltados para o modelo tradicional, onde a capacidade de pensamento analítico é supervalorizada, todavia a EAT esclarece que não há uma capacidade de pensamento superior e sim que as abordagens metodológicas devem perpassar pelas três (analítica, criativa e prática).

A fala do PeF3 nos ajuda a entender o quanto a formação do curso de Pedagogia/PARFOR no município de Borba trabalha com a abordagem EAT, ainda que não conheça sua teoria, pois de acordo com esta propostas de formação é necessário perpassar pelas três capacidades, adequando os conteúdos a elas.

Vale ressaltar que Sternberg e Grigorenko (2003) chamam atenção para o fato que diversas vezes alguns conteúdos não poderão ser aplicados, posto a desenvolver as três capacidades de pensamento e estes não devem ser forçados a isto, ou seja, é necessário que os conteúdos perpassem pelas três capacidades de pensamento. Entretanto, não devem ser forçados quando não adequados às capacidades de pensamento que não tenham ligação com eles.

Vê-se necessário aqui ratificar que não se trata de banir o modelo tradicional do sistema de ensino, que é o analítico, e sim entender que este, apesar de não ser

superior, é tão importante quanto criativo e a prática, desta forma os conteúdos devem ser adequados aos três ou aos quais faça ligação.

Investigando também as falas dos professores formadores a respeito do processo de ensino/aprendizagem e avaliação por eles realizados, no curso de Pedagogia/PARFOR em Borba, chegamos ao seguinte panorama de respostas:

A gente concebe avaliação como julgamento de valor sobre dados relevantes em uma prática de ensino instrução, ou a prática educativa [...] geralmente eu peço para o meus alunos lerem um livro me fazendo uma resenha porque você sabe, a gente ler, o brasileiro ler muito pouco, universitário brasileiro ler em média quatro ou cinco livros por ano, pouquíssimo, e um cidadão comum na Inglaterra ler 17 ou 12 livros, então eu procuro na realidade múltiplas possibilidades por exemplo plantar uma árvore, um seminário, atividade em grupo, são fundamentais, a gente dar atenção para o indivíduo mas também para a capacidade que ele tem. (PF1)

A fala do PF1 reafirma a utilização da abordagem EAT. Essa possibilidade dada pelo formador ao aprendiz de perpassar por diversos modelos de ensino/aprendizagem e avaliação, permite ao PeF desenvolver suas capacidades, ainda que esta não seja valorizada pelo tradicional sistema de ensino.

No caso da UFAM só temos modelo do plano de ensino, a gente tem um modelo único para toda universidade, que é o plano da disciplina e esse plano é mais formal, é aquele plano que a gente tem objetivos e depois a gente faz aquele mais específico [...] e sobre esse planejamento mais específico para Borba, a nível de aprendizagem e avaliação, também foi muito aquilo que te disse, um planejamento muito baseado no ambiente, até porque eu não conhecia Borba, nenhum interior, inclusive nunca tinha andado de barco, ou seja, foi muito escuro para mim ir, nesse exercício tive que fazer um pouco disso né, de adaptação de levar em consideração a realidade da turma, especificidade daqueles alunos, senão não iria funcionar. Na minha cabeça, como eu estava te falando que a turma era participativa e criativa, do jeito que era eu tinha que deixar eles serem protagonistas e os ajustes não foram tão grande não. Esse tempo do PARFOR que é uma desgraça na nossa vida, e na deles, mas eles entendiam essa dinâmica, apesar do meu planejamento ser o tempo todo testado por eles, porque a dinâmica do PARFOR é diferente, tem que adaptar o tempo todo, e isso exige a mais da gente, mas ao mesmo tempo, sabe... era até gostoso, porque eu sentia mesmo em oito dias um currículo mais ativo, e para mim foi mais um ganho e um aprendizado. (PF2)

Geralmente, antes da pandemia, eu sempre fazia uma avaliação por disciplina, com uma prova escrita e tal, que era bastante difícil, onde era de consulta e tudo, mas era difícil, e costumo também sempre fazer bastante trabalhos. Em Borba eu adaptei um pouco porque tinha dificuldade de não ter os materiais para fazer, eu também tinha essa preocupação de pedir um trabalho complicado, eu pensava “o aluno que vier da aldeia vai ter dificuldade até mesmo para se alimentar e vai compra lápis de cor?”, eu tenho muito essa preocupação, e aí então levei vários materiais, consegui livros na prefeitura porque esses trabalhos requeriam muitos materiais.

Antes eu queria tudo certinho, tudo formatado, mas hoje em dia não, já passo diversas atividades, exercícios e produção de textos, acho mais inteligente e prático, e o trabalho final nessa disciplina, por exemplo, foi esse do mapa mental onde eles mandavam as fotos via WhatsApp e eu ia corrigindo. (PF3)

A fala de ambos os professores reflete uma dinâmica voltada para abordagem EAT com diferentes propostas de ensino/aprendizagem e avaliação. É notória a preocupação com o contexto em que vivem os PeF, pois os docentes adequam seus planejamentos de acordo com a realidade deles, isto é, dá possibilidade aos PeF de demonstrarem seus pontos fortes a partir do contexto cultural ao qual estão submergidos. Esta abordagem insiste em que se deve maximizar os resultados de todos os alunos e, isto está longe de igualar o objetivo, não é nivelar, ou menos ainda eliminar as diferenças individuais. Ele é um instrumento planejado para garantir a apresentação dos conteúdos de diversas maneiras para assim alcançar a heterogeneidade dos diversos aprendizes. (STERNBERG; GRIGORENKO, 2003).

Tendo em vista que o EAT ajuda os aprendizes a capitalizarem suas forças e corrigirem suas fraquezas, procura-se ensinar/avaliar por intermédio das três capacidades: analítica, criativa e prática (STERNBERG; GRIGORENKO, 2003). Embora cada indivíduo possua uma das três capacidades que desenvolve com excelência ou mais facilidade, a abordagem EAT não busca ensinar de uma maneira exclusiva que combine com a capacidade que o indivíduo mais se identifica, deixando-o assim na zona de conforto, mas objetiva confrontá-lo a reconhecer sua fraqueza e trabalhar para otimizá-la.

Apresentaremos aqui um quadro com uma conjectura da realidade do ambiente escolar e, a partir de uma pergunta, objetivamos investigar qual das três capacidades de pensamento (Analítica, Criativa e Prática) os professores em formação identificavam-se mais (Quadro 20).

Quadro 20 - Conjectura da realidade do ambiente escolar (continuação)

Suponha que você está no ambiente escolar, participando de uma feira de ciências onde você é o professor(a) e está envolvido com a programação desde sua organização até a conclusão do evento. Dentre as várias habilidade necessárias para organização e realização deste evento, destacam-se: 1. Analisar o currículo das disciplinas envolvidas, investigar a legislação no que cerne a temática do evento, analisar os relatórios de cada turma, avaliar as apresentações das turmas, analisar cientificamente os experimentos, dentre outros; 2. Criar propostas e novos projetos a partir do que foi exposto pelos alunos, instigar os discentes com perguntas que os levem a refletir sobre cada experimento formulando novas teorias, explicar um experimento de uma forma não científica, dentre outros; 3. Organizar a estrutura física do evento, insistir na realização de um procedimento complicado que se frustrou, colocar em prática os pensamentos propostos para o evento, fazer um relatório das atividades realizadas dentre outros. Capacidade Analítica (1) Capacidade Criativa (2) Capacidade Prática (3) Para qual requerimento de habilidade você mais se identifica e por quê?	
PeF1	A opção três, porque essa organização de estrutura física do evento, teria que se reestruturar de novo pra insistir na realização desses procedimentos frustrado, e muita das vezes não dar certo no primeiro momento, mas nós temos que insistir com o nossos alunos que pode dar certo, É questão de mais um pouco de organização, de certas experiências a serem feitas e refeitas, e colocar tudo de novo em prática até dar certo.
PeF2	Eu me identifico com a terceira opção, porque eu gosto de colocar a mão na massa, eu gosto de ver o evento acontecer, eu gosto de estar vivenciando, colocando minhas ideias em prática, falando e ouvindo o outro lado, então acredito que a terceira é o que eu mais me identifico, eu gosto de ver, gosto de estar ali, gosto de me envolver, a realidade é essa, eu gosto de me envolver com evento e fazer acontecer.
PeF3	Eu me identifico com a opção dois porque nessa questão de criar proposta, grande, projeto, eu sempre sonho desenvolver projetos, criar até projeto social, as vezes vem essas ideias e eu me identifico bastante, então nessa questão de instigar, como eu sou professor de informática então informática tem várias formas de ensinar, ela por exemplo para fazer determinada tarefa tem no mínimo três formas para fazer, pode fazer através do teclado, pela Tecla de atalho, existem várias formas que eu me identifico, e eu gosto de diferenciar, eu gosto que meu aluno de fato aprenda, eu nunca gostei que o meu aluno saísse sem aprender, nem que a gente repita o conteúdo mas a gente estuda de novo, eu sempre fui professor de colocar e fazer de tudo para aprendizado do meu aluno.
PeF4	A segunda opção que eu me identifico porque fala sobre criar proposta e novos projetos, eu gosto desse desafios e ajudar o aluno a investigar, correr atrás, fazer novos conhecimentos e então é isso, eu gosto que aluno se esforce criando, investigando e dando o seu melhor.

