



**Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades
Faculdade de Educação
Programa de Pós-graduação em Educação**

PROFESSORES TALENTOSOS: HISTÓRIA ORAL DE VIDA

Simone da Silva Salgado

Rio de Janeiro, agosto de 2005.

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

SIMONE DA SILVA SALGADO

**PROFESSORES TALENTOSOS:
HISTÓRIA ORAL DE VIDA**

Dissertação apresentada como requisito
à obtenção de grau de Mestre em
Educação, Programa de Pós-graduação
em Educação – Faculdade de Educação,
Universidade do Estado do Rio de
Janeiro.

Orientadora:
Prof.^a Dr.^a Marsyl Bulkool Mettrau

Rio de Janeiro

2005

Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades
Faculdade de Educação
Programa de Pós-graduação em Educação

Dissertação: PROFESSORES TALENTOSOS: HISTÓRIA ORAL DE VIDA

Elaborada por Simone da Silva Salgado

Aprovada pela Banca Examinadora

Rio de Janeiro, 15 / 08 / 2005.

Orientadora da Dissertação
Prof^a. Dr^a. Marsyl Bulkool Mettrau

Prof^a. Dr^a. Mary Therezinha Alexandre Simen Rangel

Prof^a. Dr^a. Mônica Pereira dos Santos

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos mestres de minha vida:

Minha mãe-avó Nilca Ramos Salgado (em memória), pelo amor e carinho a mim dedicado, pela sabedoria ensinada no decorrer de sua existência e por sua luz, que acompanha cada passo de minha vida.

Minha madrinha Nilcea Ramos (em memória), que mostrou-me, através de sua luta, os valores que são e que devem ser atribuídos a vida.

E meu pai Ruy Salgado Filho, meu eterno protetor, que pelo seu contínuo interesse e apoio a minha vida pessoal, profissional e acadêmica, é responsável pela continuidade de minha caminhada.

AGRADECIMENTOS

Os meus agradecimentos são para o *Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro*, instituição formadora cujo nome pesará junto ao meu título, me acompanhando no percurso de minha carreira acadêmica e profissional.

A minha orientadora *Profª. Drª. Marsyl Bulkool Mettrau* que me orientou ao longo dessa jornada, estando presente a cada passo e contribuindo com suas reflexões para que esse estudo fosse possível.

Aos membros da banca examinadora, *Profª. Drª. Mônica Pereira dos Santos* e *Profª. Drª. Mary Therezinha Alexandre Simen Rangel* que aceitaram participar da avaliação desse estudo.

Ao *Departamento Geral de Educação da Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro* que avaliou e aprovou o projeto de pesquisa sem restrições para que a mesma pudesse ser realizada junto às suas Unidades Escolares; ao *Departamento de Educação da 3ª. Coordenadoria Regional de Educação* que me recebeu de braços abertos me encaminhando e me apresentando a todas as suas escolas de segundo segmento do Ensino Fundamental; e, a todas as *Unidades Escolares* que me receberam e as suas respectivas *Equipes técnico-pedagógicas* que colaboraram com a indicação de professores e disponibilizaram o espaço físico das escolas para que as entrevistas fossem realizadas.

Aos *professores* participantes deste estudo, pessoas que foram reconhecidas por desenvolverem práticas pedagógicas talentosas, que disponibilizaram o seu tempo com entusiasmo e alegria, amor e dedicação, prazer

e harmonia, me relatando suas histórias, respondendo minhas perguntas e autorizando a exposição pública de seus nomes e dos resultados da pesquisa.

A todos os *professores talentosos* que fazem de sua atividade docente um exemplo a ser seguido e a todos os *alunos* dessa e de outras Redes de Ensino, porque sem eles as escolas não existiriam e a carreira docente seria apenas uma perspectiva de futuro.

A amiga e professora *Kátia Regina Xavier da Silva* pela ajuda nas transcrições e na releitura do estudo e ao amigo e professor de inglês *George Procter* por sua dedicação e sabedoria, por sua colaboração e pela compreensão por minha falta de tempo.

As amigas *Luziana de Andrade Ferreira* e *Rosa Cristina da Silva Dias* que me ajudaram no processo de transcrição das fitas e estiveram atentas a todas as etapas da pesquisa. E a todos que me ajudaram de alguma forma na realização desse estudo, oportunizando tempo, incentivo e apoio incondicional para que o mesmo pudesse ser desenvolvido.

Meus agradecimentos especiais a minha amiga *Rosângela Fadel Ribeiro*, minha eterna diretora, uma excelente professora merecedora do título de talentosa; me ajudou na revisão desse trabalho, me apoiou em todas as etapas além de me acompanhar no meu caminhar pessoal e profissional e por muitas vezes foi mais que uma amiga, foi quase uma mãe.

Mais que um agradecimento, uma homenagem a *Lucinda Cardoso da Silva*, professora e diretora que me acolheu em sua grandeza de mulher; me acalmando, humanizando e sensibilizando; me acompanhando e energizando; me amando e sendo amada.

Feliz do homem que encontrou a sabedoria, daquele que adquiriu a inteligência. Porque mais vale este lucro, que o da prata, e o fruto que se obtém é melhor que o fino ouro. Ela é mais preciosa que as pérolas, jóia alguma a pode igualar. Na mão direita ela sustenta uma longa vida, na esquerda, riqueza e glória. Seus caminhos estão semeados de delícias. Suas veredas são pacíficas. É uma árvore de vida para aqueles que lançarem mãos dela. Quem a ela se apega, é um homem feliz.

(Bíblia Sagrada, A.T. Provérbios. Cap. 3,
vers. 13-18).

SUMÁRIO

	Páginas
LISTA DE ILUSTRAÇÕES.....	10
LISTA DE APÊNDICES.....	12
RESUMO.....	13
ABSTRACT.....	15
INTRODUÇÃO.....	16
CAPÍTULO 1: CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS.....	22
1.1. Rumo a uma Conceitualização do Talento.....	22
1.2. Talento: Uma Construção Teórica como Ponto de Partida.....	27
1.3. Professor Talentoso: Uma Imagem Construída ao Longo da Vida.....	33
CAPÍTULO 2: PROCEDIMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS.....	41
2.1. Caracterização da Pesquisa.....	41
2.2. Procedimentos de Campo.....	45
2.3. O Contexto do Estudo.....	49
2.4. As Entrevistas.....	54
2.5. Tratamento e Análise dos Dados.....	56
2.6. Ética da Pesquisa.....	65

CAPÍTULO 3: TALENTO DOCENTE: IMAGENS DE SIGNIFICAÇÃO, VALORIZAÇÃO E RECONHECIMENTO.....	68
3.1. Indicadores de Reconhecimento do Talento Docente.....	69
3.2. Talento Docente: Perfil Profissional do Professores.....	78
3.3. Talento Docente: Perfil Pessoal do Professores.....	80
 CAPÍTULO 4: TALENTO DOCENTE: AUTO-IMAGENS.....	 85
4.1. O que Você vai Classificar como Talentoso?.....	86
4.2. Talento é a Conseqüência de uma Busca.....	92
4.3. A Vida Pode Ser Muito Marcante.....	95
4.4. Você é um Diferencial.....	103
4.5. Um Professor que Procura Desenvolver o seu Trabalho Dentro da sua Habilidade mas Buscando Outras Coisas Também.....	108
 CAPÍTULO 5: HISTÓRIA DE VIDA DE PROFESSORES TALENTOSOS.....	 114
5.1. Prof. ^a Rosangela Santos Pinto Henck.....	115
5.2. Prof. ^a Cristina Aparecida da Silva Carneiro.....	122
5.3. Prof. ^a Elisabete Gonçalves Nunes.....	124
5.4. Prof. ^a Rosemary Germano Barbosa.....	126
5.5. Prof. ^a Sonia Martins da Silva.....	128
5.6. Prof. ^a Maria Vivas Lessa de Araújo.....	130
5.7. Prof. ^a Maria da Glória (Pseudônimo).....	131

Páginas

5.8. Prof. ^a Célia Regina Dias Marques.....	133
5.9. Prof. ^a Cristiane Souto Baptista.....	135
5.10. Prof. ^a Delizier Cícero Orempuler da Silva.....	138
5.11. Histórias de Vida de Professores Talentosos e as Histórias de Suas Vidas.....	142
 CAPÍTULO 6: DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	 145
 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	 153
REFERÊNCIAS.....	156
APÊNDICES.....	163

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

	Páginas
FIGURA 1: O Talento como o Produto de Três Sub-Sistemas Integrados.....	33
FIGURA 2: Mapa do Rio de Janeiro e Divisão das CREs.....	50
GRÁFICO 1: Quem Realizou as Indicações – Os Informantes.....	53
TABELA 1: Número de Indicados por Área de Atuação/Disciplina.....	53
QUADRO 1: Normas de Transcrições de Depoimentos O.....	60
TABELA 2: Categorias, Sub-Categorias e Frequência.....	63
GRÁFICO 2: Frequência das Categorias de Indicação.....	70
GRÁFICO 3: Categorias das Palavras e/ou Expressões que Representam o Perfil Pessoal dos Professores Indicados Segundo os Informantes.....	82
TABELA 3: Análise da Expressão – Visão Global das Categorias.....	83
QUADRO 2: Relação entre as Perguntas Específicas e as Categorias Temáticas.....	86
GRÁFICO 4: O que Você vai Classificar como Talentoso? – Frequência das Sub-Categorias.....	87
GRÁFICO 5: Talento é a Consequência de uma Busca – Frequência das Sub-Categorias.....	93
GRÁFICO 6: A Vida Pode Ser Muito Marcante Para Você – Frequência das Sub-Categorias.....	96

Excluído: :

Excluído: rais

GRÁFICO 7: Você é Um Diferencial – Freqüência das Sub-Categorias.....104

GRÁFICO 8: Um Professor que Procura Desenvolver o seu Trabalho Dentro da sua Habilidade mas Buscando Outras Coisas Também – Freqüência das Sub-Categorias.....109

LISTA DE APÊNDICES

	Páginas
APÊNDICE 1: Ficha de Indicação de Professores.....	164
APÊNDICE 2: Ficha de Identificação do Narrador.....	170
APÊNDICE 3: Solicitação ao Departamento Geral de Educação da Secretaria Municipal de Educação.....	172
APÊNDICE 4: Carta Explicativa.....	174
APÊNDICE 5: Termo de Consentimento.....	176
APÊNDICE 6: Quadros Ilustrativos por Categoria.....	178

RESUMO

A proposta desta pesquisa é *conhecer a História Oral de Vida de Professores Talentosos* e fazer uma análise acerca do *talento* manifesto na prática pedagógica além dos fatores contributivos para o seu desenvolvimento. Foi utilizado o conceito de *talento* para fazer referência aos altos níveis de desempenhos que os profissionais demonstram em certas situações da prática e a expressão *talento docente* para delinear algumas características, significados e fatores de desenvolvimento pessoal, interpessoal e profissional, que fazem com que um certo número de professores sejam reconhecidos e valorizados como destaque em sua prática pedagógica. Investigou, ainda, as concepções e experiências pessoais e educacionais de professores talentosos, atuantes em Escolas Públicas da Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro, mais especificamente, em escolas do segundo segmento do Ensino Fundamental, de 5.^a à 8.^a séries da 3.^a Coordenadoria Regional de Educação (3.^a CRE). Alguns objetivos específicos foram definidos: levantar os indicadores de reconhecimento do talento no exercício da prática profissional dos professores; estabelecer, sem generalização, um perfil profissional e pessoal atribuído aos professores talentosos deste estudo; analisar os significados dados pelos professores ao seu próprio talento; identificar os fatores que contribuíram para o desenvolvimento do talento, segundo sua própria percepção; refletir sobre o que representa o talento *na* e *para* a vida de um professor talentoso; e, construir as histórias de vida desses professores. O trabalho situa-se no campo da

relacionada com sua maneira de ser, ou seja, com suas características e suas singularidades.

ABSTRACT

The aim of this research is to understand, the *Oral History of the Life of Talented Teachers* and to analyze the talent they put in action while teaching as well as the factors that have contributed to the teachers' upgrowth. The concept of talent has been used to refer to the high levels of performance that these teachers have displayed in certain situations of their practice and the expression *Teaching Talent* to outline some characteristics, meanings and personal and professional growth as factors of development that make certain teachers become appreciated and elevated to prominence in their teaching practice. This survey also researched the conception and the personal and educational experience of talented teachers, working in Public Schools of the Rio de Janeiro's Municipal Educational System, more specifically in second level fundamental schools of 5th to 8th grades of the 3rd Regional Coordination of Education (CRE). Several specific aims were defined: survey indicators to identify talent during the teachers' professional practice; establish, at least temporarily, a professional and personal outline related to talented teachers in the survey; analyze the sense given by the teachers to their own talent; detach the factors that helped to develop the talent, according to their own perception; meditate on what talent represents in and to the life of a talented teacher; and to build up these teachers' life histories. This project is situated in the fields of *Oral History of the Life* because, being the teacher a person, the form he/she works is directly related to his/her style of being, or in other words the teachers' characteristics and idiosyncrasies.

INTRODUÇÃO

Estudar o *talento* constitui-se um desafio. A dificuldade de definir o referido termo, pela sua inquestionável complexidade, põe o pesquisador em uma situação particularmente difícil, sobretudo pela multiplicidade de enfoques que podem ser dados pelas pesquisas qualitativas que venham a trabalhar com esse tema. Algumas áreas de conhecimento como a educação, a psicologia, a filosofia e a epistemologia, vêm tentando responder algumas perguntas, entre elas: o que é talento? E, como ele se manifesta nas diferentes áreas da vida humana?

Entretanto, a busca de uma conceitualização por si só não garante um entendimento sobre como o talento é visto por diferentes pessoas, grupos e instituições; onde e como são percebidas suas manifestações; e, se existe algum tipo de intervenção que favoreça o seu desenvolvimento.

São essas zonas indeterminadas de conhecimento sobre a temática do talento que configuram o estudo atual. Por exemplo: "alguns engenheiros são bons em *design*. Alguns advogados são bons no exercício prático da advocacia, competentes em habilidades de negociação e relações com o cliente que vão além das fronteiras do conhecimento legal" (Schön, 2000, p.22), que os destacam.

Acredito que poucos são as pessoas e os estudiosos que negariam exemplos como esses, mais poucos são os que tomaram essas evidências como fonte de *insights* para as suas pesquisas. Compreendo que a dificuldade não está no reconhecimento de que existem *performances* superiores uma às outras e sim no conhecimento de *modelos profissionais* que possam justificar a existência dessas *performances*.

Comumente, não se ouve dizer no dia-a-dia que um profissional se destaca no seu campo de atuação por ter mais conhecimento do que outros e sim por ser *competente, habilidoso e/ou talentoso*. "Infelizmente, tais expressões não servem para abrir a investigação, mas para selá-la" (Shön, 2000, p.22), porque tais expressões são usadas erroneamente para simplificar a explicação de práticas que precisamos entender. "Assim, o dilema do rigor e da relevância [dessa pesquisa] reafirma a si próprio nesse caso" (idem).

Esse estudo começa a tomar forma quando me pergunto se existem características que podem definir *o que é e o que não é* talento nas práticas profissionais que reconhecemos como mais competentes e/ou mais destacadas.

Em vários países, inclusive os latino-americanos, como o Brasil, esta questão já tem suscitado inquietudes em relação ao desenvolvimento dos talentos, tornando eminente a necessidade de se estudar grupos de pessoas que desenvolveram suas capacidades, habilidades ou aptidões e foram reconhecidas por isso.

Tem-se dito que a educação numa democracia deveria ajudar todos os indivíduos a desenvolver plenamente seus talentos. Mas nunca se definiu claramente o que se entende por talentos, conseqüentemente tem havido tendência para desenvolver certos talentos, como a memória, (...), a capacidade atlética, e recompensá-los mais generosamente do que aos outros de menos fácil identificação (Torrance, 1976, p.81).

Contudo, parece haver um consenso de que a expressão *sujeito talentoso* tem circulado nos meios acadêmico e social como algo que indica uma posição de destaque numa determinada área. Mas talento não se restringe somente a

uma posição de destaque; representa, também, um atributo singular que diferencia pessoas e percursos em busca de realizações em suas vidas.

O sujeito talentoso é definido neste estudo como *aquela que demonstra um desempenho excepcional em atividades ligadas ao seu campo de atuação* (Mettrau, 2000a). Essas pessoas não representam um grupo homogêneo, podem pertencer a diferentes faixas etárias, etnias, classes sociais, entre outros; são seres singulares que se constituem de acordo com as experiências de vida, sejam elas pessoais ou profissionais e que só podem ser traduzidos por eles mesmos de acordo com o contexto de seu desenvolvimento como ser humano (Freeman, 1995).

Para delinear os limites desta investigação, entre os diferentes tipos de grupos passíveis de serem estudados, optei por estudar o *talento docente*, ou seja, os atributos pessoais que fazem com que alguns professores sejam reconhecidos e valorizados como destaque em sua prática pedagógica por companheiros do mesmo campo, quando comparados com os outros profissionais que exercem a mesma função ou funções semelhantes no mesmo campo (Gagné, 1997; Mettrau, 2000b).

Neste sentido, o objetivo geral da pesquisa foi *conhecer a História Oral de Vida de Professores Talentosos, uma análise acerca do talento manifesto na prática pedagógica e dos fatores contributivos para o seu desenvolvimento*. Um estudo que investigou as concepções e experiências pessoais e educacionais de professores que foram reconhecidos como talentosos, atuantes em Escolas Públicas da Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro, mais especificamente, em escolas do segundo segmento do Ensino Fundamental, de 5.^a à 8.^a séries da 3.^a Coordenadoria Regional de Educação (3.^a CRE).

Para viabilizar esta proposta alguns objetivos específicos foram definidos:

- Levantar os indicadores de reconhecimento do talento no exercício da prática profissional dos professores;
- Estabelecer, sem generalização, um perfil profissional e pessoal atribuído aos professores talentosos deste estudo;
- Analisar os significados dados pelos professores ao seu próprio talento;
- Identificar os fatores que contribuíram para o desenvolvimento do talento, segundo a percepção dos professores;
- Refletir sobre o que representa o talento *na* e *para* a vida de um professor talentoso;
- Construir as histórias de vida desses professores.

O trabalho situa-se no campo da *História Oral de Vida* por entender que, sendo o professor uma pessoa, a forma como atua ou trabalha está diretamente relacionada com sua maneira de ser, ou seja, com suas características e suas singularidades.

Assim, reconstruir trajetórias de vida pode significar, num espectro mais amplo, recuperar os diferentes sentidos e significados que os sujeitos dão às suas experiências, práticas, talentos e ao modo como constróem e reconstróem suas identidades. Segundo as reflexões de Duarte Jr. (1981) "o *como* o homem conhece, o *como* ele encontra um sentido para sua vida no mundo, passa a ser a pedra angular de qualquer processo educativo" (p.13).

Neste intuito, adotei o paradigma de pesquisa qualitativa já citado, conhecido como *História Oral de Vida*, primeiro por causa da singularidade dos colaboradores e segundo pela natureza idiossincrática das experiências pessoais.

A adequação desta metodologia ao objetivo da pesquisa se deu na medida em que esta enfatiza o aspecto pessoal do conhecimento e a reconstrução interpessoal da experiência.

A relevância social deste estudo está no seu caráter formativo e informativo, onde a troca é a base de sua construção e onde as reflexões visam desvendar um pouco da complexidade do termo *talento*, por meio das concepções dos professores e do relato de suas práticas pedagógicas e pela reconstrução de suas histórias de vida.

Neste sentido, fazer *História Oral de Vida de Professores Talentosos* consiste numa tentativa de produzir documentos e interpretações, nos quais estas personagens elucidam e atribuem sentidos às suas experiências e aos seus talentos e mostram como suas produções estão intimamente ligadas às suas convicções e ao modo pessoal de *ser e viver*.

Os capítulos deste estudo estão organizados da seguinte forma:

No Capítulo 1 – *Considerações Teóricas*, apresento os principais conceitos de talento propostos pela literatura, os três sub-sistemas que sustentam o conceito de talento adotado nesta pesquisa e discorro sobre a construção de uma imagem do talento docente ao longo da vida.

No Capítulo 2 descrevo os *Procedimentos Teórico-Metodológicos*, o caminhar da pesquisa, sua caracterização, passando pelas etapas previstas, os procedimentos de campo, o contexto do estudo, a forma como foram tratados e analisados os dados e falo sobre a ética da pesquisa.

O capítulo 3 – *Talento Docente: Imagens de Significação, Valorização e Reconhecimento*, é destinado à análise dos dados preliminares coletados sobre o grupo de narradores deste estudo.

O Capítulo 4 – *Talento Docente: Auto-Imagens*, apresenta as concepções dos professores sobre o que é talento, o que é *ser* um professor talentoso e suas convicções sobre os fatores de desenvolvimento do próprio talento.

No Capítulo 5 – *História de Vida de Professores Talentosos*, apresento as histórias de vida narradas e textualizadas desses professores e faço uma breve análise dos pontos em comum de cada história.

No Capítulo 6 – *Discussão dos Resultados*, discuto os resultados de maior destaque na pesquisa e construo algumas afirmativas sobre quem é o professor talentoso, trazendo algumas contribuições para a compreensão do *talento docente*.

Nas *Considerações Finais*, falo sobre as minhas impressões no caminhar dessa pesqu0.0003squ0.000ms i78lasrens347365es par5(r)a tuo po

CAPÍTULO 1

CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS

1.1. Rumo a uma Conceitualização do Talento

Em linhas gerais, o *talento* é uma capacidade ou habilidade humana reconhecida pela produção de uma pessoa. Segundo Pereira (1999) o sujeito talentoso é “... aquele que apresenta uma aptidão e/ou desempenho acima da média numa área específica da conduta humana, reconhecida socialmente: línguas, ciências sociais, ciências naturais, matemática, música, artes plásticas, etc” (p.15) e/ou no âmbito das relações humanas.

Mate (1996) destaca que a existência de um rendimento elevado em áreas específicas é o que se pode denominar como *talento específico*, isto é, a “... capacidad centrada em um aspecto cognitivo o habilidad particular¹” (p.20).

Nestas conceitualizações, três aspectos merecem especial atenção: o *que* o sujeito deve possuir para demonstrar talento, *onde* isso geralmente é aplicado e o *reconhecimento público* do mesmo. Entre os atributos do sujeito talentoso, primeiro aspecto citado, destaco algumas palavras que emergem dessas definições: aptidão e/ou desempenho, capacidade ou habilidade e rendimento.

Entendo por aptidão e/ou desempenho um conjunto de capacidades humanas “... para executar tarefas qualificadas em diversos campos culturais” (MEC, 1999, p.85). Em outras palavras, representa estar e se sentir apto *a* e *para*

¹ “... capacidad centrada em um aspecto cognitivo ou habilidade particular” (tradução livre da autora).

realizar algo de concreto, ou melhor, ter condições para tal realização.

... aptidão é um *fator endógeno* que no entanto, se manifesta nas realizações e criações da vida concreta. Por isso é muito importante considerar o contexto em que se dá o desempenho da ação vital: ele pode, de maneira decisiva, motivar, enervar, promover, reprimir, impedir ou mesmo estancar o rendimento pessoal. Aptidão revela-se nas características de desempenho; nela estão envolvidos modos de comportamento e até atitudes, pois todo desempenho só vem a tomar corpo por um comportamento, e este só, por uma determinada atitude (ibidem, p.85-86).

A aptidão pode ser considerada um “... potencial que o sujeito apresenta para a realização de uma atividade específica” (MEC, 1999, p.90), num contexto específico. Pode ser definida também como um conjunto de características que o indivíduo possui para desempenhar *bem* uma atividade, um papel ou uma função social.

Embora o conceito de aptidão faça parte das definições de talento ora apresentadas, o que diferencia o sujeito *apto* do sujeito *talentoso* é que o primeiro “... [somente] se realiza como base de desempenhos num determinado espaço sociocultural”, enquanto que o segundo “... estende-se além das qualidades médias normais, superando-as com seu desempenho” (ibidem, p.87).

Em relação ao conceito de capacidade ou habilidade, este pode ser definido como a “... qualidade de ser hábil (...), capacidade de encontrar direções internas e externas e nelas se engajar com rapidez, agilidade, destreza, competência e estilo próprio” (idem, p.101) e o conceito de rendimento se refere à quantidade e à qualidade da produção de uma pessoa, num determinado espaço de tempo.

De acordo com as conceitualizações de talento, apresentei com base nas definições adotadas pelo MEC (1999) algumas palavras que se referem às

qualidades ou características do sujeito talentoso. Entretanto, um segundo aspecto entra em discussão: essas características só podem ser percebidas e valorizadas dentro de um campo de atuação. Este, por sua vez, está diretamente ligado aos interesses e às experiências de vida do indivíduo.

O *reconhecimento público* do talento, o terceiro aspecto, se dá na medida em que o sujeito talentoso se torna um diferencial frente às relações de trabalho. Posso considerar, então, que a aptidão está na capacidade de produzir algo; que o interesse é a inclinação ou a preferência do sujeito para uma ou outra atividade; e que a habilidade é o potencial para executá-la de forma a ter um rendimento elevado e diferenciado dos companheiros do mesmo grupo, o que torna o sujeito talentoso distinto aos olhos dos demais observadores. O que isso me leva a refletir sobre os sujeitos dessa pesquisa?

Procurar e encontrar professores talentosos implica reconhecer suas habilidades, que só podem ser detectadas dentro do seu processo de produção, ou seja, na sua prática. Pois aquilo que é produzido e alcançado só é valorizado² no mundo físico e social onde a vida acontece, sendo considerado quantitativa e qualitativamente superior, quando comparado com aquilo que seu grupo ou pares, isto é, com o que outros professores podem realizar (Gagné, 1997; Mettrau, 2000b).

A teoria de Gagné (1997) conceitua o *talento* como um domínio superior de habilidades, sistematicamente desenvolvidas, aplicadas a pelo menos um campo de atividade humana, podendo ser percebido quando comparado aos

² “... consideramos valor tudo aquilo que produz diretamente a explicitação da essência humana ou é condição de tal explicitação. Portanto, consideramos como valores as forças produtivas e como explicitação de valores a explicação dessas forças, já que essa explicitação significa, direta e indiretamente, aquela das capacidades humanas, na medida em que aumenta a quantidade de valores de uso – e, portanto, de necessidades humanas – e diminui o tempo socialmente necessário para obtenção dos vários produtos” (Heller, 2000, p.8).

companheiros atuantes no mesmo campo ou campos.

O referido autor agrupa essas habilidades em cinco domínios: intelectuais (raciocínio, memória etc.), criativas (originalidade, invenção, humor etc.), sócio-afetivas (liderança, empatia etc.), sensório-motora (força, resistência etc.) e outras (habilidades sociais). O domínio superior de apenas estas habilidades poderia ser chamado de “*talento natural*” (ibidem, 1997, p.17).

Entretanto, para uma definição formal do talento, Gagné acredita que estas habilidades devem ser desenvolvidas, o que envolve a presença de *catalisadores intrapessoais ou internos* (motivação, temperamento, personalidade) e *catalisadores ambientais ou externos* (escola, comunidade, acontecimentos) que ao longo de um processo evolutivo, ou seja, ao longo da vida, através de aprendizagem, treinamento e exercício, podem ser aplicados a sete campos: acadêmico, jogos de estratégia, tecnologia, arte, social, negócios e esportes.

Embora Gagné delimite sete campos de conhecimentos onde se pode reconhecer a atuação de talentosos, acredito que os campos de atividade humana são imensos, não podendo ser delimitados quantitativamente.

Para estudar professores talentosos busco suporte também nas proposições de Moon (2003), que utiliza o termo talento para se reportar a habilidades desenvolvidas, em vez de habilidades inatas, e propõe uma teoria do talento pessoal (*theory of personal talent*), que consiste numa identificação das habilidades no domínio pessoal que a pessoa deverá possuir para demonstrar o seu talento. Este autor agrupa estas habilidades em duas categorias: habilidades pessoais de tomada de decisão (*personal decision-making skills*) e habilidades de auto-regulação (*self-regulation skills*).

Em relação ao primeiro grupo de habilidades, isto é, as habilidades pessoais de tomada de decisão, há de se considerar que estas são essenciais para o desenvolvimento do talento pessoal, pois estão diretamente relacionadas à vida da pessoa. Para chegar aos níveis considerados mais altos de talento a pessoa deverá fazer escolhas em domínios múltiplos – metas de vida e atividades diárias – e áreas múltiplas – a família, o trabalho, o lazer, etc.

No que tange as habilidades de auto-regulação, destaca-se que estas também representam um aspecto crucial para o desenvolvimento do talento, pois envolvem a seleção de metas, a alocação de recursos, a inibição de impulsos e o auto-monitoramento (idem). Moon (2003) define *talento pessoal* como “... as exceptional ability to select and attain difficult life goals that fit one’s interests, abilities, values, and contexts³” (p.6).

Nesta direção, de acordo com o momento histórico, algumas características poderão ser valorizadas ou ignoradas pela sociedade propiciando o aparecimento de alguns tipos de talentos e a inibição de outros. Ou seja, é de acordo com o referencial social em que vivemos que o talento pode ser percebido ou ignorado.

As pessoas inteligentes e bem-sucedidas percebem que o ambiente em que se encontram pode ou não permitir que aproveitem ao máximo seus talentos. Elas ativamente buscam um ambiente em que não apenas possam realizar um trabalho de forma competente, mas também fazer algo importante. Elas criam suas próprias oportunidades em vez de deixar que suas oportunidades sejam limitadas pelas circunstâncias em que se encontrem (Sternberg, 2000, p.19).

³ “... uma capacidade excepcional de selecionar e atingir metas difíceis na vida que se relacionem aos seus interesses, habilidades, valores e contextos” (tradução livre da autora).

Torrance (1976) cita Dael Wolfe (1960) para dizer que seria “... vantajoso à sociedade procurar a maior diversidade realizável de talento entre todos os que constituem a sociedade...” (p.86-87). Para Mettrau (2000a) aceitar e reconhecer o talento é uma necessidade e um compromisso social.

O Brasil já é conhecido por suas riquezas naturais que são muitas e talvez por isto mesmo faça pouco uso e investimento em seus recursos humanos. (...) Fingir que eles não existem é uma forma de mentir e de não ter que se ocupar nem se preo13 Tw -3ttorentoas en43o(id(t)7(,(entop. (9)-1(0).mo)7())TJ0.0069 Tc 10.3399 0

socialmente e, como tal, depende da observação, da valorização e da aceitação de alguns atributos individuais e ou profissionais que possam comparativamente ser considerados superiores a uma média esperada.

Esta média por si só é uma medida subjetiva, pois não existem *instrumentos* para se mensurar o talento. O que chamo de talento docente é uma comparação social que gera uma qualificação do trabalho pedagógico. Essa qualificação, por sua vez, é realizada com base em valores, crenças, hábitos e costumes compartilhados por membros pertencentes ao mesmo campo de atuação.

Entretanto, não posso ter a crença de que o talento seja apenas fruto de uma abstração. O talento pode ser considerado o *produto*⁴ de três *sub-sistemas integrados*⁵ que ganha valor supra-estimado pelos resultados alcançados, a saber: a *competência*, o *comportamento* e o *desempenho*.

Para a apresentação do primeiro sub-sistema, devo assumir que não existe uma definição única de *competência* e que, dentre os significados prováveis desta palavra, procurei extrair o que tem de mais comum entre eles no que se refere à análise da atuação profissional de forma geral e da atuação pedagógica, mais especificamente.

A origem da palavra *competência* é do latim *competentia* e significa "proporção, simetria" (Saraiva, 1993, p.260). Uma tentativa de definição mais usual desta palavra nos é trazida por Moscovici (2002b) quando a autora diz que

⁴ A visão de produto se refere, aqui, a uma "consequência, resultado" (Ferreira, 2001, p. 559).

⁵ A integração de dois ou mais *sub-sistemas* compõe o que conhecemos como *sistema*, isto é, o "conjunto de elementos, entre os quais haja alguma relação" (Ferreira, 2001, p. 639) e, ainda, a "disposição das partes ou dos elementos de um todo, coordenados entre si, e que formam estrutura organizada" (idem). Cada sub-sistema é, portanto, um elemento ou uma parte subordinada a existência de uma outra parte ou de um outro sub-sistema, o que estabelece uma relação de movimento, de construção, sem a qual não é possível enxergarmos o todo.

“a *competência* compreende aspectos intelectuais inatos e adquiridos, conhecimento, capacidades, experiência, maturidade” (p.26) e que “uma pessoa competente executa ações adequadas e hábeis em seus afazeres, em sua área de atividade” (idem).

Esta noção de *competência* que a autora apresenta é abrangente, pois envolve a presença de aptidões ou, em outras palavras, o que a autora chama de aspectos intelectuais inatos, e os adquiridos, ou seja, aqueles que por maturação biológica e interação social se desenvolvem em meio à aquisição de informações e experiências vivenciadas.

Outro autor, Perrenoud (1999), chama atenção para uma noção de competência que se manifesta através de *aquisições e aprendizados construídos*, ou seja, habilidades relacionadas ao *saber fazer algo*. Em outras palavras, "a competência manifesta-se em um conjunto, por meio da articulação de diversas habilidades (...). Entende-se, nesse caso, que diferentes habilidades concorrem em uma determinada situação para que a competência possa emergir" (Perrenoud, Thurler, Macedo, Machado & Allessandrini, 2002, p.164-165).

De certa forma, a competência implica uma certa concorrência entre diferentes elementos presentes em uma situação-problema, por exemplo, e pode manifestar-se por intermédio da aptidão para resolvê-los, ou seja, de habilidades que expressam a capacidade que o indivíduo possui para encontrar uma solução para a questão que se apresenta a ele (idem, p.164).

Retomo, então, a concepção de Moon (2003) onde o talento pessoal é uma habilidade excepcional de selecionar e atingir metas difíceis na vida. Em outras palavras, uma vez selecionada as metas o sujeito talentoso precisa desenvolver habilidades de auto-regulação que facilitarão a realização das mesmas. É nesta previsão que o autor diferencia a *competência* do *talento*, onde

infeere que a competência é suficiente para a realização de metas fáceis e ordinárias e que é preciso talento para a realização de metas difíceis e extraordinárias.

Entretanto, o autor não nega a importância das competências para o desenvolvimento de talentos em campos de atuação específicos. Diz que os tipos de competências pessoais variam de acordo com a estrutura de cada campo; por exemplo, em campos de atuação bem estruturados em termos de instalações físicas e organizacionais, como é o caso da escola, as habilidades interpessoais favorecem o domínio de conhecimentos deste campo, particularmente nos primeiros anos de trabalho, sendo estes altamente auto-reguladores do comportamento profissional, favorecendo ou não a demonstração do talento pessoal. Já num campo de atuação menos estruturado, como é o caso da vida familiar, a aquisição de conhecimentos e a demonstração de talento pessoal requererão mais *criatividade*, *resiliência* e *inteligência prática* (idem).

A concepção de *criatividade* que adoto é visão de produto, fruto de um processo criador que se caracteriza pela ação inovadora do homem em seu processo de produção. Cabe ressaltar que

não há um padrão [ou um conceito] absoluto para o que constitui a criatividade. O que uma sociedade, uma cultura ou um grupo considera criativo outro grupo pode não considerar. (...) O problema geral é que as classificações da criatividade dependem de quem as faz. É possível fazer com que um corpo de jurados concorde que um produto não seja criativo, e pelos seus padrões pode não ser. Mas outro corpo de jurados pode julgar o mesmo produto muito criativo (Sternberg, 2000, p.169).

O conceito de *resiliência* se refere à "capacidade universal que permite a uma pessoa, grupo ou comunidade prevenir, minimizar ou dominar os efeitos

nocivos da adversidade" (E. Grotberg, 1995 apud Castro, 2001, p.118). Aplicando o conceito à ação pedagógica pode-se dizer que

as competências desenvolvidas permitem a uma pessoa ou grupo e, no nosso caso professores, prevenir, dominar ou enfrentar as adversidades de modo desafiador, reunindo certas condições necessárias à sua superação (J. Tavares, 1997 apud Castro, 2001, p.118).

Sobre o conceito de *inteligência prática* Sternberg (2000) diz

a pessoa com inteligência prática caracteriza-se pela fácil aquisição e a utilização do conhecimento tácito. O conhecimento tácito se refere ao conhecimento orientado para a ação, que é normalmente adquirido sem ajuda direta de outras pessoas e que permite que as pessoas alcancem metas que valorizem. A aquisição e a utilização de tal conhecimento parece ser unicamente importante para o desempenho competente nos empreendimentos no mundo (p.202).

O conhecimento tácito possui três aspectos característicos:

primeiro, o conhecimento tácito diz respeito a saber como fazer – saber fazer. (...) Segundo, é relevante para ater-se às metas que as pessoas valorizam, (...) E terceiro, é normalmente adquirido com pouca ajuda de outras pessoas (idem).

Em relação aos campos de atuação, sejam eles bem ou menos estruturados, a aquisição de conhecimentos desse mesmo campo, segundo Moon (2003) requer *competência pessoal*. Essas competências são formadas dia-a-dia num processo de construção contínuo, que se realiza através do "diálogo interior, representado pelas relações intrapessoais, assim como, pelas relações interpessoais, as quais implicam inserção e responsabilidades social" (Perrenoud, Thurler, Macedo, Machado & Allessandrini, 2002, p.166).

