

ENTRELAÇANDO SABERES E COMPETÊNCIAS DO EDUCADOR PARA O ATENDIMENTO AO ALUNO TALENTOSO

Arlei Peripolli¹
Marilu Palma de Oliveira²
Silvio Carlos dos Santos³
Soraia Napoleão Freitas⁴

RESUMO: Este artigo busca refletir, por meio desta pesquisa bibliográfica e descritiva, sobre a formação e os saberes necessários para as novas possibilidades de práticas pedagógicas junto aos educandos talentosos. Procura delinear, desta forma, um novo paradigma em relação às competências do educador, baseado no pressuposto de que essas devem articular teoria e prática, valorizar a atitude crítico-reflexiva como elemento vital num fazer pedagógico situado enquanto prática social. Compreende-se, pois, as competências como um *continuum*, ou seja, como um processo que se (re)constrói na ação, representando, nesse caso, o processo de construção de identidade pessoal e profissional do educador. Trata-se de (re)pensá-lo e (re)significá-lo como sujeito de um fazer, de um sentir e de um saber, através das experiências cotidianas. Acredita-se que a reflexão contínua e o autoconhecimento denotem caminhos desenhantes que possibilitam os sonhos, num movimento constante de: existir, sentir, refletir e ir.

PALAVRAS-CHAVE: educador, competência, práticas pedagógicas, educandos talentosos.

ABSTRACT: This article seeks to reflect, through this bibliographical and descriptive research, the formation and the necessary knowledge to new possible pedagogical practices along with talented students. Trying to

¹ Mestrando em Educação Especial/Altas Habilidades/Superdotação/UFSM-RS. Coordenador da Educação Especial do Sistema Municipal de Ensino de Santa Maria-RS e Professor Formador no Curso de Aperfeiçoamento de Professores para Atendimento Educacional Especializado/UFSM - RS. *E-mail:* apperipolli@yahoo.com.br

² Mestranda em Educação Especial/UFSM-RS. Professora Especialista da Rede Estadual de Ensino do Acre, atuando no NAAS - AC. *E-mail:* marilupalma@ig.com.br

³ Graduado em Letras e Psicologia/USC-SP. M.e. em Letras/UNESP-SP. Prof. Substituto no Dep. de Metodologia do Ensino/UFSM - RS. Prof. Formador no Curso de Aperfeiçoamento de Professores para Atendimento Educacional Especializado/UFSM - RS. Doutorando em Educação Especial/Altas Habilidades/Superdotação/UFSM-RS. *E-mail:* ufsmprofs@yahoo.com.br

⁴ Profa. Dra. do Dep. de Educação Especial/UFSM, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação-UFSM-RS. *E-mail:* soraianfreitas@yahoo.com.br

delineate, in such a way, a new paradigm to competences of the educator, based on the assumption that these must articulate theory and practice, enriching the critical-reflective attitude as a vital element in making learning as social practice. Understanding, therefore, such competences as continuing, in other words, as a process that builds and rebuilds in action, representing, in this case, the construction process of personal identity and professional educator. It regards to think and rethink and to significate and resignificate it as subject of an action, feeling and knowing, through everyday experiences. It's believed that the continuing reflection and self-knowledge indicate clear ways to make dreams possible, in a constant movement of: Existing, Feeling, Reflecting and Going.

KEYWORDS: educator, competence, pedagogical practices, talented students.

Palavras iniciais

A teia global da sociedade e do capitalismo neoliberal, o avanço tecnológico e comunicacional têm imposto novas exigências em relação à escola, à inclusão, às competências docentes e às práticas pedagógicas. A importância da educação, como fator de desenvolvimento e de transformação social, revela a inquietação com o ensino e coloca o educador como elemento de destaque nas mudanças que se devem operar.

As competências e a formação do educador apresentam-se desvinculadas da teoria e a prática, promovida por uma cultura conteudista que exige técnicas de aplicabilidade, ou seja, o fazer pelo simples fazer, não levando em consideração o ser que aprende e que tem características próprias. Essa concepção se mostra arcaica para o mundo contemporâneo, que requer outros subsídios para (re)significá-la.

Discutir as competências do educador e o processo atual de inclusão implica revisar a compreensão das práticas pedagógicas. Significa, também, refletir sobre a necessidade de articulação entre os saberes teóricos e as práticas, compreendendo tanto a inclusão como as competências, vivenciadas no contexto da sala de aula, como possibilitadoras de aprendizagens.