Quadro 20 – Conjectura da realidade do ambiente escolar (conclusão)

PeF5	Eu me identifico com a terceira, em organizar, porque eu gosto muito de trabalhar na parte da organização e também eu não sou de desistir, eu insisto muito, eu só paro quando está tudo perfeito do jeito que eu quero, e que tudo que eu coloco em prática juntamente com os alunos se realize, eu gosto de colocar a mão na massa, fazer acontecer enquanto não tiver tudo certo eu não deixo de insistir.
PeF6	Eu me identifico mais com a opção de número um, pelo fato de hoje eu estou trabalhando na SEMED, e a gente tem bastante essa função de estar fazendo relatórios, investigando as leis, as leis que envolve educação básica, infantil, leis direitos de base, também os currículos, para ser aplicado dentro de sala de aula, que é algo que me identifico, essa análise, essa investigação, é algo que eu gosto de fazer.

Fonte: A autora (2021).

Ao serem confrontados com uma suposta, porém possível realidade do ambiente de ensino/aprendizagem, uma feira de ciências, desde o sua organização até a conclusão do evento, e posteriormente serem perguntados para qual requerimento de habilidade os sujeitos desta pesquisa, PeF, mais se identificam, obtivemos o seguinte panorama:

- a) 50% identificaram-se com a capacidade prática, afirmando que preferem por em prática os pensamentos propostos para tal evento e insistindo no sucesso da realização das atividades sugeridas;
- b) 33,33% julgaram se identificar com a capacidade criativa, aquela que permite a criação das propostas que posteriormente serão levadas ao campo prático; esta capacidade também possibilita instigar o aprendiz a reformulação de teorias que postas em prática não obtiveram sucesso, é o campo da criatividade;
- c) 16,67% identificaram-se com a capacidade analítica, aquela capacidade de pensamento crítico que permite avaliar, investigar e analisar de uma forma sistemática objetivando solucionar problemas.

Dos PeF participantes desta pesquisa, a maioria identifica-se com a capacidade de pensamento prático e a minoria com a capacidade de pensamento analítico, embora este em detrimento daquele, quando supervalorizado tende a seguir o modelo de ensino tradicional do sistema brasileiro. Apesar da capacidade de pensamento analítico seguirem os padrões, em sua maioria, de ensino/aprendizagem e avaliações internas e externas do sistema de ensino brasileiro, apenas 16,6% dos professores/alunos entrevistados identificaram-se com

esta capacidade de pensamento. Isto reafirma a ideia de que esta supervalorização é inadequada e obsoleta, sendo necessário repensar essas propostas curriculares das diversas redes de ensino no Brasil. Reafirmando a necessidade de os aprendizes se conhecerem e se desenvolverem por intermédio da tríade da capacidade de pensamento.

CONSIDERAÇÕES PARA O CONTÍNUO CAMINHAR

Se o conhecimento não nos desinstalar da poltrona confortável da acomodação irrefletida, não é digno deste nome. O sentido último do conhecimento que nos dignifica como sujeitos é justamente a desinstalação e o espanto que lançam cada ser humano, em particular, na direção de outros significados que transformam nosso modo de ser no mundo. (GHEDIN, 2012, 164)

As considerações aqui apresentadas não objetivam encerrar a discussão deste assunto, mas sim instigar para que novas pesquisas que, permeiam a temática Formação de professores e Neurociências, possam ser iniciadas. E foi objetivando colaborar com esta interface do campo da educação que nossa pesquisa buscou investigar as contribuições para o desenvolvimento de uma Inteligência Plena na formação docente desenvolvida pelo PARFOR, dentro da licenciatura em Pedagogia, no município de Borba/AM. Dentro deste viés, investigamos através de dados e reflexões que partiram da fala de Professores Formadores, Professores em Formação e pesquisas que também discutiram esta temática.

A formação de professores é uma temática acentuada no que tange às pesquisas da área da educação, ao submergir neste universo de pesquisa e nos debruçarmos especificamente no PARFOR, enquanto programa de formação inicial relacionado com o conceito de inteligência, nos confrontamos com diversas questões que nos levaram a compreender que, de posse de um Inteligência Plena, segundo o que prega a teoria, nos tornamos sujeitos profissionais críticos e conscientes do conhecimento que é passível de constantes mudanças.

Para alcançar os objetivos propostos por esta pesquisa, utilizamos como lente de investigação o método Hermenêutica Crítica, que nos possibilitou a compreensão do objeto investigado, seu processo histórico, possíveis contradições, limitações e possibilidades postas através da coleta de dados documental, bibliográfica e de campo. Ressaltamos que a escolha do método se deu pela possibilidade da pesquisa com sujeitos, o que nos levou a compreender este universo a partir das vivências desses indivíduos, reveladas por intermédio de suas falas.

Partimos de um levantamento bibliográfico sobre o percurso histórico da formação de professores no Brasil até os dias atuais, bem como uma caracterização do modelo de formação disponibilizado pelo PARFOR com a intenção de entender o

que nos levou ao modelo de formação atual e de que maneira foram desenvolvidas as contribuições e limitações dentro deste campo.

O PARFOR, quando implementado em nosso país, veio objetivando a realização de um nivelamento profissional da docência, assegurando assim aos objetivos legais exigidos, possibilitando a fomentação da formação mínima exigida por lei. O fato de o PARFOR ser apresentado pelo governo como uma política de formação que veio para sanar reais problemas de formação docente, não mascara o aligeiramento da formação de forma precária e fragmentada. Podemos até afirmar que desumana e desigual. Isto nos leva a, enquanto sujeitos pesquisadores críticos que lutamos por uma educação superior pública e de qualidade, nos posicionarmos contra as reais condições que este programa apresenta na sua realização.

O resultado desta primeira etapa nos clareou a ideia de que, apesar das reais intenções político-governamentais e das diversas especificidades que tornam o PARFOR um programa de formação inicial docente um tanto quanto frágil, é inegável o quanto este programa contribui quantitativamente para a formação docente em serviço e, mais ainda, quando adentramos no campo do interior dos estados brasileiros, como por exemplo, o município de Borba no interior do estado do Amazonas, onde na maioria das vezes, programas como este são a única opção de qualificação para profissionais que já atuam na educação básica sem a mínima qualificação profissional exigida pela LDB/96.

Ao adentramos na interface neurociência e educação, apresentamos o processo cognitivo superior da inteligência a partir de seus pressupostos teóricos. Todavia, antes disto, nos debruçamos a definir as neurociências e sua potencialização quando imbricado à educação concernente ao processo de ensino-aprendizagem.

Está claro o quanto a educação e neurociência cognitiva são na verdade uma única via de mão dupla e, dentre os processos cognitivos superiores da aprendizagem, destacamos a inteligência que é a responsável pela capacidade do indivíduo de aprender por intermédio de processos metacognitivos, possibilitando ao indivíduo, capacidades de planejar, resolver problemas, aprender subitamente e raciocinar compreendendo o ambiente. Isto tudo por intermédio da experiência.