No caso específico dos professores, Perrenoud (2001b), diz que estes precisam *agir com competência*, no sentido de que são altamente solicitados em

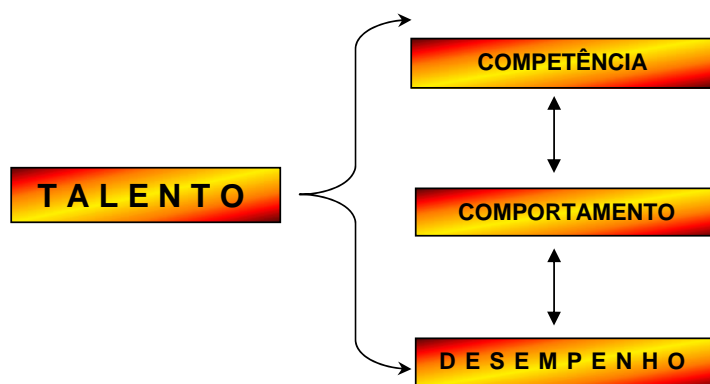
termos de realizações profissionais e que para isso precisam congregam formação, experiências e recursos disponíveis (Delors, 2003). Lino Macedo, que escreveu o prefácio da edição brasileira da obra de Perrenoud (2001b) diz que nesta visão “a competência reflete o domínio do professor, sua capacidade de mobilizar recursos, rever hábitos, atualizar e criar procedimentos que favoreçam a realização de algo que vale a pena” (p. ix).

Desse modo as competências profissionais revelam-se em um professor reflexivo, capaz de avaliar e de se auto-avaliar de acordo com uma postura crítica. Conseqüentemente, as competências refletem-se nas tomadas de decisões, no que diz respeito à escolha de estratégias adaptadas aos objetivos educacionais estabelecidos e às exigências éticas da profissão (Perrenoud, Thurler, Macedo, Machado & Alessandrini, 2002, p.166).

Neste sentido, a noção de competência influencia diretamente o segundo sub-sistema, isto é, o comportamento⁶ em termos observáveis e de aceitação e indiretamente o terceiro sub-sistema, o desempenho, que significa “o “comportamento qualificado que atende a certas especificações de uma atividade correspondente ao papel social”, segundo Moscovici (2002b, p.27). Esse conjunto de influências culmina no que chamo de talento e pode ser observado na figura 1.

⁶ “Comportamento é a designação genérica da conduta do indivíduo” (Moscovici, 2002b, p.27).

**FIGURA 1: O TALENTO COMO O PRODUTO DE
TRÊS SUB-SISTEMAS INTEGRADOS**



Para associar o conceito ao indivíduo, posso dizer que *talentoso* é aquele sujeito que apresenta níveis altos de competência, através de comportamentos observáveis e desempenho num campo de atuação específico.

Sternberg (2000) nos alerta que "as pessoas podem ser talentosas, mas com respeito a apenas um conjunto de desempenhos. Por esta razão é muito importante identificar os pontos fortes e fracos de uma pessoa" (p.168), cabendo ressaltar que essas pessoas não fazem parte de um grupo homogêneo em termos de *estilos de aprendizado, criatividade, velocidade de desenvolvimento ou comportamento social* (Freeman, 1995).

1.3. Professor Talentoso: Uma Imagem Construída ao Longo da Vida

Ser professor significa viver como agente de uma organização e como artesão (ou combatente) solitário ao mesmo tempo. Nenhum professor vive por conta própria, mas alguns se engajam na relação educativa com todo o seu ser, com paixão, com projeto, com uma ética que lhe pertence. Portanto, nunca deixam de investir em

suas responsabilidades e em um projeto educativo próprio (Perrenoud, 2001b, p.33).

A idéia de talento que circula no *imaginário social*⁷ geralmente parte do pressuposto de que todos possuem um talento e que este se manifesta na maior ou menor intensidade, habilidade, propensão, amor, afinidade, etc, para assumir essa ou aquela função na vida social. E, é assim que se descobre o próprio talento ou o talento das pessoas que estão ao nosso redor, ou seja, que se torna possível verificar uma predisposição, uma certa identificação e facilidades em lidar com os atributos de um ou outro tipo de trabalho.

Com muita freqüência, ouvimos falar em talento num sentido de vocação para uma determinada área. Essa imagem comumente construída na profissão docente circula no imaginário social de diversas pessoas, inclusive dos próprios professores.

Por mais que tentemos apagar esse traço vocacional, de serviço e de ideal, a figura de professor, aquele que professa uma arte, uma técnica ou ciência, um conhecimento, continuará colada à idéia de profecia, dedicação. Professar como um modo de ser. Vocação, profissão nos situam em campos semânticos tão próximos das representações sociais em que foram configurados culturalmente. São difíceis de apagar do imaginário social e pessoal sobre o ser professor, educador, docente. É a imagem do outro que carregamos em nós (Arroyo, 2002, p.33).

É necessário não confundir talento com vocação. A vocação possui um sentido místico de inclinação para uma determinada área, enquanto o talento serve a uma imagem construída pelo indivíduo e reconhecida por outros indivíduos no *seio* da profissão. Também, não se pode pensar o talento como

⁷ Baseados em Castoriadis (2000) os autores Horn, Pasinato, Lorenzi & Montagner (2000) dizem que o conceito de *imaginário social* "está relacionado com a capacidade imaginária dos homens, com os sujeitos históricos capazes de instituir as normas e valores, de criar as suas instituições a partir dos sentidos que lhe são atribuídos" (p.26). O conceito de Castoriadis será apresentado no Capítulo 3.

algo determinante de tipos específicos de profissão; pois, o talento não está no ofício, na atividade, na profissão que o indivíduo escolhe e sim no modo como ele a desempenha. Isso nos abre um campo de reflexão para pensar não só em professores talentosos, como em arquitetos, bordadeiras, padeiros, pesquisadores talentosos, entre outros (Mettrau, 2000a).

No magistério, quando o talento serve a imagem plena do indivíduo, logo esse é identificado como um diferencial. Como esse talento é percebido? O que torna esse talento pessoal visível quando o indivíduo exerce o trabalho docente? Porque alguns professores são considerados talentosos e outros não? Esta última pergunta me faz pensar de imediato sobre a dificuldade de diferenciar um professor talentoso de um não-talentoso. Decerto isso é possível, mas não é uma tarefa simples, pois implica as subjetividades, os valores e os contextos socioculturais das pessoas que irão realizar esse reconhecimento.

Começo, então, pelo entendimento do que é ser professor. Segundo Fonseca (1997) o *professor* é um profissional "... cujo ofício consiste no domínio e na transmissão de um conjunto de saberes através de processos educativos desenvolvidos no interior do sistema de educação escolar" (p.22). Estes saberes, por sua vez, não são provenientes apenas de uma fonte. Em última instância, poderiam ser provenientes: dos conhecimentos advindos das disciplinas específicas; dos saberes curriculares, expressos através dos objetivos, conteúdos e métodos; dos saberes pedagógicos, isto é, aqueles que expressam as concepções político-filosóficas dos professores sobre a prática educativa; e dos saberes práticos da experiência (Perrenoud, 2001b, 2002).

Entretanto, no cotidiano escolar, os professores defrontam-se com diversas situações difíceis de serem resolvidas com uma definição acabada de

saberes ainda que sejam essenciais ao ensino. Criam, então, projetos próprios e desenvolvem habilidades pessoais “... que lhes possibilitam vencer as barreiras e construir uma maneira própria de ensinar. [E]... que expressam um saber-ser e um saber-fazer profissionais e pessoais, validados pelo cotidiano⁸” (Tardif, Lessard & Lahaye, 1991, p.228).

Por outro lado, Perrenoud (2001b) afirma que “... para ensinar, é preciso dominar os *saberes a ensinar*” (p.16) e isso requer, no caso do professor, um projeto que lhe seja próprio: “ensinar mobiliza um *talento pessoal* que não se deve tanto à formação, nem mesmo à experiência; ele deve mais à personalidade ou à inteligência do professor” (p.17). Como esse talento é percebido?

O talento pessoal é um dos fatores que influem na criação e re-criação de práticas pedagógicas significativas e valorizadas por alunos e professores, contribuindo para o processo de exploração de novos tipos de recursos que permitem a ampliação do conhecimento e o desenvolvimento de novos talentos. O que torna esse talento pessoal visível quando o indivíduo exerce o trabalho docente?

Usando a metáfora da *caixa de ferramenta* Perrenoud (2001a) diz que,

... nos ofícios humanos, as ferramentas são *instrumentos para efetuar um trabalho*. Entretanto, esses instrumentos são, em primeiro lugar, as próprias pessoas, sua compreensão do mundo, das finalidades, das limitações, das causalidades, sua identidade, sua coragem, sua formação, suas atitudes e suas idéias, no sentido mais amplo: saberes, representações, conceitos, esquemas ou métodos de trabalho (p.183).

⁸ Heller (2000) entende essa cotidianidade enquanto vida cotidiana. A autora diz que “a vida cotidiana é a vida de todo homem. Todos a vivem, sem nenhuma exceção, qualquer que seja seu posto na divisão do trabalho intelectual e físico. Ninguém consegue identificar-se com sua atividade humano-genérica a ponto de poder desligar-se inteiramente da cotidianidade. (...) ou seja, o homem participa na vida cotidiana com todos os aspectos de sua individualidade, de sua personalidade. Nela, colocam-se *em funcionamento* todos os seus sentidos, todas as suas capacidades intelectuais, suas habilidades manipulativas, seus sentimentos, paixões, idéias, ideologias” (p.17)

Porque alguns professores são considerados talentosos e outros não? Ainda que não haja uma única resposta para esta questão, considero importante fazer uma distinção entre o que entendo por *visibilidade* e *reconhecimento do talento*. A visibilidade pressupõe algo já posto que pode ser percebido de imediato com a observação dos fatos, enquanto que o reconhecimento se dá na medida em que o sujeito atribui um valor àquilo que foi percebido. E, em se tratando de talento, por mais que seja visível ele poderá assumir diferentes sentidos e valores, dependendo de quem faça o seu reconhecimento.

No caso de professores talentosos, esse talento é visualizado por outras pessoas na medida em que ele demonstra suas habilidades em atividades realizadas no âmbito de sua prática profissional – junto aos alunos, aos colegas professores, nas reuniões, nos projetos, etc. Essa visibilidade, entretanto, não garante o reconhecimento explícito do talento, na medida em que a execução de um “bom” trabalho, a manifestação de idéias divergentes e níveis de tratamento diferenciados com os alunos, podem ser vistos por seus pares profissionais de diversas formas: como uma obrigação profissional; como uma forma de querer se destacar; e ou, como alguém que realmente apresenta níveis de aptidões diferenciados para o exercício do magistério. Mas, independente do valor que é atribuído ao talento ou da forma como é reconhecido, a percepção do mesmo pode se dar de forma muito natural, pela observação e convivência em grupos.

Mas quem são esses talentosos? A título de exemplificação, lembro que usualmente a mídia televisiva exhibe reportagens sobre professores que criam músicas para facilitar o ensino da matemática, que constroem painéis, maquetes, verdadeiras obras de arte com seus alunos para facilitar o ensino de geografia e história, e muitos outros que através de projetos de caráter sócio-educacional

ensinam violino, flauta, dança, artes plásticas, artes cênicas, entre tantas outras atividades. Ainda que muitos desses se destaquem cada qual na sua área específica de talento, isto não é regra geral. É o caso, por exemplo, de alguns professores de História que ensinam xadrez ou professores de Física ensinando pintura.

Isto revela que “... não há dois professores iguais e que a identidade que cada um de nós constrói como educador baseia-se num equilíbrio único entre as características pessoais e os percursos profissionais” (Nóvoa, 2001, p.33) e que só “... é possível desvendar o universo da pessoa por meio de sua acção pedagógica” (ibidem).

Entretanto, para analisar o alcance de níveis de realização no campo profissional de professores talentosos, se deve levar em consideração a história desses sujeitos ao longo de uma dimensão de tempo, na qual situações de ação, produção, posição e desempenho estiveram presentes, ou seja, na vida antes, no início e durante a carreira docente (Fonseca, 1997).

Infelizmente, não se pode acompanhar estas pessoas ao longo de suas vidas para observar, interrogar e registrar cada passo, nem seria este o objetivo desta pesquisa. O que interessa saber é “... no que a pessoa pensou que fez, para que ela pensou que fazia alguma coisa, em que tipo de situação ela pensou que estava, e assim por diante” (Bruner, 2002, p.103).

Ao considerar que *todo ser humano é um ser único* (Mettrau, 2000a) pode-se dizer que o desenvolvimento do talento implica no desenvolvimento da pessoa em seu todo. É possível observar nos estudos atuais sobre o talento que

os pesquisadores utilizam este conceito como uma estrutura para estudar o desenvolvimento das habilidades humanas. Feldhusen (1995⁹ apud Mate, 1996),

sostiene que el término *talento*, debería usarse para denotar las aptitudes especializadas crecientes o las habilidades que desarrollan los jóvenes como una función de la habilidad general, g, o inteligencia, y de sus experiencias educativas en casa, colegio y comunidad. El talento crece mientras el joven desarrolla las destrezas específicas, sus intereses y motivaciones. De manera creciente el talento general define una ocupación específica y se fusiona cada vez más con la práctica¹⁰ (p. 21).

Outro pressuposto encontrado na literatura é que o sujeito talentoso possui níveis precoces de realização (Ardenne, 1990), ou seja, desde muito jovem apresenta padrões de desempenho elevado em alguma área da conduta humana, valorizada socialmente. Outro autor, Sternberg (2000), diz que para manter seus níveis de realizações essas pessoas, ao longo de suas vidas, também buscam por padrões ou modelos. Tc 0.c

revelada através da observação realizada pelos seus pares e principalmente, através dos seus relatos de *História de Vida*.

CAPÍTULO 2

PROCEDIMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

2.1. Caracterização da Pesquisa

Para estudar o talento no contexto da vida de professores descrevo a opção teórico-metodológica pela *História Oral de Vida*. Como o próprio nome traduz “... trata-se da narrativa do conjunto das experiências de vida de uma pessoa” (Meihy, 2002, p.13) ou de um grupo.

Dada a nomenclatura inicial, cabe explicar o recurso da *história oral* antes de trabalhar com este termo conjugado ao método da *história de vida*. Segundo Meihy (2002),

história oral é um recurso moderno usado para elaboração de documentos, arquivamentos e estudos referentes a experiências sociais de pessoas e de grupos. Ela é sempre uma história do tempo presente e também reconhecida como *história viva* (p.13).

O *status* de *história viva* se deve ao fato do passado como algo inacabado no presente das pessoas e cuja percepção implica na continuidade do processo sócio-histórico, garantindo “... sentido social à vida de depoentes e leitores, que passam a entender a seqüência histórica [da vida] e se sentem parte do contexto em que vivem” (idem, p.15).

Realizada com pessoas vivas a história oral prevê a apreensão de narrativas realizadas por meio de entrevistas gravadas em áudio ou vídeo. Três elementos fazem parte deste processo: entrevistador, entrevistado e aparelho de

gravação. No caso do entrevistado este é visto como um *colaborador*, um sujeito que faz parte do estudo por possuir afinidades com o tema de investigação.

A história oral é um recurso capaz de dar sentido à vida de pessoas que herdaram no presente os dilemas e os benefícios da vida; a sua versão do processo “... se fundamenta no direito de participação social, e nesse sentido está ligada ao direito de cidadania” (Motta, 2000, p.20). Nas atuais pesquisas que se utilizam deste recurso, encontrei três tendências: a tradição oral, a história oral temática e a história oral de vida.

A primeira, a tradição oral, privilegia os mitos, os ritos, os costumes entre outros que são transmitidos pela *memória oral e coletiva* (Fonseca, 1997; Meihy, 2002). Esta abordagem exige do pesquisador uma imersão no campo de estudo onde recolhe os dados não apenas com a utilização de entrevistas, mas também com a observação direta de pessoas e grupos.

A segunda tendência, a história oral temática, prevê a recolha de depoimentos orais através de entrevistas sobre temáticas específicas, geralmente ligadas a fatos ou acontecimentos históricos. Ao analisar a documentação oral o pesquisador faz uso de diversas fontes escritas, a fim de que o assunto pesquisado possa ser o mais aprofundado possível (idem). Para Thompson (1998), “... a história oral pode certamente ser um meio de transformar tanto o conteúdo quanto a finalidade da história” (p.22).

A terceira tendência é a história oral de vida, o foco de atenção. Aqui a narrativa é uma forma de reconstrução do passado, onde as experiências e as representações que os sujeitos têm das mesmas ganham relevância no presente (Glat, 1989). A entrevista é a principal fonte de apreensão da narrativa e “nesse

caso, deve ser dado ao depoente espaço para que sua história seja encadeada segundo sua vontade e suas condições” (Meihsy, 2002, p.131).

Pela história de vida, um mundo de vivências, de contradições e de projetos que não vingaram pode chegar até nós, não como realmente existiu, mas como foi experienciado e como, hoje, é visto retrospectivamente. Aqui não interessa a noção de comprovação ou de objetividade dos fatos e sim, de significação e representação (Fonseca, 1997, p.40).

Meihsy (2002) chama atenção para essa noção de *espaço pessoal subjetivo*, pois neste caso não há uma valorização nem a obrigatoriedade de uma ordem cronológica¹¹ de acontecimentos e sim uma valorização subjetiva de detalhes, ou seja, “... a atenção é para o valor moral da experiência pessoal” (p.133). Este autor recomenda que nas entrevistas as perguntas sejam amplas e que o entrevistador fale o menos possível, com o intuito de que sua participação seja a de estimular o entrevistado e nunca de confrontá-lo. Neste caso, “os grandes blocos de perguntas devem ser divididas em três ou quatro partes, no máximo cinco” (p.132).

Há, hoje, na área da Educação em geral e da Educação Especial em particular, um reconhecimento da necessidade de se registrar histórias individuais. Segundo Oliveira (2001)

os pesquisadores na área da Educação Especial têm-se utilizado da abordagem da História de Vida como forma de reconstrução dos processos e

Destaco alguns estudos: na área de Educação Especial, um estudo pioneiro com o uso da metodologia da história de vida foi o realizado por Glat (1989), intitulado *Somos iguais a vocês: depoimentos de mulheres com deficiência mental*, onde ouviu o que essas mulheres tinham a dizer sobre si mesmas e analisou "... até que ponto a vida dessas pessoas estava restrita ao papel social estereotipado do deficiente" (Glat, Santos, & Duque, [2003, mimeo], p.4). A autora afirma que o "... relato de vida é antes de mais nada (tanto para o narrador quanto para o ouvinte) uma oportunidade para reflexão" (Glat, 1989, p.32).

Outra pesquisa desenvolvida por Glat & Duque (2003), intitulada: *Convivendo com filhos especiais: o olhar paterno*, buscou estudar "... o perfil dos pais de pessoas com necessidades especiais" (p.11) e investigou a dinâmica e as problemáticas que envolvem estas famílias, também ditas especiais.

Em âmbito internacional e dentro de uma perspectiva *lato* de educação, há o estudo de Schlosser (2001) intitulado *Stories of Success from Eminent Finnish Women: a narrative study*, que buscou explorar quais os fatores, dentro da sociedade moderna, que permitem a mulheres finlandesas contemporâneas altamente prósperas terem sucesso em suas carreiras provendo suas histórias de vida. Este estudo enfocou particularmente os aspectos pessoais, educacionais e profissionais de finlandesas que têm posição de destaque em suas carreiras profissionais. "Há muito as histórias de vida têm chamado a atenção de pessoas preocupadas em entender a sociedade e seus efeitos íntimos e pessoais" (Meihy, 2002, p.130). É neste contexto que a *História Oral de Vida de Professores Talentosos* se insere.

2.2. Procedimentos de Campo

Os procedimentos de campo são as partes operacionais da pesquisa. Inicialmente, preciso definir o grupo ou *colônia* de colaboradores estudados. “O conceito de colônia se liga exclusivamente ao fundamento da identidade cultural do grupo; é formado pelos elementos amplos que marcam a identidade geral dos segmentos dispostos à análise” (Meihy, 2002, p.166).

Seguindo as orientações de Meihy (2002) utilizei uma *pergunta de corte*, ou seja, “... uma questão que perpassa todas as entrevistas e que deve se referir à comunidade de destino que marca a identidade do grupo analisado” (p. 165). Através da pergunta: o que é *ser* um professor talentoso?, identifico a marca fundamental do grupo: a docência. Assim a colônia de estudo foi composta por *professores talentosos*.

Neste primeiro momento de definição da colônia a ser estudada não se exigem critérios específicos de seleção de quais serão os colaboradores, estes critérios serão apresentados a partir do conceito de *formação de rede*. “Rede é uma subdivisão da colônia e visa estabelecer parâmetros para decidir sobre quem deve ser entrevistado e quem não se deve entrevistar” (idem, p.166).

Para formar a rede e selecionar a colônia de colaboradores/narradores¹² foram utilizados dois critérios. O primeiro critério se refere ao contexto do estudo e seus respectivos recortes. O primeiro recorte foi o universo de investigação, optei por realizar a pesquisa nas escolas da 3ª Coordenadoria Regional de Educação (3.ª CRE) da Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro. Isto se justifica pela viabilidade da pesquisa em termos de deslocamento e custos, já que as

¹² A partir deste ponto chamo os colaboradores de narradores, tendo em vista que suas histórias de vida foram registradas através de depoimento oral.

entrevistas das histórias de vida foram realizadas, nas escolas e, em alguns casos, na residência das próprias pessoas. O segundo recorte foi a definição da população a ser investigada. Optei por investigar todas as escolas que oferecem o segundo segmento do Ensino Fundamental (5.^a à 8.^a séries) da 3.^a CRE. A 3.^a CRE possui 121 Unidades Escolares (UEs), sendo que apenas 38 oferecem o segundo segmento do Ensino Fundamental. Por que o segundo segmento do Ensino Fundamental? Eis algumas justificativas:

- Primeiro, pelas características deste segmento de ensino. Os professores que atuam de 5.^a à 8.^a séries são conhecidos na rede municipal de ensino como PI – Professor I por possuir Licenciatura Plena nas disciplinas em que atuam, ter carga horária semanal de 16 horas, sendo que 12 horas são destinadas à atuação em turmas e 4 horas à complementação pedagógica (estudos e planejamento de aula).

- Segundo, porque estes professores atuam em várias turmas, às vezes até em séries diferentes com variação de 2 a 4 tempos de aula de 50 minutos por turma, ao contrário do PII – Professor II que atua no primeiro segmento do Ensino Fundamental e que tem 22 horas e 30 minutos semanais, divididas em 4 horas e 30 minutos diários com apenas uma turma.

- Terceiro, porque parto do pressuposto de que a visibilidade e o reconhecimento do trabalho e das características profissionais do PI se torna prejudicada pelo pouco tempo de permanência em cada turma e na escola, o que diminui as possibilidades de desenvolvimento de trabalhos específicos.

- Quarto, porque esses professores são pouco contemplados em estudos específicos, por exemplo, algumas pesquisas nacionais que se utilizam da narrativa oral enfocam como grupo de narradores professores do primeiro

segmento do Ensino Fundamental como é o caso dos estudos de Arroyo (2002) e Fontana (2003) entre outros, com exceção de Fonseca (1997) que realizou uma pesquisa sobre história oral de vida de professores de História no Brasil, e estudos que enfocam basicamente outros tipos de profissionais que possuem nível superior e professores universitários como é o caso de Martinazzo (2000) e Rego (2003).

- Quinto, porque segundo Arroyo (2002) “cada grupo de docentes tem experiências peculiares ao reconhecimento social” (p.30). No caso dos professores do primeiro segmento do Ensino Fundamental

a imagem de professora primária é dominante, com traços bastante feitos, onde predomina a competência para o ensino das primeiras letras e contas, mas sobretudo o carinho, o cuidado, a dedicação e o acompanhamento das crianças. Esses traços têm um reconhecimento bastante forte no imaginário social” (idem).

No caso dos professores do segundo segmento do Ensino Fundamental, o autor acrescenta:

os docentes de 5.^a à 8.^a [...] teriam configurado sua imagem social pelo fato de serem licenciados? Possuem uma competência técnica em sua área, porém não conseguiram se afirmar como docentes e menos como educadores. Não incorporaram os traços reconhecidos da professora primária, nem a confiança social. Não incorporaram a figura do educador, condutor da adolescência e juventude como a professora incorporou o cuidado, a dedicação e o acompanhamento da infância. Nem conseguiram incorporar, ainda que licenciados, os traços da imagem de docente, professor de um campo de conhecimento, reservado ao professor universitário, socialmente definido com um estatuto de competente (ibidem).

O segundo critério para formação da rede e seleção da colônia foi o *reconhecimento público do talento*. Para atender a este critério foi utilizada uma

*ficha de indicação de professores*¹³ (apêndice 1). Esse instrumento foi apresentado às UEs visitadas, a fim de que com base no conceito pessoal de talento e nas características de pessoas talentosas propostas na literatura, um membro da Equipe Técnico-Pedagógica (ETP) – que é composta por diretor, diretor adjunto e coordenador pedagógico – pudesse indicar um ou mais professores da sua Unidade Escolar reconhecidos como talentosos. Porque a ETP?

- Por pertencer à parte administrativo-pedagógica da escola e com isso ter como função precípua “coordenar e orientar todos os esforços no sentido de que a escola, como um todo, produza os melhores resultados possíveis” (Lück, 2002, p.16);

- Por acompanhar o trabalho pedagógico do corpo docente, observando e orientando quando necessário;

- Por ter carga horária semanal de 40 horas, cobrindo todos os turnos da escola e com isso, conhecendo a escola e o *staff*¹⁴ como um todo.

O levantamento do grupo de narradores foi realizado com base na análise da *ficha de indicação de professores*. Não foi utilizado o critério etário e nem critérios referentes a tempo de serviço pelo fato de que ao buscar uma variedade de experiências não me limitei a uma ou outra faixa de idade e tempo de experiência.

¹³ Este instrumento foi previamente aplicado em duas escolas da rede que não fazem parte da população investigada a fim de se verificar se havia inconsistência na captação dos dados e/ou falhas na compreensão dos enunciados e se as respostas iam ao encontro dos objetivos da pesquisa. Não houve necessidade de correções. Embora não se configure um instrumento validado estatisticamente, na análise do pré-teste, este se demonstrou bastante confiável para entrada no campo, pelo seu caráter formativo e informativo e por constituir fonte de informações preliminares sobre o professor indicado e outras informações sobre a Unidade Escolar e sobre os informantes que colaboraram com a investigação.

¹⁴ Corpo de funcionários e professores.

Em relação às entrevistas optei por uma modalidade intermediária entre a entrevista diretiva e a não-diretiva, a qual Vidigal (1996) denomina de entrevista *semi-diretiva*. Esta modalidade não abandona a proposta da entrevista livre ou espontânea, mas estabelece blocos de perguntas que favoreçam o alcance dos objetivos da pesquisa. O motivo dessa escolha se dá porque “ambos os integrantes da relação têm momentos para dar alguma direção, representando ganho para reunir os dados segundo os objetivos” (Turato, 2003, p.313).

As entrevistas foram gravadas em fitas de áudio. Cada fita gravada possui uma *ficha de identificação do narrador* (apêndice 2); esta ficha teve como objetivo facilitar a identificação dos narradores, bem como a codificação das entrevistas e seu devido armazenamento (Alberti, 2000), além de catalogar os dados pessoais dos narradores, das escolas onde atuam, registrar aspectos técnicos da gravação e realizar anotações de campo. Segundo Vidigal (1996) as fichas devidamente preenchidas ao longo do estudo “... passarão a constituir um novo tipo de fonte (artificial) de informação” (p.67).

2.3. O Contexto do Estudo

O trabalho de campo é a parte prática da pesquisa. Para Bogdan & Biklen (2000),

o trabalho de campo refere-se ao estar dentro do mundo dos sujeitos... não como alguém que faz uma pequena paragem ao passar, mas como quem vai fazer uma visita; não como uma pessoa que sabe tudo, mas como alguém que quer aprender; não como uma pessoa que quer ser como o sujeito, mas como alguém que procura saber o que é ser como ele (p.113).

Mas para estar dentro do mundo dos sujeitos o trabalho de campo demanda algumas fases de planejamento e execução que pertencem ao campo ao mesmo tempo em que o antecedem.

A pesquisa foi realizada na Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro. A rede é composta por 1.054 escolas e 203 Creches Municipais divididas por 10 Coordenadorias Regionais de Educação (CREs). Conforme pode ser visualizado na figura 2, cada número se refere a uma Coordenadoria:

FIGURA 2: MAPA DO RIO DE JANEIRO E DIVISÃO DAS CREs



Fonte: SME on line – <http://www.rio.rj.gov.br/sme/index.php>

O universo estudado foi a 3.^a CRE que abrange os bairros: Abolição, Bonsucesso, Cachambi, Del Castilho, Encantado, Engenho Novo, Engenho da Rainha, Engenho de Dentro, Higienópolis, Inhaúma, Jacarezinho, Jacaré, Lins de Vasconcelos, Maria da Graça, Méier, Piedade, Pilares, Ramos, Riachuelo, Rocha, Sampaio, Todos os Santos, Tomás Coelho e Água Santa.

A 3.^a CRE possui 121 UEs divididas em 16 creches, 67 escolas que atendem apenas o 1.^o segmento do Ensino Fundamental, 15 escolas atendem

apenas o segundo segmento do Ensino Fundamental e 23 que atendem ambos os segmentos do Ensino Fundamental. Totalizando 38 escolas (100%) que oferecem o segundo segmento do Ensino Fundamental, definindo a população deste estudo.

Em posse da listagem das 38 UEs levantada a partir da consulta da *Cartela Escolar* no *site* da Secretaria Municipal de Educação – SME *on line*, encaminhei uma solicitação (apêndice 3) ao Departamento Geral de Educação (DGED) da Secretaria Municipal de Educação (SME), pedindo autorização para realizar o trabalho de campo nas referidas escolas da 3.^a CRE da Rede Municipal de Ensino do Rio Janeiro, juntamente com uma cópia do projeto de pesquisa, uma carta de apresentação e uma declaração de matrícula emitida, assinada e carimbada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

Aguardei 10 dias para análise do meu pedido e retornei ao DGED onde recebi um documento de autorização para realizar pesquisa no período de agosto a dezembro de 2004 e assinei um termo de compromisso junto a SME. Em posse do documento de autorização me encaminhei à Divisão de Educação (DED) da 3.^a CRE onde o apresentei e recebi 38 memorandos de apresentação, um para cada UE, para realizar a pesquisa. Segundo Bogdan & Biklen (2000),

a obtenção da autorização para realizar o estudo envolve mais que uma bênção oficial. Passa por desbravar o caminho para uma relação sólida a estabelecer com aqueles com quem irá passar tempo, de modo a que o aceitem a si e àquilo que pretende fazer (p.117).

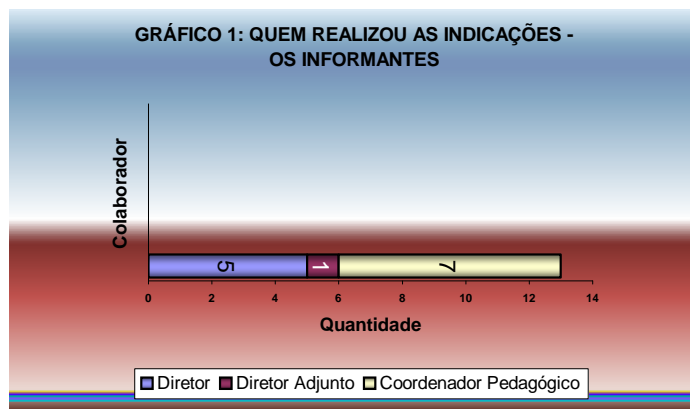
A partir deste momento iniciei as visitas às UEs. Utilizando o critério da escolha aleatória fui a 19 escolas (50%) da listagem, o que compôs a amostra¹⁵ do estudo. Ao chegar as UEs me dirigi ao Diretor ou a um representante da ETP responsável pela instituição naquele momento. Ao ser recebida, imediatamente me apresentava e entregava o memorando emitido pela DED/3.^a CRE. A partir deste momento eu explicava os objetivos do estudo e solicitava que algum membro da ETP pudesse me indicar um ou mais professores de sua UE reconhecidos como talentosos, mediante o preenchimento da *ficha de indicação de professores* que vinha acompanhada de uma *carta explicativa* (apêndice 4). Em apenas uma escola eu tive a ficha preenchida no mesmo dia e nas demais eu retornei uma ou mais vezes.

Das 19 UEs visitadas, 07 não formalizaram a indicação e foram desconsideradas (37%). Das 07 escolas, 03 alegaram não possuir professor em sua UE com o perfil esperado para a indicação (16%), 02 alegaram possuir professor para indicar mas não devolveram a ficha de indicação (10,5%) e em 02 não tive resposta alguma por extrema dificuldade de comunicação e retorno do colaborador/informante¹⁶.

Em termos percentuais 63% da amostra efetuou a indicação, sub-totalizando 12 escolas participantes. Das 12 UEs, duas indicaram 03 professores e dez apenas 01, o que definiu o grupo de narradores composto por 16 professores (100%).

¹⁵ “A palavra *amostra* quer dizer uma porção, um pedaço, um fragmento, os quais são apresentados para demonstrar propriedades da natureza ou qualidade de algo. Na linguagem científica das pesquisas com seres humanos, amostra significa uma parcela selecionada, segundo uma determinada conveniência, e extraída de uma população de sujeitos, constituindo assim num subconjunto do universo” (Turato, 2003, p.351-352).

¹⁶ O termo *informante* se refere ao “sujeito enquanto aquele que dá forma a idéias acerca de fenômenos relacionados ao assunto pesquisado e valorizados pelo pesquisador” (Turato, 2003, p.354).



Participaram como colaboradores/informantes nas indicações: 05 diretores, 01 diretor adjunto e 07 coordenadores pedagógicos, conforme apresento no gráfico 1:

Em relação ao grupo de narradores eu tive a indicação de 02 professores e 14 professoras divididos por 09 áreas de atuação/disciplinas, conforme a tabela 1:

**TABELA 1: NÚMERO DE INDICADOS POR
ÁREA DE ATUAÇÃO/DISCIPLINA**

Área de Atuação/Disciplina	Quantidade
Espanhol	1
Língua Portuguesa	3
Artes Plásticas	2
Artes Cênicas	2
Artes Visuais	1

Educação Musical	2
História	1
Ciências	3
Matemática	1
Total:	16

Dos 16 professores indicados (100%) foram realizadas 10 entrevistas (62,5%). Das 06 que não foram realizadas (37,5%), duas foram porque os únicos dois professores indicados não quiseram participar e quatro professoras não participaram por motivo de saturação/recorrência de informações, não havendo a necessidade de contactação posterior. Segundo Meihy (2002) “o argumento decisivo para marcar o número de entrevistas remete à sua utilidade e a seu aproveitamento. Quando os argumentos começam a ficar repetitivos, deve-se parar as entrevistas” (p.123-124).

Para estar dentro do mundo dos sujeitos o trabalho de campo demanda esforços, iniciativas e aceitações. Nunca alcançamos o todo desejável e se ao lidar com o público esbarrei com alguns obstáculos, os assumo como limitações deste estudo, mas não como perdas irreparáveis e sim como novos caminhos que se fazem necessários abrir para atingir o objetivo.

2.4. As Entrevistas

A parte mais específica do trabalho de campo foi o momento das entrevistas. Na história oral de vida este momento prevê três etapas: a *pré-entrevista*, a *entrevista* (propriamente dita) e a *pós-entrevista* (Meihy, 2002).

A *pré-entrevista* é a etapa que precede ao encontro, onde será realizada a gravação. Foi o momento em que fiz os primeiros contatos com os

professores/narradores, às vezes por telefone, outras vezes me dirigindo à própria escola. Nesse momento aproveitei a oportunidade para explicar como cheguei até eles, para apresentar os objetivos da pesquisa e para ressaltar a importância de sua participação (Meihy, 2002). Neste momento também fiz a marcação da entrevista, ou seja, do dia, do local e da hora de sua realização, de forma que fosse o mais confortável e conveniente possível.

Marcado o dia, o local e a hora, cheguei à segunda etapa, a *entrevista* propriamente dita. Antes mesmo do contato com o narrador verifiquei o gravador e levei fitas e pilhas adicionais para eventuais necessidades. Já na presença do narrador, ainda com o gravador desligado, expliquei que nada do seu depoimento seria utilizado ou publicado sem sua autorização prévia.

Com o gravador ligado retomei o tema da pesquisa e expliquei como seria sua participação. Comuniquei que se trataria de uma conversa, um diálogo que envolveria três aspectos: sua *trajetória pessoal*, sua *formação* e as suas *experiências profissionais*.

As entrevistas foram baseadas em três blocos de perguntas. O primeiro os encorajou a recordar as lembranças sobre seus percursos de vida enquanto pessoas talentosas dentro de seus contextos culturais. Estas perguntas focalizaram: quando e onde nasceram, a família de origem, suas experiências enquanto alunos, os primeiros trabalhos, posições familiares, suas experiências enquanto professores e atuais responsabilidades.

O segundo bloco se destinou a perguntas mais específicas:

- Quais os fatores mais importantes que contribuíram para o desenvolvimento do seu talento?
- Qual o papel que seu talento ocupa no exercício da carreira docente?

- Quais são suas principais realizações?

E no terceiro bloco foi feita a *pergunta de corte*: para você o que é ser um professor talentoso?

Todas as perguntas foram projetadas para que cada um dos professores fosse estimulado a pensar como os seus talentos podem estar relacionados aos seus altos níveis de realização dentro de sua prática pedagógica, que os tornou destaque em relação aos seus pares profissionais.

No final da entrevista apresentei a cada um dos professores um *termo de consentimento* (apêndice 5) solicitando autorização para a utilização ou não dos dados recolhidos nas gravações, bem como a exposição pública de seu nome¹⁷. Dos 10 entrevistados apenas 01 não autorizou a exposição de seu nome verdadeiro, pedindo para substituí-lo por um pseudônimo.

A terceira etapa é a *pós-entrevista*, onde foram enviadas cartas de agradecimento aos narradores, visando estabelecer a continuidade de um clima de amizade e cordialidade, e, uma cópia da pesquisa e da entrevista transcrita em sua versão final.