Para Nunes (2001), alterar sobre as competências docentes e a formação do educador requer o (re)conhecer a contextualização destas, bem como demanda observar as condições históricas e sociais. Assim, Nunes (2001, p.30) considera que é preciso resgatar

[...] a importância de se considerar o professor em sua própria formação, num processo de auto-formação, de

reelaboração dos saberes iniciais em confronto com a prática vivenciada. Assim seus saberes vão se constituindo a partir de uma reflexão na e sobre a prática. Essa tendência reflexiva vem-se apresentando como um novo paradigma na formação de professores, sedimentando uma política de desenvolvimento pessoal e profissional dos professores e das instituições escolares.

É nesse contexto que atualmente observamos uma mobilização de vários setores políticos e sociais frente ao novo modelo escolar: a inclusão dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais nas salas de aula do ensino regular.

Dessa forma, o desafio da educação contemporânea é a implementação da política de inclusão, fazendo gerar uma mudança na gestão da educação, possibilitar o ingresso às classes comuns do ensino regular e ampliar a oferta de atendimento educacional especializado, promovendo, assim, a organização de escolas para que atendam a todos sem nenhum tipo de discriminação. Portanto, criar espaços que valorizem as diferenças como fator de enriquecimento do processo educacional e que transpõe barreiras para a aprendizagem e a participação com igualdade de oportunidades.

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001) orienta os sistemas para a prática da inclusão, os quais devem matricular a todos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade.

Dessa forma, os sistemas educacionais estão em processo de transformação e refletem uma nova visão do direito à educação, que começa a transpor a concepção tradicional de ensino, alterando o entendimento sobre a educação dos educandos com necessidades educacionais especiais e exigindo uma mudança na formação dos educadores, na aquisição de competências e na organização dos recursos necessários para efetivar a educação inclusiva.

Esse movimento (re)significa os educadores, provendo a reflexão sobre esses novos paradigmas que perpassam a convivência com a diversidade em um mesmo espaço, a mudança na organização de toda a prática pedagógica e, principalmente, o foco de discussão deste artigo: a competência do educador para atuar com o educando com altas habilidades/superdotação.

A análise dessa temática, portanto, visa a, por meio da relação estabelecida entre o mundo objetivo – atuação profissional do educador

- e a subjetividade - os saberes essenciais à sua formação - descrever quais competências ele deve ter para propor novas possibilidades às práticas pedagógicas junto aos educandos talentosos.

Delinea-se, assim, um novo paradigma às competências do educador, baseado no pressuposto de que essas devem articular teoria e prática, valorizando a atitude crítico-reflexiva como elemento vital num fazer pedagógico situado enquanto prática social. Compreende-se, pois, as mesmas como um *continuum*, ou seja, como um processo que se (re)constrói na práxis, representando, nesse caso, um processo de construção de identidade pessoal e profissional.

Para a realização deste trabalho, utilizou-se um caminho chamado metodologia, do qual se destacou o tipo de pesquisa utilizada e a abordagem. Segundo Lakatos (2004), há dois aspectos quando se está analisando o tipo de pesquisa: quanto aos fins e quanto aos meios. Quanto aos fins, a pesquisa caracteriza-se como descritiva; quanto aos meios, bibliográfica. De acordo com Cervo e Bervian (2002), a pesquisa bibliográfica expõe um problema a partir de referências teóricas apresentadas por outros autores. Esta foi feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas e publicadas por meios escritos, como livros e artigos científicos. A abordagem utilizada, nesta investigação, foi a qualitativa, porque consistiu em analisar uma temática que relaciona o mundo objetivo com a subjetividade do sujeito.

Enfatiza-se que nosso interesse em pesquisar acerca do tema decorre da necessidade de refletirmos sobre as competências do educador que atua com os educandos talentosos como um desafio possível. Trata-se de (re)pensá-lo como sujeito de um fazer, de um sentir e de um saber, por meio das experiências cotidianas.

Os teóricos e a educação: caminhos desenhantes em eterna construção

A escola, historicamente, caracterizou-se pela visão da educação que delimita a sua ação como privilégio de um grupo, uma exclusão que foi legitimada nas políticas e práticas educacionais reprodutoras da ordem social.