Ao investigarmos as contribuições do curso de pedagogia/PARFOR/UFAM em Borba, a partir do relato de professores em formação e professores formadores, percebemos que as aulas das disciplinas ministradas pelos docentes caminham sob um prisma que conduz a um viés de desenvolvimento da inteligência e, mais que isso, de um desenvolvimento da inteligência plena, que de acordo com a teoria de Sternberg e Grigorenko (2003) compreende as três capacidades de pensamento: analítica, criativa e prática.

Referente ao curso de pedagogia/ PARFOR/UFAM iniciada em 2019 no município de Borba/AM, ressaltamos que esta turma enfrentou o ano pandêmico de 2020, que trouxe consigo muitas modificações e adaptações no sistema de ensino, apresentando o ensino remoto assegurado pelo código de biossegurança da Universidade Federal do Amazonas.

O ensino remoto impactou de forma significativa nos cursos de graduação da UFAM, bem como aqueles ofertados pelo PARFOR, sejam eles na capital ou no interior. O processo de ensino/aprendizagem precisou ser repensado, aderindo o desafio das aulas por interação remota, tratando-se do reinventar do ser docente e ser discente. Tais informações nos levou a perceber nas falas dos sujeitos envolvidos nesta pesquisa que a prática pedagógica desenvolvida, por intermédio da tecnologia da informação, admite-se um tanto quanto limitada, embora diante do atual contexto fosse o mecanismo possível para que não se estagnasse o processo formativo.

Mesmo diante de todas as limitações e processos pandêmicos apresentados, é inegável a contribuição do PARFOR para o desenvolvimento da Inteligência Plena aos professores em formação, visto que as práticas desenvolvidas pelos professores formadores vão, desde o planejamento às avaliações, perpassando pelo desenvolvimento das capacidades de pensamento analítico, que está posta para o pensamento crítico do indivíduo; pensamento criativo, aquilo que chamamos de criatividade, mais especificamente em resolver problemas, criar, recriar, imaginar e etc.; e o pensamento prático, que possibilita ao indivíduo resolver na prática questões trabalhadas no campo da imaginação ou das hipóteses.

Por intermédio da análise bibliográfica de dados revelados por intermédio da pesquisa de campo, inferimos que é extremamente necessário ressaltar as

contribuições do PARFOR para a formação de professores no estado do Amazonas e, mais especificamente, para o município de Borba, localizado às margens do Rio Madeira, ainda assim, sem omitir as condições dificultosas, limitações e precarização em que este processo formativo ocorre, levando em consideração sua localização geográfica, bem como o modelo modular de formação ofertado por este programa.

Diante da exigência imposta pela LBD/96 no que se refere à formação mínima exigida para a atuação docente na educação básica, encontra-se no PARFOR uma ferramenta para sanar este problema. Diante disto, defendemos a permanência desta política de formação, observando a necessidade de que seja de fato um programa permanente e, que este venha contribuir para o desenvolvimento de uma inteligência plena ao seus sujeitos em formação, possibilitando aos mesmos maximizarem suas forças e minimizarem as dificuldades encontradas. Isto, mediante o que afirma a teoria da IP, perpassando pela triangulação das capacidades de pensamento, desde o planejamento até a avaliação docente.

Ressaltamos a relevância desta pesquisa para o campo da Educação, mais especificamente dentro da temática Formação de Professores, ao identificar que se trata do primeiro estudo que aborda a interface educação e neurociência no lócus do município de Borba/AM.

Mediante a investigação bibliográfica realizada e as análises das falas dos sujeitos desta pesquisa, apresentamos sugestões com as quais acreditamos que otimizarão o processo de formação discente desenvolvido pelo PARFOR: em primeiro plano, destacamos a necessidade de trabalhar a triangulação por qual preza a Universidade, que é o ensino, pesquisa e a extensão, de maneira a possibilitar ao aluno do PARFOR a formação integral que se espera de um nível superior. Salientamos também a necessidade da construção de currículos específicos para os cursos ofertados pelo PARFOR, levando em consideração a realidade e o contexto em que esses sujeitos em formação vivem. E, ainda no que tange ao contexto e realidade de cada município, destacamos por fim que, especificamente nas cidades do interior do estado do Amazonas, os cursos ofertados possam ser adequados à cultura e crenças e, que valorize e tenha ligação com o que há de destaque naquele contexto.

Mediante tudo o que foi apresentado e, retomando a importância do desenvolvimento da inteligência plena no curso de formação, sem excluir os pontos citados no parágrafo anterior, acreditamos que, com um empenho possível por parte de todos envolvidos neste processo de formação, desde a sua regulamentação, planejamento até a sua execução no processo de ensino/aprendizagem, é possível formar professores da educação básica com habilidades e conhecimentos que viabilizem um processo de educação básica de qualidade.

Finalizamos este primeiro momento de um contínuo caminhar cientes de que o percurso em busca deste conhecimento não finaliza aqui. Ao contrário, esta pesquisa abre espaço para novas perguntas e inquietações. Todavia, refletimos o quanto a pesquisa científica fortalece e promove a superação de lacunas no processo formativo, levando-nos a refletir nossa ação e refazer nossa prática enquanto docentes e, é exatamente para esta temática de formação docente e educação básica de qualidade que acreditamos que esta pesquisa contribuirá.

REFERENCIAS

ANJOS, J. C. **A Formação dos professores o curso de Pedagogia/PARFOR: desafios contemporâneos**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

AYRES, F. V. **Borba: história, cultura e fé**. Manaus, [s/n], 2011.

AZEVEDO, R. O. M. *et al.* Formação inicial de professores da educação básica no Brasil: trajetória e perspectivas. **Revista Diálogo Educacional**, v. 12, n. 37, p. 997-1026, 2012. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1891/189124308021.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2022.

BELLONI, M. L. **Educação à distância**. Campinas: Autores Associados, 1999.

BRASIL, **Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968**. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Brasília, DF. Congresso Nacional, 1989. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 29 maio 2021.

BRASIL. **Decreto n. 8.752, de 9 de maio de 2016**. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2016a. Disponível em: Acesso em: 25 jun. 2021.

BRASIL. **Decreto-lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939**. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decrei/1930-1939/decreto-lei-1190-4-abril-1939-349241-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 01 jun. 2021.

BRASIL. Lei 5.692/71, de 11 de agosto de 1971. **D.O.U.** Brasília, 12 ago. 1971.

BRASIL. **Lei Federal 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 25. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 18 jun. 2021

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/14024.htm. Acesso em: 28 maio 2021.

BRASIL. **Lei número 9.394, 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 28 maio 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. **Parecer nº. 251/62.** Currículo mínimo e duração do curso de Pedagogia. Relator: Valnir Chagas. Documenta, Brasília. (1-11), p.59-65, 1963.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. **Parecer 349/72.** Documenta, n. 137, p. 155-173, abr.1972.

BRASIL. Ministério da Educação. **PARFOR:** Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica. Brasília; 2009b.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto 7.415, de 30 de Dezembro de 2010.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7415.htm. Acesso em: 18 jun. 2021

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009.** 200a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm. Acesso em: 09 jun. 2021. Acesso em: 05 maio 2021.

CARNEIRO, C. R. **A experiência formativa na 1ª licenciatura em pedagogia do PARFOR/UEA e seus sentidos constituintes à experiência laboral na educação infantil em uma escola municipal de Autazes/AM.** 2016. 216 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2016.

CODEA, A. **Neurodidática:** fundamentos e princípios. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2019.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006.** Institui diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em pedagogia, licenciatura. 2006.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR.** 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/parfor-1>. Acesso em: 05 jun. 2021.

COSENZA, R. M.; GUERRA, L. **Neurociência e educação:** como o cérebro aprende. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CRUZ, G. B. **O curso de pedagogia no Brasil na visão de pedagogos primordiais,** 2008. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

D'ÁVILA, C.; LEAL, L. A. B. Docência na educação superior e saberes pedagógicos. **Linhas Críticas**, v.21, n.45, p. 467-485, 2015. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/4585/4185>. Acesso em: 12 jun. 2021.

DAL ROSSO, S. **Mais trabalho!:** a intensificação do labor na sociedade contemporânea. São Paulo: Boitempo, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/R5VNX8SpKjNmKPxxp4QMt9M/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 jun. 2021.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S.; ANDRÉ, M. E. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011.