2.5. Tratamento e Análise dos Dados

Essa foi a etapa mais longa da pesquisa e pela complexidade de seus objetivos foi necessário dividi-la em três fases distintas e interdependentes, a saber: análise da *ficha de indicação de professores*, análise das perguntas específicas as das entrevistas e análise das narrativas.

Excluído: porém

Excluído: do conteúdo

Excluído: o

¹⁷ Isso será discutido mais adiante no tópico 2.6. Ética da Pesquisa, neste mesmo capítulo.

a) Análise da *Ficha de Indicação de Professores*

A análise da ficha de indicação de professores considerou os 16 professores indicados (100%). Esta fase visou levantar informações preliminares acerca do grupo de narradores. Os dados mais explicativos dessa ficha, tais como: quantidade de professores/narradores indicados, quem realizou as indicações e quais as áreas de atuação/disciplinas foram apresentados no item 2.3. O Contexto do Estudo neste mesmo capítulo.

Além disso, pela própria estruturação da ficha, essa fonte de dados me permitiu levantar alguns indicadores acerca da manifestação do talento docente e do perfil profissional e pessoal dos narradores. O tratamento das informações tomou como base três questionamentos:

- 1º) Por que alguns professores foram indicados como talentosos?
- 2º) Qual o perfil profissional destes professores?
- 3º) Que tipos de características ou habilidades pessoais foram destacadas nestes profissionais?

Orientada neste sentido, o primeiro questionamento me permitiu organizar os dados das justificativas: o porquê da indicação. Os passos foram comparar, analisar e agrupar essas informações dentro de um sentido comum¹⁸. Esse trabalho resultou na construção de cinco categorias pelo pesquisador, a saber: *afetividade, competências interpessoais, ação pedagógica, habilidade específica e visão utilitária*.

Assumo, neste momento, minha postura inferencial ao construir e nomear as categorias. Essas nomenclaturas não vieram de forma direta dos textos de origem, são produtos interpretativos de minhas leituras e releituras dos dados.

Formatado: Justificado,
Numerada + Nível: 1 + Estilo
da numeração: 1º, 2º, 3º ... +
Iniciar em: 1 + Alinhamento:
Esquerda + Alinhado em:
42,55 pt + Tabulação após:
96,55 pt + Recuar em: 0 pt,
Tabulações: Não em 96,55 pt

¹⁸ Passos previstos na técnica de Análise de Conteúdo que será apresentada mais à frente.

Como nos afirma Bogdan & Biklen (2000) se deve assumir “os riscos necessários para o desenvolvimento de novas idéias” (p.218) e para isso deve-se pensar com os dados que se tem.

Para levantar alguns aspectos do perfil profissional os dados referentes à segunda questão foram tratados de forma mais pontual. Na ficha de indicação de professores apresentei quatro afirmativas que associavam as características profissionais à manifestação do talento docente, visando reforçar alguns aspectos relativos à atuação pedagógica do professor indicado, tais como: participação no desenvolvimento de projetos, apresentação de produtos e/ou resultados de seu trabalho, criação de oportunidades para favorecer o desenvolvimento de sua função e se o professor é reconhecido como talentoso tendo como parâmetro a sua performance comparada aos demais membros da Unidade Escolar. O informante, nesta parte da ficha, apenas assinalou *sim* ou *não*. Esses dados foram tabulados e serão apresentados no próximo capítulo.

Para levantar o perfil pessoal, sem generalização, dos professores indicados, o terceiro questionamento me levou ao domínio da análise de estereótipos. Como poderia falar de estereotipia se toda a argumentação deste estudo é que o talento é uma imagem construída ao longo da vida? Foi quando me dei conta de que os estereótipos são marcas que pontuam uma parte do processo, que localiza(m) o(s) sujeito(s) em sua(s) particularidade(s) de acordo com o momento histórico em que vive(m). Segundo Bardin (1977),

Um estereótipo é <<a idéia que temos de...>>, a imagem que surge espontaneamente, logo que se trate de... É a representação de um objecto (coisas, pessoa, idéias) mais ou menos desligadas da sua realidade objectiva, partilhada pelos membros de um grupo social com uma certa estabilidade. Corresponde a uma medida de economia na percepção da realidade, visto

que uma composição semântica pré-existente, geralmente muito concreta e imagética, organizada em redor de alguns elementos simbólicos simples, substitui ou orienta imediatamente a informação objectiva ou a percepção real. Estrutura cognitiva e não inata (submetida à influência do meio cultural, da experiência pessoal, de instâncias e de influências privilegiadas como as comunicações de massa), o esteriótipo, no entanto, mergulha suas raízes no afectivo e no emocional, porque está ligado ao preconceito por ele racionalizado, justificado ou engendrado (p.51-52).

De acordo com esta premissa, nas duas últimas partes da ficha solicitei que os informantes me fornecessem palavras e/ou expressões sobre o perfil pessoal dos professores indicados usando como palavras indutoras os termos características e habilidades, ou seja, adaptei de forma escrita na ficha o teste de associação de palavras que em sua forma original consiste em pedir “aos sujeitos que associem livre e rapidamente, a partir da audição das palavras indutoras (estímulos), outras palavras (respostas) ou palavras induzidas” (Bardin, 1977, p.52). Para análise dos dados utilizei a técnica de análise da expressão. Esta técnica pertence ao domínio da análise de conteúdo, pois visa a categorização das palavras e/ou expressões por aproximações semânticas, bem como o levantamento de suas frequências (idem).

A análise da ficha de indicações de professores será apresentada no capítulo 3, denominado Talento Docente: Imagens de Significação, Valorização e Reconhecimento.

b) Análise das Perguntas Específicas das Entrevistas

Findadas as 10 entrevistas entrei na fase de transpor os discursos orais gravados para o escrito, o que Vidigal (1996) chama de tradução. Procurei

Excluído: é

Excluído: Procuraremos

realizar este procedimento imediatamente após cada entrevista, a fim de que os bastidores do encontro fossem recuperados com maior precisão.

Excluído: sejam

Para iniciar este processo, optei por realizar a transcrição bruta das entrevistas (Meihy, 2002), ou seja, a transcrição na íntegra, sem cortes: sinalizando todos os ruídos (risos, aplausos, por exemplo), hesitações, entre outros. Apesar deste esforço, entendo que a tradução da fonte oral para a fonte escrita sempre estará sujeita a perdas; sendo assim, "... é impossível, (...) ser absolutamente fiel ao que foi dito e (...) expressar nessa primeira versão escrita a totalidade do significado daquele momento" (Fonseca, 1997, p.54).

Excluído: Um ponto importante em qualquer projeto de história oral remete à combinação entre o ritmo da realização das entrevistas e as transcrições. É necessário evitar o acúmulo de gravações e tempos prolongados entre uma etapa e outra (Meihy, 2002, p.170).¶

Problema	Solução	Representação Gráfica
Dúvida sobre palavras	Indicam-se colocando a sua frente um ponto de interrogação entre parêntesis	(?)
Partes inaudíveis (após três audições)	Assinalam com reticências entre parêntesis	(...)
Partes inaudíveis reconstituíveis por memória ou recurso às notas da <i>ficha de registro de áudio</i>	São reproduzidas entre colchetes e em ^{da} itálico	[disse ainda que]
Hesitações ou mudança de tema	Assinalam-se com reticências	...
Interrupções diversas (risos, pausas) ou gestos e posturas marcantes (identificados na <i>ficha de registro de áudio</i>)	Assinalam-se em itálico entre parêntesis	(Risos) (palmada no joelho)
Erros de datas ou pronúncias locais (troca de sílabas, de letras, etc.)	Correção/"tradução" entre colchetes diante da transcrição	[]

Excluído: numa primeira etapa,

Excluído: a

Excluído: remos

Excluído: ¶

Excluído: entendemos

Excluído: ¶
Então, procuraremos, realizar a transcrição com a máxima0.0036 1
re0zar numa prim¶ra

Para iniciar a análise qualitativa dos dados, ouvi os conteúdos das fitas combinados com a leitura das transcrições (*pré-análise*), ou seja, utilizei ao mesmo tempo duas fontes:

o arquivo oral¹⁹ (...) é um importante documento, capaz de revelar as contribuições, riquezas e expressividade da oralidade: entonação, ênfase, dúvidas, intervalos, pausas, rapidez ou lentidão nas reações, risos, repetições, etc; e o texto escrito, fruto das transcrições dos depoimentos gravados (Rego, 2003, p.90).

Rego (2003) acrescenta que desta forma podemos evitar "o risco de privilegiar a leitura a ponto de renunciar à escrita, pois sabe-se que toda transcrição, mesmo bem feita, é uma interpretação, uma recriação, já que é uma

¹⁹ "... empregamos a expressão *arquivo oral* para designar a fonte confiada a um organismo público (ou pessoa física ou jurídica) e que pode ser consultada nas condições legais habituais" (Voldman, 2001, p.248).

representação de uma outra natureza” (p.90-91). Cabe ressaltar, que este procedimento me permitiu, ainda, realizar eventuais correções do material transcrito.

Excluído: nos permitirá

Numa segunda leitura separei, da transcrição bruta, as partes dos textos que se referiam às histórias de vida – bloco 1 da entrevista – das perguntas específicas da entrevista – blocos 2 e 3 respectivamente²⁰. Me restringirei neste tópico, em abordar os procedimentos de análise das respostas às perguntas específicas das entrevistas; os procedimentos de análise das histórias de vida serão apresentados no tópico seguinte denominado *análise das narrativas*.

Nesta fase criei um *plano coletivo de análise*²¹, utilizando a técnica conhecida como *análise de conteúdo* (Bardin, 1977). Três procedimentos fazem parte deste processo: o primeiro já descrito é a *pré-análise*, onde realizei uma *leitura flutuante* das entrevistas a fim de ter uma visão geral dos conteúdos contidos, bem como, realizar algumas comparações.

O segundo procedimento foi a *descrição analítica*, onde montei quadros com trechos das entrevistas que se referiam ao mesmo assunto, tomando como base as questões específicas das entrevistas (apêndice 6). Estas questões foram levemente modificadas em seu enunciado, para se tornarem mais objetivas e favorecerem a categorização das falas, a saber: a) Porque fui indicado como um professor talentoso? b) O que é talento? c) Quais os fatores que contribuíram para o desenvolvimento do meu talento? d) Qual o papel que o meu talento ocupa no exercício da carreira docente? e) O que é ser um professor talentoso?

²⁰ Ver item 2.4. As Entrevistas neste mesmo Capítulo.

²¹ Thompson (1998) chama esta técnica de *análise cruzada*, ou seja, é a comparação das evidências de uma entrevista com a de outras.

Assim, afirmam Glat & Duque (2003), “tendo com base o conteúdo das entrevistas, os temas emergentes são identificados e agrupados em categorias de análise as quais são, posteriormente, discutidas à luz de um referencial teórico, então, estabelecido” (p.26), chegando ao terceiro procedimento que é a interpretação inferencial.

Cabe ressaltar que neste momento foram criadas categorias e sub-categorias temáticas que emergiram diretamente das falas dos narradores (apêndice 6); também foi feito o registro de frequência a fim de verificar o número de vezes que cada sub-categoria foi mencionada pelos narradores nas entrevistas (Vidigal, 1996). Conforme pode ser visualizado na tabela 2:

TABELA 2: CATEGORIAS, SUB-CATEGORIAS E FREQUÊNCIA

CATEGORIA	SUB-CATEGORIA	FREQ.
1. O que você vai classificar como talentoso?	Uma pessoa que sabe lidar com os alunos, atualmente	40%
	Fugir do padrão	10%
	É um fator construído. Dia-a-dia construído	20%
	<i>Fazer alguma coisa e o outro gostar</i>	10%
	Um conjunto de coisas	40%
	<i>A gente fica meio surpresa quando é escolhida assim...</i>	30%
2. Talento é a consequência de uma busca	Talento é dom	30%
	Gostar daquilo que você faz	30%
	Ver a realização, sentir a realização e olhar no olho do outro algum motivo de orgulho	40%
3. A vida pode ser muito marcante	A convicção do trabalho que a gente tem	50%
	Formação profissional	50%
	<i>Oportunidade, é... o apoio, o estímulo...</i>	40%
	Buscar novos conhecimentos	40%
	Minha família	40%
	<i>Familiar não... Isso aí é meu</i>	30%
(Continuação)		
4. Você é um diferencial	Crescimento	20%
	Resultado do trabalho	30%
	Reconhecimento	50%
	Competência	30%
5. Um professor que procura desenvolver o seu trabalho dentro da sua habilidade mas buscando outras coisas também	Mostrar para os outros	30%
	Um professor comprometido	50%
	Todos nós que somos professores temos talento	10%
	Basta ser feliz na profissão para você ser talentoso	10%

Outro procedimento adotado nessa fase da análise foi a substituição dos nomes verdadeiros dos narradores/professores por pseudônimos curtos a fim de identificar as falas das entrevistas e por se tratar de conteúdos mais específicos e

| não das narrativas das histórias de vida propriamente ditas. Essa fase da análise

apresentei através de sub-itens cada história de vida. No último sub-item realizei uma breve análise dos pontos em comum de cada história. Esta fase gerou um documento que chamei de *História de Vida de Professores Talentosos*, capítulo 5 deste estudo.

2.6. Ética da Pesquisa

A descrição exaustiva da opção teórico-metodológica da História Oral de Vida, se deve ao fato de se trabalhar com pessoas vivas e com histórias de pessoas vivas, o que exige na maior parte dos procedimentos da pesquisa uma grande participação, bem como um posicionamento do autor.

Em segundo lugar, é preciso deixar claro para a academia e para os leitores desta pesquisa quais foram os procedimentos utilizados para se chegar ao texto final das histórias e de como se procedeu a análise em todas as suas fases, o que diminui as críticas e preconceitos acerca da metodologia e dá mais clareza sobre a forma que o trabalho foi construído.

Como nos lembra Rubem Alves²³, na maioria dos casos:

Quando se vai escrever (...) acontecem dois processos. O primeiro, fundamental e original, é uma orgia de idéias. As idéias vêm por conta própria, irracionalmente, inexplicavelmente, atropelando, saltando, dançando, numa enorme farra sem ordem alguma. O que o escritor faz é apenas anotar as ditas idéias para que não sejam esquecidas. Nesse momento elas se parecem com centenas de peças de um quebra cabeça espalhadas sobre a mesa. O segundo é o processo racional de juntar as peças na ordem certa, para que se forme o quebra-cabeça. O que se dá ao leitor, geralmente, é o quebra-cabeça montado e pronto (...). O leitor nada fica sabendo da farra que o antecedeu: o leitor não participa

²³ Embora Rubem Alves se refira a textos de uma forma geral ou a livros, acredito que suas idéias também se apliquem a pesquisas acadêmicas de cunho qualitativo.

da dança das idéias (Dimenstein & Alves, 2003, p.11).

Em relação aos compromissos e princípios éticos quanto à divulgação dos nomes dos narradores, assumo que embora seja recomendado que nas investigações qualitativas as identidades dos sujeitos devam ser protegidas, optei por revelar os nomes dos professores ao reconstruir as suas histórias de vida, ou seja, aceitei a opção tomada pelos narradores no *termo de consentimento*. Somente um professor não me autorizou a revelar sua identidade, que foi substituída por um nome fictício.

Desta forma concordo com Bogdan & Biklen (2000) quando eles afirmam que

... tal como se passa com todas as regras, existem exceções e problemas que levam a que, nalguns casos, estas possam parecer inadequadas ou de difícil implementação, ou mesmo impossíveis de pôr em prática. Por vezes, quando se efectua investigação, é difícil ou impossível proteger a identidade dos sujeitos. Além do mais, os sujeitos envolvidos podem afirmar que lhes é indiferente a divulgação das suas identidades. Nestas circunstâncias as regras do anonimato podem ser ignoradas (p.77).

De forma geral duas normas foram adotadas:

1. Os sujeitos aderem voluntariamente aos projectos de investigação, cientes da natureza do estudo e dos perigos e obrigações nele envolvidos.
2. Os sujeitos não são expostos a riscos superiores aos ganhos que possam advir (ibidem, p.75).

A última questão se refere ao armazenamento e conservação das fitas de áudio e das transcrições; estas ficarão sob a responsabilidade do pesquisador, a fim de se evitar qualquer tipo de perda ou danos, até que existam órgãos

educacionais oficiais, responsáveis pela guarda e pelo registro do *arquivo oral* (Alberti, 2000).

CAPÍTULO 3

TALENTO DOCENTE: IMAGENS DE SIGNIFICAÇÃO, VALORIZAÇÃO E RECONHECIMENTO

Após longa jornada de conversas, visitas e revisitas às 19 unidades escolares da 3.^a Coordenadoria Regional de Educação obtive a indicação de 16 professores reconhecidos como *talentosos* por, pelo menos, um membro da equipe técnico-pedagógica de cada escola.

Com base na *ficha de indicação de professores* tive a oportunidade de, a cada visita, discutir os conceitos de talento propostos pela literatura, ressignificá-los no contexto da prática pedagógica e alcançar o principal critério para seleção do grupo de narradores: o *reconhecimento público* do talento, ou seja, a valorização de habilidades pessoais e profissionais que fazem com que alguns professores se tornem destaques no campo de atuação do magistério.

Essa etapa do trabalho de campo me conferiu algumas informações que podem orientar a construção de uma *imagem* do *talento docente*. Considero a *imagem* como uma *criação de sentidos* inacabada que traduz uma representação do que pode ser conhecido. Toda e qualquer imagem não é produto fixo, trata-se de uma construção individual e ou coletiva que pode assumir diferentes formas, de acordo com quem absorve as informações. Essa perspectiva é tratada por Castoriadis (2000) ao teorizar o que denomina de *imaginário social*. Segundo o autor,

o imaginário de que falo não é imagem de. É criação incessante e essencialmente indeterminada (social-histórica e psíquica) de figuras / formas / imagens, a partir das quais somente é possível falar-se de "alguma coisa" (p.13).

Busco, neste capítulo, compreender e esclarecer como foram representadas as imagens de *talento docente*, a partir das informações iniciais coletadas sobre o grupo de narradores: professores talentosos. Os dados foram analisados e organizados em três eixos de discussão: porque alguns professores foram indicados como talentosos? Qual o perfil profissional destes professores? Que tipos de características ou habilidades pessoais foram destacadas nestes profissionais?

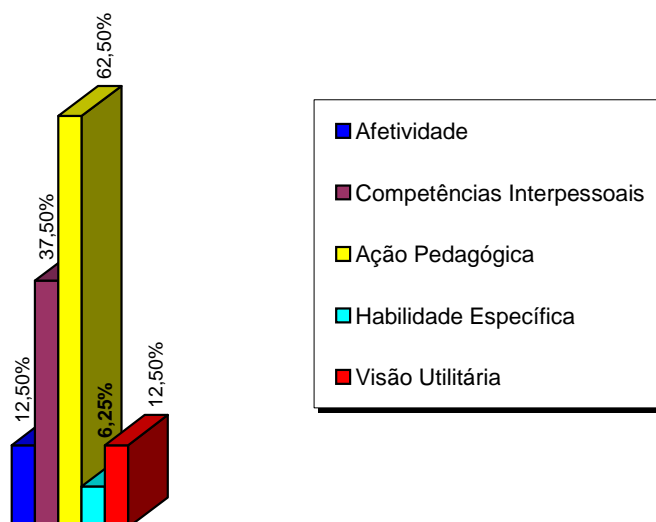
3.1. Indicadores de Reconhecimento do Talento Docente

Buscar os indicadores de reconhecimento do talento não foi uma das tarefas mais fáceis nesta pesquisa; vivi alguns momentos de angústia e outros de muita satisfação, quando solicitei que membros da Equipe Técnico-pedagógica das 19 unidades escolares me indicassem pelo menos um professor de sua escola que fosse reconhecido como talentoso em efetivo trabalho realizado no segundo segmento do Ensino Fundamental.

Porque esse e não aquele? Num campo específico da *ficha de indicação de professores* os informantes – cinco diretores, um diretor adjunto e sete coordenadores pedagógicos – justificaram suas indicações com base na leitura de quatro conceitos de talento previamente apresentados e nas suas considerações pessoais. Tais justificativas foram comparadas, analisadas e agrupadas dentro de um contexto de sentido, o que resultou na criação de cinco categorias:

afetividade, competências interpessoais, ação pedagógica, habilidade específica e visão utilitária. A frequência em que cada categoria foi mencionada pode ser visualizada no Gráfico 2:

GRÁFICO 2: FREQUÊNCIA DAS CATEGORIAS DE INDICAÇÃO



A importância de categorizar as justificativas de cada indicação se dá na medida em que através delas pode levantar alguns indicadores sobre a significação, a valorização e o reconhecimento do *talento docente* advindos diretamente do local onde eles são manifestados, ou seja, nas ações pedagógicas cotidianas.

A relação afetiva com o professor indicado foi evidenciada em duas justificativas dadas pelos informantes. Isso me leva a crer que a *afetividade*²⁴ foi um dos critérios utilizados para encontrar professores com características de talento docente dentro das unidades escolares.

A relação entre o reconhecimento do talento e a afetividade pôde ser

²⁴ "A *afetividade* é afetar e ser afetado pelo outro, instigando as energias e ativando nosso eu para a ação. Isso pressupõe humildade, parceria, reciprocidade" (Ranghetti, 2002, p.89).

destacada na primeira justificativa: “o professor trata-se de um profissional fantástico” (Diretor – Escola 01). Isso sugere, também, que a construção de uma imagem do talento docente em que a afetividade “manifesta-se no acolhimento, na valorização da expressão, (...) na sensibilidade de perceber o outro como um ser diferente, entretanto, semelhante, por constituir-se como ponto de referência para nossa própria composição” (idem, p.88).

Por outro lado, a expressão *profissional fantástico* pode remeter a uma imagem de professor que de tão extraordinário só pode existir na fantasia, no imaginário (Ferreira, 2001). Somente quando este imaginário ultrapassa o plano individual – ou afetivo – para o plano coletivo é que o talento pode ser reconhecido e valorizado, ou seja, pode ser dotado de significação. Essa análise não exclui a afetividade como um critério de reconhecimento, mas me conduz a pensar que ela não pode ser o único, para não recair na noção de amizade que sugere a lembrança e o acolhimento do profissional escolhido em detrimento de outras características ou habilidades, como é ressaltado na segunda justificativa: “o que me motiva a estar preenchendo este *questionário*²⁵ apesar de todas as nossas atribuições é a lembrança da figura da professora Y” (Diretor – Escola 14).

Outro critério para a indicação de professores foi a valorização de *competências interpessoais* no exercício do magistério. Segundo Moscovici (2002a) a “competência interpessoal é a habilidade de lidar eficazmente com relações interpessoais, de lidar com outras pessoas de forma adequada às necessidades de cada uma e às exigências da situação” (p. 36). A mesma autora cita C. Argyris (1978)²⁶ para afirmar que essa habilidade possui três critérios:

²⁵ O Diretor se refere aqui à Ficha de Indicação de Professores.

²⁶ Fonte primária: ARGYRIS, C. **Organizational learning**. Reading, Mass., Addison-Wesley, 1978.

- a) Percepção acurada da situação interpessoal, de suas variáveis relevantes e respectiva inter-relação.
- b) Habilidade de resolver realmente os problemas interpessoais, de tal modo que não haja regressões.
- c) Solução alcançada de tal forma que as pessoas envolvidas continuem trabalhando juntas tão eficientemente, pelo menos, como quando começaram a resolver seus problemas (p.37).

A justificativa: “professora de grande carisma²⁷” (Diretor – Escola 10), me remete a pensar num profissional capaz de ser aceito e se relacionar *bem* com todos. Entretanto, para demonstrar habilidade nas relações interpessoais outras qualidades se fazem necessárias, entre elas destaco a *flexibilidade perceptiva e comportamental*, que segundo Moscovici (2002a) “significa procurar ver vários ângulos ou aspectos da mesma situação e atuar de forma diferenciada, não rotineira” (p.37), como foi evidenciado na seguinte justificativa:

professora que tem o talento de lidar com todos os alunos, de todas as séries, com flexibilidade quanto a estrutura de cada aluno (familiar e construção do conhecimento). Tem a visão da escola como um todo e tenta a todo momento reverter qualquer quadro negativo referente ao desempenho (Coordenador Pedagógico – Escola 12).

Experimentar novas condutas e ações pedagógicas são características que demonstram o desenvolvimento da capacidade criativa dos professores para solução de problemas através de propostas menos convencionais. Essas características favorecem, além da aproximação afetiva com o corpo discente, a resolução de problemas e a auto-realização profissional, como foi destacado nas seguintes falas: “a professora é uma profissional muito querida pelos alunos e

²⁷ Carisma: "Conjunto de qualidades que marcam uma líder" (Rocha, 2000, p.122). Carismático: "Diz-se de quem tem qualidades de líder; que exerce liderança" (idem).

disposta a estar sempre criando” (Diretor – Escola 01²⁸), “a professora indicada tem um excelente relacionamento com o corpo discente da U.E.” (Coordenador Pedagógico – Escola 04), “a professora é uma profissional com múltiplas habilidades” (Diretor – Escola 01²⁹) e “acho que seu desempenho é acima da média” (Diretor – Escola 05).

Para Moon (2003) as habilidades interpessoais, hipoteticamente, estabelecem uma correlação positiva entre o desenvolvimento e a manifestação do talento em relação às metas que o indivíduo quer alcançar. Quanto mais metas são alcançadas, mais habilidades são desenvolvidas e mais perceptível se torna o talento.

O maior número de justificativas se referem à *ação pedagógica* dos professores. Entendo como *ação* toda prática humana dotada de intencionalidade. Não falo de uma conduta meramente espontânea e sim de comportamentos dirigidos reflexivamente que busquem uma intervenção no cotidiano pedagógico.

Como o critério mais forte de indicação, a *ação pedagógica* compreende uma postura política do professor, ou seja, cabe a ele “pôr sua ação pedagógica a serviço da realização humana (social e pessoal) global sob pena de torná-la sem sentido” (Gandin, 2001, p.28). Na busca destes sentidos prováveis percebi, com base nas justificativas, que estes se referem à ação pedagógica propriamente dita (a ação qualificada), ao desempenho em sala de aula e aos seus desdobramentos (desenvolvimento de projetos e apresentação de produtos).

Ao qualificar a ação pedagógica dos professores um dos informantes destacou a inovação como uma característica marcante dos três professores indicados por sua Unidade Escolar, utilizando a seguinte justificativa: “a

²⁸ Sobre o 1.º professor indicado de sua Unidade Escolar.

²⁹ Sobre o 2.º professor indicado de sua Unidade Escolar.

professora realiza um trabalho inovador” (Coordenador Pedagógico – Escola 0230). Entendo como inovação “um conjunto de intervenções, decisões e processos, com certo grau de intencionalidade e sistematização, que tratam de modificar atitudes, idéias, culturas, conteúdos, modelos e práticas pedagógicas” (Carbonell, 2002, p.19).

O mesmo autor acrescenta que é função dos professores “criar condições para provocar uma reação fluída e significativa com o conhecimento mediante o máximo de desenvolvimento das potencialidades dos alunos” (idem, p.110). Isso pressupõe que criar é construir algo novo, algo que possa ter raízes na tradição educacional, mas que não fique vinculado somente a ela e que pode ser a soma de outros atributos individuais que pode qualificar o professor não só como inovador mas como criativo também.

A criatividade foi outra característica ressaltada por um dos informantes para qualificar a ação pedagógica: “a professora realiza trabalho com os alunos de forma criativa, não tradicional” (Coordenador Pedagógico – Escola 18). Segundo Miel (1972) “podemos assim julgar a criatividade no ensino pela qualidade de oportunidades efetivamente oferecidas por um professor para que os jovens tenham experiências educativas” (p.26).

Contudo, tanto estas duas características (inovação e criatividade) como outras caminham juntas para destacar o desempenho dos professores em sua sala de aula, conforme foi evidenciado em outras duas justificativas:

a professora X transforma o ambiente da sala de aula em um espaço de prazer e leva seu aluno a voar pelos reinos da imaginação. Usa a sua disciplina para modificar a criança uma vez que a

³⁰ O Coordenador Pedagógico utilizou a mesma frase para os 3 professores indicados de sua Unidade Escolar.

arte é um caminho para esta transformação (Diretor – Escola 14).

Consideramos a professora Y como 'talentosa', em virtude de seu alto grau de colaboração, participação, iniciativa, tomada de decisão, companheirismo, preocupação com os alunos, olhando-os como um todo, na sua formação e informação, fazendo dela a diferente entre os demais. Desta forma, a professora em questão, apresenta aptidão e desempenho acima da média da maioria de seus colegas de profissão (Diretor Adjunto – Escola 17).

Não há como negar que a observação e a análise da *ação pedagógica* pelos informantes foi o principal critério de reconhecimento do *talento docente*. Cabe ainda apresentar que os mesmos também justificaram as indicações com base no desdobramento desta ação pedagógica para além da qualificação da ação e do desempenho destes professores no espaço da sala de aula, mencionando os projetos em que os professores estão envolvidos, o engajamento profissional dos mesmos e os produtos já alcançados.

Isso pode ser percebido na leitura das justificativas em que os informantes se referem aos projetos pedagógicos dizendo que o professor e/ou a professora...

utiliza o espaço do Centro de Estudos para desenvolver o Projeto Rádio Escolar. Em sala de aula tem ótimo desempenho com suas turmas pois propõe atividades de interesse dos alunos, utilizando várias linguagens e promovendo aprendizagem significativa (Coordenador Pedagógico – Escola 0231);

propõe um trabalho criativo utilizando a linguagem audiovisual. Usa o espaço do Centro de Estudos para desenvolver a Oficina de Vídeo em parceria com a Fundação Oswaldo Cruz. participa de Mostras de Vídeo e proporciona

³¹ Sobre o 1.º professor indicado de sua Unidade Escolar.

aprendizagem significativa (Coordenador Pedagógico – Escola 0232);

investe sua ação de transformação no Projeto de Sexualidade, coordenando o Projeto do Núcleo de Adolescente Multiplicadores. Atua também em ONGs, PAMs, outras escolas, associação de moradores, etc. Possui um excelente entrosamento com os alunos proporcionando aprendizagem significativa (Coordenador Pedagógico – Escola 0233);

desenvolve projeto com as turmas. Trabalha com afeto, com planejamento e replanejamento. Tem linguagem acessível aos alunos. (...) Envolve toda a escola nos seus projetos (Coordenador Pedagógico – Escola 19).

Um informante em particular dá destaque à habilidade de trabalhar com projetos e ao engajamento de um dos professores indicados através da seguinte justificativa:

... sua habilidade para trabalhar com projetos é notória, suas dinâmicas e atividades sempre visam a melhoria da auto-estima do grupo, consegue transformar os adolescentes de seu núcleo em pessoas multiplicadoras das atividades e ações (Coordenador Pedagógico – Escola 04).

E apenas um informante justifica sua indicação com base na apresentação do produto da ação pedagógica do professor fora da Unidade Escolar na qual foi gerado, como se pode ler na seguinte justificativa: "apresentação das peças em outras escolas, na CRE" (Coordenador Pedagógico – Escola 13).

O penúltimo critério categorizado foi a habilidade específica. Apenas um informante justificou sua indicação, mencionando um dos conceitos apresentados na ficha de indicação de professores: "a professora em questão enquadra-se

³² Sobre o 2.º professor indicado de sua Unidade Escolar.

³³ Sobre o 3.º professor indicado de sua Unidade Escolar.

dentro da 1.^a definição, sendo inclusive artista plástica com trabalho desenvolvido fora da UE” (Diretor – Escola 03).

A título de esclarecimento, a primeira definição de talento que consta na ficha de indicação de professores foi aquela apresentada por Pereira (1999)³⁴ que consiste resumidamente em definir o sujeito talentoso como uma pessoa que possui altos níveis de desempenho num campo específico de atuação, incluindo-se as artes e pela qual é reconhecido.

O reconhecimento do talento dentro de um campo de atuação específico se dá via observação de habilidades específicas altamente desenvolvidas dentro do mesmo campo de atuação. Acredito que ao utilizar tal justificativa, embora não tenha colocado de maneira explícita, o Diretor deva ter se orientado pela observação e valorização destas habilidades no processo dinâmico de interação (intra e extra-escolar) ou pela apreciação de produtos do trabalho do professor conhecidos anteriormente por ele.

O último critério utilizado para indicação de professores talentosos foi a *visão utilitária* do trabalho docente. Entendo como *visão utilitária* um olhar direcionado para o benefício institucional e social. Ao indicar um professor talentoso um dos informantes justificou a escolha pelo fato de a professora “... estar sempre pronta para socorrer a escola em momentos difíceis. Participa de todos os eventos e demonstra boa vontade sempre que necessário” (Coordenador Pedagógico – Escola 12). O talento aqui é associado à utilidade institucional e social.

Percebe-se que o fator chave não é o desempenho profissional e nem a valorização da ação pedagógica e sim “o interesse [da ação] como fim principal

³⁴ Ver Capítulo 1: Considerações Teóricas, item 1.1. Rumo a uma Conceitualização do Talento.

[dos objetivos administrativos e sociais]” (Rocha, 2000, p.629). Será que neste caso a existência do talento docente favorece o funcionamento da *máquina* administrativa escolar independente de condições favoráveis ou não? Uma segunda justificativa reforça esta tese: “só temos a acrescentar, depois de tudo exposto sobre a mesma, é que a professora X, seja em que situação for, está sempre pronta a ajudar e a colaborar com todos, mesmo que os recursos sejam mínimos ou nenhum” (Diretor Adjunto – Escola 17).

Não foi minha intenção nesta seção hierarquizar os indicadores de reconhecimento do talento; eles foram apresentados na mesma seqüência em que as justificativas da indicação foram categorizadas. Contudo estes me serviram e servem como parâmetros para esta pesquisa de como a imagem do talento docente foi construída, mesmo que abstratamente no *seio* da instituição por aqueles que têm como incumbência propiciar a administração escolar e favorecer o desenvolvimento pedagógico, acompanhando e subsidiando o trabalho docente.

3.2. Talento Docente: Perfil Profissional dos Professores

O levantamento do perfil profissional dos professores indicados como talentosos foi realizado de forma bem objetiva. Num campo específico da *ficha de indicação de professores* foram apresentadas quatro afirmativas que associavam o conceito de talento às atividades profissionais mais específicas, cabendo ao informante assinalar positiva ou negativamente se esta associação se relacionava ao perfil profissional dos professores. Nenhuma das quatro afirmativas foi assinalada negativamente.

Todos os informantes afirmaram que os 16 professores indicados (100%):

- Desenvolvem projetos, ligados ou não ao Projeto Político Pedagógico da Escola, que explicitam um ou vários talentos próprios/pessoais.
- Apresentam os produtos ou os resultados de seu trabalho, que é, por sua vez, reconhecido pelas outras pessoas como um trabalho de talento.
- Criam oportunidades para favorecer o desenvolvimento do seu trabalho e a expressão do(s) próprio(s) talento(s).

Sobre esse assunto Gilberto Dimenstein em suas apreciações conta um pouco de sua experiência:

... há muito educador, vários heróis, que estão tentando romper em educação física, em matemática, em química, em física e estão tentando trabalhar com projetos. Eu acho ainda que é uma minoria, eles não representam a maioria no sistema, mas, em toda escola que vou, em todo seminário, sempre aparece um professor, uma professora que diz: olha, veja o que eu estou fazendo com literatura, veja o que eu estou fazendo com matemática, veja o que eu estou fazendo com química, com física... (Dimenstein & Alves, 2003, p.92-93).

Em relação à quarta afirmativa – o professor indicado é reconhecido(a) por ter um ou mais talentos quando comparada a sua *performance* com a dos outros professores que exercem a mesma função – dos 16 professores 14 (87,5%) tiveram essa opção assinalada positivamente por seus informantes. A ausência de marcação desta afirmativa para dois professores foi justificada oralmente, durante o preenchimento da *ficha de indicação de professores*, pelo fato de que ao confirmar tal afirmativa estariam discriminando os demais professores de suas Unidades Escolares e que pelo fato de já estarem indicando um professor como talentoso esta afirmativa já se tornava evidente.

3.3. Talento Docente: Perfil Pessoal dos Professores

Esta seção do estudo tem como objetivo levantar algumas representações da construção de uma imagem de *talento docente* com base em palavras e/ou expressões utilizadas pelos informantes responsáveis pela indicação acerca do perfil pessoal destes professores.

Utilizei como parâmetro para essa construção duas palavras indutoras: *características* e *habilidades* do professor talentoso, a partir das quais num campo específico da *ficha de indicação de professores* o informante deveria associar livremente outras palavras ou expressões que imediatamente viessem a sua cabeça.

Foram analisadas 147 palavras e/ou expressões por meio da técnica de análise da expressão (Bardin, 1977). Estas palavras e/ou expressões foram agrupadas de acordo com suas aproximações semânticas, o que resultou na criação de 10 categorias de análise.

Como parâmetro para oito categorizações utilizei o Modelo dos Talentos Múltiplos de Taylor (1976 apud MEC, 1999) que é composto por oito classificações de características e/ou habilidades que podem ser destacadas, percebidas e detectadas para se estabelecer o perfil de uma pessoa talentosa, a saber:

- *Capacidade Acadêmica*: habilidade nas áreas cognitivas de aprendizagem e no uso de informações.
- *Criatividade*: habilidade de ir além, colocando juntas informações diferentes para encontrar novas soluções ou outros meios de expressar idéias; fluência, flexibilidade e originalidade nos seus modos de pensar e agir.
- *Planejamento*: capacidade de elaboração de planos, com atenção para pormenores, e

sensibilidade para problemas que necessitam de organização de materiais, tempo e competência das pessoas.

- *Comunicação*: fluência de palavra, de expressão e de associação.