Eis o paradigma que ainda norteia o processo ensino/aprendizagem em nossas escolas: o educador é colocado na posição daquele que *possui* o conhecimento e sua tarefa é *transmiti-lo*. Embora já faça parte do discurso de que não se aprende apenas na escola, a prática pedagógica revela que a aquisição de conhecimentos válidos passa somente pela escolarização.

O educador é um elemento chave na organização das situações de aprendizagem, pois lhe compete dar condições para que o educando

aprenda a aprender, desenvolvendo situações diferenciadas, estimulando a articulação entre saberes e competências.

Teóricos contemporâneos afirmam que as transformações pelas quais a sociedade está passando estão criando uma nova cultura e modificando as formas de produção e apropriação dos saberes, cabendo, então, aos educadores mediar a construção do processo de conceituação a ser apropriado pelos educandos, buscar a promoção da aprendizagem e desenvolver competências significativas para que eles, enquanto cidadãos, participem da sociedade que muitos estão chamando de *sociedade do conhecimento*.

Fazenda (2001, p.11) traz o conceito de uma competência interdisciplinar, que constitui a característica profissional que define o ser como educador:

Interdisciplinaridade é uma nova atitude diante da questão do conhecimento, de abertura à compreensão de aspectos ocultos do ato de aprender e dos aparentemente expressos, colocando-os em questão. Cinco princípios subsidiam uma prática interdisciplinar: humildade, coerência, espera, respeito e desapego.

A mesma autora enfoca quatro diferentes tipos de competência: a *intuitiva*, *intelectiva*, *prática* e *emocional*. A intuitiva é própria do educador que busca sempre novidades para seu fazer pedagógico, não se contentando em apenas executar um simples planejamento elaborado inicialmente. É um educador que vai além de seu tempo e espaço. É ousado, equilibrado e comprometido. Envolve-se com a pesquisa, pois esta representa a possibilidade da dúvida. É questionador e estimula seus alunos a serem também.

A *intelectiva* é inata do educador analítico, o qual é dotado de uma forte capacidade de reflexão, visto como um pensador, respeitado não apenas pelos educandos, mas também por seus pares. Doa-se, colaborando na organização, classificação e definição de ideias.

Planejamento e organização fazem do educador dotado da *prática* a base estrutural de seus educandos. Utiliza-se de técnicas diferenciadas e aprecia a inovação. Seleciona o que é bom e busca atingir resultados de qualidade.

O educador que possui a *emocional* trabalha o conhecimento sempre a partir do autoconhecimento. Para a autora (1995, p.15),

[...] o conhecer a si mesmo é conhecer em totalidade, interdisciplinarmente. Tal conhecimento potencializa saberes e instiga o trabalho docente a um processo de buscas, através dos sentimentos, auxiliando na organização das emoções e contribuindo também para a organização de conhecimentos mais próximos às vidas.

Pode-se pensar a formação do educador a partir do desenvolvimento de tais competências entrelaçadas às aprendizagens fundamentais propostas por Dellors (1999) e que constituem os quatro pilares da Educação: *aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser*.

O *aprender a conhecer* supõe, antes de tudo, aprender a aprender, num constante exercício de atenção, memória e pensamento, concebendo o conhecimento como algo que se constrói ao longo de toda a existência, onde quer que esteja. O educador, dotado de uma competência intuitiva, busca aprender a conhecer constantemente, fazendo da dúvida, sua inspiração; da busca, uma pesquisa; e da experiência, um encontro.

Em Alarcão (2003, p.23) encontramos a legitimação desse aprender a conhecer, quando este diz:

[...] compreender o mundo, os outros e a si mesmo, bem como as interações entre estes vários componentes, sendo capaz ele de intervir, estabelecendo o alicerce para vivência e a cidadania [...], posto que é através desta compreensão que nos tornamos preparados para o incerto, para o novo, para o difícil, para outras circunstâncias através de permanente [...] interação, contextualização e colaboração [...], além da capacidade de aprender autonomamente.

Aprender a fazer, apesar de indissociável do aprender a conhecer, está mais ligado à questão da formação desse educador, significando não apenas desenvolver uma qualificação, mas um leque de competências que oportunize, cada vez mais, um saber fazer distinto. A competência prática é característica do educador inovador, que usa saberes distintos, possui capacidade de organização prática e que consegue alcançar resultados de qualidade. A essa aprendizagem pode-se relacionar também

a competência intelectual, visto que os enfrentamentos de situações novas e o saber fazer distinto exigem um pensamento reflexivo.