GHEDIN, E. Hermenêutica e pesquisa em educação: caminhos da investigação interpretativa. *In*: Seminário Internacional de Pesquisa e Estudos Qualitativos, 2., 2004, Bauru. **Anais [...]**. Bauru: Universidade do Sagrado Coração de Jesus e Sociedade de Estudos e Pesquisa Qualitativa, 2004.

GHEDIN, E. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. *In*: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. L. (org.) **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2012.

GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo, Cortez, 2008.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 2010.

HULLEY, S. B. *et al.* **Delineando a pesquisa clínica**: uma abordagem epidemiológica. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2009.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo demográfico 2020**. IBGE, 2020. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br>. Acesso em: 15 fev. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse estatística da educação básica 2019**. Brasília: INEP, 2020. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 25 fev. 2021.

KANDEL, E. R. *et al.* **Princípios de neurociências**. Porto Alegre: AMGH Editora, 2014.

MALULY, V. Vila de Borba a nova. **Atlas Digital da América Lusa**. Disponível em: http://lhs.unb.br/atlas/Vila_de_Borba_a_nova. Acesso em: 3 dez. 2020.

MARCELO GARCÍA, Carlos. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

MARCONI, M.; LAKATOS, E. **Fundamentos de metodologia científica**. 8. ed. São Paulo, Brasil: Ed. Atlas, 2017.

MATURANA, H.R. Biology of language: epistemology of reality (Magro, C., Trad.). *In*: MAGRO, C.; GRACIANO, M. N. Vaz (ed.). **Humberto Maturana: ontologia da realidade**. Belo Horizonte: Editora UFMG. 1978.

MINAYO, M. C. S (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 19. ed. Petrópolis: Vozes, 2001

NÓVOA, A. (org). **Profissão professor**. 2 ed. Porto: Porto Editora, 1992.

OLIVEIRA, Emanuela Ferreira de. **A formação inicial docente na perspectiva do professor pesquisador e o desenvolvimento do processo cognitivo da criatividade**. 2021. 177 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus (AM), 2021

OLIVEIRA, G. G. **Neurociência e os processos educativos: um saber necessário na formação de professores**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Uberaba, Uberaba, 2011.

OLIVEIRA, L. M. Políticas educacionais na formação da professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental em cursos de licenciatura. **Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas em Educação**, v. 18, n. 67, p. 235-252, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/QBFPxbHpLnDM4n63nctRGqF/?lang=pt>. Acesso em: 01 jun. 2021.

PENTEADO, M. E. L. **Formação em serviço: análise de uma proposta de formação construída por e para educadores**. Jundiaí: Paco Editorial, 2014.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (org.). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012

POZO, J. I. **Aprendizes e mestres: a nova cultura da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

RIBEIRO, A. **Trocano-Araretama**: Borba. Manaus, 2007.

RAINBOLT, G. Pensamento crítico. Tradução: Mário Nogueira de Oliveira. **Revista Fundamento**, v.1, n.1, p. 35-50, 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufop.br/fundamento/article/view/2231/1688>. Acesso em: 29 mar. 2022.

RUIZ, V. M. Estratégias motivacionais: estudo exploratório com universitários de um curso noturno de administração. **Psicologia Escolar e Educacional**, v.8, n. 2, p.167-177, 2004. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572004000200005. Acesso em: 01 jun. 2021.

SANTOS, J. S. W. **Possibilidades e limites no urso de pedagogia da Universidade Federal do Pará: a visão dos egressos do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2015.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14 n. 40, p. 143-155, 2009. Disponível em: <https://www.sintesc.org.br/files/1081/Texto%20%20%20For%20docente%20aspectos%20hist%20Saviani.pdf>. Acesso em: 21 mai. 2021.

SIDI, P.; CONTE, E. A hermenêutica como possibilidade metodológica à pesquisa em educação. **Revista Ibero-Americana Estudos em Educação**, v. 12, n. 4, p. 1942-1954, 2017. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/9270>. Acesso em: 01 jun. 2021.

SILVA, A. A.; SOUSA, L. F.; TEIXEIRA, S. K. O turismo em Borba: entrecruzando manifestações turísticas e religiosas na Amazônia Ribeirinha. *In*: FÓRUM INTERNACIONAL DE TURISMO DO IGUAÇU, 2, 2008. **Anais...** Disponível em: <http://festivaldascataratas.com/wp-content/uploads/2014/01/31.-O-TURISMO-EM-BORBA-ENTRECRUZANDO-MANIFESTA%C3%87%C3%95ES-TUR%C3%8DSTICAS-E-RELIGIOSAS-NA-AMAZ%C3%94NIA-RIBEIRINHA.pdf>. Acesso em: 15 set. 2021.

SILVA, C. S. B. **Curso de pedagogia no Brasil: história e identidade**. 2. ed. rev. e ampl. Campinas: Autores Associados, 2003.

SILVA, S. S. **Políticas de formação inicial de professores do campo em Parintins: contextos e contradições**. 2017. 227 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2017.

SILVA, T. G. **O processo cognitivo das emoções: perspectivas à formação contínua dos professores do bloco pedagógico da SEMED/Manaus**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2019.

SIMÕES, E.M.S. **A presença dos conhecimentos da neurociência cognitiva no capital de saberes de docentes que atuam na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - URI – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Frederico Westphalen, 2016.

SOKOLOWSKI, M. T. História do curso de Pedagogia no Brasil. **Biblioteke Virtual**. v. 20, n. 1, p. 81-97, 2013. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.15600/2238-121X/comunicacoes.v20n1p81-97>. Acesso em: 03 maio 2021.

STERN, W. **Psychologisch methoden der intelligenz-prufung**. Leipzig, Alemanha: Bhart, 1912.

STERNBERG, R. J.; STERNBERG, K. **Psicologia cognitiva**. 2. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2017b.

STERNBERG, R. J. Inteligência humana. *In*: STERNBERG, R. J. **Psicologia cognitiva**. 2. ed. São Paulo, SP: Cengage Learning, 2017a.

STERNBERG, R. J. **Thinking styles**. New York: Cambridge University Press. 1997.

STERNBERG, R. J.; GRIGORENKO, E. L. **Inteligência plena**: ensinando e incentivando a aprendizagem e a realização dos alunos. Porto Alegre: Artmed, 2003.

STERNBERG, R. J. E; LUBART, T. I. **The concept of creativity**: Prospects and Paradigms. Em: Sternberg, R. J. (Ed). Handbook of Creativity. Cambridge University Press.

TUCCI, C. A. F.; ALBUQUERQUE, G. S.; BRITO, G. S. Ao norte tecnologias e modalidade a distância na educação superior no estado do Amazonas: em busca de uma Tecnologia Social para a EaD. **Em Rede: Revista de Educação à Distância**.v. 3, n.1, 2016. Disponível em: www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/download/102/103. Acesso em: 19 set. 2021.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS. Comissão de Biossegurança da UFAM. **Plano de biossegurança da Universidade Federal do Amazonas frente à pandemia da doença pelo SARS-COV-2 (COVID-19)**. Manaus: Universidade Federal do Amazonas, 2020.

Disponível em:

https://edoc.ufam.edu.br/bitstream/123456789/3438/1/Plano_de_Biosseguranca_Consuni_14jul20.pdf. Acesso em: 28 abr. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS. **História**. 2021a. Disponível em:

<https://ufam.edu.br/historia.html>. Acesso em: 07 jun. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS. **Resolução nº 019/2013 CEG/CONSEPE de 25 de abril de 2013**.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS. **Resolução nº 076/2009 CEG/CONSEPE de 20 de maio de 2009**.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS. **Resolução nº 039/2014-CEG/CONSEPE de 11 de setembro de 2014**. Disponível em: http://www.ufam.edu.br/pdf/parfor/RESOLUCAO_PARFOR_039_14.pdf. Acesso em: 17 jun. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS. **Últimas notícias**. Disponível em: <https://www.ufam.edu.br/ultimas-noticias/1870-ufam-realiza-o-i-webinar-interinstitucional-parfor-amazonas-nos-dias-19-e-20-de-outubro.html>. Acesso em: 07 jun. 2021b.

WECHSLER, D. **The measurement of adult intelligence**. Baltimore: Williams and Wilkins.1939.