- *Previsão*: perspicácia conceitual, profundidade e análise minuciosa de critérios.

- *Tomada de Decisão*: avaliação lógica e julgamento.

- *Relacionamento Humano*: ... [habilidade] para lidar com pessoas em novas áreas, utilizando senso de oportunidade e capacidade de adaptação social.

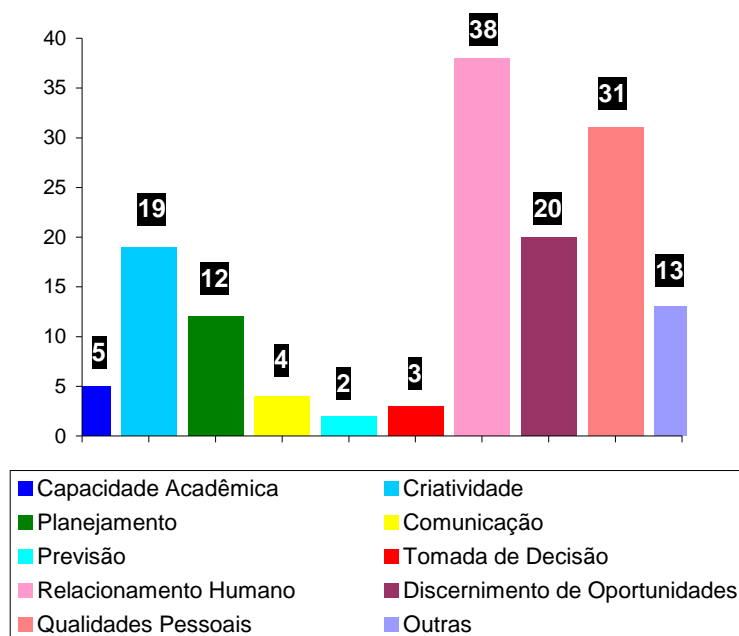
- *Discernimento de Oportunidades*: capacidade para identificação de alternativas de ação e novas oportunidades para si e para os outros (idem, p.38-39).

Para nomear as oito primeiras categorias utilizei a nomenclatura adotada por Taylor no *Modelo dos Talentos Múltiplos* para classificar as características e/ou habilidades atribuídas aos professores deste estudo por meio de palavras e/ou expressões que criaram sentido e tomaram forma ao relacioná-las a essa base teórica.

Na categoria *qualidades pessoais* estão palavras e/ou expressões valorativas do sujeito em seu campo de atuação cultural, ou seja, estas se referem ao olhar subjetivo do outro sobre outro em suas manifestações físicas, cognitivas e afetivas.

A categoria *outras* se refere às palavras e/ou expressões que não puderam ser agrupadas por suas aproximações semânticas, mas fazem referência a outros atributos dados aos professores talentosos no contexto da indicação. Todas as categorias com suas respectivas frequências podem ser visualizadas no Gráfico 3:

GRÁFICO 3: CATEGORIAS DAS PALAVRAS E/OU EXPRESSÕES QUE REPRESENTAM O PERFIL PESSOAL DOS PROFESSORES INDICADOS SEGUNDO OS INFORMANTES



Considero, assim como Bardin (1977), que estas palavras e/ou expressões expressam *marcas* que situam os sujeitos de acordo com seus contextos, culturas e particularidades, podendo se constituir como uma forma de percepção *imagética, fluída e econômica* da realidade da qual estes sujeitos fazem parte.

É importante, no entanto, não generalizar. A percepção destas características e habilidades podem auxiliar a construção de uma imagem, de um perfil pessoal dos professores talentosos indicados neste estudo, mas não podem ser consideradas determinantes de uma imagem ou de um perfil pessoal fixo, ou seja, este tipo de construção ao mesmo tempo que pode ser considerado como

um ponto de partida para uma identificação não pode ser considerado um ponto de chegada. Valores, trajetórias e contextos também fazem parte deste processo.

Uma visão global da construção das categorias e do processo de *análise da expressão* pode ser percebida pela leitura da Tabela 3:

TABELA 3: ANÁLISE DA EXPRESSÃO – VISÃO GLOBAL DAS CATEGORIAS

CATEGORIA	PALAVRAS E/OU EXPRESSÕES (Quantidade)	Total	%
Capacidade Acadêmica	Auto-avalia continuamente (1); Boa base teórica (1); Pesquisadora (1); Seleção de temas (1); Transmite conceitos (1).	05	3,5%
Criatividade	Criativa(o) (7) – Criatividade (1); Gosta de desafios (1); Inovação (1) - Inovador(a) (3); Inventiva (1); Ousada (2); Poder de improvisar (1); Transformação – Transformadora (2)	19	13%
Planejamento	Construtor (1); Cria projetos e atividades inovadoras (2); Estabelece e cumpre metas (1); Organização (1) – Organizado(a) (3); Realização (3) – Realizadora (1).	12	8%
Comunicação	Boa fluência verbal (1); Fácil comunicação (2); Interpreta com alunos (1); Utiliza várias linguagens (1).	04	2,7%
Previsão	Prudente (1); Senso crítico (1).	02	1,3%
Tomada de Decisão	Domínio de classe (1); Objetiva (1); Versatilidade (1).	03	2%
Relacionamento Humano	Assídua (1); Atenciosa – Atencioso (2); Colaborador (2) – Colaboradora (3); Cooperação (1); Cria encantamento (1); Entrosamento com os alunos (3); Espírito de equipe (1); Estimulador – Estimuladora (2); Facilidade de liderança (1); Facilitador (1); Flexível (1); Incentivação (1); Integrador (1); Participação (1) – Participativo(a) (4); Perseverante (1); Persistente (2); Persuasão (1); Prestativo(a) (2); Responsável (5); Solícita (1); Solidária (1).	38	26%
Discernimento de Oportunidades	Com iniciativa (1) – Boa iniciativa (2) – Iniciativa (1) – Tem iniciativa (2); Dinâmica (4) – Dinâmico (1) - Dinamismo (2) – Dinamizadora (1); Elabora com os recursos que tem (1); Otimismo (3) – Otimista (1); Propicia situações (1).	20	13,5%
Qualidades pessoais	Age com empenho (1); Alegre – Alegria (2); Amiga (4) - Amigo (2); Amigoso (1); Apaixonada (1); Calma (1); Carinhosa (1); Carismática (3); Competente (1); Compreensiva (1); Comprometida – Compromissado (2); Dedicação (1); Entusiasmo (1); Espontânea (1); Inteligente (1); Meiga (1); Não diz “não” (3); Sensível (1); Simpática (1); Sincera (1).	31	21%
Outras	Cantora lírica (1); Compositor (1); Destreza manual (1); Instrumentista (1); Poder pessoal (1); Professor docente (3); Suas montagens (1); Talentoso(a) (3).	13	9%
TOTAIS:		147	100%

Cabe ressaltar que para levantar o perfil pessoal dos professores não obtive palavras e/ou expressões que dissociassem o sujeito do contexto social em suas múltiplas relações com o mundo do trabalho. A pessoa (o sujeito) e o professor (o profissional) se confundem na subjetividade do olhar do outro sobre outro. Este olhar, por sua vez, está vinculado a um processo conhecido como *socialização*. Segundo Schaffel (2002) “a socialização se constitui em um processo de identificação, de construção de identidade, ou seja, de pertença e relação” (p.103). Neste processo cada indivíduo

... é confrontado com uma dupla exigência de ter que, simultaneamente, aprender a ser reconhecido pelos outros, e a cumprir o melhor desempenho possível dentro do seu grupo. (...) Neste contexto, a identidade individual apresenta uma natureza ambivalente, na medida em que, por um lado, exige ser, em certa medida, igual aos outros, a fim de poder estabelecer uma correta relação de previsibilidade, baseada em expectativas recíprocas compatíveis; e, por outro lado, necessita se distinguir dos outros, para não se perder no anonimato através de uma excessiva identificação com os papéis normatizados (idem).

O lócus de identificação do professor perpassa por essas questões. A capacidade de elaboração interna de significados pessoais é tão importante para aquele que os tem como para aqueles que os atribuem, pois expressam valores e por vezes, modelos compartilhados coletivamente. A identidade social, por assim dizer, se constrói neste movimento de reconstrução recíproca de uma realidade sempre inacabada, marcada pela incerteza e pela interação dos sujeitos, e sobretudo, pela confrontação de seus papéis.

CAPÍTULO 4

TALENTO DOCENTE: AUTO-IMAGENS

No capítulo anterior apresentei a análise dos dados obtidos durante o processo de indicação do grupo de narradores/professores. A necessidade desse levantamento se deve ao fato de estar, *a priori*, construindo uma referência, uma imagem veiculada socialmente acerca do grupo.

Em posse dessas informações orientei as 10 entrevistas para conhecer a *história oral de vida* desses professores reconhecidamente indicados como talentosos³⁵ e obter impressões e representações do *talento docente* manifesto na prática pedagógica com base em algumas perguntas mais específicas.

Neste sentido durante as entrevistas foi possível reconhecer e analisar alguns *estereótipos não comprovados* (a idéia que tenho de...), os definindo como talentosos e partir da premissa que "somente indivíduos de determinado tipo são provavelmente encontrados em um dado cenário social" (Goffman, 2001, p.11), a escola.

As concepções de *talento docente* me foram apresentadas através de auto-imagens e representações que os narradores/professores tinham de si mesmos, fruto de *estereótipos pré-concebidos*. Com isso, posso dizer que a imagem que temos de nós mesmos nos confere um *status* de legitimidade na medida em que descrevemos o que somos e o que acreditamos que somos.

³⁵ Essas histórias serão apresentadas e comentadas no Capítulo 5 deste estudo.

Com base em 05 perguntas específicas categorizei e sub-categorizei as falas com seu próprio conteúdo. A relação entre as perguntas específicas e a construção das categorias pode ser visualizada no quadro 1:

**QUADRO 2: RELAÇÃO ENTRE AS PERGUNTAS ESPECÍFICAS
E AS CATEGORIAS TEMÁTICAS**

PERGUNTAS ESPECÍFICAS	CATEGORIAS
<u>Porque fui indicado como um professor talentoso?</u>	O que você vai classificar como talentoso?
<u>O que é talento?</u>	Talento é a consequência de uma busca
<u>Quais os fatores que contribuíram para o desenvolvimento do meu talento?</u>	A vida pode ser muito marcante para você
<u>Qual o papel que o meu talento ocupa no exercício da carreira docente?</u>	Você é um diferencial
<u>O que é ser um professor talentoso?</u>	Um professor que procura desenvolver o seu trabalho dentro da sua habilidade mas buscando outras coisas também

Apresento neste capítulo a análise das concepções de *talento docente* advinda diretamente de seus interlocutores.

4.1. O que Você vai Classificar como Talentoso?

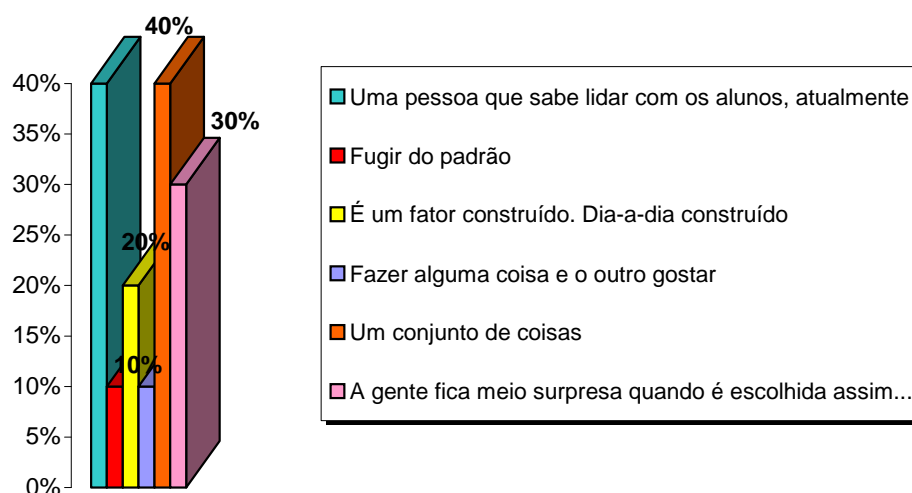
"O que você vai classificar como talentoso?" (Prof.^a Cíntia), foi uma indagação recorrente, realizada de diferentes formas no transcurso de várias entrevistas; surgiu como motivo de reflexão quando os 10 narradores/professores foram questionados sobre o que levou ao seu reconhecimento enquanto professor

talentoso; e ganhou destaque nas palavras da professora Cíntia nomeando essa primeira categoria.

Em face às respostas obtidas construí 06 sub-categorias com trechos das próprias falas dos professores, a saber: a) Uma pessoa que sabe lidar com os alunos atualmente; b) Fugir do padrão; c) É um fator construído. Dia-a-dia construído; d) Fazer alguma coisa e o outro gostar; e) Um conjunto de coisas; e, f) A gente fica meio surpresa quando é escolhida assim...

A frequência em que cada uma das 06 sub-categorias foi mencionada pode ser visualizada no gráfico 4:

**GRÁFICO 4: O QUE VOCÊ VAI CLASSIFICAR COMO TALENTOSO? –
FREQUÊNCIA DAS SUB-CATEGORIAS**



A primeira sub-categoria: *Uma pessoa que sabe lidar com os alunos, atualmente* refere-se ao perfil profissional e à ação pedagógica do professor. Ao

se auto-reconhecerem como talentosos 40% dos professores destacam que sua prática está voltada para o desenvolvimento pessoal dos alunos e para os interesses da instituição. Como destacam:

Antes de você começar qualquer tipo de educação formal, né? Você tem que entrar por esse lado informativo. Mas o formativo é o principal. Aprender hábitos e atitudes em sala de aula. Então, eu sei lidar muito bem com isso. Então, eu até falo que é... eu criei fama e deitei na cama. Não pelo lado de estar me enaltecendo, mas sim pelo lado de organizar o espaço deles. (...) Ou seja, eu estou conseguindo pelo menos chegar nesse ponto. Então, eu vejo aí esse lado que a [diretora da UE] está vendo, esse lado talentoso (Prof.^a Ruth)

É, acredito que seja pelo trabalho que desenvolvo aqui na escola (Prof.^a Rita).

Bom, todos os eventos que têm, do município que chegam, né? Através de e-mail, eu estou sempre participando (Prof.^a Marli).

(...) eu tenho um pouco... um pouco de noção do que pode ser, mas é pelo trabalho que eu desenvolvo com as crianças, o fato deles gostarem muito de trabalhar comigo, das atividades, eles perguntam sempre "quando a gente vai fazer... o que a gente vai fazer hoje, professora?" Quer dizer, a cada dia, eles percebem que é uma aula diferente, eu procuro trazer coisas novas. Então, acredito ser por causa disso (Prof.^a Carla).

Atualmente, saber lidar com os alunos pode ser considerado um marco diferencial entre professores. A maioria de nossos docentes vive o *stress* das adaptações e dos esforços constantes do dia-a-dia escolar que exigem mudanças de postura frente às relações interpessoais e produção satisfatória com os desafios da prática pedagógica. "Actualmente, verifica-se que o *stress* invade a vida de todos nós, em todas as fases de desenvolvimento, sendo mais acentuado a nível profissional" (Pereira, 2001, p.77).

Entretanto, alguns professores rompem com a barreira do stress e se desenvolvem num saber ser e num saber fazer que os diferenciam. Ser uma pessoa que sabe lidar com os alunos atualmente, além de caracterizar um atributo do talento docente significa ser capaz de... e ser diferente de...

Romper com modelos de condutas usuais, adaptar-se aos diferentes perfis do alunado e obter resultados apontam para a segunda sub-categoria: Fugir do padrão (10%).

eu acho que a minha unidade me viu como talentosa... porque... eu sou uma pessoa que me incomoda... eu me incomodo... é com a prática pedagógica de mesmice, de repetição; eu não posso aceitar que a escola de 100 anos atrás esteja na sua práxis hoje, com a mesma práxis, eu não posso aceitar isso. (...) A criança que eu tenho hoje não é igual à criança que eu fui na década de 60, nós tínhamos uma outra realidade de mundo, então a gente tem que estar se adaptando a isso daí e eu... eu acho que... que me classificaram de talentosa porque esse tipo de coisa me incomoda... profundamente, e eu não posso ver o meu aluno como apenas um aluno, ele é um cidadão, ele é um ser, e é claro que as interferências de fora vão estar presentes na minha sala de aula. E aí eu tenho que fazer alguma coisa para minimizar... essa interferência, e fazer com que naquele momento ele possa aprender ou desenvolver uma potencialidade dele esquecendo um pouco o que ele traz de fora (...) eu tenho que fazer com ele alguma coisa que desperte ele para a minha aula (...) aí você começa a *fugir do padrão* você se torna vista... (Prof.^a Cíntia).

As palavras da Prof.^a Cíntia revelam a complexidade das ações dos educadores e indica a necessidade de uma prática mais reflexiva do processo ensino-aprendizagem. O rompimento com o antigo modelo educacional tradicional, segundo Perrenoud, Thurler, Macedo, Machado & Allessandrini (2002) "propõe uma expansão de consciência" (p.161) que denota uma visão mais humana de educação. Não é uma tarefa fácil mudar padrões estabelecidos e caminhar no sentido da aprendizagem, mas

por vezes, encontramos caminhos reais e possíveis frente às situações-problema que se apresentam; contudo, muitas vezes, nos deparamos com dilemas que nos desafiam a agir de forma inusitada até mesmo para nossa maneira de *ser* e *fazer*. Percebemos que a fórmula mágica de antigamente não se adequa àquilo que precisamos resolver. Notamos que algo precisa ser diferente, ou melhor, que precisamos mudar nossa maneira de responder às questões que a vida nos apresenta (idem, p.160).

Mas nem todos os professores são assim, alguns assumem essa postura diferenciada e são reconhecidos como diferentes. Essa característica do talento docente, segundo os narradores, É um fator construído. Dia-a-dia construído (20%), terceira sub-categoria. A Prof.^a Érica afirma "eu acho que isso é ao longo do tempo, isso é uma construção". Cíntia acrescenta,

... como é que eu vejo porque que eu sou talentosa... eu... o meu talento é esse... me incomodar com a mesmice, eu me incomodo... por isso eu não fui uma burocrata... todo dia ter que grampear papel, arquivar papel, é... dar "nada opor" ou alguma coisa, eu ia dormir em cima do arquivo, eu ia, eu ia, eu ia ser uma péssima burocrata, primeiro porque eu me enrolo com papel, não sei aonde é que eu guardei, mas onde é que eu mesma "botei", sabe? São coisas, que me incomodam, né? Eu gosto é da troca, do movimento, sabe? É disso... é isso que me faz estar viva, senão eu vou dormir o dia inteiro, não vou agüentar... (Prof.^a Cíntia).

Em relação ao total de professores, 10% acredita que este reconhecimento vem de forma externa e consiste em Fazer alguma coisa e o outro gostar, quarta sub-categoria. "Talento é você fazer alguma coisa e o outro gostar, aplaudir. E os meus alunos aqui vivem sendo aplaudidos" (Prof.^a Sara). E 40% dos professores indicados acreditam que seja Um conjunto de coisas, quinta sub-categoria.

Eles atribuem o reconhecimento do seu talento às seguintes características:

Eu acho que em primeiro lugar pela integração é... que acho que a minha própria matéria tem, com as outras matérias. Então, eu acho que eu fui indicada por isso (Prof.^a Érica).

Eu acho que tudo parte, assim, do amor que você tem, da dedicação, de quanto você se doa para aquilo (Prof.^a Marli).

Pelo carisma que eu tenho pelos alunos (...) então, eu acho que se você parte de um bom relacionamento todo teu trabalho flui melhor... (Prof.^a Maria).

Eu estou sempre muito envolvida com coisas que nem sempre é só, é... só pedagógico mas envolvida muito com a escola em tudo (...) eu acho que o talento entra em tudo, eu não vejo essa questão do talento só, é o desenvolvimento pedagógico sim, mas é o todo para você ajudar a escola a crescer, a caminhar, as coisas positivas (Prof.^a Cátia).

Para Perrenoud, Thurler, Macedo, Machado & Allessandrini (2002) "nessa orquestra, as habilidades e as capacidades dos sujeitos representam os instrumentos a serem tocados em conjunto" (p.165), cabe ao professor eleger quais os procedimentos e quais as condutas que farão parte dessa orquestra. Para ser reconhecido e, principalmente, se auto-reconhecer como talentoso é importante que o professor conheça e desenvolva suas próprias habilidades.

Entretanto, 30% dos professores expressam terem ficado surpresos com a indicação. Isso pode ser percebido nos depoimentos constantes da sexta sub-categoria: "A gente fica meio surpresa quando é escolhida assim..." (Prof.^a Carla).

Olha, talentosa, não sei se eu sou talentosa, não. Porque a nível artístico, gente, eu não ando nem produzindo. Eu produzia muito. Eu não produzo atualmente, eu me sinto frustrada nesse lado (...) Eu não valorizo tanto esse lado talentoso não, eu não percebo muito isso não (Prof.^a Ruth).

Olha... a mim, quer dizer, surpreende essa coisa do talentoso (...). Então, me pegou um pouco de surpresa, porque eu não vejo muito assim, eu faço o que eu acho que tem que ser feito, o que eu gosto de fazer e da maneira que eu sei fazer isso... (Prof.^a Dayse).

Destaco que *ser* um professor talentoso implica *ter* reconhecimento, mesmo que o professor não se reconheça como tal. São as atitudes e posturas pedagógicas que vão determinar, dentro do seu grupo de referência, quem são os portadores do que aqui chamo de *talento docente*.

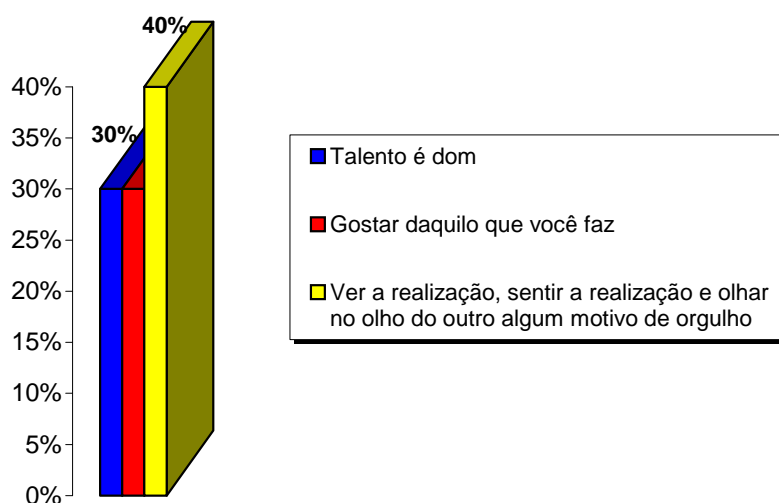
4.2. Talento é a Conseqüência de uma Busca

Desvendar as concepções de *talento* emitidas pelos narradores/professores foi tão investigativo quanto buscar uma conceitualização do termo³⁶. Quando perguntados sobre o que é talento, encontrei respostas que apontaram para uma definição direta e outras que associam o conceito a uma relação afetiva com a prática profissional.

As sub-categorias que emergiram dessas falas foram: a) Talento é dom; b) Gostar daquilo que você faz; e, c) Ver a realização, sentir a realização e olhar no olho do outro algum motivo de orgulho. A freqüência em que cada uma delas foi citada pode ser visualizada no gráfico 5.

³⁶ Ver Capítulo 1 deste estudo.

**GRÁFICO 5: TALENTO É A CONSEQÜÊNCIA DE UMA BUSCA –
FREQÜÊNCIA DAS SUB-CATEGORIAS**



A primeira sub-categoria, *Talento é dom*, com 30% de frequência aponta para uma visão inatista e tradicional do conceito de talento. Segundo Rocha (2000) *dom* significa "presente; dádiva; donativo; dote natural; faculdade; virtude" (p.218). Percebo isso de forma muito clara nas falas das professoras:

... é você estar se especializando e criando em cima de alguma coisa, colocando para fora aquilo que já vem dentro de você (Prof.^a Ruth).

... eu acho que o talento passa que meio pelo um dom. Cada pessoa tem um dom, mas a gente tem que descobrir isso que está dentro da gente (Prof.^a Marli).

Talento é dom, eu acho e a gente vê, a gente pensa muito, quer dizer, eu vou pensar muito naquela questão de religiosidade, o que, que é o dom, é uma coisa gratuita que você recebe, que você ganha, que você tem e que você usa em prol do outro (Prof.^a Carla).

Neste trabalho não adoto o *dom* mas aceito a visão demonstrada pelos narradores/professores; cabendo ressaltar que esse tipo de definição, embora

seja passível de críticas, denota uma busca de sentido para aquilo que as professoras naquele momento não conseguiam explicar com palavras mais racionalizadas e contextualizadas.

Ao tentar contextualizar, 30 % das professoras definiram talento de forma muito afetiva, como *Gostar daquilo que você faz*, segunda sub-categoria. Ou seja, toda a energia afetivo-cognitiva foi direcionada para essa articulação do conceito. "Eu acho que é uma das coisas que precede ao talento, isso é o que eu acho, tá! É você gostar do que faz (...).Eu acho que a primeira parte é gostar do que faz..." (Prof.^a Cátia). Outras professoras acrescentam:

é ter talento, aí descobre, você vai descobrir, gostar daquilo que você faz, é principalmente isso. Você vai descobrir talentos... você tem que gostar daquilo que faz, você tem que ter compromisso com aquilo que faz... (Prof.^a Cíntia).

Eu acho que é a pessoa gostar de fazer aquilo que está fazendo. A partir dali você criar. Porque você tem que usar da sua criatividade também, (...) Não sei se é isso que... define (Prof.^a Maria).

Gostar do que faz significa estar motivado para fazê-lo. Motivação aqui assume um viés mais interno do que externo, isto é, independe de recompensas e estímulos. Segundo Sternberg (2000) "a inteligência criativa em particular parece contar muito com a motivação interna. As pessoas criativas quase sempre amam o que fazem" (p.216).

Outros sentimentos foram associados ao conceito de talento, 40% dos narradores/professores revelam isso na terceira sub-categoria: *Ver a realização, sentir a realização e olhar no olho do outro algum motivo de orgulho*. Destaco algumas falas: "talento é a consequência de uma busca" (Prof.^a Érica); "talento é dedicação, talento é amor, é aquilo que a gente faz" (Prof.^a Rita);

é ver a realização, sentir a realização e olhar no olho do outro algum motivo de orgulho. Que você fica orgulhosa, que você mostra alguma coisa que o outro também gosta. Que você veja que aquilo está sendo importante para alguém. Isso para mim é talento (Prof.^a Sara);

para mim talento é uma... é alguma coisa que você faz, que você faz com prazer, uma coisa interessante, uma coisa interessante que você faz com prazer e que você é... desempenhe bem aquilo que você planejou (Prof.^a Dayse).

Professores talentosos quase sempre motivam a si mesmos, eles não dependem da aceitação do outro sobre o seu trabalho embora reconheçam no olhar do outro o resultado do trabalho. "Para alguns, a motivação virá de fontes externas – a aprovação de colegas, o desejo de reconhecimento ou recompensas monetárias e afins. Para outros, será íntima, vindo de sua própria satisfação com o trabalho bem-feito" (Sternberg, 2000, p.215).

4.3. A Vida Pode Ser Muito Marcante

Identificar os fatores, os eventos que na vida dos narradores/professores contribuíram para o desenvolvimento do *talento docente* se constituiu um processo de construção de significados que representam marcos importantes de autonomia, integração e/ou de reconstrução da própria identidade pessoal e profissional das 10 professoras entrevistadas.

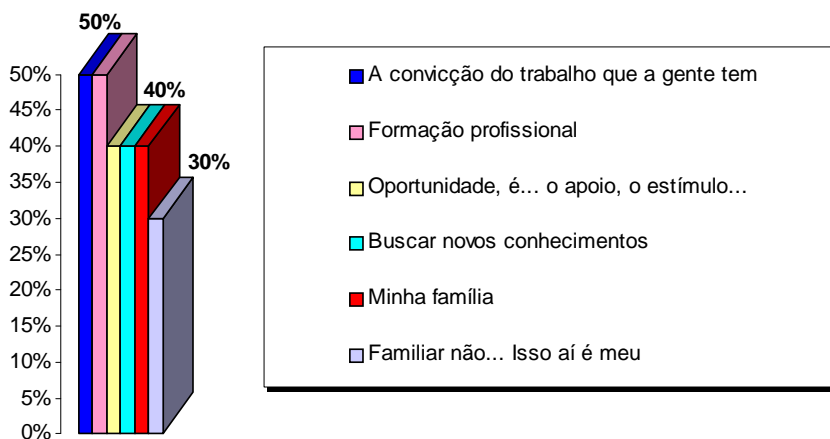
Cabe ressaltar que o percurso que tipifica o processo envolve sempre um sujeito ativo que não é mero alvo de acontecimentos exteriores, que está em desenvolvimento e que possui um conjunto de características individuais que lhe são próprias e de experiências diversas, vividas e interpretadas de uma determinada maneira.

Na verdade, o desenvolvimento pessoal [e profissional] constitui um configurador do modo com [que] cada um de nós se defronta com as situações que decorrem do seu enquadramento contextual, influido, em consequência disso, de um modo marcante, no impacto que podem ocasionar as experiências que daí resultam, nas suas vertentes interna e externa (Ralha-Simões, 2001, p.100).

Para destacar os fatores e/ou os eventos internos e/ou externos que contribuíram para o desenvolvimento do talento das professoras entrevistadas, foram criadas, em posse de suas falas, 06 sub-categorias, a saber: a) A convicção do trabalho que a gente tem; b) Formação profissional; c) Oportunidade, é... o apoio, o estímulo...; d) Buscar novos conhecimentos; e) Minha família; e, f) Familiar não... Isso aí é meu.

A frequência que cada uma das sub-categorias foi citada pelos narradores pode ser visualizada no gráfico 6:

**GRÁFICO 6: A VIDA PODE SER MUITO MARCANTE –
FREQÜÊNCIA DAS SUB-CATEGORIAS**



A primeira sub-categoria denominada *A convicção do trabalho que a gente tem*, com 50% de frequência se refere à autoconfiança do professor e à crença na capacidade de atingir suas metas. Algumas falam elucidam isso:

... outra coisa que eu acho, a *convicção do trabalho que a gente tem*. Se a gente acredita naquilo que a gente faz, se a gente se organiza e sabe o que está fazendo você consegue qualquer coisa. Consegue (Prof.^a Ruth).

Segundo é essa falta de acomodação que eu tenho, não sei ficar muito tempo na mesma coisa, eu quero inovar naquilo que eu faço, que eu acho que isso tem muito haver com o artista, é essa veia artística que eu até acredito que exista dentro de mim porque eu tenho um mundo imenso dentro de mim (Prof.^a Cíntia).

Mas assim, os fatores (...) é... a persistência, a dedicação, o amor, a paixão, tudo isso (Prof.^a Rita).

... eu gosto muito do que eu faço. Mas muito mesmo. E eu vou me aposentar, assim, com... não é nem com saudade, com a sensação de dever cumprido... (Prof.^a Sara).

Ah, à vontade de você passar, eu gosto muito de explicar, de passar aquilo que eu sei, é uma coisa que me dar prazer também... seria um dos principais fatores (Prof.^a Carla).

Para Sternberg (2000) qualquer pessoa necessita de um certo nível de autoconfiança para sobreviver aos desafios da vida.

A falta de autoconfiança pode desgastar nossa capacidade de fazer bem as coisas porque as dúvidas com relação a nós mesmos se tornam profecias que se autoconcretizam. A autoconfiança é com frequência essencial para o sucesso. Afinal, se as pessoas não possuírem confiança em si mesmas, como podem esperar que os outros confiem nelas? (idem, p.229).

A autoconfiança pode ser considerada então um fator pessoal interno que diferencia um grupo de professores de outros em relação à crença no trabalho que realizam. Entretanto, não é somente o professor talentoso que é dotado de autoconfiança. Todos podemos ser autoconfiantes ou não. O que diferencia,

neste caso, é que a autoconfiança em excesso impede alguns profissionais de enxergarem além dos limites de sua prática usual e a falta dela os impede de sequer tentar realizar algo diferente. O talento estaria exatamente na busca do equilíbrio entre o medo de tentar ser diferente e a coragem de realizar algo que fuja aos padrões convencionais de trabalho.

A segunda sub-categoria enfoca o fator *formação profissional* como uma das principais contribuições para o desenvolvimento do *talento docente*, com 50% de frequência.

Compreendo como *formação profissional* todas as atividades ligadas ao campo de atuação principal – a docência – incluindo-se formação acadêmica, experiências pedagógicas e formação em serviço. As professoras destacam:

Primeiro a disciplina que eu escolhi para seguir, a Literatura. A Literatura foi uma porta muito grande para mim e me fez descobrir talentos que eu não conhecia, através da leitura e através, deixa eu ver, da análise literária (Prof.^a Cíntia).

... eu sempre quis. Sempre quis ser professora. Com todas as dificuldades, salários baixos, acordando cedo, eu escolhi isso para mim. Então eu acho que isso já é, já foi uma grande coisa (Prof.^a Sara).

... trabalho com o jovem que é uma coisa que me atrai, que eu gosto de trabalhar, de ajudar (Prof.^a Carla).

Não se enfocou nessa sub-categoria a relação entre o talento e a formação profissional das professoras, mas buscou-se mesmo de forma limitada examinar as maneiras através das quais as pessoas os adquirem.

A questão crucial que destaco é: de que formas estes profissionais são ajudados a se capacitar de modo a evitar o *esgotamento* (cansaço, *stress*) e como eles são ajudados no transcurso de suas formações (estas diversas) a construir seus repertórios de habilidades e idéias? Para duas professoras,

... descobri que eu adoro lidar com essa faixa etária [adolescentes], se fosse pequenininho eu me daria muito mal. Então, eu acho que [o fator é]: o trabalhar com o adolescente é uma coisa que eu descobri gostar muito, eu acho que te renova... (Prof.^a Cátia).

... sem contar, também, outra coisa, trabalhando em escola, essa coisa de aluno em escola, aluno-professor, você tem que ter uma ligação maior com eles (...). Então, eu acho que essa necessidade, também, essa carência que a gente sente hoje, na criança e principalmente no adolescente, eu acho que também me influencia... (Prof.^a Dayse).

Para Schön (2000) "ao considerarmos o talento... [de professores] e explorarmos as formas pelos quais eles realmente os adquirem, somos inevitavelmente levados a certas tradições divergentes de educação para a prática" (p.24). A questão da formação profissional enquanto um fator externo de desenvolvimento do talento aqui se defronta com as tradições que estão fora e paralelamente associados aos currículos normativos das escolas, ou seja, ela não é única nem unívoca nos trazendo "uma forte sensação de mistério e magia na atmosfera – a magia daqueles que produzem grandes *performances*, o mistério do talento que cai caprichosamente, (...) ora em um indivíduo, ora em outros" (idem, p.25).

Associada à noção da formação profissional emerge das falas a terceira sub-categoria: *Oportunidade, é... o apoio, o estímulo...* (40%), como um fator de desenvolvimento externo do talento. A Prof.^a Ruth destaca a *oportunidade* que teve,

... foi o local [refere-se a cidade do interior em que trabalhou como realização profissional e pessoal]. A proximidade das pessoas e o elo afetivo que se criou. O elo afetivo, o compromisso que se tinha um com o outro. Aquilo ali foi muito gostoso e o saber transformar o que você tem ali em mãos. Aquilo ali para mim foi o principal.

A afetividade aqui é associada à noção de compromisso com o outro, através da expressão *elo afetivo*. Segundo Ranghetti (2002),

viver o encontro é descobrir-se a si mesmo para descobrir o outro, é comunicar-se. É estabelecer uma parceria com a vida, é estar em sintonia, é envolver-se e deixar ser envolvido. É viver a própria afetividade sendo presença, acolhendo o outro para um renascer com-junto em meio à diversidade das singularidades (p.87-88).

Segundo Sternberg (2000) até para se estabelecer uma amizade é necessário o compromisso, muitos têm medo de se comprometer e com isso não estabelecem relacionamentos, seja eles quais forem. Profissionais competentes são aqueles que "têm iniciativa e se comprometem completamente com as tarefas que recebem" (p.224) e com aquelas que buscam realizar.

Em outras falas foram destacados os fatores *apoio e estímulo*:

... uma Direção que te apóia. A pessoa que está ali acima de você, ela tem que estar apoiando você. Ela tem que ser uma Direção consciente. Saber discernir as coisas... (Prof.^a Ruth).

É... eu acho que sim. A questão da oportunidade, é... o apoio, o estímulo... (Prof.^a Rita).

... eu tenho reconhecimento sim. Tenho sim, da parte da equipe... tenho (Prof.^a Cátia).

Um ambiente que favoreça o desenvolvimento do talento é aquele em que o professor possa realizar seus trabalhos de forma competente e com reconhecimento. O apoio e o estímulo consistem no favorecimento de oportunidades para que realizem (Sternberg, 2000). O estímulo às vezes parte de experiências anteriores que servem como modelos para futuros desempenhos, como é o caso da Prof.^a Carla: "Ah, sem dúvida a minha professora de português, minha professora de português de 5.^a à 8.^a série".

A quarta sub-categoria, denominada: *Buscar novos conhecimentos* (40%), refere-se a um fator interno de desenvolvimento do talento e enfatiza a busca de novas informações a fim de subsidiar práticas pedagógicas até então estabelecidas ou novas práticas; além disso, relaciona-se com as necessidades educativas do momento como recursos alternativos viáveis ao desenvolvimento de um ensino baseado nas expectativas da instituição e do aluno. Nas palavras das professoras:

eu acho que esse fator é... eu acho que é uma busca, assim, sempre de ir buscar novos conhecimentos porque eu... (...) Você vai sentindo necessidade de que só fazer aquilo, daquela forma, daquela receita, não dá certo. Você tem que procurar outros caminhos. E eu acho que nesta busca destes caminhos que você desenvolve esse talento (Prof.^a Érica).