Aprender a viver juntos é, sem dúvida, uma aprendizagem que representa um dos maiores desafios da educação especial inclusiva, pois implica, muitas vezes, colocar-se no lugar do outro para sentir suas frustrações, angústias, desejos e, assim, descobri-lo, o que pressupõe a descoberta de si mesmo. Esta pode levar à compreensão e valorização das diferenças, privilegiando o desenvolvimento da cultura de paz e da colaboração. Para tanto, é necessário conhecer a si mesmo e, assim, conhecer o outro e aceitá-lo.

Aprender a ser implica, automaticamente, em conhecer-se a si mesmo para abrir-se à relação com o outro, num constante processo de autoconhecimento. O educador emocionalmente competente vive esse processo e desenvolve, em seu fazer pedagógico, a afetividade.

É importante salientar que o educador que atua com o educando talentoso deve estar em constante (re)significação, discutindo, crescendo, atualizando-se, agindo e interagindo, integrando e se entregando, vendendo e revendo-se, conhecendo e conhecendo-se. Um educador – imbuído de uma vontade que nasce construída na escola e gestada, lentamente, no âmago de seu ofício – transforma o seu fazer pedagógico em objeto de estudo, que vê os educandos e os profissionais com os quais convive como parceiros de jornada e, sua própria vida, como um eterno buscar.

Formar nessa e para essa dimensão exige um (re)pensar a história de vida de cada educador, a maneira como esse foi se formando como pessoa e como profissional, as marcas que foram historicamente construídas, delineando, assim, o seu fazer pedagógico. Nesse sentido, é interessante reportar-se, novamente, ao trabalho de Fazenda (2001), pois o mesmo entende que a memória retida, quando acionada, (re)lembra fatos, histórias particulares, épocas, contudo, o mais importante é o que permite a análise e a projeção dos fatos – um educador competente resgata a origem de seu projeto de vida, o que fortalece a busca de sua identidade pessoal e profissional, sua atitude primeira, sua marca registrada.

O educador, que atua no atendimento das necessidades educacionais especiais do aluno talentoso, terá que ser um profissional de relações abertas em todos os aspectos – cognitivo, afetivo e social – e preparado para ações transformadoras. Os desafios profissionais propostos visam a uma perspectiva relacional entre o atendimento ao educando e o acompanhamento do seu processo educacional.

Tal compreensão permite entender que a atuação desse educador deixa de ser formativa, técnica e limitada. Nesse sentido, a noção de

competência, que mais responde ao paradigma da educação inclusiva, é aquela que qualifica, dialeticamente, o saber teórico e o saber prático.

Seguindo os pensamentos de Gauthier (1998, p.188), em suas reflexões sobre os conhecimentos próprios ao ensino, pode-se enfatizar que é essencial a revelação e a validação das competências da experiência docente a fim de que essas não permaneçam circunscritas às práticas individuais de cada um. Essa percepção revela que as competências precisam ser socializadas. Nesse caso, seguindo o mesmo autor, pode-se ressaltar que a socialização dos resultados sobre práticas e competências “[...] poderiam criar um saber a mais para o reservatório de conhecimentos a partir do qual os professores alimentam sua prática [...]”.

Por sua vez, a análise de Tardif (2000, p.119), no que concerne a essa questão, baseia-se no pressuposto de que a prática pedagógica não se resume a um espaço de aplicação de competências, mas compreende que essa prática é, também, um palco de produção de saberes relativos à profissão. O autor compreende que os educadores são sujeitos do conhecimento, detentores de um saber específico relativo às suas ações pedagógicas. Assim, propõe que “[...] o trabalho dos professores de profissão seja considerado como um espaço prático e específico de produção, de transformação e de mobilização de saberes e, portanto, de teorias, de conhecimentos e de saber-fazer específicos ao ofício de professor [...]”.

Na acepção de Imbernón (2000), pode-se inferir que a competência do educador está relacionada à especificidade da atuação docente. Este entende que esse conhecimento é de natureza polivalente, dinâmico, (re)construído de forma permanente no exercício da função e na relação teoria/prática.