WECHSLER, S. M. Criatividade e desempenho escolar: uma síntese necessária. **Linhas Críticas**, v. 8, n.15, p.179-188, 2002. Disponível em:

<https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/3056/2748>. Acesso em: 07 jun. 2021.

APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSORES EM FORMADORES



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MESTRADO**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MESTRADO
QUESTIONÁRIO E ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA PROFESSORES (AS)
EM FORMAÇÃO:**

I. Questionário

Perfil:

Nome do Entrevistado:

Idade:

Gênero:

Naturalidade:

Curso:

II. Entrevista semiestruturada

Data:

horário:

() Presencial () Mediada por Tecnologia: _____

Perguntas:

- a) Você acredita ser inteligente? Justifique o porquê e o que torna um sujeito inteligente em sua concepção?
- b) De que modo você percebe a contribuição do curso pedagogia/Parfor para o desenvolvimento da sua inteligência?
- c) Há uma teoria que afirma que as pessoas consideradas plenamente inteligentes, são aquelas que se adaptam, selecionam e modificam ambientes por intermédio do equilibrado emprego das capacidades analíticas, criativas e práticas.
 1. De que forma você crê que a formação desenvolvida pelo PARFOR tem lhe capacitado para desenvolver a capacidade analítica e em quais disciplinas cursadas foi possível desenvolver isso?
 2. De que forma você crê que a formação desenvolvida pelo PARFOR tem lhe capacitado para desenvolver a capacidade criativa e em quais disciplinas cursadas foi possível desenvolver isso?
 3. De que forma você crê que a formação desenvolvida pelo PARFOR tem lhe capacitado para desenvolver a capacidade prática e em quais disciplinas cursadas foi possível desenvolver isso?
- f) Durante as disciplinas citadas (ministradas até este momento do curso), você percebe diferentes propostas de ensino e aprendizagem, ou predomina um modelo padrão?
- g) Suponha que você está no ambiente escolar, participando de uma feira de ciências onde você é o professor(a) e está envolvido com a programação desde sua organização até a conclusão do evento. Dentre as várias habilidades necessárias para organização e realização deste evento, destacam-se:
 1. Analisar o currículo das disciplinas envolvidas, investigar a legislação no que ceme a temática do evento, analisar os relatórios de cada turma, avaliar as apresentações das turmas, analisar cientificamente os experimentos, dentre outros;
 2. Criar propostas e novos projetos a partir do que foi exposto pelos alunos, instigar os discentes com perguntas que os levem a refletir sobre cada experimento formulando novas teorias, explicar um experimento de uma forma não científica, dentre outros;
 3. Organizar a estrutura física do evento, insistir na realização de um procedimento complicado que se frustrou, colocar em prática os pensamentos propostos para o evento, fazer um relatório das atividades realizadas dentre outros.

Para qual requerimento de habilidade você mais se identifica e por quê?

h) A partir desta conversa é possível observar que a habilidade com a qual você mais se identifica é a capacidade analítica/criativa/prática, você crê já possuía essa habilidade ou ela foi desenvolvida por intermédio do curso de Pedagogia/Parfor/UFAM?

APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSORES FORMADORES



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MESTRADO**

**QUESTIONÁRIO E ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA PROFESSORES (AS)
FORMADORES (AS)**

I - Questionário

Perfil:

Nome do Entrevistado:

Idade:

Gênero:

Naturalidade:

Formação:

- a) Há quanto tempo você atua no PARFOR?
- b) Que disciplina você ministrou para a turma Pedagogia/PARFOR/Borba 2019?
- c) Qual sua formação inicial?

II - Entrevista semiestruturada

Data:

horário:

() Presencial

() Mediada por Tecnologia: _____

Perguntas:

1. Enquanto professor formador, mediante todo o percurso trilhado, até chegar ao nível de docente de ensino superior, o que seria, na sua concepção, um aluno Inteligente?
2. De que forma você percebe que sua metodologia de ensino/avaliação tem contribuído para o desenvolvimento da inteligência dos professores em formação?
3. Existe uma teoria, chamada Inteligência Plena, que defende a ideia de que para um indivíduo tenha sucesso na vida é necessário que todas suas habilidades funcionem bem, todavia os sistemas de ensino e avaliação tendem a supervalorizar a habilidade analítica, não dando assim atenção as demais áreas, a criativa e a prática, que são primordiais para - assim como a primeira - uma vida bem sucedida. (STERNBERG e GRIGORENKO, 2003).
 - a) Capacidade Analítica: é usada quando a pessoa avalia, analisa, compara ou contrasta, é tipicamente considerada a capacidade de pensamento crítico. Como você percebe que a formação desenvolvida pelo curso de Pedagogia/PARFOR, através da disciplina ministrada por você, possibilitou os professores em formação a desenvolver tal capacidade?
 - b) Capacidade Criativa: é utilizada quando a pessoa inventa, descobre ou cria; é a capacidade de gerar ideias novas e interessantes que costumamos chamara de criatividade. Como você percebe que a formação desenvolvida pelo curso de Pedagogia/PARFOR, através da disciplina ministrada por você, possibilitou os professores em formação a desenvolver tal capacidade?
 - c) Capacidade Prática: é empregada quando a pessoa coloca em prática, aplica ou usa aquilo que aprendeu, é a capacidade de traduzir a teoria em prática e as ideias abstratas em realizações práticas. Como você percebe que a formação desenvolvida pelo curso de Pedagogia/PARFOR, através da disciplina ministrada por você, possibilitou os professores em formação a desenvolver tal capacidade?
4. No que diz respeito ao processo de ensino/aprendizagem e avaliação, de que forma você as organiza, existe um modelo/formato padrão para isso ou elas seguem variações? Se sim, quais?
5. Após sua experiência com o PARFOR, que outras ações e possibilidades você percebe como necessária para otimizar/potencializar o desenvolvimento da inteligência dos discentes na formação de pedagogia PARFOR, especificamente no município de Borba/AM, que é o contexto em questão?

APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (CONTINUAÇÃO)



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Caso o senhor(a) esteja com alguns sintomas respiratórios sugestivos de infecção pelo Covid-19, a entrevista não será realizada. O senhor(a) será encaminhado(a) a um serviço de saúde do município para atendimento. Nesse caso, a pesquisa deverá ser realizada virtualmente.

Os riscos podem estar relacionados também com a perda de confidencialidade dos seus dados por perda, roubo ou negligência dos pesquisadores. Nestes casos, os registros obtidos fisicamente serão imediatamente digitalizados e protegidos por senha. Além disso, os arquivos digitalizados serão enviados para uma conta no Google Drive cujo acesso será exclusivo dos pesquisadores. E no texto da dissertação o seu nome não aparecerá, pois o senhor(a) será identificado(a) com um código.

O senhor(a) poderá se sentir constrangido ou ter alguma alteração no comportamento durante a gravação de áudio como cansaço ou aborrecimento ao participar de entrevistas. Contudo, caso o senhor(a) não se sinta confortável, os pesquisadores comprometem-se com o seu encaminhamento com médicos especialistas e psicólogos a fim de tratá-lo(a).

O senhor pode não ter benefícios diretos desta pesquisa. Entretanto, a pesquisa apresenta grande valor, pois ela possibilitará o conhecimento sobre o campo de formação de professores, especificamente dos programas de formação inicial para o município de Borba/AM, tendo assim um importante valor social, haja vista que estes programas são responsáveis pela formação docente neste município.

Se julgar necessário, o(a) senhor(a) dispõe de tempo para que possa refletir sobre sua participação, consultando, se necessário, seus familiares ou outras pessoas que possam ajudá-los na tomada de decisão livre e esclarecida.

Garantimos ao(a) senhor(a), e seu acompanhante quando necessário, o ressarcimento das despesas devido sua participação na pesquisa, ainda que não previstas inicialmente. As despesas deverão ser comprovadas e ressarcidas por meio de transferência eletrônica entre contas.

Também estão assegurados ao(a) senhor(a) o direito a pedir indenizações e a cobertura material para reparação a dano causado pela pesquisa ao participante da pesquisa.

Asseguramos ao(a) senhor(a) o direito de assistência integral gratuita devido a danos diretos/indiretos e imediatos/tardios decorrentes da participação no estudo ao participante, pelo tempo que for necessário.