E eu acho também, foi o que eu falei, os cursos do município que abriram a minha cabeça... (Prof.^a Marli).

Estudar. Estar sempre, eu estou sempre estudando, sempre me atualizando... (Prof.^a Maria).

... Bem, eu acho que primeiro, eu gosto, eu sempre gostei muito é... de teatro, tenho assim paixão... a vida, o dia-a-dia é um grande palco, é um grande teatro e que às vezes você tem que saber interpretar muito bem o seu papel senão você fica infeliz, a vida pode ser muito marcante para você, triste e tal... Então, eu acho que isso aí é uma coisa que influenciou bastante... (Prof.^a Dayse).

Como fator de desenvolvimento externo do talento surge a quinta sub-categoria: *Minha família* (40%), como as professoras destacam: "falei, primeiro de tudo, minha família (Prof.^a Sara); "eu acho que a minha mãe, (...) é uma pessoa muito, muito dez, e que sempre me motivou e que sempre viu o lado positivo em tudo" (Prof.^a Marli);

... eu acho que a família. Minha mãe. Minha mãe sempre me apoiou muito, até hoje em dia ela está sempre ali me apoiando, até em termos

de... se eu estou atrapalhada corrigindo prova, preparando aula, ela sempre ali me apoiando. Ela mora comigo. É apoio mesmo, se eu às vezes saio, porque nem todo dia é um mar de rosas. Então às vezes saio aborrecida, você às vezes teve algum problema com aluno, aí eu desabafo com ela e ela me dá conselhos, então, é... o apoio da família é importante, também. Eu acho que em qualquer tipo de trabalho. Você tem com quem compartilhar. Eu acho que no dia seguinte eu já volto com outro, com outro... outra cabeça, mais calma, nem sempre é um mar de rosas (Prof.^a Maria);

Eu acho que é isso aí e sem contar também, eu acho que é um pouco do meu pai, sabe? Meu pai sempre foi uma pessoa assim, meu pai escrevia versos, meu pai gostava de pegar o violão de vez em quando, compor alguma coisinha, 'musiquinha', quando eu nasci ele fez uma música para mim, ele fez poesia para meus irmãos, quando nós nascemos. Então, eu acho que essa sensibilidade, essa coisa, ele passou, é... meu pai lia muito e virava e mexia via meu pai com um livro na mão, alguma coisa e ele incentivava muito a gente... Então, eu acho que também, essa coisa do ler, do escrever, do ouvir a música, teatro, a representação, eu acho que isso aí também, a figura do meu pai influenciou muito, para eu pensar, ser dessa forma, pelo menos é... tentar fazer alguma coisa, que fosse, que surtisse algum efeito positivo (Prof.^a Dayse).

Neste contexto, a família configura-se como elo de apoio e de conexão entre o fazer, o saber e o decidir sobre a própria prática das professoras. É na relação sujeito-família que o mesmo aprende “até que ponto ele é um ser aceitável no mundo, que tipo de concessões e ajustes necessita fazer, assim como a qualidade das relações humanas que encontrará” (Glat, 1989, p.16).

Na sexta sub-categoria: *Familiar não... Isso aí é meu* (30%) surge a negação da família como fator externo de desenvolvimento do talento e ressalta-se a persistência e a autonomia como fator interno de desenvolvimento do mesmo. Como destaca a Prof.^a Cíntia, "familiar não, *familiar não*, não tive assim porque não foi aberto pela família isso. *Isso aí é meu* (Prof.^a Cíntia). Mas duas professoras comentam:

... quando eu estava fazendo a faculdade, minha mãe, minha família estava toda longe. Só no dia em que fui receber meu diploma que veio meu irmão e minha irmã que morava com minha irmã. Assim, minha irmã foi mais ou menos assim... é... eu acho que eu corri atrás sozinha, eu batalhei sozinha, (...) sabe aquilo que você quer que você acredita, eu descobri que era aquilo que eu queria... (Prof.^a Rita).

... minha família sempre me ajudou muito em tudo, em tudo, mas acho que nessa questão profissional eu sempre fui muito segura, eles nunca assim se envolveram, entendeu, é engraçado isso, eles sempre acataram muito essas coisas das minhas decisões assim... (Prof.^a Carla).

Para Sternberg (2000) pessoas que conquistam o sucesso em suas profissões primeiramente contam consigo mesmas. "Se elas desejam fazer algo, sabem que o melhor meio de consegui-lo é fazendo elas mesmas" (p.227). Embora a família e demais membros do convívio social possam representar um apoio, características pessoais como *persistência* – sobretudo para realizar aquilo que acreditam – e *autonomia* para decidir sobre o melhor caminho a seguir são atributos indispensáveis ao desenvolvimento do talento.

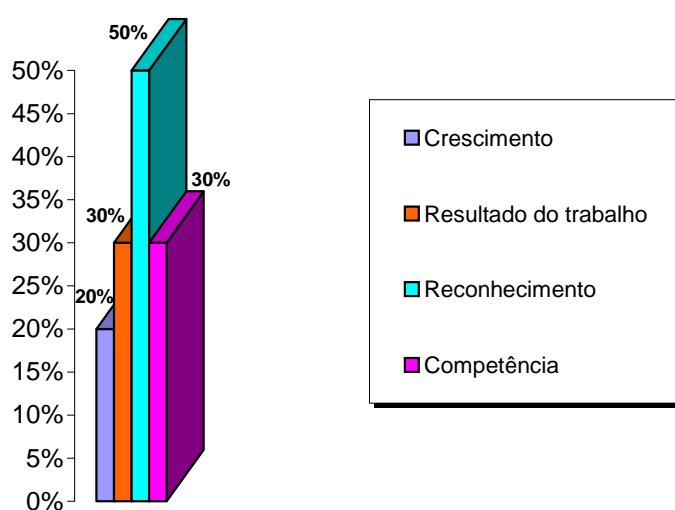
4.4. Você é um Diferencial

Essa categoria emerge das falas das narradoras/professoras quando foram questionadas sobre qual o papel que o talento ocupa no exercício de suas carreiras docentes, em termos de valorização e reconhecimento. As respostas apontam para uma visão pessoal, na intenção de estarem construindo mudanças

em suas formas de *pensar* e *agir* no magistério e para uma visão profissional, no sentido de produzirem resultados e serem reconhecidas pelo que fazem³⁷.

Para destacar estas falas foram criadas 04 sub-categorias temáticas: a) Crescimento; b) Resultado do trabalho; c) Reconhecimento; e, d) Competência. A frequência em que cada sub-categoria foi citada pode ser visualizada no gráfico 7:

**GRÁFICO 7: VOCÊ É UM DIFERENCIAL –
FREQUÊNCIA DAS SUB-CATEGORIAS**



A primeira sub-categoria: *Crescimento* (20%) enfatiza como as professoras se sentem frente à aceitação de que são portadoras do que chamo de *talento docente*. A Prof.^a Ruth destaca que o papel que o seu talento ocupa "é... crescimento, crescimento mesmo, amadurecimento, organização, porque eu

³⁷ Lembro e destaco que no Capítulo 1 argumentei que a *valorização e o reconhecimento público do talento se dá na medida em que o sujeito talentoso se torna um diferencial frente às relações de trabalho*.

me sinto muito mais organizada, muito mais segura, acredito que é isso". Outra professora diz que,

se eu pudesse dar um papel para ele... Olha, no momento ele é a coisa mais importante, mas agora, como papel, assim, como dar um lugar para ele é a coisa mais importante. (...) Sabe, é ele que me desenvolve também, que me ajuda a crescer. Quer dizer, ele é o mais importante. Eu acho que ele ocupa um papel de muita importância, agora, no momento, porque ele faz com que eu cresça também (Prof.^a Érica).

Na segunda sub-categoria: *Resultado do trabalho*

Na terceira sub-categoria: *Reconhecimento* (50%), o papel que o talento ocupa é o da percepção, da admiração e do apoio ao trabalho pedagógico desenvolvido por parte de alunos, professores e Diretores de UE.

Em relação ao apoio e ao reconhecimento institucional a Prof.^a Cíntia diz que, "[eu recebo] Muito apoio, muito apoio, a direção abre tudo para mim, tudo, dá transporte...". A Prof.^a Marli acrescenta e fala dos alunos neste processo: "é, em termos de reconhecimento você percebe que realmente acontece. Tanto por parte da Direção da escola, como da CRE. Como dos alunos... eles percebem essa diferença".

A Prof.^a Sara, a Prof.^a Cátia e a Prof.^a Carla destacam que o reconhecimento vem por parte dos alunos. De certa forma isso se traduz como uma perspectiva pessoal e profissional sobre o trabalho pedagógico que realizam. "Não sei... Ah, eu não dou muito valor a essas coisas de talento, sinceramente, eu não. Meus alunos me adoram. Isso eu tenho certeza. Até os mais levados... Todos eles me adoram" (Prof.^a Sara).

Ah, eu acho que... não sei se eu faço diferente... mas o maior reconhecimento que eu quero é deles, eu tenho o maior carinho... Tem, sim, que acho que eles gostam [a Direção], isso já é um reflexo já de todo o meu processo, eles já conhecem o meu trabalho, senão eles já iam indicando outro... você é um diferencial (Prof.^a Cátia).

Ah, eu não sei se eu busco o reconhecimento assim... é... da escola em relação ao meu trabalho não, eu gosto, eu vejo assim, eu quero o reconhecimento, eu nem sei se eu quero, é aquilo que eu falo para os meus alunos, eu gosto assim de ver, de vê-los, de encontrá-los assim na rua e eles estarem bem, eles estarem estudando, eu sempre pergunto a eles... Eu penso muito assim no aluno, eu gosto de ver bem (Prof.^a Carla).

A Prof.^a Carla acrescenta enfatizando a visão dos outros professores, ela diz o reconhecimento vem através da valorização e da não-valorização do trabalho também, o que não a impede de continuar caminhando .

Uns até [os colegas professores], como eu te falei, falam você é maluca, porque tem dias que eu venho carregada de coisas, sabe, eu venho com um monte de papel, "você está doida! O que, que é isso? Isso não vale isso não! Eles não querem, eles vão rasgar isso tudo, eles não vão dar valor!", não sei quê. Então, uns até te colocam assim, mas você consegue viver sem custo, "bacana esse seu trabalho, bonito... Que maneiro isso aqui!", quer dizer, eles vêem isso aqui numa boa, alguns gostam, outros acham isso aqui maluquice, que é loucura você se dedicar assim (Prof.^a Carla).

A quarta sub-categoria: *Competência* (30%) conceitualmente "refere-se à capacidade [do professor] de compreender uma determinada situação e reagir adequadamente frente a ela" (Perrenoud, Thurler, Macedo, Machado & Allessandrini, 2002, p.164). Para *reagir adequadamente* como dizem os autores, os professores necessitam ter desenvolvido algumas competências profissionais.

Desse modo, as competências profissionais revelam-se em professor reflexivo, capaz de avaliar e de se auto-avaliar de acordo com uma postura crítica. Conseqüentemente, as competências refletem-se nas tomadas de decisões, no que diz respeito à escolha de estratégias adaptadas aos objetivos educacionais estabelecidos e às exigências éticas da profissão (idem, p.166).

A Prof.^a Maria diz: "Eles acham que eu sou talentosa, porque eu tenho competência, para exercer o que eu faço. E falam que eu faço bem, é o que eu ouço". A prática reflexiva da auto regulação criadora de sentidos (Perrenoud, Thurler, Macedo, Machado & Allessandrini, 2002) da ação pedagógica é o que permite, por vezes, que um professor se torne um diferencial frente às suas relações de trabalho. "O negócio é inovar... não é ficar fazendo análise sintática a

vida inteira, é muito chato..." (Prof.^a Cíntia). Segundo Perrenoud, Thurler, Macedo, Machado & Allessandrini (2002) "trabalhar com aprendizagem envolve um contínuo movimento de reflexão, um ajuste cotidiano de nossos próprios processos" (p.166).

Mas aí são mais experiências que a gente passa... eu vim adquirindo isso com o tempo. Não me sinto segura de total, não... mas eu tenho mais facilidade para desenvolver alguma coisa em relação a minha área agora (Prof.^a Ruth).

Para Perrenoud, Thurler, Macedo, Machado & Allessandrini (2002),

As competências são formadas passo a passo, segundo um processo de construção contínuo. Entendemos que esse processo ocorre a partir de um diálogo interior, representado pelas relações intrapessoais, assim como pelas relações interpessoais, as quais implicam inserção e responsabilidade social (p.166).

Com base nos dados levantados é possível afirmar que o papel que o talento ocupa no exercício da carreira docente, em termos de valorização e reconhecimento, é o que determina se o professor é um diferencial ou não na sua relação com o trabalho. "É no momento da ação educacional que se expressa a sabedoria do educador por meio da transformação do seu conhecimento em prática" (idem, p.169).

4.5. Um Professor que Procura Desenvolver o seu Trabalho Dentro da sua Habilidade mas Buscando Outras Coisas Também

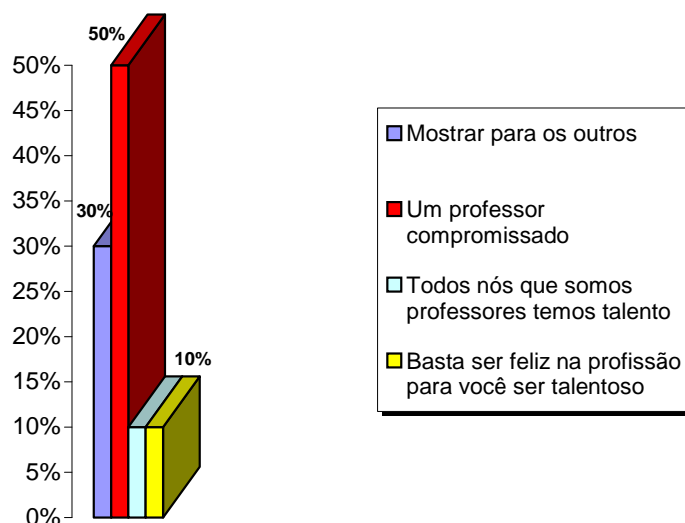
Esta categoria surgiu a partir das respostas obtidas na última pergunta específica realizada nas entrevistas: para você o que é ser um professor talentoso?

Em busca de uma visão mais ampla do talento associado à docência obtive respostas bem diversificadas que embora não me apontem para uma definição, orientam-me na busca de significados para o que as narradoras/professoras acreditam hoje o que é *ser* um professor talentoso.

As falas referentes a essa questão foram agrupadas em 04 sub-categorias: a) Mostrar para os outros; b) Um professor comprometido; c) Todos nós que somos professores temos talento; e, d) Basta ser feliz na profissão para você ser talentoso.

A frequência em que cada sub-categoria foi citada pelas narradoras/professoras pode ser visualizada no gráfico 8:

GRÁFICO 8: UM PROFESSOR QUE PROCURA DESENVOLVER O SEU TRABALHO DENTRO DA SUA HABILIDADE MAS BUSCANDO OUTRAS COISAS TAMBÉM – FREQUÊNCIA DAS SUB-CATEGORIAS



A primeira sub-categoria traz a imagem de que ser um professor talentoso é Mostrar para os outros (30%). Para tanto é necessário realizar além do esperado. Para a Prof.^a Carla o professor talentoso "é aquele que sempre quer fazer o algo mais. Sempre quer tornar suas aulas prazerosas, diferentes, quer, sei lá, usar criatividade" (Prof.^a Carla). Outras duas professoras comentam:

ser talentoso, ter talento... é ter alguma coisa que você traz dentro de si com muita convicção e tenta passar para os outros. Ou então mostrar para os outros. Tentar mostrar aquilo que você acredita e vê. Eu acredito nisso. Para mim, no meu íntimo é isso. Porque até hoje eu tento colocar isso (Prof.^a Ruth);

... um professor talentoso ele vai colocar para fora tudo aquilo que ele tem de... todo professor tem... é criativo. Eu acho que... primeiro, para ser professor você tem que ser criativo. E ali você vai colocar a tua criatividade para fora mesmo, é... trabalhar com teu aluno (...) eu acho que se você bota o teu coração, faz tudo com o coração, teu talento ali brota e não tem o que questionar. Eu acho que se você faz tudo com o coração, tudo que se faz com o coração é bem feito. E o teu talento flui (Prof.^a Maria).

Na relação que se estabelece entre as falas sobre o talento, a criatividade e o uso do coração (afetividade) Sternberg (2000) nos diz que "pessoas criativas quase sempre amam o que fazem" (p.216) e que "as pessoas podem ser talentosas, mas com respeito a apenas um conjunto de desempenhos. Por esta razão é muito importante identificar os pontos fortes e fracos de uma pessoa" (p.168).

Nesta direção, a segunda sub-categoria com 50% de frequência indica que um professor talentoso é *Um professor comprometido*. Segundo a Prof.^a Marli "eu acho que é ser um professor que consegue... plantar essa sementinha

nos alunos. Você passar essa tua paixão, essa tua energia positiva, que seja, alguma coisa, para esses alunos, para eles se motivarem" (Prof.^a Marli);

... é um professor compromissado com aquilo que ele faz, é o compromisso. A partir do momento que você tem compromisso com aquilo que você faz, você vai buscar os talentos dentro de você, que não tem que ser necessariamente iguais aos meus, mas que vão ser os seus talentos que vão trazer os seus alunos para dentro daquilo que você gosta, aquilo que você quer fazer e mesmo que o sistema não permita, você vai fazer. Mesmo que o sistema não te dê condições, você vai fazer. Vai arranjar seu jeito... (Prof.^a Cíntia).

É a pessoa que pratica, é a pessoa que busca, é uma pessoa mesmo que diante das dificuldades sejam elas quais... parece uma coisa assim misteriosa, mas dá para você pisar na Antártica tá, ou até..., por mais dificuldade que você encontre, você tem que buscar uma alternativa para aquela situação (Prof.^a Cátia).

Todos os professores encontram dificuldades ao longo de suas carreiras, alguns permitem que essas dificuldades interfiram e até impossibilitem a realização dos seus trabalhos. Professores talentosos "são cientes das circunstâncias sob as quais são capazes de atingir seu desempenho máximo" (Sternberg, 2000, p.227), assim criam essas circunstâncias e as utilizam com o compromisso de ampliar seus próprios desempenhos e o de seus alunos.

Para a Prof.^a Rita *ser* compromissado

é ser um professor que... procura desenvolver o seu trabalho, é... como eu poderia dizer além da sua habilidade, dentro da sua habilidade mas buscando outras coisas também, puxando outras habilidades... é... fugir um pouco, esse conversar, esse estigma do professor ele fala você escuta. É poder conversar, dialogar (...) é dar limites, é poder dialogar, é poder trocar, é aprender com eles [os alunos], eu aprendo muito, nossa!

Para ser considerado talentoso, segundo Macedo (1999), o professor necessita ter desenvolvido o compromisso de estar sempre buscando novas

formas de atuação e intervenção. É necessário, portanto, desenvolver e ao mesmo tempo articular três conjuntos de habilidades: *técnicas*³⁸, *humanas*³⁹ e *conceituais*⁴⁰.

Ainda falando da questão do compromisso e do conjunto de habilidades citadas, a Prof.^a Dayse diz que

... ser talentoso é, primeiro, você gostar de... do que faz, você gostar de estar com alunos, de trocar, né, informações, de levar informações, de trazer, faz parte do ofício, gostar daquilo que você faz. Segundo, você tem que ter é... um... dentro de você aquela coisa assim sempre aberto a mudanças, nunca ficar na mesmice, sempre dar um jeito, não ficar só no livro ou uso só no texto, então eu vou usar só informática, não, você tem que estar aberta para tudo que é novo. [Embora] Nem tudo que é novo é melhor (Prof.^a Dayse).

O que a Prof.^a Dayse procurou passar é que o compromisso de *ser* talentoso está no equilíbrio das competências técnicas com as sociais, ou seja, "os professores têm de ter um pé na escola e outro na sociedade" (Carbonell, 2002, p.109).

A terceira sub-categoria: *Todos nós que somos professores temos talento* (10%) remete-se a uma idéia genérica do *talento docente*, como uma construção universal e que depende de oportunidades, como destaca a Prof.^a Érica:

... eu, parto da idéia, é... você com esse título de professor você já é... já tem talento. Qualquer um tem. (...) Eu parto desse princípio. Pode ser que um ou outro não desenvolva mais isso, que não tenha oportunidade de mostrar esse lado. (...) Agora ele, ao longo do caminho dele pode desenvolver ou não, se mostrar mais ou não...

³⁸ "As habilidades técnicas pressupõem domínio em atividades que envolvem métodos, processos e conhecimentos especializados. Elas exigem capacidade de análise, versatilidades na utilização de instrumentos e aperfeiçoamento constante" (Macedo, 1999, p.62).

³⁹ "As habilidades humanas podem ser descritas como o conjunto de capacidades que um indivíduo reúne para relacionar-se, conviver e trabalhar com outras pessoas" (idem, p.62).

⁴⁰ "As habilidades conceituais são os recursos que um profissional desenvolve para enxergar o trabalho como um todo: a percepção de como as várias funções de uma organização se relacionam e como as mudanças em uma dessas partes podem afetar as demais" (ibidem, p.63).

E a quarta sub-categoria nos traz a idéia de que *Basta ser feliz na profissão para você ser talentoso* (10%). A imagem de *talento docente* veiculada nesta sub-categoria continua genérica e subjetiva. Reduz essa concepção ao sentimento de *felicidade*, embora não exclua a importância da ação pedagógica associada ao vínculo afetivo com o trabalho.

Ser um professor talentoso é o professor estar realizado. (...) Porque a gente trabalha muito... você trabalha em casa, eu faço planejamento ainda, quer dizer, então basta ser feliz na profissão para você ser talentoso. Eu sou feliz na minha profissão. Então eu acho que basta ser feliz na profissão (Prof.^a Sara).

Cabe ressaltar que o comportamento do professor é de suma importância para o aluno. Por vezes, o aluno aprende mais pelo comportamento do que pelo conhecimento do professor. "Ninguém esquece um bom professor ou professora, e não o esquece não pelo que ensinava, mas pelo que era" (Carbonell, 2002, p.111). O envolvimento emocional com o trabalho e conseqüentemente com os alunos quando positivo traz valorização e realização pessoal e profissional.

A concepção do que é *ser* um professor talentoso ao final dessa seção remete à imagem de alguém que além de ser comprometido com o que faz é feliz, mostra o andamento e o resultado de seu trabalho, mas que depende também de oportunidade para se desenvolver no seio da profissão.

CAPÍTULO 5

HISTÓRIA DE VIDA DE PROFESSORES TALENTOSOS

Neste capítulo apresento a *História de Vida* das professoras que contribuíram com este estudo. Mulheres que disponibilizaram seu tempo para a entrevista, sua atenção para com o tema e sua missão para com a Educação. Professoras indicadas como talentosas por suas Unidades Escolares por desenvolverem trabalhos pedagógicos de valor, reconhecimento e significância. Pessoas comuns que se destacam quando comparadas a outras pessoas comuns, são um diferencial em suas profissões, são portadoras de um juízo de valor que nomeio num sentido amplo de *talento* e mais especificamente de *talento docente*.

Esse documento é apenas um pequeno recorte de suas grandes vidas, não se refere ao todo mas se refere àquilo que elas – as professoras, decidiram ser o mais importante para relatar.

História de Vida de Professores Talentosos é um capítulo que dá nome a essas narradoras, personagens que falam sobre suas vidas e que desejam ser identificadas⁴¹. O que eu faço é reescrever, apresentar e como ousadia interpretar uma parte de suas *histórias*.

Ao final deste capítulo, no último tópico, realizo uma breve análise das histórias narradas, destacando os pontos em comum de cada história, ou em

⁴¹ Apenas uma professora não desejou e nem autorizou a divulgação pública do seu nome verdadeiro, sendo substituído por um pseudônimo.

outras palavras, singularidades que embora não sejam compartilhadas pelo grupo de narradoras/professoras foram construídas em contextos culturais distintos.

5.1. Prof.^a Rosangela Santos Pinto Henck

Olha, como professora eu tenho altos e baixos. Na vida, durante esse tempo todo, esse percurso, de professor, não tem assim uma linha(zinha) reta não, a coisa vai lá, volta, vai lá, volta, bem instável. Reta, curva, onduladas, e tudo mais.

Eu nasci na cidade do Rio de Janeiro, no bairro de Cordovil em 10 de junho de 1962. Minha família de origem é a família Silva Santos e família Pinto. São duas famílias de grande mistura de raças: portuguesa, índia, negra...

Minha mãe era uma professora *leiga*, era aquela professora *fundo de quintal*, começou a formação mas não foi até o fim. Eu sou a primeira professora na família, depois veio desencadeando primos, primas, tem uma dúzia espalhada por aí, por todas as frentes.

Não me lembro exatamente como foi que entrei na escola, só sei que tenho boas lembranças desse período. Eu tive uma mesma turma desde a alfabetização até 8.^a série e professores que acompanharam essa turma também e isso marcou muito este meu primeiro segmento de vida. Tanto a primeira escola como a segunda em que estudei eram muito próximas de casa.

A paixão pela Educação Artística começou nesta época. Eu defini minha área, defini que ia trabalhar com arte desde os 9 anos de idade. Cheguei a falar: "eu vou ser professora de artes e eu vou trabalhar com arte". Quando eu falei isso, delimiti minha vida. Seguiu tudo por aí, tudo ao nível artístico. Dentro da escola estava envolvida com projetos de exposição, eu tinha uma sala de artes

muito bonita e naquela época a arte era muito voltada para o artesanato, não era voltada nem para a análise artística nem para releituras e eu adorava aquilo e também ficava envolvida com elaboração de cartazes, murais, etc.

Quando acabei o antigo 1.º grau, fui fazer a *formação de professores* no Heitor Lira, na Penha e o lado artístico continuou prevalecendo. Quando terminei a *formação de professores* resolvi prestar vestibular para Artes. Aí um começa a falar, outro começa a falar e então, eu prestei vestibular para Educação, curso de Pedagogia. Dezesete anos, para dezoito, fazendo Pedagogia. Meu Deus do céu, eu fui parar naquela Faculdade de Educação novinha daquele jeito, um monte de teorias, como eu me arrependi daquilo. Mas levei até o final, fiz na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), me formei em Orientação Educacional. Era a única coisa que tinha a ver comigo.

Depois que terminei a Pedagogia em 1985, seis meses depois pedi reingresso para a faculdade de artes da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Terminei a Educação Artística e fiquei voltada só para trabalhar com artes o tempo todo, até hoje.

A família não interferiu na minha mudança da Pedagogia para a Educação Artística, foi o resgate do meu sonho antigo. Não houve interferência, nenhuma. Eu até poderia ter desistido, mas eu quis seguir. Se eu quisesse desistir da Pedagogia de uma hora para outra eu podia desistir. A persistência foi minha, de continuar. Fiz duas faculdades e as duas dentro da área. Eu posso atuar tanto de um lado quanto do outro.

Todos me apoiaram na escolha para a faculdade de artes, principalmente meu atual marido que na época era meu noivo. No período da escola todos achavam que realmente eu tinha que seguir para arte, porque eu tenho um lado

lúdico, artístico, gostoso de se ver. Todas as atividades que eu fazia em sala de aula eram ligadas a atividades relativas a artes. Ou era pintura ou tinha a ver com escultura, com modelagem, com recorte e colagem ou com montagem de painéis, tudo era baseado nisso, mesmo a matemática ou o português.

Dentro das minhas experiências profissionais atuei quatro anos em uma escola particular como Orientadora Educacional. Estava naquela época de Emília Ferreiro, desenvolvimento da alfabetização através da descoberta das letras, da descoberta dos sons, eu aprendi muito, foram 4 anos, mas eu não me envolvi mais.

Mas a minha primeira experiência mesmo como professora de alfabetização foi no Colégio São Judas Tadeu. "Ah, eu nunca iniciei um trabalho, uma experiência tão boa!". Tive uma Orientadora, que eu não me lembro o nome dela agora que foi marcante na minha vida. Trabalhei numa outra escola particular mais tradicional, 40 alunos de 4.^a série. Turma grande, mas todos sentadinhos, quietinhos, mãozinha cruzada, isso em 1982, coisa bem tradicional.

No Município do Rio de Janeiro, como já possuía a *formação de professores*, comecei a trabalhar no bairro de Vila Kennedy. Uma escola bem pobre e peguei uma turma de alfabetização com alunos com a idade entre 13 a 18 anos, alunos que na época eram chamados de AE – aluno excepcional. Uma turma muito difícil, eu chegava lá e me sentia horrorizada com aquilo tudo. Não queriam saber de mim, nem da escola. Então, eu sentei e fui bater papo com eles, fui cortar unha, fazer cabelo, ler revista, fui fazer o que eles gostavam. Eu sei que no final, eles sabiam escrever o nome. Eu não alfabetizei ninguém. Mas sabiam escrever o nome. Foi isso que aconteceu. Foi amizade entre a gente, foi respeito.

Depois disso já no curso de Pedagogia da UERJ resolvi fazer prova para os Centros de Integração Escola Pública (CIEPs). Na época era Brizola, Brizolismo, inauguração de CIEPs. Então eu saí de Vila Kennedy e fui para o Sambódromo. Já havia me casado e fui trabalhar lá com Jardim, era setor seis, Jardim de Infância. A clientela era muito gostosa, mas muito carente. Ali eu aprendi a trabalhar com Jardim. Salinha ambiente, banho, tudo que tem direito em Jardim, comida na boca, andar de trenzinho e, mais o trabalho com arte. Fiquei trabalhando ali durante 2 anos, de 1986 a 1988.

Saindo dali fui trabalhar à noite, porque eu já tinha uma neném. Uma loucura! A Rosângela era três por dois. E nessa época eu fui trabalhar no CIEP Adão Pereira Nunes, no Projeto de Educação Juvenil (PEJ), era com adultos e adolescentes. Trabalhei lá de 1989 a 1992. Foi num projeto que eles têm dentro do Município e que você trabalha por módulos. Outra experiência muito boa.

Depois disso em 1992 eu fui trabalhar direto com artes. Bem, aí a minha caminhada exclusiva com as artes começa aí, artes visuais. Começou dentro de uma escola numa favela muito barra pesada. Passei um ano nessa escola, nesse ano realizei uma *big* exposição com os alunos dessa favela. Foi a coisa mais gostosa que eu já fiz. Porque tinham alunos muito talentosos e eu coloquei painéis inteiros deles com o nome deles. Então, eles passavam e se sentiam orgulhosos e eu os encaminhei para o SENAC, criei uma parceria com eles.

Dali, eu saí cedida para uma escola pertinho da minha casa, com filho pequeno. Foi a escola que eu estudei, da Classe de Alfabetização (CA) a 4.^a série, Escola Municipal Odilon Braga. Foi um ano maravilhoso, fiquei bem próximo de casa. Então, eu dava ao mesmo tempo assistência lá, assistência cá e tinha todo esse elo de realização profissional e pessoal.

Então eu estava bem. Só que eu e meu marido, ao mesmo tempo, por situações que aconteceram dentro da minha vida, estávamos tristes com a Educação. Estávamos querendo sair da Educação. Isso começou em 1988 quando a minha filha nasceu. O meu marido, principalmente, não achava que a educação estava favorecendo, principalmente, financeiramente. A gente resolveu estudar para outros concursos e sair do Rio de Janeiro.

Nós fizemos o concurso para Rio das Flores, um município ao lado de Valença, a 14 quilômetros depois de Valença. Nessa cidade, Rio das Flores, meu marido fez concurso para Educação Física e passou em 1.º lugar. Isso foi em 1993, mais ou menos, e eu fiquei muito feliz. Só que não ia ter concurso para Rio das Flores, para artes. O que eu fiz? Ele passou para lá, tomou posse e mudou-se. Alugou uma casa e foi morar sozinho lá. A gente sabia o que estava fazendo. Eu só tinha uma matrícula e comecei a agilizar uma permuta de Estado-Município. Bem, dessa permuta, que eu pensei de durar assim, um ou dois meses para conseguir, levou um ano. Meu marido ficou angustiado de estar lá sozinho e eu angustuada de estar aqui e viajar quase que todo final de semana para Rio das Flores. A permuta só saiu em 1994 quando eu estava quase desistindo. Só que nesse meio tempo o meu marido fez concurso para a Justiça e eu aproveitei fiz para Secretaria de Justiça do Rio de Janeiro. Ele fez para a Justiça mesmo, ele fez para técnico judiciário e eu fiz para o Departamento Geral de Ações Sócio Educativas (DEGASE), para ser Pedagoga. Ele passou em trigésimo lugar e eu em oitavo. Nós passamos. Tinha cinco vagas no DEGASE e eu tinha que aguardar e Paulo era o trigésimo e só tinha dez vagas. Então tudo bem, a gente teria que aguardar de qualquer maneira. Nisso, em fevereiro, aconteceu a minha permuta e eu fiquei feliz da vida, ou seja, passamos no concurso e não fomos

chamados e a permuta aconteceu. Nisso o que aconteceu, no dia seguinte, meu marido foi chamado para a Secretaria de Justiça, chamaram 34 do concurso e eu fui para Rio das Flores porque tinha uma menina que estava permutando comigo. E se eu desistisse ela teria que voltar.

Uma história de vida muito estranha, mas muito legal. Aí nós tivemos um curto circuito. Meu marido estava muito feliz, por ter passado no concurso da Justiça, o lado financeiro se torna bem diferente. Mas ao mesmo tempo ele estava deixando a educação. E eu estava largando o meu marido mais uma vez indo morar num lugar que eu não conhecia, sozinha, com uma filha pequena de 5 anos de idade. Ou seja, nós trocamos.

Nisso eu peguei outra matrícula no Município do Rio de Janeiro, eu estava aguardando eles me chamarem. Na época eu fazia uma vertical de doze tempos numa sexta-feira e outro trabalho era em Rio das Flores. Bem, gente, a gente ficou nesse sufoco todo exatamente quatro anos. Eu para lá e para cá e ele para lá e para cá.

Quando cheguei em Rio das Flores eu peguei quase todas as turmas da Escola Manuel Duarte. Porque eu sou professora trinta horas de um concurso, no Município, de 1992, do Marcelo Alencar. Então eu pegava formação de professores e algumas turmas de contabilidade. A escola inteira me conhecia. Mas só que lá em Rio das Flores a dinâmica era outra, a clientela era outra. Você tem um elo afetivo com o pessoal muito grande. A cidade toda te conhece. A cidade pega você como parente.

Saí de lá, desses 4 anos com pena. E saí com uma proposta de trabalhar na Secretaria, orientando os professores. Só que a minha vida voltou toda para o Rio de Janeiro. Meu marido trabalhando na Justiça e eu que tinha passado no

concurso do DEGASE fui chamada 4 anos depois e o lado financeiro contou muito nessa escolha. Comprei o meu imóvel nessa época, ou seja, tudo se encaminhou para eu voltar para o Rio de Janeiro. Eu larguei com uma pena danada. Claro, foi tudo registrado, foi tudo filmado, fotografado, porque essas recordações são minhas e são minhas eternamente.

Eu já trabalhava aqui no Rio de Janeiro na segunda matrícula, numa vertical toda sexta-feira. Assumi no DEGASE e fui parar no Padre Severino, fui trabalhar com menores infratores, na Ilha do Governador. Trabalhei na equipe do DEGASE que faz parte uma Pedagoga, que era eu, uma Psicóloga e uma Assistente Social. E a gente abarca oito infratores. A gente toma conta deles, faz relatórios para o Juiz e ele julga os alunos em relação à infração e diz o que eles vão fazer. Se eles vão cumprir pena fechada ou pena aberta. Eu levei um choque muito grande quando eu fui trabalhar lá. Eu não era mais Rosângela. Eu era Rosângela pela metade, porque tem muitas normas de conduta e eu tinha que tomar conta das oficinas. E todo esse lado de normas em relação à conduta não me fazia bem. Até mesmo o espaço não me fazia bem. A arte em si ela me dava alegrias, mas outras coisas me deixavam triste porque eu via coisas que eu não gostava de ver da nossa sociedade. Depois de seis meses eu decidi que eu não iria continuar, pedi exoneração. Como eu estava de licença sem vencimentos no município, eu retornei para as minhas 30 horas.

Voltei, mas não sabia aonde eu iria cair, a minha sorte é que eu estava com remoção para a CRE que eu quisesse e eu pedi para a 3.^a CRE e vim parar na Escola Municipal José Veríssimo, onde estou até hoje. E quando eu cheguei, me deparei com uma Diretora que tem arte no sangue, fui recebida de braços

abertos. Estou na Escola Municipal José Veríssimo desde 1994, vão fazer seis anos. Eu sou muito feliz, graças a Deus.

5.2. Prof.^a Cristina Aparecida da Silva Carneiro

Como professora eu sou uma pessoa que me incomodo muito. Eu acho que a gente tem que atingir essa garotada e para atingir não vai ser no método tradicional, até porque a cabeça deles não é a nossa cabeça. O meu tempo foi um tempo e eu estou em outro tempo. Eu não posso querer os valores do passado, eu não estou negando os valores tradicionais, não é isso, mas eles têm que ser refrescados. Eu acho que você não precisa exercer autoridade quando você torna a sua sala de aula um espaço democrático.

Eu nasci em 26 de setembro de 1955 na cidade do Rio de Janeiro, morei a vida inteira no bairro Lins de Vasconcelos. Estudei em colégios públicos, fui aluna na Escola Isabel Mendes que hoje é do Município do Rio de Janeiro, na época era Estado da Guanabara. Não havia escola municipal e escola estadual, todas eram escolas do Estado.