Legitimando as reflexões, pode-se dizer que Nóvoa (1995, p.17) analisa as relações do educador com as competências, explicitando a importância de se “[...] conceder um estatuto ao saber emergente da experiência pedagógica dos professores.” Explica, ainda, que cada educador (re) constrói estilos próprios de ser e de ensinar, inter cruzando o pessoal e o profissional.

Garcia (1987), por sua vez, corrobora as análises feitas nessa discussão e ressalta que o conhecimento prático dos educadores decorre do fazer pedagógico. A partir desse conhecimento, o educador fundamenta e organiza seus estilos próprios de ser e de estar, baseado em suas crenças e concepções. Ressalta, contudo, que o conhecimento prático toma a ação como referência - é ligado ao como fazer - mas fundamenta-se, de modo geral, no pensamento do educador acerca do

ser humano, do mundo, do ensino e da educação, expressando as competências do fazer pedagógico.

Segundo as concepções de Pimenta (1999), há uma convergência dos pensamentos dos autores citados que revelam o entendimento das competências como saberes produzidos no cotidiano da sala de aula. As competências, segundo essa análise, resultam das reflexões sobre a prática, das trocas entre pares, bem como dos estudos realizados a partir das produções teórico-científicas na área. A autora propõe a (re)significação das competências, na perspectiva de articular ações especializadas, práticas reflexivas e conhecimentos advindos da experiência. E, assim, afirma:

A formação passa sempre pela mobilização de vários tipos de saberes: saberes de uma prática reflexiva, saberes de uma teoria especializada, saberes de uma militância pedagógica. O que coloca os elementos para produzir a profissão docente, dotando-a de saberes específicos que não são únicos, no sentido de que não compõem um corpo acabado de conhecimentos, pois os problemas da prática profissional docente não são meramente instrumentais, mas comportam situações problemáticas que requerem decisões num terreno de grande complexidade, incerteza, singularidade e de conflito de valores. (p.30).

Focalizando, da mesma forma, os estudos de Fiorentini et al (1998, p.319), percebe-se contribuição significativa no tocante às referências sobre as relações teoria/prática, pois situa a prática pedagógica como instância de problematização e de retradução das competências. Segundo o autor, há a perspectiva, no contexto atual, de valorização das competências, assim como há uma tendência de percepção do educador como produtor de saberes articulados à natureza de sua ação. A prática pedagógica é compreendida como fonte de competências originais e não apenas como espaço de transmissão de conhecimentos, pois:

O saber do professor, portanto, não reside em saber aplicar o conhecimento teórico ou científico, mas sim, saber negá-lo, isto é, não aplicar pura e simplesmente este conhecimento, mas transformá-lo em saber complexo e articulado ao contexto em que ele é trabalhado/produzido.

Corroborando esse pensamento, Guarnieri (2000, p.10) enfoca o educador como sujeito que (re)constrói sua ação pedagógica, desenvolvendo, na vivência do cotidiano da sala de aula, conhecimentos relativos ao seu ofício, aprendendo a fazer-se educador por meio das suas inter-relações, vivendo, pois, os conflitos e desafios postos pelo fazer pedagógico. Desse modo, destaca:

Tais conhecimentos, desenvolvidos a partir do exercício profissional, permitem ao professor avaliar a própria prática e detectar nas condições em que seu trabalho acontece, os problemas, as dificuldades que limitam sua atuação e exigem dele a tomada de decisões, desde aquelas de natureza pragmática, até as que envolvem aspectos morais.

A prática pedagógica, com base nessa visão, demanda a articulação/mobilização de uma diversidade de competências contextualizadas. Nesse sentido, vale lembrar que o espaço escolar envolve não somente o trabalho com os conteúdos de ensino, mas também relações interpessoais. Implica, ainda, a construção de habilidades para gestão da sala de aula, assim como requer a mobilização de diferentes competências diante das situações que surgem e que não são pré-determinadas, exigindo que o educador busque saídas para os problemas e conflitos que permeiam o ato de ensinar o educando talentoso.