Garantimos ao(a) senhor(a) a manutenção do sigilo e da privacidade de sua participação e de seus dados durante todas as fases da pesquisa e posteriormente na divulgação científica.

O(a) senhor(a) pode entrar em contato com o pesquisador responsável Karolayne Endrea Oliveira Peixoto a qualquer tempo para informação adicional no endereço Av. General Rodrigo Octávio n.6200, Coroados I, Cep 69077-000, Manaus- AM; pelo telefone (92) 33054082, ramal 1785, e-mail karolayne.edu@ufam.edu.br e com o orientador o Dr. Evandro Ghedin, com endereço institucional na Faculdade de Educação da UFAM, telefone (92)33054082, ramal 1785, e-mail: evandroghedin@ufam.edu.br.

O(a) senhor(a) também pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal do Amazonas (CEP/UFAM) e com a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), quando pertinente. O CEP/UFAM fica na Escola de Enfermagem de Manaus

Rubricas _____ (Participante)

Página 2 de 3

_____ (Pesquisador)

APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (CONCLUSÃO)



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

(EEM/UFAM) - Sala 07, Rua Teresina, 495 - Adrianópolis - Manaus - AM, Fone: (92) 3305-1181 Ramal 2004, E-mail: cep@ufam.edu.br. O CEP/UFAM é um colegiado multi e transdisciplinar, independente, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

Este documento (TCLE) será elaborado em duas VIAS, que serão rubricadas em todas as suas páginas, exceto a com as assinaturas, e assinadas ao seu término pelo(a) senhor(a), ou por seu representante legal, e pelo pesquisador responsável, ficando uma via com cada um.

CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO

Li e concordo em participar da pesquisa.

Borba, ____/____/____



IMPRESSÃO DO CEP

Assinatura do Participante

Assinatura do Pesquisador Responsável

Rubricas _____ (Participante)

Página 3 de 3

_____ (Pesquisador)

ANEXO A - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP (CONTINUAÇÃO)



UNIVERSIDADE FEDERAL DO
AMAZONAS - UFAM



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Um olhar sobre a formação no curso de Pedagogia/PARFOR em Borba/AM: as contribuições para o desenvolvimento de uma Inteligência Plena

Pesquisador: KAROLAYNE ENDREA OLIVEIRA PEIXOTO

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 46924621.7.0000.5020

Instituição Proponente: Programa de Pós-Graduação em Educação

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.828.042

Apresentação do Projeto:

A presente pesquisa discute uma relação entre Educação e Neurociências, mais especificamente acerca da interface Formação de professores e a Teoria da Inteligência Plena, tendo como objetivo investigar as contribuições do Programa de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR ao desenvolvimento da inteligência plena dos professores licenciados no curso de Pedagogia, no contexto do município de Borba-AM. Pretende-se chegar a este objetivo perpassando pelos seguintes objetivos específicos: realizar o levantamento e análise documental das diretrizes nacionais e locais do Programa de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR buscando identificar quais orientações fomenta acerca da formação de professores; revelar as contribuições do Programa de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR a partir do relato de como coordenadores, professores formadores e professores em formação, concebem a implicação do Programa à formação docente e ao desenvolvimento da inteligência plena; refletir que perspectivas e implicações a mobilização do conceito de Inteligência Plena oferece ao processo formativo dos professores do curso de Pedagogia do Programa de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR no contexto do município de Borba-AM. A temática central da pesquisa gira em torno do PARFOR, desenvolvido no Município de Borba, interior do estado do Amazonas, e as contribuições deste aos docentes locais, para o desenvolvimento de uma Inteligência Plena baseada na tríárquica teoria de Robert Sternberg e Elena Grigorenko (2003). O percurso metodológico está centrado na abordagem qualitativa, com pesquisa de campo, sob o

Endereço: Rua Teresina, 495

Bairro: Adrianópolis

UF: AM

Município: MANAUS

Telefone: (92)3305-1181

CEP: 69.057-070

E-mail: cep.ufam@gmail.com

ANEXO A - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP (CONTINUAÇÃO)



UNIVERSIDADE FEDERAL DO
AMAZONAS - UFAM



Continuação do Parecer: 4.828.042

olhar do método da hermenêutica crítica no que tange a problematização, coleta e análise de dados. Espera-se descobrir até onde esse programa de formação inicial, nos últimos anos, possibilitou ao docente borbense o desenvolvimento de uma inteligência plena.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Investigar as contribuições do Programa de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR ao desenvolvimento da inteligência plena dos professores graduandos no curso de Pedagogia, no contexto do município de Borba-AM.

Objetivo Secundário:

a) realizar o levantamento e análise documental das diretrizes nacionais e locais do Programa de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR buscando identificar quais orientações fomenta acerca da formação de professores; b) revelar as contribuições do Programa de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR a partir do relato de como professores formadores e professores em formação, concebem a implicação do Programa à formação docente e ao desenvolvimento da inteligência plena; c) refletir quais perspectivas e implicações a mobilização do conceito de Inteligência Plena oferece ao processo formativo dos professores do curso de Pedagogia do Programa de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR no contexto do município de Borba-AM.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

De acordo com o pesquisador responsável:

Riscos:

Toda pesquisa com seres humanos envolve riscos aos participantes. Neste estudo, os riscos são relacionados com a infecção pelo COVID-19 caso as entrevistas ocorram de forma presencial. Neste caso, os pesquisadores comprometem-se com a adoção de medidas de prevenção preconizadas pelo Ministério da Saúde e pelo Plano de Biossegurança da UFAM (2021) como a manutenção do distanciamento social de no mínimo 1,5 (um metro e meio); etiqueta respiratória com a cobrança de uso de máscara de proteção e o fornecimento destas (N95 ou cirúrgica de tripla proteção) para os participantes que não estiverem usando no dia da entrevista; disponibilização de álcool a 70% (gel ou líquido) para higienização das mãos, limpeza e desinfecção dos ambientes onde ocorrerão as entrevistas e outros preconizados pelo Plano de Biossegurança da UFAM (UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS, 2020). Caso o participante apresente sintomas respiratórios sugestivos de infecção pelo Covid-19, a entrevista não será realizada. O participante

Endereço: Rua Teresina, 495

Bairro: Adrianópolis

UF: AM

Telefone: (92)3305-1181

Município: MANAUS

CEP: 69.057-070

E-mail: cep.ufam@gmail.com

ANEXO A - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP (CONTINUAÇÃO)



UNIVERSIDADE FEDERAL DO
AMAZONAS - UFAM



Continuação do Parecer: 4.828.042

será encaminhado(a) a um serviço de saúde do município para atendimento. Nesse caso, a pesquisa deverá ser realizada virtualmente. Os riscos podem estar relacionados também com a perda de confidencialidade dos seus dados por perda, roubo ou negligência dos pesquisadores. Nestes casos, os registros obtidos fisicamente serão imediatamente digitalizados e protegidos por senha. Além disso, os arquivos digitalizados serão enviados para uma conta no Google Drive cujo acesso será exclusivo dos pesquisadores. E no texto da dissertação não constará o nome do sujeito entrevistado, sendo este identificado com um código. Haverá a possibilidade também de constrangimento ou alguma alteração no comportamento durante a gravação de áudio como cansaço ou aborrecimento ao participar de entrevistas. Contudo, caso haja tal desconforto, o participante será encaminhado a um serviço com especialistas médicos e psicólogos para tratamento.