Depois que fiz o curso primário na Isabel Mendes, fui fazer o antigo ginásio no Colégio Central do Brasil, no Méier, que na época era só para os filhos dos funcionários da Rede Ferroviária Federal, onde meu pai trabalhava. Depois eu fiz prova para o Colégio Pedro II e fiz o 2º grau na Unidade de São Cristóvão. Desse colégio eu fui direto para a Universidade Federal Fluminense fazer o curso de português-literatura. Eu sempre fui aluna de escola pública, eu nunca paguei escola.

Em 1974 eu entrei na faculdade, em 1975 saí da casa dos meus pais, aos 18 anos fui morar sozinha em Niterói numa República⁴², foi opção minha e eu já trabalhava, por incrível que pareça, eu trabalhava como instrumentadora cirúrgica. Eu tinha feito um curso na Cruz Vermelha porque antes de optar por Letras eu tinha uma vontade de estudar Medicina.

Até o final de 1976 exerci a função de instrumentadora, depois abandonei e tirei uma licença que dava para lecionar e mergulhei no magistério. Aí *tomei a cachaça* e fiquei *alcoólatra* pelo magistério. E não saí mais. Eu leciono desde o final de 1976.

Formei-me em 1978, conheci meu marido e nos casamos em 1980. Eu já estava em Niterói com a vida profissional feita. Terminei a faculdade e não fiquei em nenhum momento sem emprego. Eu já tinha um emprego no magistério e continuei. Me separei do meu marido 1989 e vim para o Rio de Janeiro, eu já estava trabalhando numa escola aqui e eu não fiquei em sala de aula porque ali só tinha de 1.^a à 4.^a série, fiquei na parte de auxiliar de Direção, como se fosse uma Coordenadora, uma escola muito boa, um pouco tradicional porque era de cunho religioso.

Em 1992 eu fiz o concurso para o Município do Rio de Janeiro e fui direto para Campo Grande, foram 5 anos lá. No meio disso eu fiz a segunda matrícula, optei por ficar por aqui e fiquei na Escola Municipal Oswaldo Cruz porque eu trabalhava no Colégio Santa Mônica na unidade de Bonsucesso que era na mesma calçada. Pedi remoção das minhas duas matrículas de Campo Grande para essa escola e há 3 anos pedi remoção das duas matrículas para a Escola

⁴² "Casa onde vivem estudantes" (Ferreira, 2001, p.599).

Municipal Pastor Miranda Pinto. Esse ano [2004], depois de 12 anos eu pedi demissão do Santa Mônica.

Em termos de escola particular e pública sempre tive um carinho muito grande dos alunos comigo. Sou uma professora linha dura e cobro muito, porque eu dou e eu cobro. Mas os alunos gostam disso, ao mesmo tempo nunca estou de mau-humor em sala de aula, sempre estou Link(ada). Tenho muita facilidade com adolescentes de brincar, de conversar, de bater papo. Eu não conseguiria me ver em outra profissão. Tenho mais duas outras profissões de formação profissional e não me vejo fora de uma escola. Eu já tenho 27 anos de magistério. Eu gosto do que eu faço, a troca com as crianças é muito boa, é muito importante. Eu fui procurar português-literatura porque era o que eu amava fazer. E eu fui alfabetizada muito cedo, eu fui alfabetizada com 4 anos, em casa pelo meu avô e os livros me despertaram desde muito cedo, o prazer da leitura. Meu avô não era uma pessoa formada, mas era um homem muito culto, ele tinha muitos livros e ele me despertou no colo dele, no Diário de Notícias; então o vocabulário e toda essa parte ficaram muito vivos dentro de mim e eu ainda tenho uma outra habilidade, eu sou autora.

5.3. Prof.^a Elisabete Gonçalves Nunes

A gente também vai se descobrindo como pessoa, porque eu sou da teoria de que você não nasceu pronto. Você está a cada dia se construindo. Eu não posso dizer eu já sei tudo e que eu já fiz tudo, e sim que eu estou querendo sempre fazer mais.

Eu nasci na cidade do Rio de Janeiro em 13 de outubro de 1956. Sou oriunda de uma família tradicional, meus pais são imigrantes portugueses que

vieram tentar a vida aqui, sempre trabalharam muito, com muita luta e com muito esforço, hoje estão mais tranquilos. Os dois são aposentados e o que eu sempre trago deles é o exemplo.

Eu comecei a estudar com 6 anos aqui na escola em que eu trabalho: Escola Municipal Alcides de Gasperi que na época era Estado da Guanabara, não era escola municipal ainda. Fiz aqui até a 4.^a série e depois fui para a Escola Municipal Oswaldo Cruz. Depois eu fiz o *admissão*, final dos anos 60 e fui para o Ginásio Industrial D. João VI, lá foi onde eu me descobri como professora de Artes, de desenho. No início da década de 70 eu já estava fazendo o Normal no Heitor Lira, na Penha. Eu me formei mais ou menos em 1973, 1974 ou 1975, foi nesse período. Em 1977 eu fiz o concurso do vestibular e entrei para o Curso de Belas Artes, no Fundão - UFRJ.

Quem me influenciou na matéria de Artes, foram os meus professores de desenho. Eu me lembro deles hoje como se eles estivessem aqui na minha frente. Outras pessoas foram os meus pais, apesar deles serem pessoas humildes, que não entendiam nada de arte, eu passeava muito pelos museus. Eles desenvolveram isso em mim e no meu irmão. Meu irmão desenha muito mais do que eu, porque eu parei de desenhar um pouco por causa do magistério. Acabei me envolvendo mais com arte-educação do que com o meu próprio fazer. Apesar de pessoas humildes, meu pai era um balconista de loja mas ele tinha uma paixão pela construção. Eu me lembro que quando eu era criança eu ia ver as obras do meu pai, a gente ia para rua e ele mostrava as obras. E eu sempre ouvi aquelas histórias: “olha, teu avô construiu isso aqui” no bairro de Higienópolis, o meu avô era rico, só que eu não herdei nenhum apartamento.

Em 1976 eu entrei para o Município do Rio de Janeiro, atuei 8 anos de 1.^a à 4.^a série, foi logo quando acabei o Curso Normal. Eu lotei em Paciência, é a matrícula que tenho até hoje. Nos ano 80 teve um concurso interno, eu já estava formada e trouxe essa matrícula para 5.^a à 8.^a série. Eu tenho uma outra matrícula do concurso de 1985, as duas estão lotadas na Escola Municipal Alcide de Gasperi, aqui eu trabalho com *artes visuais*, termo que vem substituir *artes plásticas*. Porque sempre foi chamado de artes plásticas até a chegada do computador e depois com a entrada do vídeo, nós começamos a explorar outras linguagens visuais, aí ficou arte visual. Aqui, dentro da minha área, eu trabalho com projeto de vídeo. Eu faço o projeto separado.

Em 2000 saiu o meu primeiro vídeo com uma turma de 8^a série, foi uma experiência maravilhosa. O professor de História na época pediu uma peça de teatro para ajudar no seu trabalho e nós fizemos e a transformamos em filme. Quer dizer, a peça nem aconteceu. Ao longo do trabalho a peça não foi executada. Porque logo passamos para a linguagem cinematográfica. Então, o vídeo saiu e foi muito gratificante. Eu acho que esse é que é o legal. Fazê-los sonhar.

5.4. Prof.^a Rosemary Germano Barbosa

... eu me apaixonei pelo Teatro, porque quando eu estava na 5.^a e na 6.^a série eu vivenciei uma coisa que era diferente daquilo que eu vivia. Eu me sentia feliz ali.

Eu nasci em 24 de dezembro de 1961. Eu não sou daqui, sou da Paraíba, sou paraibana. Nasci numa cidadezinha de interior chamada Riacho do Meio, vivi lá até os 8 anos.

Quando minha mãe chegou no Rio de Janeiro eu não tinha noção de que estava aqui. Foi uma coisa assim, eu não estava preparada, eu peguei o ônibus e quando me dei conta estava aqui. Minha mãe veio para cá na década de 70 com os seus 4 filhos logo que se separou do meu pai. Depois ela voltou após ter morado no Rio de Janeiro por 16 anos, ficou lá um tempo e retornou depois que meu pai morreu. Foi uma vida difícil. Quando ela voltou, eu estava pensando em fazer vestibular, eu queria voltar mas fui ficando por causa dessa coisa do teatro, eu fazia teatro amador e eu queria fazer faculdade de teatro.

Logo que cheguei ao Rio de Janeiro eu repeti a 4.^a série, mais ou menos em 1981. Eu tinha sotaque e um vocabulário todo específico: "ah, eu tinha uma dor no estômago, eu falava que eu tinha uma dor no bucho". Eu lembro disso até hoje. Nunca esqueci. Tinha uma vez que eu estava passando muito mal eu falava que estava com dor no bucho. Recém chegada do interior, na 4.^a série, no quarto ano primário, eu não enxergava direito, toda a questão emocional que me afetou e mais a separação dos meus pais. Eu era muito tímida, morria de medo. Eu me lembro que eu era uma criança totalmente retraída.

Essa escola que eu estudei era em Bangu, lá eu fiz todo o meu 1.^o grau. Eu vivi o teatro na escola, experimentei e passei a tomá-lo com seriedade, passei a gostar. Fiz Faculdade de Teatro na Universidade do Rio de Janeiro (UNIRIO) e me formei 1995 e dava aula de teatro num projeto da Prefeitura, numa praça pública. Fiz a Licenciatura como uma habilitação para sobrevivência.

Antes de eu fazer a faculdade eu já fazia teatro amador. Comecei a gostar mesmo de teatro quando eu estava no 1.^o Grau, porque naquela época não tinha teatro na escola e eu tinha uma professora de Português que levava a gente para uma sala que tinha teatro de boneca e ela fazia relaxamento. Ela era tudo. Eu

tinha uma vida muito difícil naquela época. Então, aquilo era como se fosse para mim uma terapia entre aspas, era uma loucura mas eu adorava. Aí eu comecei dentro da escola a fazer teatro, ajudava nas peças e eu adorava essa coisa sempre ligada a cultura, sempre gostei desde pequena. Eu faço teatro há bastante tempo. Profissionalmente eu me formei em 1995. Então, vão fazer 10 anos, mas desde 1983 que eu faço teatro amador, que também é uma grande escola. Aí fiz cursos, fiz o Tablado...

Comecei a lecionar em 1998, também dei aula em escola particular durante 2 anos, a minha primeira matrícula foi aqui na Escola Municipal Levy Neves e na segunda matrícula também estou aqui por cessão pois minha origem é Santíssimo.

5.5. Prof.^a Sonia Martins da Silva

... eu sou o que eu sou graças à minha mãe.

Eu nasci no Rio de Janeiro em 06 de abril de 1956. Há 50 anos atrás minha família era de classe média baixa, meus pais foram pessoas humildes. Meu pai infelizmente já é falecido e a minha mãe mora até hoje comigo. Eu fiz 27 anos de magistério em março [2004] em turma como regente, mas não posso me aposentar, só posso me aposentar com 50 anos de idade. Eu sou aposentada numa matrícula e ainda me dou muito bem com a garotada. Eu vim para esta escola quando a minha filha nasceu, eu tenho 20 anos na Escola Municipal Alcide de Gasperi, cheguei aqui, gostei, fui conquistada pelos alunos e os alunos me conquistaram, aqui é a minha segunda casa.

Eu fiz o Curso Normal no Heitor Lira, na Penha. Me formei como professora em 1973. Depois eu fiz, durante um tempo, o curso de Letras – português-francês na Faculdade de Humanas do Pedro II (FAHUPE) e desisti achei que não tinha nada a ver comigo e na mesma época, eu passei para o Município. Comecei a trabalhar em Santa Cruz.

Ou seja, ao mesmo tempo em que passei para a FAHUPE eu comecei a trabalhar. Estudava à noite. Só que a FAHUPE deixou de ser Federal para ser particular e eu fiquei seis meses sem receber. Aí veio o concurso de 1977, eu fiz e passei, acumulei e fiquei com duas matrículas. Quer dizer, com duas matrículas, o dia inteiro em Santa Cruz, um dinheirão de passagem, estava já no 3.º período e tive que escolher, ou eu trabalhava ou eu estudava. E eu escolhi trabalhar. Anos mais tarde, eu fiz Biologia na Estácio.

Sobre a minha mãe, nesse período, eu posso dizer que ela é maravilhosa. Porque quando eu trabalhava o dia inteiro de 7 às 17 horas em Santa Cruz e tinha dois filhos, eu trabalhava em paz porque ela ficava com os meus filhos. Então eu agradeço minha realização profissional e pessoal primeiro a ela e depois ao meu marido. Meus filhos também são muito bons para mim, eu tenho um filho com 22 anos e uma menina com 19 anos, já caminhando para o final da adolescência e os dois estão na faculdade. Eu acho que sem a família não tem realização profissional.

Há 12 anos atrás, eu passei por um concurso interno para migrar da matrícula de Professor II – PII (1.ª à 4.ª série) para Professor I – PI (5.ª à 8.ª série), foi na época do Brizola, mais ou menos em 1989 ou 1990 e foi o último concurso interno que houve. Depois eu fiz um Curso de Especialização em Sexualidade e Prevenção ao Uso de Drogas pela Prefeitura. Atualmente, eu sou

Coordenadora e pertença ao Núcleo de Adolescentes, é um trabalho belíssimo. Nós temos a nossa vida pessoal e profissional dentro da escola: são os projetos e nós somos preparados pela Prefeitura, pelo Município do Rio de Janeiro. Essa é a minha principal preocupação, a vida dos meus alunos, de melhorar a qualidade de vida deles. Esse é meu projeto de vida.

5.6. Prof.^a Maria Vivas Lessa de Araújo

Eu sou um talento envergonhado. E eu acho que efetivamente para o meu dia-a-dia é claro que... eu passo essas vergonhas, mas eu me dediquei a essa área e a área que eu me dediquei eu fui.

Eu nasci em 26 de junho de 1963 na cidade do Rio de Janeiro, sou carioca da gema. Meu pai é português e português é muito rigoroso na educação. Até hoje eu vejo isso no meu pai em relação a disciplina, ao dinheiro e ao controle. Mas por outro lado, a minha mãe é uma pessoa super otimista. Para ela tudo vai dar certo, tudo está sempre bom; então ela sempre me incentivou a fazer tudo. E como eu absorvi muito isso!

Toda a minha educação básica foi realizada, mais ou menos na década de 80 e eu estudei na Escola França e na Escola Souza da Silveira, no bairro Piedade. Na década de 90 eu fiz Curso Normal no Carmela Dutra. Falando sobre a minha experiência enquanto aluna, posso dizer que eu sempre gostei muito de ler, de estudar, de aprender coisas novas, isso permanece comigo até hoje e acho que é um vício. Quando eu me formei como professora eu não pude lecionar por causa da idade, eu tinha 16 anos e só podia fazer o concurso com 18 anos e logo no outro ano eu fiz o concurso.

Hoje eu sou professora de Ciências. Fiz o curso de Biologia na Faculdade Nuno Lisboa de Madureira que hoje não existe mais, é Faculdade da Cidade e 1993 eu me formei. Eu escolhi Biologia porque sempre gostei da área médica, na verdade eu queria fazer Odontologia, mas eu não passei e era muito cara.

Eu entrei para o Município do Rio de Janeiro com matrícula de PII, dava aula para a C.A., fazendo a faculdade. Quando eu terminei a faculdade, logo no ano seguinte em 1994 teve um outro concurso e em 1995 comecei a trabalhar como PI. Depois veio o concurso do Estado, eu exonerei a matrícula de PII e fiquei com minhas duas matrículas dando aula de Ciências.

Eu me encantei com área de Biologia, porque eu sou assim, quando eu entro para fazer um negócio ou eu me apaixono por aquilo ou eu abandono. Hoje no Município eu trabalho no Núcleo de Adolescentes, é uma paixão da minha vida. Fiz um Curso de Pós-graduação Lato Sensu em Sexologia, na Universidade Cândido Mendes, em 2000 e agora estou estudando Odontologia na Universidade Estácio de Sá, era o meu sonho.

5.7. Prof.^a Maria da Glória (Pseudônimo)

... é aquela velha história, de ter um quadro de giz em casa e eu ali já brincava de dar aula, eu acho que isso vem mesmo desde criança.

Eu sou do Rio de Janeiro, nasci em 22 de fevereiro de 1963. Sou carioca da gema. A minha família é toda daqui e minha origem mais lá atrás é de italianos. Eu estudei toda a minha formação básica em duas escolas públicas no bairro Méier. Depois eu fiz o antigo 2.º grau em telecomunicações na Escola Técnica Celso Suckow da Fonseca, atual CEFET-Rio. Isso foi no final dos anos

70, não cheguei a estagiar, porque eu já pensava em fazer matemática e posteriormente a licenciatura.

Quando eu acabei o CEFET, enquanto muitos seguiram para Engenharia eu fui para área da educação. Fiz o vestibular direto para o Curso de Matemática da UFRJ. Entrei na faculdade em 1981 e estava no auge da informática. No início todos entram para Matemática e depois há uma separação e mesmo tendo condições de optar pela informática por causa do meu Coeficiente de Rendimento (CR) optei pela Licenciatura. Os familiares ficavam: “mas vai fazer matemática! Vai fazer licenciatura! Vai ser professora, não vai ganhar nada!”. Mas era aquilo que eu queria. Minha mãe e meu pai sempre me apoiaram, mas tem aqueles tios que quando ouvem que você vai escolher licenciatura, dizem que você vai morrer de fome. Mas eu não dei bola.

Antes e durante a faculdade eu fazia um curso de inglês. Terminei Inglês primeiro e comecei a dar aula no CCAA, trabalhei lá durante 12 anos. Eu tenho duas matrículas no Município e durante muitos anos eu fiquei dando aula de inglês e aula de matemática. Mas quando eu assumi a segunda matrícula, oriunda do concurso de 1996 eu larguei o CCAA, porque não dava mais para conciliar horário. Eu trabalho também em escola particular, já trabalhei com inglês mas hoje em dia só matemática.

Um adendo, quando eu terminei o Curso de Matemática prestei um outro vestibular para a UERJ e passei para o Curso de Letras – Português-Inglês, comecei a cursar, uns 15 dias, mas como eu já trabalhava e tinha passado para o Município trabalhando em Anchieta e percebi que não era aquilo que eu queria porque tinha Latim, Lingüística, aquelas coisas e que minha *praia* era realmente a matemática, eu abandonei a UERJ.

Eu fiz o concurso de 1985 do Município do Rio de Janeiro para a primeira matrícula, época do Brizola. Lotei em Anchieta, era longe mas era uma escola que eu gostava por causa do ambiente. Depois eu casei, tive meu filho e vim para mais para perto. A segunda Matrícula é de 1996, me arrependo de ter esperado tanto e eu acho que a gente tem que escolher para fazer o que realmente nos faz sentir bem e eu escolhi ser Professora de Matemática.

5.8. Prof.^a Célia Regina Dias Marques

É difícil olhar para si e falar.

Eu nasci no Rio de Janeiro em 10 de setembro de 1963. Nasci em Madureira, na época meus pais moravam em Ramos e depois eu vim morar próximo da Escola Municipal Maranhão em Pilares. Eu morei lá 33 anos e depois fui morar em Cavalcante, onde estou até hoje.

Meu pai é português, minha mãe nasceu na Região dos Lagos, Estado do Rio de Janeiro. Meu pai chegou no Brasil com 20 anos, após o serviço militar e conheceu a minha mãe, ou seja, o português com uma mulatinha. A minha mãe tem uma mistura de índio com negro, ela é bem morena mas tem o cabelo liso. É tipicamente brasileira. Então eu sou a primeira filha.

Eu estudei na Escola Municipal Maranhão. Há 30, há 40 anos atrás não tinha a pré-escola como a gente tem agora e ninguém fazia, você estudava com a professora particular próxima e comigo não foi diferente, eu ia para uma explicadora, uma pessoa que iniciou o processo de alfabetização. Quando eu entrei na 1.^a série, eu tinha 5 anos. Quando fiz 6 anos eu fui para a Escola Municipal Maranhão e eles faziam uma avaliação para ver em que nível você está

e quando cheguei lá eu sabia ler, eu lia tudo e eu lembro que a pessoa que me avaliou, falou assim: “não, não pode ficar na 1.^a série mas ao mesmo tempo ela não tinha maturidade para ir para 2.^a série”. Então eles me retiveram na 1.^a série. Eu fiquei lá da 1.^a à 8.^a série. Depois eu fui para um colégio particular na Rua José Bonifácio próximo ao Norte-Shopping que hoje não existe mais, é Faculdade de Cidade, lá eu fiz o Ensino Médio.

Eu terminei a 8.^a série em 1978 e em 1979 estava iniciando o Ensino Médio, que na naquela época tinha que ter profissionalização, eu saí auxiliar de escritório. Quando eu saí não sabia direito o que ia fazer, então no último ano como eu não sabia que iria ser professora a escola me indicou para um teste vocacional, o teste vocacional me direcionou para a área biológica e para a área de ciências exatas.

Quando me inscrevi no vestibular, era o da CESGRANRIO, você podia escolher áreas completamente diferentes. Eu me recordo que a minha primeira opção foi nutrição, a segunda opção foi ciências biológicas e a terceira eu não me recordo. Como a primeira eu não consegui, entrei na segunda opção, ciências biológicas, numa instituição particular – Faculdade Celso Lisboa, no Méier.

O sonho do meu pai era que eu fosse dentista, acho que ele faria qualquer coisa para que eu fizesse odontologia, acho que era pelo título de doutor e pelo fato de o dentista ter uma boa situação de vida. E era muito valorizado, eu conheço professores do município, colegas de biologia, que são odontólogos. E eu sempre disse não, não gosto, não quero, então fui fazer Ciências Físicas e Biológicas. Mas, eu estava entrando sem saber bem o que eu estava fazendo, não sabia que o curso de graduação tinha o bacharelado e a licenciatura e que existiam algumas faculdades só com licenciatura como era o caso da minha.

Então minha formação é essencialmente de professora eu não tenho bacharelado. Eu descobrir isso na prática.

Eu terminei a faculdade em 1985 e emendei num Curso de pós-graduação em Anatomia Humana. Na época adorei, hoje jamais faria. Eu não teria estrutura, inclusive emocional para ficar dissecando peça sozinha no anatômico subterrâneo do Hospital Pedro Ernesto. Terminei o curso em 1987 e decidi que eu teria que buscar um emprego, pois eu só estudava e era o meu pai que pagava a faculdade. Não tinha ninguém que pudesse me conduzir, que pudesse me indicar e eu saí correndo atrás por conta própria, eu abria o jornal, eu procurava saber, fiz um currículo com aquelas experiências de estágio em vários lugares. Trabalhei em algumas escolas particulares.

Minha 1.^a matrícula no Município foi adquirida em 1988, 30 horas semanais e lotei em Campo Grande. Fiquei lá 5 anos. Na minha 2.^a matrícula eu lotei na Escola Municipal Eurico Salles e era de 16 horas semanais. Hoje minhas duas matrículas estão na Eurico Salles.

Hoje eu desenvolvo trabalhos dentro Centro de Estudos (CE) na área de ciências, são atividades de exposição. Eu sempre fui uma pessoa de vencer as barreiras, mas não pela imposição e sim comendo pelas beiradas e mostrando que as coisas não são bem assim.

5.9. Prof.^a Cristiane Souto Baptista

Vou terminar a minha 8.^a série, vou fazer o Curso Normal, vou ser professora. Sempre tive isso na minha cabeça

Eu nasci em 21 de abril de 1969 na Cidade do Rio de Janeiro. Toda minha família é daqui, menos a minha avó (mãe da minha mãe) que veio da Paraíba. Minha mãe é funcionária pública e meu pai trabalhou em empresas particulares, na área de contabilidade.

Eu fiz os antigos primário e ginásio, no Colégio Nossa Senhora da Piedade. Meus pais têm toda uma trajetória religiosa, são muito religiosos e me colocaram nesse colégio de irmãs. Eu estudei lá até a 8.^a série e o meu desejo era ser professora me formando por lá. Só que meus pais não tiveram condições de pagar e me pediram para fazer prova para o Carmela Dutra em Madureira, passei e em 1983 fui estudar lá.

Ainda falando do Colégio Nossa Senhora da Piedade, eu entrei lá na 1.^a série, porque antes disso a minha mãe me colocou numa escolinha para aprender a ler e a escrever, essas escolinhas de fundo de quintal, tinham muitas na época. Eu aprendi a ler com 5 anos, um ano antes do tempo normal e ela não me colocou no jardim. Eu não sei se na época não tinha jardim ou minha mãe não estava informada sobre o que era. Eu sei que eu fui a única que não fez jardim na família. No Colégio Nossa Senhora da Piedade fiz uma prova de leitura e fui direto para 1.^a série, com 5 anos no ano de 1974, saí de lá em 1982 quando conclui a 8.^a série com 13 anos.

Em 1983 iniciei o Carmela Dutra com 14 anos e me formei em 1985, eu tinha 16 anos. Tudo muito precoce, muito cedo. Eu não podia assumir matrícula pública nessa época, só quando eu tivesse 18 anos e por sorte não houve concurso na época, senão eu iria ficar muito frustrada.

Terminei com 16 anos o Curso Normal mas não ingressei direto para a Faculdade. Fiz na época o vestibular unificado da CESGRANRIO mas não

consegui passar para uma faculdade pública, passei para Universidade Gama Filho. Então eu pedi para o meu pai para pagar um ano de curso que no ano seguinte eu passaria para uma Universidade Pública e então, eu fiz um ano de curso no Bahiense em Madureira. Não cheguei nem a me matricular na Gama.

Meu pai ficou um pouco relutante, mas eu falei para ele: “pai, eu não quero, não vou, eu faço um ano de curso e eu sei que eu vou passar para a UERJ”. Porque toda vez que eu passava pela UERJ eu falava assim: “eu vou estudar aí, eu vou estudar aí”. E realmente, em 1986 eu fiz o vestibular e passei para o Curso de Língua Portuguesa da UERJ. Comecei a cursar em 1987 e no meio do caminho em 1989 fiz o concurso para o Município do Rio de Janeiro e passei para o Cargo de PII, fui chamada em 1991.

Nesse período eu dava aula no Colégio Maria Imaculada no Méier e estudava na UERJ à noite, mas eu larguei o Colégio para poder trabalhar no Município, lotei num CIEP em Bangu. Depois de Bangu eu desci um pouquinho e fui para um CIEP em Padre Miguel, fiquei lá até 1992. Em seguida fui cedida para sala de leitura numa escola em Guadalupe, nessa fiquei até 1994.

Nesse meio tempo eu fiz um outro concurso para 5.^a à 8.^a série e me classifiquei em 30.º lugar, já tinha me formado, terminei em 1991 e fui chamada rapidinho. Não larguei minha primeira matrícula e não acumulei, a transformei numa matrícula de PI porque nesse meio tempo, em 1993, eu já estava trabalhando no Colégio Nossa Senhora da Piedade.

Aproveitei esse concurso do Município e fui trabalhar na Escola Municipal Eurico Salles no Engenho da Rainha, na 3ª CRE. Trabalhei lá 2 anos, entrei em 1994 e saí no mesmo ano em que me casei, em 1996 por remoção para a Escola Municipal João Kopke onde estou até hoje.

Em 2000 realizei um Curso de Pós-graduação em Psicopedagogia na Faculdade São Judas Tadeu. Em 2001 fiquei grávida e não foi planejado e veio minha filhinha. Terminei a Pós-graduação grávida. Mas foi muito interessante e foi uma coisa que sempre me atraiu, o comportamento humano. E quando você vê isso voltado para a questão do aluno, da escola e da aprendizagem, fica muito melhor.

**5.10. Prof.^a Delizier Cícero
Orempuler da Silva**

O meu nome é o meu trabalho, é a escola que está ali e os meninos estão levando isso adiante.

Eu nasci em 11 de maio de 1955 na cidade do Rio de Janeiro. Eu sou a filha mais velha de quatro filhos. A história do meu nome é muita engraçada. A minha mãe quando ficou grávida, na época não tinha ultra-sonografia, então ela falou que se fosse menino iria se chamar William e se fosse menina... Ela tinha visto numa revista um desfile de moças francesas, um concurso qualquer e saiu a relação do nome das moças e ela viu *Delizier*. Aí ela falou: “ah, então se for menina eu vou botar esse nome, porque é um nome muito bonito”. E ficou. Quando eu nasci estava tudo certo, só que na hora de registrar meu pai foi ao cartório e não pôde ser com a escrita francesa, o cartório não permitiu. O final do nome era com “eux” que não podia e para ficar semelhante ele colocou *Delizier*, ainda botou um “r” no final para ficar bem “bichon”. O *Orempuler* é do marido, é alemão, *Orempuler da Silva* é do marido, pois na época em que eu casei tinha que juntar os nomes. *Cícero* é do meu pai, bem nacional.

Eu sempre estudei em escola pública, com exceção do Curso Normal. Meu pai trabalhava no SESI e todo meu primário foi feito na escola do SESI que era também uma escola pública. Depois eu fui para um Colégio Estadual no Cachambi, onde fiz o ginásio. Em seguida fui para o Colégio Estadual Visconde de Cairu no Méier, onde fiz o 2.º grau.

Fiquei no Visconde de Cairu fazendo o 2.º Grau normalmente, mas quando cheguei 2.º ano eu pensei: “não é bem isso, eu vou terminar, eu vou fazer o quê? Que profissão?”. Então passou pela minha cabeça fazer um curso técnico, e depois continuar num curso superior relacionado ao curso técnico. Mas resolvi fazer o Curso Normal, isso tudo aconteceu na década de 70.

Então, decidi que queria ser professora. Nessa época não dava, eu teria que voltar para o 1.º ano para poder fazer o Curso Normal. Meu pai e minha mãe não queriam que eu voltasse. Então eu continuei no Visconde de Cairu, estudando à noite e fui fazer o Curso Normal pela manhã, numa instituição particular, no Colégio Nossa Senhora da Piedade, colégio de freira. Foi muito estressante.

Eu terminei o Visconde de Cairu e ainda fiquei mais um ano na Escola Normal. Nesse meio tempo, fiquei noiva, terminei o Visconde de Cairu em 1974, o Curso Normal em 1975, casei em maio de 1976 e em seguida engravidei, tinha feito um concurso para o Estado e estava esperando ser chamada. Quando fui chamada para o Estado eu não estava acompanhando, esqueci e abandonei, ficou para lá o sonho porque eu ia ser mãe, então tinha que dar prioridade. Meu filho nasceu em maio de 1977, nem pensar em trabalhar agora. Quando meu filho completou 6 meses eu engravidei da minha filha e quase um ano depois eu engravidei do terceiro, ficou uma escadinha.

Quando meus filhos chegaram a idade de 3, 4 e 5 anos eu fui fazer em 1982 o curso adicional do antigo do Normal que dava para você trabalhar com o Jardim, porque a formação de professores não incluía esse segmento. Eu precisava trabalhar. Em seguida fiz um curso na escola Montessoriana que durou 4 meses com estágio, uma coisa completamente diferente do que eu conhecia em termos de educação. Quando eu terminei o curso, a própria diretora me chamou para trabalhar na escola. Quando a gente começava a trabalhar não era professora, ficava como auxiliar da professora no maternal e no jardim. No final do ano a diretora me convidou para trabalhar com as turmas de 1.^a e 2.^a série e eu fui.

Em 1986 eu resolvi fazer a Faculdade de Letras. Prestei vestibular para Universidade Gama Filho. Fiz só um ano de faculdade. No final de 1986, abriu concurso para o Município do Rio de Janeiro, fiz o concurso, passei e fui chamada e sai da escola particular que estava trabalhando. Comecei a trabalhar em 1987 como PII e lotei num CIEP em Campo Grande. Fiquei de 1987 até 1991 porque resolvi sair do Rio de Janeiro para morar em Minas na cidade de Barbacena. Pedi licença sem vencimento e fui para lá. Cheguei e dei com os burros n'água porque primeiro, longe de família, longe dos amigos e eu fui para lá sem trabalhar, sem nada, um lugar extremamente frio, sem conhecer ninguém, com pessoas bem diferentes do que você está acostumada aqui no Rio de Janeiro.

Eu vivia em depressão, foi uma coisa horrível. Em 1992 eu voltei para o Rio de Janeiro e reassumi minha matrícula. Fui através de remoção trabalhar num CIEP em Cascadura, fiquei lá durante todo o ano de 1992. Mas, quando eu voltei os meus filhos estavam querendo ficar em Barbacena, porque lá que era bom, porque lá eles podiam andar de bicicleta, porque lá eles podiam chegar mais

tarde, porque lá podia isso, podia aquilo e aqui não podia nada. Então, eu tive que abrir mão, quatro contra um, e voltei para Barbacena. Mas quando fui dar entrada novamente na licença, eu não podia e entrei com um pedido de acompanhamento de marido. Mas o que aconteceu, o banco não liberou o meu marido e eu tinha a necessidade de ir logo com os meninos. Então fui na frente com os meninos, não tive como provar que estava acompanhando o meu marido e acabei largando tudo. Passou o ano de 1993 todo e em 1994 fiz concurso da prefeitura de lá, passei e comecei a trabalhar numa área rural com alfabetização. Trabalhei lá nos anos de 1994, 1995, 1996 e um período de 1997 e voltei para o Rio de Janeiro, largando a minha matrícula e a Faculdade de Letras que já havia começado.

Voltando resolvi ver minha situação no município, eu tinha sido exonerada. E agora? Como eu não tinha terminado minha faculdade, abandonei no quarto ano e o dinheiro estava curto, eu resolvi voltar a estudar, tinha que ser numa faculdade pública.

Na UERJ tinha uma prova em maio, seleção interna e eu fui ver, tinha vaga para o curso de História e eu me inscrevi. Fiz a prova e passei. Nessa brincadeira eu entrei em 1997 e terminei em 2000. Em 2001 abriu concurso para o Município do Rio de Janeiro e eu fiz, passei e fui chamada. Comecei a trabalhar em Campo Grande. Mas esse concurso não foi de escolha definitiva, pois tinha ocorrido um erro na contagem dos pontos e por remoção eu lotei na Escola Municipal Maranhão onde estou até hoje.

5.11. História de Vida de Professores Talentosos e as Histórias de Suas Vidas

As narrativas orais transcritas e textualizadas pela mão do pesquisador chamam para si diferentes leituras. Assim, as histórias de vida, apresentadas na totalidade em que foram transmitidas permite ao leitor a compreensão daquilo que foi contado e daquilo que os narradores desejaram ver transmitidos aos outros.

Meu compromisso, embora seja com que está no interior da narrativa não se limita a isso. Muitas questões que não foram levantadas neste estudo estão descritas de forma muito espontânea, abrindo outras possibilidades de análise em diversos campos de estudo, mas que talvez não satisfaçam o objetivo desse trabalho. "Aí residem a força e o caráter democrático da história oral" (Fonseca, 1997, p.182).

Nesta seção apresento os pontos em comum encontrados no cruzamento dos dados de cada história, buscando a partir da obviedade a particularidade, como por exemplo, todas as narradoras foram indicadas como talentosas por escolas que oferecem o segundo segmento do Ensino Fundamental, logo todas possuem Licenciatura Plena para o exercício do cargo de PI, só que algumas se formaram em Universidades públicas e outras não; são essas particularidades que serão apresentadas.

Desde o início da pesquisa minha preocupação foi em encontrar narradores que pertencessem a um grupo distinto de profissionais – professores talentosos – mas que possuíssem experiência de vida em tempos e espaços diferentes.

Todas as narradoras nasceram entre os anos 1955 e 1969. A mais nova tem 36 anos e a mais velha tem 49, tomando como referência para o cálculo o mês de agosto de 2005. Duas narradoras tiveram durante os anos de escolarização formação em colégio religioso e duas atuaram profissionalmente em colégios religiosos.

Nas histórias que relataram mudança de cidades, está explícita a busca por melhores condições de vida ou de trabalho. Durante o processo de construção de uma identidade profissional como docente, 60% das narradoras fizeram *formação de professores* em nível médio e atuaram em escolas de 1.^a à 4.^a séries e 40% se formaram somente em nível superior, embora todas tenham Licenciatura Plena.

Em relação à formação em nível superior, 70% cursaram Universidades Públicas e 30% Universidades Particulares sendo estas as mesmas que possuem cursos de Pós-graduação *Lato Sensu*.

Em termos de precocidade duas professoras declaram terem se formado no curso de *formação de professores* em nível médio com idade inferior a 18 anos e 30% das narradoras declaram terem sido alfabetizadas antes de sua entrada na escola, uma aos 04 anos pelo avô e duas aos 05 anos por explicadoras.

As histórias de vida dos narradores demonstram que os processos de formação dos professores não se construíram apenas por meio de cursos frequentados em escolas e universidades, durante determinados períodos de vida (Fonseca, 1997, p.198).

Ao Analisar as narrativas, percebe-se que duas professoras localizam a origem do gosto e a opção pela profissão nas experiências de criança. A Prof.^a Elisabete Gonçalves Nunes destaca que o gosto pelas Artes veio através das

visitas realizadas ao museu com seus pais e ao ver as construções realizadas pelo seu pai e seu avô; e a Prof.^a Maria da Glória destaca as brincadeiras de criança de quadro e giz.

Outros professores despertaram o seu gosto pela profissão a partir de professores que marcaram significativamente suas vidas é o caso das professoras: Rosangela Santos Pinto Henck, Elisabete Gonçalves Nunes e Rosemary Germano Barbosa.

Os sujeitos constroem seus saberes permanentemente, no decorrer de suas vidas. Esse processo, (...), depende e alimenta-se de modelos educativos, mas não se deixa controlar. Ele é dinâmico, ativo e constrói-se no movimento entre o saber trazido do exterior e o conhecimento ligado a experiência (Fonseca, 1997, p.199).