No enfoque de Therrien (2000, p.78), a prática pedagógica, na perspectiva de uma prática reflexiva, demanda conceber o fazer pedagógico como fundamentado numa racionalidade, manifestada nas ações, decisões e julgamentos do educador nas diferentes situações do cotidiano da sala de aula. Ao referir-se ao agir pedagógico, pondera:

[...] procurar compreender a racionalidade do fazer pedagógico na sala de aula significa buscar, desvelar as "certezas" que dão suporte às decisões do professor. Significa, igualmente, explorar o universo epistemológico que fundamenta o agir pedagógico, ou seja, identificar e caracterizar os elementos fundantes de uma razão eminentemente prática que estrutura o fazer. Significa, finalmente, revelar ao próprio docente as bases de ação, pondo em evidência dimensões relacionadas à sua formação para o magistério.

Dessa forma, a prática pedagógica do educador requer a reflexão na e sobre a ação e demanda a mobilização de saberes heterogêneos, levando em conta a singularidade do fazer pedagógico, permeado por instabilidades e conflitos de diferentes naturezas. Nesse aspecto, considera-se importante a análise de Fiorentini (1998, p.319) ao afirmar que “entendemos que o referencial da prática, além de fundamental para a significação dos conhecimentos teóricos, contribui para mostrar que os conhecimentos em ação são impregnados de elementos sociais, ético-políticos, culturais, afetivos e emocionais”.

Outro aspecto a ser considerado na prática pedagógica relaciona-se ao seu caráter heterogêneo e complexo, exigindo que o educador possua competência de reflexão crítica sobre si, percebendo sua natureza dinâmica, suas possibilidades e suas limitações. A realidade do processo de ensinar/aprender requer, certamente, que esse seja capaz de pensar criticamente sua intervenção pedagógica a fim de que possa, de forma competente, encontrar respostas criativas para os problemas e conflitos inerentes à sua prática pedagógica. Nesse sentido, sugere Azzi (1999, p.46):

O professor, na heterogeneidade de seu trabalho, está sempre diante de situações complexas para as quais deve encontrar respostas, e estas, repetitivas ou criativas, dependem de sua capacidade e habilidade de leitura da realidade e, também, do contexto, pois pode facilitar e/ou dificultar a sua prática.

Segundo Perrenoud (2000), ter competência significa ser capaz de atuar cognitivamente com capacidade para solucionar situações diversas. Com essa compreensão, o educador deverá unir os conhecimentos aos valores, às atitudes e às habilidades na concretização de ações junto ao educando com necessidades educacionais especiais, principalmente, aqueles que apresentam talentos. Esses educandos sofrem influências dos diversos fatores ativos no seu ambiente físico e sociocultural, portanto, apresentam características individuais, habilidades diversificadas, com interesses, estilos de aprendizagem, nível de motivação e necessidades educacionais próprias.

Para o mesmo autor (2001, p.17), “[...] a abordagem por competências não pretende mais do que permitir a cada um, aprender a usar seus saberes para atuar [...]”, criando, para o ensino de melhor

qualidade, condições de formação que saiba, além das palavras, decodificar sinais e símbolos do mundo e da cultura de sua época.

Diante disso, o educador terá que demonstrar competências para prover respostas adequadas às necessidades educacionais desses educandos, configurando-se como um significativo desafio profissional. Segundo Rios (2005, p.23): "A competência pode ser definida como saber fazer bem o que é necessária e desejável no espaço da profissão. Isso nos revela na articulação de suas dimensões técnica, política, mediada pela ética".

Entende-se que o fazer bem envolve uma valoração que orienta a prática pedagógica na efetivação de seu sentido político, tanto para responder às necessidades educacionais dos educandos talentosos, quanto para mediar ações que possibilitem uma educação de qualidade adequada metodologicamente ao contexto, à visão de um ensino não técnico, mas de um conhecimento em construção, pois traz em seu bojo comprometimento com os valores éticos, morais e o desenvolvimento de todos eles como pessoas humanas.

Considerando que esse educador atuará no processo educacional do educando que apresenta, de acordo com as Diretrizes Nacionais de Educação Especial na Educação Básica (2001, p.7),

[...] notável desempenho e elevadas potencialidades em qualquer dos seguintes aspectos isolados ou combinados: capacidade intelectual geral, aptidão acadêmica específica, pensamento criativo ou produtivo, capacidade de liderança, talento especial para artes e capacidade psicomotora [...].

É mister que sua ação não se restrinja tão somente à formação dele, mas terá, sim, que transmitir e instrumentalizar a comunidade escolar quanto às suas características e, assim, mediar a identificação do educando nesse ambiente, incentivando práticas educacionais reflexivas.