Benefícios:

Os benefícios deste estudo podem não ser diretos. Entretanto, a pesquisa apresenta grande valor, pois ela possibilitará o conhecimento sobre o campo de formação de professores, especificamente dos programas de formação inicial para o município de Borba/AM, tendo assim um importante valor social, haja vista que estes programas são responsáveis pela formação docente neste município.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Desenho:

A presente pesquisa tem como objetivo investigar as contribuições do Programa de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR ao desenvolvimento da inteligência plena dos professores graduandos no curso de Pedagogia, no contexto do município de Borba-AM. Serão realizados levantamento e análise documental das diretrizes nacionais e locais do Programa de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR buscando identificar quais orientações fomentam acerca da formação de professores; revelar as contribuições do Programa de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR a partir do relato de como coordenadores, professores formadores e professores em formação, concebem a implicação do Programa à formação docente e ao desenvolvimento da inteligência plena; refletir que perspectivas e implicações a mobilização do conceito de Inteligência Plena oferece ao processo formativo dos professores do curso de Pedagogia do Programa de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR no contexto do município de Borba-AM. A temática central da pesquisa gira em torno do PARFOR, desenvolvido no Município de Borba, interior do estado do Amazonas, e as contribuições

Endereço: Rua Teresina, 495

Bairro: Adrianópolis

CEP: 69.057-070

UF: AM

Município: MANAUS

Telefone: (92)3305-1181

E-mail: cep.ufam@gmail.com

ANEXO A - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP (CONTINUAÇÃO)



UNIVERSIDADE FEDERAL DO
AMAZONAS - UFAM



Continuação do Parecer: 4.828.042

deste aos docentes locais, para o desenvolvimento de uma Inteligência Plena baseada na triárquica teoria de Robert Sternberg e Elena Grigorenko (2003). O percurso metodológico está centrado na abordagem qualitativa, com pesquisa de campo, sob o olhar do método da hermenêutica crítica no que tange a problematização, coleta e análise de dados. Espera-se descobrir até onde esse programa de formação inicial, nos últimos anos, possibilitou ao docente borbense o desenvolvimento de uma inteligência plena.

Metodologia Proposta:

Trata-se de pesquisa qualitativa cujo método de pesquisa é a Hermenêutica. Quanto aos procedimentos de coleta de dados, trata-se de pesquisa bibliográfica e quanto ao procedimento de coleta de dados, classifica-se como pesquisa documental, pois serão consultados, com objetivo de análise, junto à Secretaria Municipal de Educação do município de Borba,- SEMED, e à Faculdade de Educação da Universidade federal do Amazonas – FAGED/UFAM documentos, planos e quaisquer outras diretrizes referentes PARFOR em Borba/AM. Quanto aos procedimentos de coleta de dados, trata-se de pesquisa de campo, tendo em vista que esta objetiva coletar informações e/ou conhecimentos sobre o problema que se deseja investigar, que busca uma resposta, é o que nos diz Marconi e Lakatos (2017). Para a coleta de dados serão utilizados questionários e entrevistas que serão aplicados por si próprios (questionário) e a entrevista que será aplicada por um entrevistador. O registro das entrevistas semiestruturadas far-se-á por meio de gravação de voz que posteriormente serão transcritas e textualizadas, respeitando as expressões linguística do falante, para posteriormente servirem de arcabouço textual na análise de dados, pois como bem menciona Triviños (2009, p. 148) "A gravação permite contar com todo o material fornecido pelo falante", para que nada se perca ou se altere no decorrer do caminhar. Serão utilizadas também outras técnicas secundárias e informais, mas de suma importância na construção da coleta de dados deste trabalho, tais são: caderno de campo, anotações de conversas informais, o já mencionado registro de áudio com os registros de imagem visando contribuir com a construção deste trabalho, atingindo assim os objetivos propostos pela pesquisa. Análise de dados será utilizada a análise hermenêutica que possibilita entender e interpretar os sentidos dos discursos dos sujeitos e também verificar se há uma ligação ou oposição desse sentido com o contexto social e histórico que esse sujeito vive ou viveu no momento de sua fala. A análise e tratamento dos dados serão feitos através da lente hermenêutica, pois diante do que propõe esta pesquisa, este certamente é o método de análise que mais se encaixa no desenho do estudo. Concernente ao local de realização, essa pesquisa será realizada no município de Borba, interior do estado do Amazonas que está localizada na região sul do estado do Amazonas à margem direita do Rio

Endereço: Rua Teresina, 495

Bairro: Adrianópolis

UF: AM

Município: MANAUS

Telefone: (92)3305-1181

CEP: 69.057-070

E-mail: cep.ufam@gmail.com

ANEXO A - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP (CONTINUAÇÃO)



UNIVERSIDADE FEDERAL DO
AMAZONAS - UFAM



Continuação do Parecer: 4.828.042

Madeira, distante da capital Manaus a 150 km em linha reta e a 275 km por via fluvial através da rota Rio Amazonas- Rio Madeira (AYRES, 2011). Tomando esse município sede como universo da pesquisa onde foram e são desenvolvidos diversos programas de formação de professores (inicial e continuada), teremos como amostra o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR. No que diz respeito aos sujeitos da pesquisa serão dois professores formadores e seis professores em formação, totalizando assim oito sujeitos participantes da pesquisa.

Hipótese:

O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) desenvolvido no município de Borba, está elaborado e posto em prática de forma a desenvolver capacidades de pensamento prático, analítico e criativo, possibilitando assim aos professores o desenvolvimento de uma inteligência plena.

Critério de Inclusão:

a) Critérios de inclusão dos professores formadores: i. ter concluído qualquer disciplina ministrada no curso de pedagogia/parfor/Borba 2019; ii. não ter ministrado nenhuma disciplina para turma Parfor/Borba/Pedagogia/2019; iii. ter concluído a disciplina com a turma Parfor/Borba/Pedagogia/2019.b)

Critérios de inclusão dos professores em formação: i. não possuir nenhuma graduação; ii. ter cursado todos os módulos ofertados pelo curso; iii. residir no município de Borba.

Critério de Exclusão:

a) aqueles que por qualquer motivo tiverem que sair da pesquisa conforme previsto no TCLE;

b) aqueles que os pesquisadores não conseguirem contatar

Metodologia de Análise de Dados:

No que tange a análise de dados, será utilizada a análise hermenêutica que possibilita entender e interpretar os sentidos dos discursos dos sujeitos e também verificar se há uma ligação ou oposição desse sentido com o contexto social e histórico que esse sujeito vive ou viveu no momento de sua fala. Vale ressaltar, embasados em SIDI e CONTE (2017) que no processo de análise de dados, a hermenêutica é de suma importância, pois colabora para a compreensão do que o texto carrega consigo, como afirma Ghedin (2004 p. 5): "A partir de uma abordagem hermenêutica poderíamos dizer que o texto é a mensagem, a fala, o discurso dos sujeitos; o contexto do texto passa a ser o contexto social-político-econômico-cultural-vital dos sujeitos que fazem a experiência do processo educativo, como uma formação crítica ou como alienação". Ainda de acordo com Ghedin (2008), há um primeiro movimento que está voltado para o olhar do pesquisador, onde o olhar é perceber e interpretar para que assim possa compreender como as

Endereço: Rua Teresina, 495

Bairro: Adrianópolis

CEP: 69.057-070

UF: AM

Município: MANAUS

Telefone: (92)3305-1181

E-mail: cep.ufam@gmail.com

ANEXO A - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP (CONTINUAÇÃO)



UNIVERSIDADE FEDERAL DO
AMAZONAS - UFAM



Continuação do Parecer: 4.828.042

coisas e os objetos são investigados. Um segundo movimento de acordo com o autor seria a "partir do olhar que pensa para atingir a percepção que compreende por meio da interpretação". Apropriando de outra afirmação de Ghedin (2004, p.11), que nos diz que "o discurso sempre fala de alguma coisa que está fora dele; portanto, o discurso nos obriga a olhar para fora do sistema linguístico, para esse algo de que ele fala". Diante de tais afirmações podemos afirmar que a análise e tratamento dos dados serão feitos através da lente hermenêutica, pois diante do que propõe esta pesquisa, este certamente é o método de análise que mais se encaixa no desenho do estudo.

Desfecho Primário:

Identificar as contribuições do Programa de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR ao desenvolvimento da inteligência plena dos professores graduandos no curso de Pedagogia, no contexto do município de Borba-AM.