CAPÍTULO 6

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Utilizei a palavra *talento* para me referir aos altos níveis de desempenhos que os profissionais demonstram em certas situações da prática e a expressão *talento docente* para delinear algumas características, significados e fatores de desenvolvimento pessoal e profissional que fazem com que um certo número de professores sejam reconhecidos e valorizados como *destaque* em sua prática pedagógica "em um sem-número de atos de reconhecimento, julgamento e *performance* habilidosa" (Shön, 2000, p.29).

Discutir os resultados deste estudo a princípio representa destacar os dados mais significativos que obtive. Num segundo momento ressaltar suas contribuições para o conhecimento do talento manifesto, reconhecido e valorizado na prática pedagógica dos professores do segundo segmento do Ensino Fundamental, atuantes em Escolas Públicas da Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro da 3.^a CRE, indicados neste estudo.

Início, caminhando junto aos objetivos específicos. Ao *levantar os indicadores de reconhecimento do talento*, os informantes – diretores, diretor adjunto e coordenadores pedagógicos – em suas justificativas pela indicação me orientaram a encontrar cinco indicadores, retomando: *afetividade, competências interpessoais, ação pedagógica, habilidade específica e visão utilitária*.

O critério que recebeu o maior destaque para o reconhecimento do talento foi a *ação pedagógica* dos professores com 62,5% de frequência. Esse indicador torna-se um marco significativo na medida em que confirma que o

reconhecimento do talento docente se dá mediante a observação da ação e esta, por sua vez, quando diferenciada qualitativamente apresenta características distintas das ações das demais pessoas ou profissionais pertencentes ao mesmo grupo.

Entre vários atributos que podem estar presentes na ação pedagógica de professores talentosos os destaques foram para a *inovação* e para a *criatividade* na prática pedagógica.

A inovação se refere a mudanças no comportamento pedagógico tradicional dos professores e aos produtos que são apresentados em decorrência dessas mudanças, e está relacionada a um *juízo de valor* que pode considerar esses comportamentos e/ou os produtos criativos ou não. Para Sternberg (2000),

a criatividade não é algo abstrato – é um julgamento sócio-cultural da inovação, da adequação, da qualidade e da importância de um produto. Assim, quando analisamos avaliações da criatividade – ou qualquer coisa, neste caso – devemos considerar quem está julgando. (...) A avaliação é sempre relacionada às normas e às expectativas de um grupo específico em uma época específica e em um lugar específico (p.169-170).

Ambas as características, *inovação* e *criatividade*, e outras que não foram destacadas neste estudo só podem ser percebidas, reconhecidas e valorizadas mediante a observação da prática profissional dos professores, o que sugere para um maior aprofundamento das características do talento docente estudos de casos individuais e múltiplos (Bogdan & Biklen, 2000), confecção de protocolos de observação e levantamento de indicadores prévios de reconhecimento. Dei aqui um primeiro passo para a continuidade em outras pesquisas.

Ao lado do segundo objetivo específico que buscou *estabelecer um perfil profissional e pessoal, sem generalização, dos professores talentosos* indicados

que compuseram o grupo de narradores deste estudo, destaco em forma de afirmativas resultados relevantes para novas observações primeiro sobre o perfil profissional:

- O professor talentoso é aquele que dentro de sua Unidade Escolar é reconhecido por desenvolver projetos pedagógicos que explicitam aspirações pessoais de autodesenvolvimento profissional e crescimento dos alunos; podendo estes estar ou não associados ao projeto de desenvolvimento pedagógico institucional.

- O professor talentoso é aquele que apresenta os produtos de sua ação pedagógica e que notoriamente são reconhecidos pelas outras pessoas como um trabalho de talento.

- O professor talentoso é aquele que aproveita as oportunidades e quando não as têm, busca criá-las dando continuidade e desenvolvimento ao seu trabalho.

- Em suma, o professor talentoso é aquele que possui *performance* superior observada quando submetido a situações de trabalho iguais ou semelhantes a de outros professores.

Assumo que o termo *performance* aqui adotado embora denote um alto índice comparativo de aproveitamento é um atributo que possui uma dificuldade de ser definido conceitualmente por ser variável ao nível de registro e observação. Assim como Shön (2000) acredito que a *performance* deve ser avaliada segundo a valorização de um determinado grupo quanto "as seqüências de operações e procedimentos que executamos; os indícios que observamos e as regras que seguimos; ou aos valores, às estratégias e aos pressupostos que formam nossas *teorias da ação*" (p.31).

Ainda ao lado do segundo objetivo específico estabeleço algumas afirmativas com base nos principais resultados obtidos através das palavras e/ou expressões que foram atribuídas sobre o perfil pessoal dos professores talentosos deste estudo. Cabe lembrar que das 147 palavras e/ou expressões 38 foram agrupadas na categoria relacionamento humano e 31 na categoria qualidades pessoais. Seguem as afirmativas:

- O professor talentoso é aquele que possui habilidades pessoais para lidar com diferentes tipos de pessoas – relacionamento humano – na sua própria área ou em áreas diversas, "utilizando senso de oportunidade e capacidade de adaptação social" (Taylor, 1976 apud MEC, 1999, p.39).
- O professor talentoso é aquele que é valorizado, através do olhar do outro, por possuir níveis pessoais expressivos – qualidades pessoais – através de manifestações físicas (agir com empenho, por exemplo), cognitivas (competente, inteligente, etc) e afetivas (amigável, apaixonado, carinhoso, entre outros).

Até aqui apresentei a discussão dos resultados mais relevantes obtidos através da análise dos dados preliminares da *ficha de indicação de professores*, constantes do primeiro capítulo da análise, intitulado *Talento Docente: Imagens de Significação, Valorização e Reconhecimento* (Capítulo 3).

Passo agora à discussão dos principais resultados obtidos acerca das concepções de *talento docente*, oriundo da análise das respostas às perguntas específicas das entrevistas. Para uma visão geral da análise ver capítulo 4 – *Talento Docente: Auto-Imagens*.

Encaminho-me ao terceiro objetivo específico que visou *analisar os significados que os professores dão ao seu próprio talento*. Para alcançá-lo, duas

categorias foram construídas na análise, a saber: a) O que você vai classificar como talentoso? e, b) Talento é a consequência de uma busca.

Na categoria: *O que você vai classificar como talentoso?*, os resultados que tiveram maior destaque com 40% de frequência nas falas das professoras estão presentes em duas sub-categorias: a) Uma pessoa que sabe lidar com os alunos, atualmente; e, b) Um conjunto de coisas.

Construo a partir desses resultados três afirmativas que se referem aos significados dados pelas professoras ao seu próprio talento:

- O professor talentoso é aquele que possui um perfil profissional e conseqüentemente, uma prática pedagógica voltada para o desenvolvimento do aluno, fazendo as adaptações necessárias e não medindo esforços quando necessários no dia-a-dia.

- O professor talentoso é aquele que possui habilidades interpessoais altamente desenvolvidas, além das pedagógicas, para o trabalho com o educando no cotidiano escolar.

- O professor talentoso é aquele que possui um conjunto de habilidades para o trabalho pedagógico, conhecendo-as e desenvolvendo-as num *saber ser* e num *saber fazer*, ao mesmo tempo sendo *capaz de...* e sendo *diferente de...*

Na categoria: Talento é a consequência de uma busca, o resultado que teve maior destaque com 40% de frequência nas falas das professoras está presente na sub-categoria: *Ver a realização, sentir a realização e olhar no olho do outro algum motivo de orgulho.*

Construo mais uma afirmativa com base nos significados dados pelas professoras ao seu próprio talento:

- O professor talentoso é aquele que ama e se dedica ao seu trabalho; que está sempre motivado, motivando a si mesmo, independente da aceitação do outro, mesmo reconhecendo que é o outro quem valoriza o seu trabalho.

O quarto objetivo específico visou *identificar os fatores que na vida das narradoras contribuíram para o desenvolvimento do talento docente*. As falas referentes ao alcance desse objetivo formaram a categoria: *A vida pode ser muito marcante*. Os resultados em destaque são os que estão presentes em duas subcategorias, com 50% de frequência das falas cada uma, a saber: a) A convicção do trabalho que a gente tem; e, b) Formação profissional.

Com base nesses resultados, destaco como principais fatores de desenvolvimento do *talento docente*: interno a *autoconfiança* e externo a *formação*; e construo como afirmativas:

- O professor talentoso é aquele que possui autoconfiança no trabalho pedagógico que executa e acredita em sua capacidade de atingir suas metas.

- O professor talentoso é aquele que busca formação profissional seja pelos meios acadêmicos, seja através da sua própria atuação pedagógica e/ou pelas oportunidades de formação em serviço.

O quinto objetivo específico visou uma *reflexão sobre o que representa o talento na e para a vida de um professor talentoso*. As falas que emergiram das entrevistas para a reflexão de qual o papel que o talento ocupa no exercício da carreira docente e de que forma as professoras entendem o que é ser um professor talentoso formaram duas categorias: a) Você é um diferencial; e b) Um professor que procura desenvolver o seu trabalho dentro da sua habilidade mas buscando outras coisas também.

Na categoria *Você é um diferencial* o resultado de maior destaque aponta para a sub-categoria: *Reconhecimento*, com 50% de frequência das falas das professoras. Construo mais uma afirmativa com base nesse resultado:

- O professor talentoso é aquele que adquire a valorização do seu trabalho pedagógico, através da percepção, da admiração e do reconhecimento do mesmo por parte de alunos, professores e equipe técnico-pedagógica.

Na categoria: *Um professor que procura desenvolver o seu trabalho dentro da sua habilidade mas buscando outras coisas também*, o resultado de maior destaque aponta para a sub-categoria: *Um professor comprometido*, com 50% de frequência das falas.

A partir desse resultado construo mais três afirmativas:

- O professor talentoso é aquele que possui compromisso *com o e no* desenvolvimento do seu trabalho.

- O professor talentoso é aquele que encontra dificuldades *mas não se deixa imobilizar por elas* (Sternberg, 2000) pelo compromisso de ampliar seus próprios desempenhos e de seus alunos.

- O professor talentoso é aquele que está sempre buscando novas formas de atuação e intervenção pedagógica, desenvolvendo as habilidades existentes e buscando desenvolver outras, através do equilíbrio das competências *técnicas e sociais* (Carbonell, 2002).

Como principais resultados desta etapa do trabalho destaco como pontos em comum nas histórias de vida de professoras talentosas que são confirmadas pela literatura⁴³: a presença de precocidades no processo de desenvolvimento social, afetivo e cognitivo (Ardenne, 1990); a escolha da profissão e o gosto pela disciplina que lecionam a partir das experiências vivenciadas quando crianças (Glat, 1989); e, o gosto pela profissão adquiridos através de modelos profissionais, ou seja, outros professores que serviram de referência e estimularam suas escolhas (Sternberg, 2000).

Cabe ressaltar que esse estudo foi construído em cima de um grupo específico, num contexto específico, cabendo ampliação de perspectivas, replicação do método em vários outros grupos e novas análises em campos de conhecimentos diversos, como por exemplo o *sociológico* e o *psicológico*. Assim como Fonseca (1997), acredito que essas narrativas, as histórias de vida e suas possibilidades de análise não se esgotam e com isso o autor afirma:

... a narrativa atravessa os tempos sempre aberta às interpretações, chamando a si leituras e reflexões duradouras. E nisso reside sua força e seu caráter construtivo e aberto, e conserva seu valor, provocando em muitas gerações, espanto, polêmica, debates e, sobretudo, aprendizado (p.16).

⁴³ Ver Capítulo 1: Considerações Teóricas

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreender significa intelectualmente
apreender em conjunto, comprehendere, abraçar

professores com particularidades próprias; valorizados pelos seus desempenhos e compromissos; dotados de uma competência *técnica, pedagógica e social* merecedora de valorização e reconhecimento. Professores talentosos, pessoas que se destacam pelas suas *performances* na execução do trabalho docente.

Ouvi suas histórias, registrei suas opiniões, convicções e concepções. Interpretei e analisei os dados, discuti os principais resultados, nomeei o talento dessas personagens de *talento docente*. Qualquer que fosse a linguagem e a conceituações empregadas, minhas descrições foram sempre *construções* e essas são "conjecturas que precisam ser testadas contra observação de seus originais, dos quais um certo aspecto, elas provavelmente distorcerão" (Schön, 2000, p.31).

Novas pesquisas, então, devem ser realizadas, devo e devemos ampliar o repertório de resultados possíveis com esse tema em diversos campos de conhecimento. Reconhecer e desenvolver talentos *é um compromisso social* (Mettrau, 2000a) e uma necessidade nacional para países em constante desenvolvimento.

Como sugestões para novos estudos, recomendo a investigação de:

- Fatores de desenvolvimento de habilidades específicas que possam favorecer o desenvolvimento de talentos em campos de atuação também específicos;
- Modelos de desenvolvimento profissional que favoreçam o desenvolvimento de características pessoais de *criatividade e resiliência*;
- Fenômenos enigmáticos, como por exemplo, porque duas pessoas consideradas altamente competentes têm resultados valorizados de formas diferentes em seu grupo social.

Em relação às *histórias de vida* narradas e apresentadas me utilizo das palavras de Fonseca (1997) "cada momento da pesquisa representou um aprendizado novo, uma história viva que fala de muitos passados, pronta para ser registrada, lida e assimilada, ou confrontada porque é carregada de ensinamentos" (p.16).

Termino com a certeza de que o objetivo deste estudo foi alcançado e que, a partir de agora, tenho como missão divulgar seus resultados e desenvolver novas reflexões.

REFERÊNCIAS

▪ BIBLIOGRÁFICAS

ALBERTI, Verena. **How to deal with sound archives? Dilemmas on the technical preservation of oral history interviews.** In: International Oral History Conference (11: 2000: Istanbul, Turkey). XI International Oral History Conference, v.1. Istanbul, Turkey: International Oral History Association in collaboration with the Department of History at Bogazici University, 2000, p.1.

ARDENNE, Manfred von. **Facilitating the development of talents.** Translate by Menna Jones. In: European Journal for High Ability (ECHA), volume 1, number 1/2, Germany: ECHA, 1990, p. 127-135.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens.** 6.^a Edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Tradução: Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Portugal, Lisboa: edições 70, 1977.

BÍBLIA, Antigo Testamento. Provérbios. Português. **Bíblia Sagrada.** Tradução: Centro Bíblico católico. 26.^a ed. São Paulo: Ave Maria, 1979. Cap. 3, vers. 13-18.

BOGDAN, Robert & BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Coleção Ciências da Educação, nº 12. Portugal: Porto, 2000.

BRUNER, Jerome. **Atos de significação.** Tradução: Sandra Costa, 2.^a ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

CARBONELL, Jaume. **A aventura de inovar: a mudança na escola.** Tradução: Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

CASTORIADIS, Cornelius. **A instituição imaginária da sociedade.** Tradução: Guy Reynaud, 5.^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

CASTRO, Maria A. C. D. de. **Revelando o sentido e o significado da resiliência na preparação de professores para atuar e conviver num mundo em transformação.** In: TAVARES, José (Org.). Resiliência e educação. São Paulo: Cortez, 2001, p.115-126.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir – Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI.** 8.^a ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC:UNESCO, 2003.

DIMENSTEIN, Gilberto & ALVES, Rubem. **Fomos maus alunos.** Campinas, SP: Papirus, 2003.

DUARTE JR., João-Francisco. **Fundamentos estéticos da educação.** Coleção: educação Contemporânea. São Paulo: Cortez/Autores Associados; Uberlândia, MG: Universidade de Uberlândia, 1981.

FERREIRA, Aurélio B. de H. **Miniaurélio século XXI escolar: o dicionário da língua portuguesa.** 4.^a ed. revisada e ampliada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

FONSECA, Selva G. **Ser professor no Brasil: história oral de vida.** Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico. Campinas – SP: Papirus, 1997.

FONTANA, Roseli A. C. **Como nos tornamos professoras?** 2.^a Edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

FREEMAN, Joan. **Towards a policy for actualizing talent.** In: FREEMAN, J.; SPAN, P. & WAGNER, H. (Eds.). *Actualizing Talent: a Lifelong Challenge.* London: Cassell, 1995, p.174.

GAGNÉ, François. **De la superdotación al talento: un modelo de desarrollo y su impacto en el lenguaje.** In: *Indeacción – La Revista en Español Sobre Superdotacion* n.º 10. España, Centro – Huerta Del Rey, mayo, 1997, p.13-23.

GANDIN, Danilo. **Escola e transformação social.** 7.^a ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

GLAT, Rosana & DUQUE, Maria Auxiliadora T. **Convivendo com filhos especiais: o olhar paterno.** Coleção: Questões Atuais em Educação Especial, Vol. V. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2003.

GLAT, Rosana **Somos iguais a vocês: depoimentos de mulheres com deficiência mental.** Rio de Janeiro: Agir, 1989.

GLAT, Rosana; SANTOS, Rosângela da S. & DUQUE, Maria A. F. T. **História de vida em educação especial.** Mimeo. Rio de Janeiro: UERJ, 2003, p.1-13.

GOFFMAN, Erving. **A representação do eu na vida cotidiana**. Tradução: Maria Célia Santos Raposo, 9.^a ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. Tradução: Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder, 6.^a ed. Série: Interpretações da História do Homem, Vol. 2. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

HORN, Carla C.; PASINATO, Fernanda; LORENZI, Marlene G. R. & MONTAGNER, Rosangela. **Passo a passo: caminhos percorridos pela pesquisa**. In: OLIVEIRA, Valeska F. (Org.). *Imagens de professor: significações do trabalho docente*. Ijuí: UNIJUÍ, 2000, p.25-36.

LÜCK, Heloísa. **Ação integrada: administração, supervisão e orientação educacional**. 20.^a Edição. Petrópolis: Vozes, 2002.

MACEDO, Gutemberg B. de. **Empregue seu talento**. São Paulo: Cultura Editores Associados, 1999.

MARTINAZZO, José C. (Org.). **Histórias de Vida de professores: formação, experiências e práticas**. Injuí: Editora UNIJUÍ, 2000.

MATE, Yolanda Benito. **Inteligencia y algunos factores de personalidad en superdotados: una demostración dentro del ámbito social**. Salamanca: Amarú Ediciones, 1996.

MEC – Ministério da Educação. **Programa de capacitação de Recursos humanos do ensino fundamental: superdotação e talento**. Vol. 1. Fascículos: I, II, III e IV. Série Atualidades Pedagógicas n.º 7. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 1999.

MEIHY, José C. S. B. **Manual de história oral**. 4.^a ed. (revista e ampliada). São Paulo: Loyola, 2002.

METTRAU, Marsyl B. **A representação social da inteligência e os portadores de altas habilidades**. In: METTRAU, Marsyl B. (Org.). *Inteligência: patrimônio social*. Rio de Janeiro: Dunya, 2000a, p.1-11.

METTRAU, Marsyl B. **Diferentes expressões da inteligência humana**. In: METTRAU, Marsyl B. (Org.). *Inteligência: patrimônio social*. Rio de Janeiro: Dunya, 2000b, p. 45-54.

MIEL, Alice. **Criatividade no ensino**. Tradução: Aydano Arruda. São Paulo: IBRASA, 1972.

MOON, Sidney M. **Personal talent**. In: High Ability Studies – The Journal of the European Council for High Ability (ECHA), volume 14, number 1, Germany: Carfax Publishing, June 2003, p. 5-21.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução: Catarina Eleonora F. Da Silva e Jeanne Sawaya. 8.^a ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2003.

MORIN, Edgar; CIURANA, Emilio R. & MOTTA, Raúl D. **Educar na era planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem pelo erro e incerteza humana**. Tradução: Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2003.

MOSCOVICI, Fela. **Desenvolvimento interpessoal: treinamento em grupo**. 12.^a ed. revisada e ampliada. Rio de Janeiro: José Olympio, 2002a.

MOSCOVICI, Fela. **Equipes dão certo: a multiplicação do talento humano**. 7.^a ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2002b.

MOTTA, Marly Silva da. **O relato biográfico como fonte para a história**. In: Vidya, Santa Maria (RS), nº 34, jul./dez. 2000, p.101-122.

NÓVOA, António. **Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa**. In: FAZENDA, Ivani C. A. (Org.). A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento. 3.^a ed. Campinas, SP: Papirus, 2001, p.29-41.

OLIVEIRA, Valeska F. de. **Epistemologia e produção do conhecimento em educação especial**. In: SOBRINHO, Francisco de P. N. & NAUJORKS, Maria I. (Org.). Pesquisa em educação especial: o desafio da qualificação. Bauru – SP: EDUSC, 2001, p. 17-29.

PEREIRA, Anabela M. S. **Resiliência, personalidade, stress e estratégias de coping**. In: TAVARES, José (Org.). Resiliência e educação. São Paulo: Cortez, 2001, p. 77-94.

PEREIRA, Marcelino. **Sobredotação ou sobredotações?** In: Boletim APEPICTa – Sobredotação: estar atento à diversidade de ritmos de aprendizagem, n.º 3, Porto: Novembro 1999, p. 8-16.

PERRENOUD, Philippe. **A pedagogia na escola das diferenças: fragmentos de uma sociologia do fracasso.** Tradução: Cláudia Schilling, 2.^a ed. Porto Alegre: Artmed, 2001a.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica.** Tradução: Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola.** Tradução: Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PERRENOUD, Philippe. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza.** Tradução: Cláudia Schilling, 2.^a ed. Porto Alegre: Artmed, 2001b.

PERRENOUD, Philippe; THURLER, Mônica Gather; MACEDO, Lino de; MACHADO, Nilson José & ALLESSANDRINI, Cristina Dias. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação.** Tradução: Cláudia Schilling e Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

RALHA-SIMÕES, Helena. **Resiliência e desenvolvimento pessoal.** In: TAVARES, José (Org.). Resiliência e educação. São Paulo: Cortez, 2001, p.95-113.

RANGHETTI, Diva S. **Afetividade.** In: FAZENDA, Ivani (Org.). Dicionário em construção: interdisciplinaridade. 2.^a ed. São Paulo: Cortez, 2002, p. 87-89.

REGO, Teresa C. **Memórias de escola: cultura escolar e constituição de singularidades.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

ROCHA, Ruth. **Minidicionário enciclopédico escolar Ruth Rocha/Hindenburg da Silva Pires.** São Paulo: Scipione, 2000.

SARAIVA, F. R. Dos S. **Novíssimo dicionário latino-português. Etimológico, prosódico, histórico, geográfico, mitológico, biográfico, etc.** 10.^a ed. Rio de Janeiro/Belo Horizonte: Garnier, 1993.

SCHAFFEL, Sarita L. **A identidade profissional em questão.** In: CANDAU, Vera. M.^a (Org.). Reinventar a escola. 3.^a ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p.102-114.

SCHLOSSER, Grace A. **Stories of success from eminent Finnish women: a narrative study.** In: High Ability Studies – The Journal of the European Council for High Ability (ECHA), volume 12, number 1, Germany: Carfax Publishing, June 2001, p. 61-87.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo *design* para o ensino e a aprendizagem.** Tradução: Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

STERNBERG, Robert J. **A inteligência para o sucesso pessoal: como a inteligência prática e criativa determina o sucesso.** Tradução: Caetano Manuel F. Pimentel. Rio de Janeiro: Campus, 2000.

TARDIF, M.; LESSARD, C. & LAHAYE, L. **Os professores face ao saber.** Tradução: Lea P. Paixão. In: Revista Teoria & Educação, n.º 4. Porto Alegre, 1991, p. 215-233.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado: história oral.** Tradução: Lólio Lourenço de Oliveira, 2.ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

TORRANCE, Ellis P. **Criatividade: medidas, testes e avaliações.** Tradução: Aydano Arruda. São Paulo: IBRASA, 1976.

TURATO, Egberto R. **Tratado da metodologia da pesquisa clínico-qualitativa: construção teórico-epistemológica, discussão comparada e aplicação nas áreas da saúde e humanas.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

VIDIGAL, Luís. **Os testemunhos orais na escola: história oral e projectos pedagógicos.** Coleção: Perspectivas Actuais/Educação. Portugal, Lisboa: Edições Asa, 1996.

VOLDMAN, Danièle. **A invenção do depoimento oral.** In: FERREIRA, Marieta de M. & AMADO, Janaína (Orgs.). Usos & abusos da história oral. 4.ª ed. Rio de Janeiro: FGV, 2001.

▪ ENTREVISTAS

ARAÚJO, Maria Vivas L. De. **Entrevista concedida pela professora da Escola Municipal D. João VI.** Rio de Janeiro, 08 de dez. 2004.

BAPTISTA, Cristiane S. **Entrevista concedida pela professora da Escola Municipal João Kopke.** Rio de Janeiro, 21 de dez. 2004.

BARBOSA, Rosemary G. **Entrevista concedida pela professora da Escola Municipal Levy Neves.** Rio de Janeiro, 07 de dez. 2004.

CARNEIRO, Cristina Aparecida da S. **Entrevista concedida pela professora da Escola Municipal Pastor Miranda Pinto.** Rio de Janeiro, 20 de nov. 2004.

GLÓRIA, Maria da (Pseudônimo). **Entrevista concedida pela professora da Escola Municipal Joaquim Ribeiro.** Rio de Janeiro, 08 de dez. 2004.

HENCK, Rosangela S. P. **Entrevista concedida pela professora da Escola Municipal José Veríssimo.** Rio de Janeiro, 12 de nov. 2004.

MARQUES, Célia Regina D. **Entrevista concedida pela professora da Escola Municipal Eurico Salles.** Rio de Janeiro, 15 de dez. 2004.

NUNES, Elisabete G. **Entrevista concedida pela professora da Escola Municipal Alcide de Gasperi.** Rio de Janeiro, 23 de nov. 2004.

SILVA, Delizier C. O. da. **Entrevista concedida pela professora da Escola Municipal Maranhão.** Rio de Janeiro, 22 de dez. 2004.

SILVA, Sonia M. da. **Entrevista concedida pela professora da Escola Municipal Alcide de Gasperi.** Rio de Janeiro, 07 de dez. 2004.

▪ ILUSTRAÇÕES

MAPACRENEW.GIF. Obtido no *site* da Secretaria Municipal de Educação – SME On-line: <http://www.rio.rj.gov.br/sme/index.php>, via consulta a Cartela Escola: <http://webapp.sme.rio.rj.gov.br/jcartela/resultCre.jsp>. Protocolo HTTP. Tipo de imagem: PhotoSuite Image. Tamanho: 11428 bytes. Dimensões: 400 x 226 pixels. Endereço (URL): <http://www.rio.rj.gov.br/sme/images/mapacrenew.gif>. Acessado em 01/set./2004.

APÊNDICES

APÊNDICE 1:

FICHA DE INDICAÇÃO DE PROFESSORES

Código: _____

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

PESQUISA

PROFESSORES TALENTOSOS: HISTÓRIA ORAL DE VIDA

Mestranda: Simone da Silva Salgado

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Marsyl Bulkool Mettrau

FICHA DE INDICAÇÃO DE PROFESSORES

A – INSTITUIÇÃO

Escola:	
Endereço:	
Telefones:	
Fax:	E-mail:

B – INFORMANTE

Nome:	
Cargo: <input type="checkbox"/> Diretor <input type="checkbox"/> Diretor Adjunto <input type="checkbox"/> Coordenador Pedagógico <input type="checkbox"/> Outro: _____	
Endereço:	
Telefones:	Celular:
Fax:	E-mail:

C – ALGUNS CONCEITO DE TALENTO SEGUNDO A LITERATURA

O sujeito talentoso é "... aquele que apresenta uma aptidão e/ou desempenho acima da média numa área específica da conduta humana, reconhecida socialmente: línguas, ciências sociais, ciências naturais, matemática, música, artes plásticas, etc." (Pereira*, 1999, p.15) e/ou no âmbito das relações humanas.

Gagné** (1997) define formalmente *talento* como o domínio superior de habilidades, sistematicamente desenvolvidas, aplicadas a pelo menos um campo de atividade humana, podendo ser percebido quando comparado aos companheiros de mesma idade e atuantes no mesmo campo ou campos.

Moon*** (2003) utiliza o termo talento para se reportar a habilidades desenvolvidas, em vez de habilidades inatas, e propõe uma *teoria do talento pessoal*, que consiste numa identificação das habilidades no domínio pessoal que a pessoa deverá possuir para demonstrar o seu talento. Este autor agrupa estas habilidades em duas categorias: *habilidades pessoais de tomada de decisão* e *habilidades de auto-regulação*. Define, então, *talento pessoal* como "...uma capacidade excepcional de selecionar e atingir metas difíceis na vida que se relacionem aos seus interesses, habilidades, valores e contextos" (tradução livre da autora, p. 6).

Feldhusen**** (1995apud Mate****, 1996), "sustenta que o termo talento, deveria ser usado para denotar as crescentes aptidões especializadas ou as habilidades que os jovens desenvolvem como uma função da habilidade geral, *g*, ou inteligência, e de suas experiências educacionais em casa, na escola e na comunidade. O talento cresce na medida em que os jovens desenvolvem suas destrezas específicas, seus interesses e motivações. De um modo crescente o talento geral define uma ocupação específica e se desenvolve cada vez mais com a prática" (tradução livre da autora, p.21).

* PEREIRA, Marcelino. **Sobredotação ou sobredotações?** In: Boletim APEPICTa – Sobredotação: estar atento à diversidade de ritmos de aprendizagem, n.º 3, Porto: Novembro 1999, p. 8-16.

** GAGNÉ, François. **De la superdotação al talento: un modelo de desarrollo y su impacto en el lenguaje.** In: Indeacción – La Revista en Español Sobre Superdotação n.º 10. España, Centro – Huerta Del Rey, mayo, 1997, p.13-23.

*** MOON, Sidney M. **Personal talent.** In: High Ability Studies – The Journal of the European Council for High Ability (ECHA), volume 14, number 1, Germany: Carfax Publishing, June 2003, p. 5-21.

**** Fonte: FELDHUSEN, J. F. **Identificación y desarrollo del talento en la educación (TIDE).** En Indeacción (4). Huerta del Rey, Valladolid, Center, 1995, p.17.

***** MATE, Yolanda Benito. **Inteligencia y algunos factores de personalidad en superdotados: una demostración dentro del ámbito social.** Salamanca: Amarú Ediciones, 1996.

Com base nas definições de <i>talento</i> apresentadas, indique um <i>professor talentoso</i> .	
Nome:	
Endereço (res.):	
Telefone Pessoal:	Celular:
Fax:	E-mail:
Turno em que trabalha na instituição: () 1º turno () 2º turno () 3º turno	
Cargo: () Professor I – PI () Professor II - PII	
Disciplina/Função: _____	
Séries em que leciona: (Marque mais de uma se for o caso)	
() 5ª série () 6ª série () 7ª série () 8ª série () Outra: _____	

Justifique no espaço abaixo a indicação deste *professor talentoso*, com base nas definições apresentadas no item C e na sua percepção pessoal de TALENTO.

F – INFORMAÇÕES COMPLEMENTARES SOBRE O PERFIL PROFISSIONAL DO PROFESSOR INDICADO

Assinale com um “X” as informações que melhor expressam a sua percepção sobre o perfil profissional do professor indicado.		
O(A) professor(a) indicado(a)...	sim	não
1. Desenvolve projetos, ligados ou não ao Projeto Político Pedagógico da Escola, que explicitam um ou vários talentos próprios/pessoais.		
2. Apresenta os produtos ou os resultados de seu trabalho, que é, por sua vez, reconhecido pelas outras pessoas como um trabalho de talento.		
3. Cria oportunidades para favorecer o desenvolvimento do seu trabalho e a expressão do(s) próprio(s) talento(s).		
4. É reconhecido(a) por ter um ou mais talentos quando comparada a sua performance com a dos outros professores que exercem a mesma função.		

G – INFORMAÇÕES COMPLEMENTARES SOBRE O PERFIL PESSOAL DO PROFESSOR INDICADO

7. Cite pelo menos 5 características pessoais do professor indicado:	
1. _____	6. _____
2. _____	7. _____
3. _____	8. _____
4. _____	9. _____
5. _____	10. _____

8. Cite algumas habilidades já potencializadas e reconhecidas por você no professor indicado:	
1. _____	6. _____
2. _____	7. _____
3. _____	8. _____
4. _____	9. _____
5. _____	10. _____

H – OUTRAS INFORMAÇÕES

Acrescente, neste espaço, qualquer informação que julgue relevante e que não tenha sido destacada na ficha sobre o professor indicado.

--

I – TERMO DE CONCORDÂNCIA

Estou ciente que minha identidade pessoal será preservada e que todas as informações por mim prestadas neste instrumento constituirão uma das fontes de dados para a referida pesquisa.

Data: ____ / ____ / 2004

Assinatura:

APÊNDICE 2:

FICHA DE IDENTIFICAÇÃO DO NARRADOR

FICHA DE IDENTIFICAÇÃO DO NARRADOR		
Tema:		
Nº da Entrevista:	Data: / / 2004.	
Local:		
Horário:		
1. DADOS DO NARRADOR		
Nome:		
Sexo: () F () M	Nascimento:	Idade:
Endereço Residencial:		
Complemento:		
Cidade:	UF:	CEP:
Telefone (Res.):	Telefone (Cel.):	
E-mail:		
2. DADOS DA ESCOLA		
Escola que leciona:		
Endereço:		
Complemento:		
Cidade:	CEP:	
Telefone:		
3. INFORMAÇÕES ADICIONAIS (disciplina, série, segmento, etc.).		
Dados relativos à “Ficha de Registro de Áudio” realizada no dia: / / 2004.		
Autor da Recolha:		

APÊNDICE 3:

**SOLICITAÇÃO AO DEPARTAMENTO GERAL
DE EDUCAÇÃO DA SECRETARIA
MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

Rio de Janeiro, 13 de julho de 2004.

De: Simone da Silva Salgado

Para: Departamento Geral de Educação – DGED da Secretaria Municipal de Educação – SME

Assunto: Solicitação de autorização para realizar a pesquisa de Mestrado na Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro

Venho por meio desta, na condição de professora da Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro e Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (ProPEd/UERJ), solicitar a VS.^a autorização para realizar o trabalho de campo de minha Dissertação de Mestrado intitulada: *Professores Talentosos: História Oral de Vida*, nas 39 escolas que oferecem o 2.^o Segmento do Ensino Fundamental (5.^a a 8.^a séries) da 3.^a Coordenadoria Regional de Educação (3.^a CRE), cuja listagem encontra-se anexa a este documento.

Pretendo, através desta pesquisa, contribuir para a *valorização do profissional da educação escolar* da Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro, princípio apresentado no artigo 3º, inciso VII da LDB 9.394/96. Sua cooperação é fundamental para que os resultados obtidos orientem e apóiem com sucesso novos olhares sobre o processo educativo, contribuindo, assim, para a reflexão sobre as condições de desenvolvimento de uma educação voltada para o desenvolvimento do talento e das potencialidades humanas. Agradeço desde já a sua colaboração e me coloco ao seu dispor para eventuais esclarecimentos ou troca de informações.

Nestes termos, peço deferimento.

Prof.^a Simone da Silva Salgado

Matrícula: 10/233.676-6

Lotação: Escola Municipal Alagoas

APÊNDICE 4:

CARTA EXPLICATIVA

Rio de Janeiro, ____ de _____ de 2004.

Prezado(a) Colaborador(a),

Estou realizando uma pesquisa sobre *professores talentosos*. Sua colaboração será muito importante para que eu possa selecionar os professores que serão entrevistados em minha pesquisa. Junto a esta carta, você está recebendo uma ficha com algumas orientações para a indicação de um professor de sua Unidade Escolar, reconhecido como talentoso.

Contudo, cabe nesse primeiro momento esclarecer o que compreendo por pessoa talentosa. O sujeito talentoso é definido em meu estudo como aquele que demonstra um desempenho excepcional em atividades ligadas ao seu campo de atuação ou em outras atividades não correlatas ao seu campo de atuação principal – como, por exemplo, artes, literatura, esportes, etc. Essas pessoas não representam um grupo homogêneo, pertencem a diferentes faixas etárias, etnias, classes sociais, entre outros; são seres singulares que se constituem de acordo com as experiências de vida, sejam elas pessoais ou profissionais.

Entretanto, para ser mais específica e associar o *talento* à *docência*, defino o *talento docente* como os atributos pessoais que fazem com que alguns professores sejam reconhecidos, valorizados e colocados como destaque em sua prática pedagógica por companheiros do mesmo campo, quando comparados com os outros profissionais que exercem a mesma função ou funções semelhantes no mesmo campo.

Ressalto, novamente, que sua colaboração é de fundamental importância para que os resultados desta pesquisa orientem e apoiem com sucesso novos olhares sobre o processo educativo. Comprometo-me, ainda, a devolver os dados obtidos no Relatório Final desta pesquisa para os profissionais lotados nesta Unidade Escolar e para os professores participantes, a fim de informar e valorizar suas contribuições.

Agradeço a sua colaboração e me coloco à sua disposição para eventuais esclarecimentos ou troca de informações.

Atenciosamente,

Prof.^a Simone da Silva Salgado

APÊNDICE 5:

TERMO DE CONSENTIMENTO

TERMO DE CONSENTIMENTO

Eu, _____, portador(a) do registro de identidade n.º _____, declaro para os devidos fins que autorizo a utilização de minha entrevista, gravada em fita de áudio no dia ____/ ____/ 2004, para que a mestrande Simone da Silva Salgado, portadora do registro de identidade n.º 10809697-5 IFP/RJ, possa usá-la integralmente ou em partes, sem restrições de prazos e limites de citações, desde a presente data, para finalidades de pesquisa acadêmica. Da mesma forma, autorizo o uso de terceiros para ouvi-la e usar citações, ficando vinculado o controle da referida pesquisadora que tem a sua guarda. Estou ciente de que haverá a divulgação de relatórios, apresentações e que serão usadas as observações nas análises e conclusões da pesquisa.