Quando orientadas, de forma construtiva, as habilidades acima citadas favorecem a aprendizagem e as relações interpessoais. Ao contrário, tornam-se dificultadoras e determinantes para a manifestação de possibilidades de exclusão escolar.

Com o propósito de auxiliar os sistemas de ensino na identificação, no planejamento e nas adequações necessárias ao atendimento dos educandos talentosos, a atuação do educador passa pela adoção de uma

nova ética e de uma nova ótica de (co)responsabilidade no provimento de uma educação de qualidade.

Implícita, no conceito de Educação Especial, há uma visão de desenvolvimento humano que, segundo esse paradigma, o educando talentoso passa a ocupar o centro do processo educacional. Essa visão ultrapassa tanto o individualismo fragmentador quanto o coletivismo massificante, que colocam os atores educacionais como meros instrumentos a serviço de uma sociedade capitalista. Portanto, esse educador terá que questionar sua prática, refletir se ele tem se preocupado em atualizar e construir respostas educativas que contribuem com o desenvolvimento do educando enquanto cidadão historicamente ativo na sociedade em que vive.

Retomando as ideias de Perrenoud (2000), para desenvolver competências é preciso trabalhar com desafios e isso propõe uma atuação profissional ativa, cooperativa, aberta e em equipe, com ética e solidariedade. A aquisição de competências para o desenvolvimento humano é o fio condutor na formação profissional do educador na concepção de uma educação inclusiva.

Desempenhar o papel de educador como profissional da educação inclusiva é um processo de busca de competências ampliadas e aprofundadas. Ao pressupor uma atuação adequada do educador junto ao educando talentoso, constitui-se como estímulo para o desenvolvimento de saberes e valores que estarão norteando a formação pessoal e social de ambos como cidadãos.

Ao revisitar Rios (2005, p.47), ela diz: “A resposta às questões que nos propomos só pode ser encontrada em dois espaços: no da nossa prática, na experiência cotidiana da tarefa que nos propomos a realizar, e no da reflexão crítica sobre os problemas que essa prática faz surgir como desafios para nós”.

A atuação do educador tem primordial importância, já que é a ele que compete o papel de incentivador para a construção de um sistema educacional que seja respeitoso e responsivo às necessidades educacionais especiais dos educandos talentosos.

É importante que o educador tenha flexibilidade na conduta pedagógica e nas relações com seus educandos, possibilitando o crescimento de talentos e habilidades e oportunizando desafios e contextos interessantes que motivem a aprendizagem. Para Rios (2005, p.63), “[...] o ensino competente é o ensino de qualidade [...]”, o que

apresenta a possibilidade de conexão entre as dimensões: técnicas, política, ética e estética da formação docente.

Dessa forma, as práticas pedagógicas do educador devem prever o preparo para a autonomia e a independência, o desenvolvimento de habilidades, a implementação de diferentes formas de pensamento e oferecimento de estratégias que estimulem o posicionamento crítico e avaliativo não só do educando, como dos demais envolvidos no processo educacional.

A oportunização de experiências educacionais adequadas para os educandos e para a comunidade escolar, como: estimular a independência de estudo; a utilização de processos cognitivos complexos; a discussão sobre questões, fatos e ideias; o exercício de análise para tomada de decisões; o incentivo para o desenvolvimento de habilidades de comunicação necessárias para o trabalho em equipe e o respeito aos seres humanos, independentemente de suas características, talentos e competência caracterizam uma atuação profissional de qualidade, que contempla os princípios da educação inclusiva.

Para Freire (1991, p.79): “Ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo [...]”, ou seja, essa educação corresponde ao processo de humanização. Toda situação educativa – mesmo quando nos referimos aos educandos com necessidades educacionais especiais – implica em aprendizagem de procedimentos e valores, e não só de conceitos, pois envolve ato de consciência e conhecimento.

Ainda seguindo o mesmo autor, o educador se faz profissional, permanentemente, por meio da prática e da reflexão sobre a mesma. Portanto, para que haja mudanças na sua atuação, é fundamental que o educador mude a sua forma de pensar e de perceber o mundo que o rodeia.

A discussão sobre as competências necessárias ao educador – para atuar com o educando que apresenta altas habilidades/superdotação – vai além da sua formação profissional, inicial e continuada. Nesta pesquisa, ficou evidenciado que a formação de competências do educador passa pelo individual e social, tendo sempre em vista uma postura reflexiva, capacidade de observar, de inovar, de aprender com os outros profissionais, com os educandos e com sua própria experiência.