TAMANHO DA AMOSTRA: 08

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Trata-se de um projeto de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação, intitulado "Um olhar sobre a formação no curso de Pedagogia/PARFOR em Borba/AM: as contribuições para o desenvolvimento de uma Inteligência Plena". Pesquisadora KAROLAYNE ENDREA OLIVEIRA PEIXOTO. Orientador: Evandro Ghedin. A pesquisa discute uma relação entre Educação e Neurociências, mais especificamente acerca da interface Formação de professores e a Teoria da Inteligência Plena, tendo como objetivo investigar as contribuições do Programa de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR ao desenvolvimento da inteligência plena dos professores licenciados no curso de Pedagogia, no contexto do município de Borba-AM. Pretende-se chegar a este objetivo perpassando pelos seguintes objetivos específicos: realizar o levantamento e análise documental das diretrizes nacionais e locais do Programa de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR buscando identificar quais orientações fomenta acerca da formação de professores; revelar as contribuições do Programa de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR a partir do relato de como coordenadores, professores formadores e professores em formação (8 participantes), concebem a implicação do Programa à formação docente e ao desenvolvimento da inteligência plena; refletir que perspectivas e implicações a mobilização do conceito de Inteligência Plena oferece ao processo formativo dos professores do curso de Pedagogia do Programa de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR no contexto do município de Borba-AM. O método é a Hermenêutica. Quanto aos procedimentos de

Endereço: Rua Teresina, 495

Bairro: Adrianópolis

CEP: 69.057-070

UF: AM

Município: MANAUS

Telefone: (92)3305-1181

E-mail: cep.ufam@gmail.com

ANEXO A - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP (CONTINUAÇÃO)



UNIVERSIDADE FEDERAL DO
AMAZONAS - UFAM



Continuação do Parecer: 4.828.042

coleta de dados, classifica-se como pesquisa documental, pois serão consultados, com objetivo de análise, junto à Secretaria Municipal de Educação do município de Borba,- SEMED, e à Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas – FAGED/UFAM documentos, planos e quaisquer outras diretrizes referentes PARFOR em Borba/AM. Quanto aos procedimentos de coleta de dados, trata-se de pesquisa em formato virtual.

Concernente ao Protocolo submetido à avaliação pelo CEP registra-se da documentação obrigatória o que segue:

- a) FOLHA DE ROSTO: APRESENTADA E ADEQUADA
- b) TCLE: APRESENTADO E ADEQUADO
- c) METODOLOGIA PROPOSTA: ADEQUADA (FORMATO VIRTUAL)
- d) PROJETO DE PESQUISA BÁSICO: APRESENTADO E ADEQUADO;
- e) TERMO DE ANUÊNCIA SEMED/BORBA-AM: APRESENTADO E ADEQUADO;
- f) TERMO DE ANUÊNCIA COORDENAÇÃO PARFOR/UFAM: APRESENTADO E ADEQUADO;
- g) RISCOS: APRESENTADOS E ADEQUADOS
- h) INSTRUMENTOS DA PESQUISA: APRESENTADOS E ADEQUADOS;
- i) CRITÉRIOS DE INCLUSÃO: APRESENTADOS E ADEQUADOS;
- j) CRITÉRIOS DE EXCLUSÃO: INADEQUADOS;
- k) ORÇAMENTO: ADEQUADO (financiamento próprio no valor de R\$ 8.412,000);
- l) CRONOGRAMA: ADEQUADO – Coleta de dados de 24/07/2021 a 09/08/2021.

Recomendações:

Recomendamos ao pesquisador, rever os CRITÉRIOS DE EXCLUSÃO em futuras submissões de protocolo: Os critérios de exclusão não são divergentes dos critérios de inclusão, pelo contrário, alcançam pessoas que podem participar da pesquisa, mas, ainda assim, o pesquisador decide que não devem entrar por algum motivo que ele considere, possa ser, tendencioso tal participação, portanto, estes critérios não deverão ser o contrário/ou negativas dos critérios de inclusão, entende-se como critérios de exclusão o subgrupo de indivíduos que, embora preencha os critérios de inclusão, também apresenta características ou manifestações que podem interferir na qualidade dos dados. No caso, dos 6 professores em formação e dos 2 professores formadores, participantes inclusos, quem e por quais razões o pesquisador decide excluir mesmo estes podendo participar da pesquisa, o pesquisador os exclui porque tem uma razão específica.

Pesquisador(a) esclareça suas dúvidas, consultando a página do CEP em www.cep.ufam.edu.br

Endereço: Rua Teresina, 495

Bairro: Adrianópolis

CEP: 69.057-070

UF: AM

Município: MANAUS

Telefone: (92)3305-1181

E-mail: cep.ufam@gmail.com

ANEXO A - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP (CONTINUAÇÃO)



UNIVERSIDADE FEDERAL DO
AMAZONAS - UFAM



Continuação do Parecer: 4.828.042

Este CEP/UFAM analisa os aspectos éticos da pesquisa com base nas Resoluções 466/2012-CNS, 510/2016-CNS e outras complementares. A aprovação do protocolo neste Comitê NÃO SOBREPÕE eventuais restrições ao início da pesquisa estabelecidas pelas autoridades competentes, devido à pandemia de COVID-19. O pesquisador(a) deve analisar a pertinência do início, segundo regras de sua instituição ou instituições/autoridades sanitárias locais, municipais, estaduais ou federais.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Diante do exposto, somos de parecer pela APROVAÇÃO do projeto, pois o pesquisador CUMPRIU INTEGRALMENTE com as determinações da Resolução 466/12 no que concerne aos termos de apresentação obrigatória, acima mencionados. Este CEP/UFAM analisa os aspectos éticos da pesquisa com base nas Resoluções 466/2012-CNS, 510/2016-CNS e outras complementares.

É o parecer

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1690893.pdf	17/06/2021 14:13:55		Aceito
Outros	TCLEGoogleforms.pdf	17/06/2021 14:11:34	KAROLAYNE ENDREA OLIVEIRA PEIXOTO	Aceito
Parecer Anterior	PB_PARECER_CONSUBSTANCIADO_CEP_4747784.pdf	17/06/2021 14:09:14	KAROLAYNE ENDREA OLIVEIRA PEIXOTO	Aceito
Outros	CartarespostaCEPUFAM_rev03.docx	17/06/2021 14:08:50	KAROLAYNE ENDREA OLIVEIRA PEIXOTO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoDetalhado07062021.docx	17/06/2021 14:06:34	KAROLAYNE ENDREA OLIVEIRA PEIXOTO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLErev03.pdf	17/06/2021 14:05:58	KAROLAYNE ENDREA OLIVEIRA PEIXOTO	Aceito
Folha de Rosto	FRassinada.pdf	17/06/2021	KAROLAYNE	Aceito

Endereço: Rua Teresina, 495

Bairro: Adrianópolis

CEP: 69.057-070

UF: AM

Município: MANAUS

Telefone: (92)3305-1181

E-mail: cep.ufam@gmail.com

ANEXO A - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP (CONCLUSÃO)



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO
AMAZONAS - UFAM**



Continuação do Parecer: 4.828.042

Folha de Rosto	FRassinada.pdf	14:04:06	ENDREA OLIVEIRA PEIXOTO	Aceito
Outros	QuestProfFormadores.docx	13/05/2021 09:42:29	KAROLAYNE ENDREA OLIVEIRA PEIXOTO	Aceito
Outros	QuestProfEmformacao.docx	13/05/2021 09:42:10	KAROLAYNE ENDREA OLIVEIRA PEIXOTO	Aceito
Outros	TermoanuenciaSEMED.pdf	13/05/2021 09:40:56	KAROLAYNE ENDREA OLIVEIRA PEIXOTO	Aceito
Declaração de concordância	TermoanuenciaPARFOR.pdf	13/05/2021 09:39:43	KAROLAYNE ENDREA OLIVEIRA PEIXOTO	Aceito
Outros	LattesKarolayne.pdf	13/05/2021 09:38:57	KAROLAYNE ENDREA OLIVEIRA PEIXOTO	Aceito
Outros	LattesEvandro.pdf	13/05/2021 09:38:32	KAROLAYNE ENDREA OLIVEIRA PEIXOTO	Aceito
Cronograma	Cronograma.docx	12/05/2021 13:43:36	KAROLAYNE ENDREA OLIVEIRA PEIXOTO	Aceito

Situação do Parecer:
Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:
Não

MANAUS, 05 de Julho de 2021

Assinado por:
Eliana Maria Pereira da Fonseca
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Teresina, 495

Bairro: Adrianópolis

UF: AM Município: MANAUS

Telefone: (92)3305-1181

CEP: 69.057-070

E-mail: cep.ufam@gmail.com

Página 09 de 09

Obs: O título da pesquisa foi posteriormente alterado para “Um olhar sobre a formação de professores no curso de Pedagogia/PARFOR em Borba/AM: as contribuições para o desenvolvimento de uma inteligência plena”