Quanto à exposição pública de minha identidade:

☐ Autorizo a exposição pública de meu nome em todo e qualquer material produzido a partir desta entrevista;

☐ Não autorizo a exposição pública de meu nome em todo e qualquer material produzido a partir desta entrevista, devendo sempre ser preservada a minha identidade mediante o uso de pseudônimos.

Rio de Janeiro, ____ de _____ de 2004.

(Assinatura do Narrador)

APÊNDICE 6:

QUADROS ILUSTRATIVOS POR CATEGORIA

CATEGORIA 1: O QUE VOCÊ VAI CLASSIFICAR COMO TALENTOSO?

Sub- categoria	Narrador (pseudônimo)	C o n t e ú d o
Uma pessoa que sabe lidar com os alunos, atualmente (40%)	1. Ruth	<p>Eu digo talentosa, eu acredito que seja por aí, que eu vejo que a Direção me vê muito, é como <i>uma pessoa que sabe lidar com os alunos, atualmente</i>, sabe lidar, sabe lidar, e como fazer com que eles realizem os trabalhos de artes.</p> <p>Como professora, sim. Até a nível artístico. (...) Antes de você começar qualquer tipo de educação formal, né? Você tem que entrar por esse lado informativo. Mas o formativo é o principal. Aprender hábitos e atitudes em sala de aula. Então, eu sei lidar muito bem com isso. Então, eu até falo que é... eu criei fama e dei na cama. Não pelo lado de estar me enaltecendo, mas sim pelo lado de organizar o espaço deles. (...) Ou seja, eu estou conseguindo pelo menos chegar nesse ponto. Então, eu vejo aí esse lado que a [Diretora da UE] está vendo, esse lado talentoso.</p>
	4. Rita	<p>É, acredito que seja pelo trabalho que desenvolvo aqui na escola, já estou aqui a 5 anos, quase 6 e... é... venho desenvolvendo um trabalho de teatro de 5.^a a 8.^a série, no início foi difícil porque não tinha sala apropriada, era outra direção, eu ficava lutando, brigando porque eu queria transformar a sala num pequeno teatro (...) e eu lutei para conquistar (...). Tenho apoio da escola, da coordenação, da direção, da orientação pedagógica e ela é uma pessoa fantástica, todos os projetos ela traz e a gente faz uma parceria.</p>
	6. Marli	<p>Bom, todos os eventos que têm, do município que chegam, né? Através de e-mail, eu estou sempre participando. Né? Então já chega um: "ah, vai ter concurso de não sei quê, ah coloca a Vivas para participar!" Porque eu gosto de participar. E de uns anos para cá eu comecei com esse projeto do Núcleo de Adolescentes, que é a minha paixão. Então eu acho que é por conta disso, né? Eu estou muito próxima, normalmente da Direção da escola, do coordenador pedagógico, porque eu gosto de fazer todas, tudo que aparece eu estou dentro.</p>
	9. Carla	<p>(...) eu tenho um pouco... um pouco de noção do que pode ser, mas é pelo trabalho que eu desenvolvo com as crianças, o fato deles gostarem muito de trabalhar comigo, das atividades, eles perguntam sempre "quando a gente vai fazer... o que a gente vai fazer hoje, professora?" Quer dizer, a cada dia, eles percebem que é uma aula diferente, eu procuro trazer coisas novas. Então, acredito se por causa disso.</p>

Sub- categoria	Narrador (pseudônimo)	C o n t e ú d o
<i>Fugir do padrão (10%)</i>	2. Cíntia	<p>Olha, é uma situação assim, que você tem que mexer até com a modéstia da pessoa... talentosa? <i>O que você vai classificar como talentoso?</i> Aí entra um... uma coisa assim... né? Muito que me incomoda muito né? Incomoda realmente, eu acho que a minha unidade me viu como talentosa... porque... eu sou uma pessoa que me incomoda... eu me incomoda... é com a prática pedagógica, de mesmice, de repetição; eu não posso aceitar que a escola de 100 anos atrás esteja na sua práxis hoje, com a mesma práxis, eu não posso aceitar isso. Eu acho até que a escola é uma instituição que há 100 anos funciona do mesmo jeito... e que não foi mexida e que vai morrer; se ela continuar nessa práxis ela vai morrer, né? Há 100 anos se pratica o mesmo tipo de coisa. O professor e a turma, né? E não há mais interesse... então o professor seria apenas aquele que ministra conhecimentos, o detentor do saber. E eu não sou detentora de saber nenhum né? (...) Então eu nunca me vi como aquela que detém o saber, eu me vejo como aquela que conduz para se aceitar um conhecimento. E estou sempre aprendendo e isso me incomoda muito né? Então eu não consigo é... com a realidade da educação brasileira né? (...) A criança que eu tenho hoje não é igual a criança que eu fui na década de 60, nós tínhamos uma outra realidade de mundo, então a gente tem que estar se adaptando a isso daí e eu... eu acho que... que me classificaram de talentosa porque esse tipo de coisa me incomoda... profundamente, e eu não posso ver o meu aluno como apenas um aluno, ele é um cidadão, ele é um ser, e é claro que as interferências de fora vão estar presentes na minha sala de aula. E aí eu tenho que fazer alguma coisa para minimizar... essa interferência, e fazer com que naquele momento ele possa aprender ou desenvolver uma potencialidade dele, esquecendo um pouco o que ele traz de fora, né? E não vai ser, desculpa a expressão “no cuspe e no giz” que eu vou conseguir isso, né? Então tenho que fazer com ele alguma coisa que desperte ele para a minha aula, e é isso aí que foi nesse momento... aí você começa a <i>fugir do padrão</i> você se torna vista, você está entendendo?</p>

Sub- categoria	Narrador (pseudônimo)	C o n t e ú d o
<i>É um fator construído, Dia-a-dia construído (20%)</i>	2. Cíntia	Como é que eu vejo porque que eu sou talentosa... eu... o meu talento é esse... me incomodar com a mesmice, eu me incomodo... por isso eu não fui só uma burocrata... todo dia ter que grampear papel, arquivar papel, é... dar “nada opor” ou alguma coisa, eu ia dormir em cima do arquivo, eu ia, eu ia, eu ia ser uma péssima burocrata, primeiro porque eu me enrolo com papel, não sei aonde é que eu guardei, mas onde é que eu mesma “botei”, sabe? São coisa, que me incomodam, né? Eu gosto é da troca, do movimento, sabe? É disso... é isso que me faz estar viva, senão eu vou dormir o dia inteiro, não vou agüentar...
	3. Érica	Na minha matéria, eu não faço nunca a minha matéria solta, isolada. Ah, eu vou fazer o <i>meu</i> projeto de artes. Sabe, vou lá estudar um pintor famoso. Né, vou estudar a história da Arte Moderna, vamos lá, Picasso, vamos só estudar aquilo. Salvador Dali... não, né? Eu procuro integrar o trabalho do artista com outro conhecimento, até para levar o aluno a entender que Artes não é só chegar aqui e fazer um desenho. Artes não é isso (...) eu acho que isso é ao longo do tempo, isso é <i>uma construção</i> , eu não vejo assim, “ah, o professor chega dentro de numa escola, vou fazer uma integração aqui, vamos lá, matemática, vamos comigo”. Não é assim, né? Eu acho que é <i>um fator construído. Dia-a-dia, construído</i> , não pode ser...

Sub- categoria	Narrador (pseudônimo)	C o n t e ú d o
<i>Fazer alguma coisa e o outro gostar (10%)</i>	5. Sara	Talento é você <i>fazer alguma coisa e o outro gostar</i> , aplaudir. E os meus alunos aqui vivem sendo aplaudidos. (risos) Porque não sou eu que faço, mas sou eu que coordeno, né? Então... o meu talento só vale a pena quando eles são aplaudidos. E eles são aplaudidos sempre (...). Eles fazem apresentação para adultos, são aplaudidos, para crianças, são aplaudidos, agora é... para os adolescentes da idade deles mesmo, são aplaudidos, quer dizer, eu acho que isso aí que é talento.

Sub- categoria	Narrador (pseudônimo)	C o n t e ú d o
<i>Um conjunto de coisas (40%)</i>	3. Érica	Eu acho que em primeiro lugar pela integração é... que acho que a minha própria matéria tem, né, com as outras matérias. E eu sempre busco relacionar a parte Artes Visuais com outros conteúdos relativos a outros conhecimentos. Arte não é só... para algumas pessoas, basta chegar aqui "ah! Vou fazer um desenho, vou fazer uma pintura". E Arte não é isso. Arte envolve muito, muito, muito conhecimento. Então, eu acho que eu fui indicada por isso. Que... na... dentro da minha área eu procuro integrar com as outras. Língua Portuguesa, é... Língua Estrangeira, Ciências... Ciência está sempre no meu planejamento... História, né, então, eu acho que este foi um dos motivos.
	6. Marli	Eu acho que tudo parte, assim, do amor que você tem, da dedicação, de quanto você se doa para aquilo. Né? A gente percebe hoje em dia que tem muitos professores que estão desmotivados. E eu acho que quando você tem paixão pelo que você faz, você se doa ao máximo, você não tem limite para aquilo. É o que você está falando. Você está morta, você está cansada, está no fim do ano, não sei quê, mas a gente sempre pega um (ah!) um gazinho e vai embora. E acredita no que a gente faz. E vê o fruto disso, né? Que você vê o retorno dos adolescentes, né? Então esse é o gazinho que a gente vai pegando para continuar. Eu acho que é isso, eu acho que o pessoal da escola percebe isso.
	7. Maria	Pelo carisma que eu tenho pelos alunos. Eles estão sempre ali... buscando, eles estão sempre ali comigo. É... e ao longo de tantos anos que eu trabalho aqui, eu acho que eu tenho um bom relacionamento com esses alunos e aí, todo trabalho flui mais fácil. Porque, então, eu acho que se você parte de um bom relacionamento todo teu trabalho flui melhor, então tudo que eu pretendo fazer fica fácil, facilita. Então o que eu trago de novidade flui mais fácil com eles, porque que eu acho que o primeiro momento é você ter um bom relacionamento com seu aluno. A partir daí o seu talento vai desabrochando com eles. Não adianta você ser talentoso e não saber se comunicar com aquele aluno, não adianta que não vai, eu penso assim, acho que aí não vai fluir nada. Eu me sinto organizada e eu acho que isso eu cobro do aluno. Sou muito exigente... e aí eu cobro isso. Eu acho que tudo que eu sou eu cobro um pouco deles. Então, tudo isso que eu acho que eu sou eu cobro deles para que eles pelo menos sejam um pouquinho também...

(Continuação)

Um conjunto de coisas	8. Cátia	Eu acho que deve ser <i>um conjunto de coisas</i> , primeiro eu sou uma pessoa assim! Por estar não, não, eu não acho que é só por estar, eu estou na escola sim quase a semana inteira algumas vezes em situações esporádica, conselho eu também, sexta-feira agora não é meu dia na escola mais eu estarei por quê vou dar os resultados, por essa coisa da disponibilidade e como você esta convivendo todos os dias você estar sempre envolvida com tudo (...) então eu estou sempre muito envolvida com coisas que nem sempre é só, é... só pedagógico mas envolvida muito com a escola em tudo. É... que se refere até a própria engrenagem da escola, então eu tenho muito essa coisa de ajudar num ponto ajudar no outro eu estou sempre, então eu acho que essa parte da convivência deve ter feito isso, fora isso, dentro da parte pedagógica é... eu procuro sempre estar desenvolvendo com os alunos alguma coisa, eu tenho muito deles essa coisa receptiva. Então eu acho que a escola me vê muito envolvida tanto a nível da administração como a nível dos alunos, então eu acho que é por aí ... eu acho que não existe essa separação, na minha cabeça, não existe essa separação do professor, que dizer! Existe a nível de hierarquia a nível de cada um ter a sua função. (...) Então eu acho a escola é uma engrenagem, você tem que apoiar (...) Eu acho que faz parte, você tem que dividir as tarefas e cada um tem que ajudar na engrenagem, eu penso dessa maneira, eu acho que isso é uma coisa assim bem positiva, eu acho que o talento entra em tudo, eu não vejo essa questão do talento só, é o desenvolvimento pedagógico sim, mais é o todo para você ajudar a escola a crescer, a caminhar, as coisas positivas.
------------------------------	----------	---

Sub- categoria	Narrador (pseudônimo)	C o n t e ú d o
<i>A gente fica meio surpresa quando é escolhida assim...</i> (30%)	1. Ruth	Olha, talentosa, não sei se eu sou talentosa, não. Porque a nível artístico, gente, eu não ando nem produzindo. Eu produzia muito. Eu não produzo atualmente, eu me sinto frustrada nesse lado. Eu não tenho pintado, eu não tenho feito escultura, eu não tenho feito nada, eu só tenho dado aula. Eu não valorizo tanto esse lado talentoso não, eu não percebo muito isso não.
	9. Carla	Olha, idéia, assim, <i>a gente fica meio surpresa quando é escolhida assim...</i>
	10. Dayse	Olha... (risos) a mim, que dizer, surpreende essa coisa do talentoso, porque quando você fala talento né? Você vem, puxa, assim, faz coisas, assim, legais, super interessantes, diferentes, né? Então, me pegou um pouco de surpresa, porque eu não vejo muito assim, eu faço o que eu acho que tem que ser feito, o que eu gosto de fazer e da maneira que eu sei fazer isso, entendeu? Eu sempre, principalmente trabalhando na área de História, você não pode ficar muito presa aquela coisa de só falar do fato, né? Do que aconteceu porque aconteceu, e tal.

CATEGORIA 2: TALENTO É A CONSEQÜÊNCIA DE UMA BUSCA

Sub-categoria	Narrador (pseudônimo)	Conteúdo
Talento é dom (30%)	1. Ruth	Olha, talento, pelo lado artístico é você estar se especializando e criando em cima de alguma coisa, colocando para fora aquilo que já vem dentro de você. Então, é por isso que eu falo, eu acho que a Cecília acha que eu tenho esse lado que eu posso colocar em prática
	6. Marli	Eu não sei, eu acho que quando você falou assim para mim, talento acho que passa assim que meio por dom, né? Que eu lembro que na minha época de crisma. As pessoas falavam: "Qual o dom que você vai querer escolher, né? Porque Deus determina alguns dons para algumas pessoas. Qual o dom você gostaria de receber, né? Quando você fosse crismada..." Então, eu acho que o talento passa que meio pelo <i>um dom</i> . Cada pessoa tem um dom, mas a gente tem que descobrir isso que está dentro da gente. E graças à Deus algumas pessoas me levaram para esse caminho, né? E aí eu fui nesse curso, dali da Orosimbo, depois eu resolvi fazer a Pós-graduação de sexologia, que uma outra colega me convidou... então eu acho que as coisas vão assim, meio que te guiando, né? E você vai descobrindo para onde mais você se encaixa.
	9. Carla	<i>Talento é dom</i> , eu acho né, e a gente ver, a gente pensa muito, quer dizer, eu vou pensar muito naquela questão de religiosidade, o que, que é o dom, é uma coisa gratuita que você recebe, que você ganha, que você tem e que você usa em prol do outro. Usa no momento em que você quer fazer o outro melhor, eu acho que é isso, eu acho que talento é isso, é uma coisa que você tem dentro de você, todo mundo tem, alguns não descobrem que tem ou descobrem mais tarde e gratuitamente você recebe e gratuitamente você dá em prol do outro, para tornar o outro melhor. Dentro da nossa área então, né, que a gente é capacitador, que a gente é facilitador da aprendizagem, a gente utiliza o dom para isso, para facilitar, para ajudar, para melhorar o aluno.

Sub- categoria	Narrador (pseudônimo)	Conteúdo
Gostar daquilo que você faz (30%)	2. Cíntia	é ter talento, aí descobre, você vai descobrir, <i>gostar daquilo que você faz</i> , é principalmente isso. Você vai descobrir talentos... você tem gostar daquilo que faz, você tem que ter compromisso com aquilo que faz...
	7. Maria	eu acho que dentro disso tudo que eu falei. Eu acho que é a... a pessoa gostar de fazer aquilo que está fazendo. A partir dali você criar. Porque você tem que usar da sua criatividade também, e nós, professores, eu acho que o importante que eu te falei desde o começo, você criar um bom relacionamento com o teu aluno. Porque sem o relacionamento não adianta você ter o talento não. Porque você pode ter o maior talento, a maior criatividade, se você não conseguir passar para ele você não consegue fazer um bom trabalho. Não sei se é isso que... define.
	8. Cátia	S – ... Você utilizou uma expressão interessante, você diz que você faz parte da engrenagem da escola.... C – Eu acho que é uma das coisas que precede ao talento, isso é o que eu acho, tá! É você gostar do que faz, a partir do momento que você gosta daquilo que você faz, eu não conseguiria me ver fazendo outra coisa, a não ser trabalhando na área que eu faço, trabalhando diretamente com adolescente, aquela coisa, ter contato direto com que eu gosto. Então eu acho que isso é o primeiro ponto, então, eu acho que é ter experiências aí você vê as pessoas que tem talento dentro da sua área, mas que as vezes não gostam do que faço, de estar aqui dando aula, você vai reparar no discurso de alguns professores aqui dentro da escola: não gosto dos alunos, ah não vejo a hora de isso terminar, a gente sempre fala isso um pouco de cansaço, mas quando você vê a pessoa falando isso de março a dezembro, entendeu, não suporto os alunos... (inaudível). Eu acho que a primeira parte é gostar do que faz, do que você gosta, porque aí você vai buscar, você faz uma pesquisa, entra na Internet, faz alguma coisa, pensa: o que eu posso fazer, o que eu posso ajudar. Então tem essa coisa de você gostar do que está fazendo, se você gosta você busca, você aprimora, eu acho que principalmente. Tem certas pessoas que não gostam do que fazem, está aqui por causa do salário, do emprego seguro, mas em relação ao talento é gostar sim da atividade que está fazendo.

Sub-categoria	Narrador (pseudônimo)	Conteúdo
Ver a realização, sentir a realização e olhar no, no olho do outro algum motivo de orgulho (40%)	3. Érica	<i>Talento é a consequência de uma busca.</i>
	4. Rita	talento é dedicação, talento é amor, é aquilo que a gente faz.
	5. Sara	Ah, é ver a realização, sentir a realização e olhar no olho do outro algum motivo de orgulho. Que você fica orgulhosa, que você mostra alguma coisa que o outro também gosta. Que você veja que aquilo está sendo importante para alguém. Isso para mim é talento.
	10. Dayse	Olha, para mim talento é uma... <i>é alguma coisa que você faz, que você faz com prazer</i> , uma coisa interessante, uma coisa interessante que você faz com prazer e que você é... desempenhe bem aquilo que você planejou, entendeu, que os resultados sejam interessantes ou por exemplo, quando você pega, eu não sei desenhar, eu não sei pintar, mas, eu posso muito bem pegar uma tela, pegar uns pincéis, uma tinta e seu eu tiver é, alguma afinidade com aquilo que está ali, com aquele material, um pouquinho de sensibilidade eu rabisco alguma coisa, eu faço alguma coisa e no final vai sair alguma coisa e que para mim pode ser a 8. ^a maravilha do mundo e outras pessoas também olhando vão achar legal: “pô, legal e aí, você tem jeito”. Então, eu acho que... o negócio é aí, entendeu? Você ter jeito para fazer alguma coisa, entendeu, eu acho que isso é o que é talento, você ter jeito e gostar de fazer alguma coisa.

CATEGORIA 3: A VIDA PODE SER MUITO MARCANTE

Sub-categoria	Narrador (pseudônimo)	Conteúdo
A convicção do trabalho que a gente tem (50%)	1. Ruth	... outra coisa que eu acho, <i>a convicção do trabalho que a gente tem</i> . Se a gente acredita naquilo que a gente faz, se a gente se organiza e sabe o que está fazendo você consegue qualquer coisa. Consegue.
	2. Cíntia	Segundo é essa falta de acomodação que eu tenho, não sei ficar muito tempo na mesma coisa, eu quero inovar naquilo que eu faço, que eu acho que isso tem muito haver com o artista, é essa veia artística que eu até acredito que exista dentro de mim porque eu tenho um mundo imenso dentro de mim.
	4. Rita	Mas assim, os fatores, o apoio de algumas pessoas, assim... amigos, minha família mesmo longe, minha mãe principalmente, é... a persistência, a dedicação, o amor, a paixão, tudo isso.
	5. Sara	E terceira coisa, eu gosto muito do que eu faço. Mas muito mesmo. E eu vou me aposentar, assim, com... não é nem com saudade, com a sensação de dever cumprido...
	9. Carla	Ah, a vontade de você passar, eu gosto muito de explicar, de passar aquilo que eu sei, é uma coisa que me dá prazer também, acho que seria os três principais fatores.

Sub-categoria	Narrador (pseudônimo)	Conteúdo
Formação profissional (50%)	2. Cíntia	Primeiro a disciplina que eu escolhi para seguir, a Literatura. A Literatura foi uma porta muito grande para mim e me fez descobrir talentos que eu não conhecia, através da leitura e através, deixo eu ver, da análise literária, essa é a primeira. Segundo, quer dizer, toda a minha <i>formação profissional</i> dentro da Universidade do Brasil, ela não te forma para você trabalhar no Ensino Fundamental e Ensino Médio, ela te forma para você trabalhar no Ensino de 3.º Grau, você tem que buscar os seus recursos, mas a Literatura me abriu a porta para eu descobrir os talentos que eu não conhecia dentro de mim, porque, pelo diálogo que ela mantém com as artes de forma geral.
	5. Sara	Segunda coisa, é... a minha vocação. Porque eu sempre quis. Sempre quis ser professora. Com todas as dificuldades, salários baixos, acordando cedo, eu escolhi isso para mim. Então eu acho que isso já é, já foi uma grande coisa.
	8. Cátia	Primeiro, descobri que eu adoro lidar com essa faixa etária [adolescentes], se fosse pequenininho eu me daria muito mal. Então, eu acho que os fatores são: o trabalhar com o adolescente é uma coisa que eu descobri gostar muito, eu acho que te renova...
	9. Carla	...acho que o trabalho na paróquia, na igreja que é uma coisa que também, trabalho com o jovem que é uma coisa que me atrai, que eu gosto de trabalhar, de ajudar.
	10. Dayse	... sem contar, também, outra coisa, trabalhando em escola, essa coisa de aluno em escola, aluno-professor, você tem que ter uma ligação maior com eles, não aquela coisa de virar bagunça e de deixar, não, é... eles tem que entender que você ali é uma pessoa que estar ali, que é responsável por todos eles, que está orientando, mas que você está aberta, entendeu, para eles passarem algum problema que eles tenham, alguma coisa. Então, eu acho que essa necessidade, também, essa carência que a gente sente hoje, na criança e principalmente no adolescente, eu acho que também me influencia...

Sub-categoria	Narrador (pseudônimo)	Conteúdo
<i>Oportunidade, é... o apoio, o estímulo...</i> (40%)	1. Ruth	Primeiro foi o local [refere-se a Rio das Flores como realização profissional e pessoal]. A proximidade das pessoas e o elo afetivo que se criou. O elo afetivo compromisso que se tinha um com o outro. Aquilo ali foi muito gostoso e o saber transformar o que você tem ali em mãos. Aquilo ali para mim foi o principal. Segundo, uma Direção que te apóia. A pessoa que está ali acima de você, ela tem que estar apoiando você. Ela tem que ser uma Direção consciente. Saber discernir as coisas (...)
	4. Rita	É... eu acho que sim. A questão da <i>oportunidade, é... o apoio, o estímulo...</i>
	8. Cátia	... eu tenho reconhecimento sim. Tenho sim, da parte da equipe, tenho.
	9. Carla	Ah, sem dúvida a minha professora de português, minha professora de português de 5. ^a à 8. ^a série, a Dona R...

Sub-categoria	Narrador (pseudônimo)	Conteúdo
Buscar novos conhecimentos (40%)	3. Érica	Eu acho que esse fator é... eu acho que é uma busca, assim, sempre de ir <i>buscar novos conhecimentos</i> porque eu... (...) Você vai sentindo necessidade de que só fazer aquilo, daquela forma, daquela receita, não dá certo. Você tem que procurar outros caminhos. E eu acho que nesta busca destes caminhos que você desenvolve esse talento.
	6. Marli	E eu acho também, foi o que eu falei, os cursos do município que abriram a minha cabeça, porque a minha mãe é uma pessoa que não tem nem a oitava série, sabe, então, ela me incentivou muito, mas ela não teria esse apoio é... pedagógico, mesmo. Para me passar, essas questões.
	7. Maria	Estudar. Estar sempre, eu estou sempre estudando, sempre me atualizando...
	10. Dayse	... Bem, eu acho que primeiro, eu gosto, eu sempre gostei muito é... de teatro, tenho assim paixão... Então eu acho que o teatro foi uma grande, uma coisa muito forte em mim, eu acho que a vida nossa, o dia-a-dia é um grande palco, é um grande teatro e que às vezes você tem que saber interpretar muito bem o seu papel senão você fica infeliz, <i>a vida pode ser muito marcante</i> para você, triste e tal. Então, a gente está interpretando o tempo todo. Então, eu acho que isso aí é uma coisa que influenciou bastante...

Sub-categoria	Narrador (pseudônimo)	Conteúdo
Minha família (40%)	5. Sara	Falei, primeiro de tudo, <i>minha família</i> .
	6. Marli	Eu acho que a minha mãe, que é o que eu falei, que é uma pessoa muito, muito dez, e que sempre me motivou e que sempre viu o lado positivo em tudo.
	7. Maria	É... eu acho que a família. Minha mãe. Minha mãe sempre me apoiou muito, até hoje em dia ela está sempre ali me apoiando, até em termos de... se eu estou atrapalhada corrigindo prova, preparando aula, ela sempre ali me apoiando. Ela mora comigo. E apoio mesmo, se eu às vezes saio, porque nem todo dia é um mar de rosas, né? Então às vezes saio aborrecida, você às vezes teve algum problema com aluno, aí eu desabafo com ela e ela me dá conselhos, então, é... o apoio da família é importante, também. Eu acho que em qualquer tipo de trabalho. Você tem com quem compartilhar. Eu acho que no dia seguinte eu já volto com outro, com outro... outra cabeça, mais calma, nem sempre é um mar de rosas.
	10. Dayse	Eu acho que é isso aí e sem contar também, eu acho que é um pouco do meu pai, sabe? Meu pai sempre foi uma pessoa assim, meu pai escrevia versos, meu pai gostava de pegar o violão de vez em quando, compor alguma coisinha, musiquinha, quando eu nasci ele fez uma música para mim, ele fez poesia para meus irmãos quando nós nascemos. Então, eu acho que essa sensibilidade, essa coisa, ele passou, é... meu pai lia muito e virava e mexia via meu pai com um livro na mão, alguma coisa e ele incentivava muito a gente... Então, eu acho que também, essa coisa do ler, do escrever, do ouvir a música, teatro, a representação, eu acho que isso aí também, a figura do meu pai influenciou muito, para eu pensar, ser dessa forma, pelo menos é... tentar fazer alguma coisa, que fosse, que surtisse algum efeito positivo.

Sub-categoria	Narrador (pseudônimo)	Conteúdo
<i>Familiar não... Isso aí é meu (30%)</i>	2. Cíntia	<i>Familiar não</i> , familiar não, não tive assim porque não foi aberto pela família isso. <i>Isso aí é meu</i> .
	4. Rita	Eu também não falei, porque quando eu estava fazendo a faculdade, minha mãe, minha família estava toda longe. Só no dia em que fui receber meu diploma que veio meu irmão e minha irmã que morava com minha irmã. Assim, minha irmã foi mais ou menos assim... é... eu acho que eu corri atrás sozinha, eu batalhei sozinha, porque minha mãe apoiava de longe, dava maior incentivo, eu batalhei assim, sabe aquilo que você quer que você acredita, eu descobri que era aquilo que eu queria...
	9. Carla	... minha família sempre me ajudou muito em tudo, em tudo, mas acho que nessa questão profissional eu sempre fui muito segura, eles nunca assim se envolveram, entendeu, é engraçado isso, eles sempre acataram muito essas coisas das minhas decisões assim...

CATEGORIA 4: VOCÊ É UM DIFERENCIAL

Sub-categoria	Narrador (pseudônimo)	Conteúdo
Crescimento (20%)	1. Ruth	É... <i>crescimento</i> , crescimento mesmo, amadurecimento, organização, porque eu me sinto muito mais organizada, muito mais segura, acredito que é isso.
	3. Érica	Se eu pudesse dar um papel para ele... Olha, no momento ele é a coisa mais importante, mas agora, como papel, assim, como dar um lugar para ele é a coisa mais importante. É através dele, é através desses exercícios aqui. Sabe, é ele que me desenvolve também, que me ajuda a crescer. Quer dizer, ele é o mais importante. Eu acho que ele ocupa um papel de muita importância, agora, no momento, porque ele faz com que eu cresça também.

Sub-categoria	Narrador (pseudônimo)	Conteúdo
Resultado do trabalho (30%)	4. Rita	Eu acho que a arte é fundamental quando ela vai exercer uma função social. Eu estou aqui na escola, eu tenho a certeza, tenho a plena consciência que meus alunos, eles serão futuros telespectadores, eu estou formando platéia também. Eu fico feliz quando meus alunos me dizem que viram a peça que estou trabalhando ou quando vão ao cinema, isso para mim é tudo, é o <i>resultado do meu trabalho</i> . Fico super gratificada.
	6. Marli	É, eu acho que você acaba mostrando. As atividades que os alunos apresentam, dramatizações, na escola, no conselho de classe e eles vêm multiplicar com os professores as atividades que eu faço com eles.
	10. Dayse	Olha, eu não sei... te...responder não, porque é aquilo que eu te falei anteriormente, eu vou fazendo, eu vou fazendo... É engraçado que às vezes, os próprios colegas mesmo quando tem alguma coisa. "Olha!", as vezes a Coordenadora chega, a Direção chega, "gente, a gente precisava de um professor. Ah, Deli! Deli!". Mas assim, numa boa, na brincadeira e tal, e... Eu acho legal... eu fico chateada se eu não tiver condições de fazer. Então, isso já é meu. Aí o pessoal gosta...

Sub-categoria	Narrador (pseudônimo)	Conteúdo
Reconhecimento (50%)	2. Cíntia	Muito apoio, muito apoio, a direção abre tudo para mim, tudo, dá transporte...
	5. Sara	Não sei... Ah, eu não dou muito valor a essas coisas de talento, sinceramente, eu não. Meus alunos me adoram. Isso eu tenho certeza. Até os mais levados... Todos eles me adoram.
	6. Marli	É, em termos de <i>reconhecimento</i> você percebe que realmente acontece. Tanto por parte da Direção da escola, como da CRE, como dos alunos... eles percebem essa diferença. Há professores que infelizmente a gente ainda tem são colegas que ainda estão naquela... ainda não foram despertados para a coisa...
	8. Cátia	Ah, eu acho que... não sei se eu faço diferente... mas o maior reconhecimento que eu quero é deles, eu tenho o maior carinho... Tem, sim, que acho que eles gostam [a Direção], isso já é um reflexo já de todo o meu processo, eles já conhecem o meu trabalho, senão eles já iam indicando outro... <i>você é um diferencial.</i>
	9. Carla	Ah, eu não sei se eu busco o reconhecimento assim... é... da escola em relação ao meu trabalho não, eu gosto, eu vejo assim, eu quero o reconhecimento, eu nem sei se eu quero, é aquilo que eu falo para os meus alunos, eu gosto assim de ver, de vê-los, de encontrá-los assim na rua e eles estarem bem, eles estarem estudando, eu sempre pergunto a eles... Eu penso muito assim no aluno, eu gosto de ver bem. Uns até [os colegas], como eu te falei, falam <i>você é maluca</i> , porque tem dias que eu venho carregada de coisas, sabe, eu venho com um monte de papel, “você está doida! O que, que é isso? Isso não vale isso não! Eles não querem, eles vão rasgar isso tudo, eles não vão dar valor!”, não sei que. Então, uns até te colocam assim, mas você consegue viver sem custo, “bacana esse seu trabalho, bonito... Que maneiro isso aqui!”, quer dizer, eles vêem isso aqui numa boa, alguns gostam, outros acham isso aqui maluquice, que é loucura você se dedicar assim.

Sub-categoria	Narrador (pseudônimo)	Conteúdo
Competência (30%)	1. Ruth	Mas aí são mais experiências que a gente passa... eu vim adquirindo isso com o tempo. Não me sinto segura de total, não... mas eu tenho mais facilidade para desenvolver alguma coisa em relação a minha área agora.
	2. Cíntia	O negócio é inovar... não é ficar fazendo análise sintática a vida inteira, é muito chato...
	7. Maria	Eles acham que eu sou talentosa, que eu tenho <i>competência</i> para exercer o que eu faço. E falam que eu faço bem, é o que eu ouço. O que falam.

CATEGORIA 5: UM PROFESSOR QUE PROCURA DESENVOLVER O SEU TRABALHO DENTRO DA SUA HABILIDADE MAS BUSCANDO OUTRAS COISAS TAMBÉM

Sub-categoria	Narrador (pseudônimo)	Conteúdo
<i>Mostrar para os outros</i> (30%)	1. Ruth	Ser talentoso, ter talento... é ter alguma coisa que você traz dentro de si com muita convicção e tenta passar para os outros. Ou então <i>mostrar para os outros</i> . Tentar mostrar aquilo que você acredita e vê. Eu acredito nisso. Para mim, no meu íntimo é isso. Porque até hoje eu tento colocar isso.
	7. Maria	É... eu acho que é isso, é... um professor talentoso ele vai colocar para fora tudo aquilo que ele tem de... todo professor tem... é criativo. Eu acho que... primeiro, para ser professor você tem que ser criativo. E ali você vai colocar a tua criatividade para fora mesmo, é... trabalhar com teu aluno... e é o que eu te falei, eu acho que se você bota o teu coração, faz tudo com o coração, teu talento ali brota e não tem o que questionar. Eu acho que se você faz tudo com o coração, tudo que se faz com o coração é bem feito. E o teu talento flui.
	9. Carla	É aquele que sempre quer fazer o algo mais. Sempre quer fazer, ele quer tornar suas aulas prazerosas, diferentes, quer, sei lá, usar criatividade. Eu acho que é aquilo que eu falei anteriormente, quando você quer utilizar os teus dons, aquilo que você tem de melhor para fazer aquilo que você se propõe a fazer.

Sub-categoria	Narrador (pseudônimo)	Conteúdo
É um professor compromissado (50%)	2. Cíntia	...é um professor compromissado com aquilo que ele faz, é o compromisso. A partir do momento que você tem compromisso com aquilo que você faz, você vai buscar os talentos dentro de você, que não tem que ser necessariamente iguais aos meus, mas que vão ser os seus talentos que vão trazer os seus alunos para dentro daquilo que você gosta, aquilo que você quer fazer e mesmo que o sistema não permita, você vai fazer. Mesmo que o sistema não te dê condições, você vai fazer. Vai arranjar seu jeito...
	4. Rita	É ser um professor que... procura desenvolver o seu trabalho, é... como eu poderia dizer além da sua habilidade, dentro da sua habilidade mas buscando outras coisas também, puxando outras habilidades... é... fugir um pouco, esse conversar, esse estigma do professor: ele fala você escuta, é poder conversar, dialogar, é impor limites também, não é isso, é dar limites, mas assim, é dar limites, é poder dialogar, é poder trocar, é aprender com eles, eu aprendo muito, nossa!
	6. Marli	Eu acho que é ser um professor que consegue... plantar essa sementinha nos alunos. Você passar essa tua paixão, essa tua energia positiva, que seja, alguma coisa, para esses alunos, para eles se motivarem.
	8. Cátia	É a pessoa que pratica, é a pessoa que busca, é uma pessoa mesmo que diante das dificuldades sejam elas quais... parece uma coisa assim misteriosa, mas dá para você pisar na Antártica tá, ou até..., por mais dificuldade que você encontre, você tem que buscar uma alternativa para aquela situação.
	10. Dayse	É, ser talentoso é, primeiro, você gostar de... do que faz, você gostar de estar com alunos, de trocar informações, de levar informações, de trazer, faz parte do ofício, gostar daquilo que você faz. Segundo, você tem que ter é... um... dentro de você aquela coisa assim sempre aberto a mudanças, nunca ficar na mesmice, sempre dar um jeito, não ficar só no livro ou uso só no texto, então eu vou usar só informática, não, você tem que estar aberta para tudo que é novo. Nem tudo que é novo é melhor.

Sub-categoria	Narrador (pseudônimo)	Conteúdo
Todos nós que somos professores temos talento (10%)	3. Érica	... eu, parto da idéia, é... você com esse título de professor você já é... já tem talento. Qualquer um tem. Acho que todos nós que somos professores temos talento. Eu parto desse princípio. Pode ser que um ou outro não desenvolva mais isso, que não tenha oportunidade de mostrar esse lado. Mas todo ser humano é criativo. Todos. Não há um ser humano que não seja criativo. Agora ele, ao longo do caminho dele pode desenvolver ou não, se mostrar mais ou não. Porque ser criativo é uma coisa que vem, de dentro. Você não vai à escola para aprender a ser criativo. É uma coisa que está dentro de você. Você tem que tirar de dentro de você essa criatividade. Criatividade ninguém te ensina a ser criativo. E todos nós somos.

Sub- categoria	Narrador (pseudônimo)	Conteúdo
<i>Basta ser feliz na profissão para você ser talentoso</i> (10%)	5. Sara	<p>Ser um professor talentoso é o professor estar realizado. Porque pelo salário que nós temos tem que ser muito talentoso realmente para ser feliz na profissão. Porque a gente trabalha muito... você trabalha em casa, eu faço planejamento ainda, quer dizer, então <i>basta ser feliz na profissão para você ser talentoso</i>. Eu sou feliz na minha profissão. Então eu acho que basta ser feliz na profissão.</p>

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)