Tais competências devem ser norteadas pelos princípios básicos do desenvolvimento humano, que são: ético, enquanto autonomia, responsabilidade, solidariedade e respeito por si e pelos outros; político, referindo-se aos direitos e deveres de cidadania, e estético, quando se

trata da sensibilidade, criatividade e diversidade de manifestações artísticas e culturais.

Palavras finais

Concluindo, a prática mobiliza o educador na articulação e na construção de competências para responder às situações concretas do espaço escolar, instando-o a transformar o conhecimento científico em saber articulado às reais necessidades do fazer pedagógico vivenciado no cotidiano escolar. Nessa concepção, o educador produz, no exercício da profissão, os saberes necessários à sua ação, (re)elaborando e (re)construindo sua intervenção pedagógica, numa atitude crítico-reflexiva, produzindo modos de ser e de agir essenciais no desenvolvimento de suas ações.

Deve-se reforçar que as competências são importantes, entretanto, por si só, não são suficientes para dar conta das idiosincrasias e da complexidade do fazer pedagógico. Portanto, as reflexões sistematizadas, neste artigo, apontam uma convergência no pensamento dos diferentes teóricos referenciados nas discussões sobre a educação contemporânea, seus educadores, suas competências e a formação. É, pois, consensual a ideia de que esses educadores vão se modificando na trajetória profissional, a partir da prática reflexiva, e, também, a partir da percepção de que produzem competências originais relativas à profissão. Essas, nas abordagens empreendidas, são importantes na prática pedagógica por possibilitarem a construção da identidade profissional e por permitirem a integração desses com os educandos talentosos.

Ser educador implica em lidar com outros profissionais que trabalham na mesma instituição e com educandos distintos. É necessário compreender a sua formação dentro dessa diversidade, uma vez que, mais do que nunca, faz-se necessário que se aprenda o *saber ser*, que possibilita o *aprender a conviver com o outro*, que exige, por sua vez, a aquisição e o aperfeiçoamento das competências e dos saberes fundamentados pelos teóricos dialogicamente, (re)visitados no decorrer deste artigo. Acredita-se que a reflexão contínua e o autoconhecimento (re)signifiquem caminhos desenhantes que possibilitam os sonhos, num movimento constante de Existir, Sentir, Refletir e Ir.

Enfim, falar de competência profissional do educador para atender as necessidades educacionais especiais do educando talentoso não significa tratar de ser sensível ou criativo de maneira banalizada, mas como um conjunto de valores e princípios orientadores de ações

educativas voltadas para o desenvolvimento humano, em uma sociedade capitalista.

Referências

- ALARCÃO, Isabel. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- AZZI, Sandra. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1999. p.35-60.
- BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Brasília: MEC-SEESP, 2001.
- CERVO, Amado L.; BERVIAN, Pedro A. *Metodologia científica*. São Paulo: Prentice Hall, 2002.
- DELLORS, Jaques. Educação - um tesouro a descobrir. *Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. São Paulo: Cortez, 1999.
- FAZENDA, Ivani C. (Org.). *Práticas interdisciplinares na escola*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- _____. *A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento*. São Paulo/Campinas: Papyrus, 1995.
- FREIRE, Paulo. *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez, 1991.
- FIORENTINI, Dario et al. Saberes docentes: um desafio para acadêmicos. In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia et al (Orgs). *Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)*. Campinas - SP: Mercado de Letras, 1998. p.307-335.
- GARCIA, Carlos M. *El pensamiento del professor*. Barcelona: Ediciones CEAC, S.A, 1987.
- GAUTHIER, C. et al. *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuí: Ed. UNIJUI, 1998.
- GUARNIERI, Regina (Org.). *Aprendendo a ensinar: o caminho nada suave da docência*. Campinas-SP: Autores Associados, 2000.
- IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez, 2000.
- LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo: Atlas, 2004.
- NÓVOA, A. *Profissão professor*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995.
- NUNES, Célia Maria Fernandes. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. *Educação & Sociedade*, Campinas, n. 74, p.27-42, 2001.

PERRENOUD, Philippe. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 2000.

_____. Dez novas competências para ensinar. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2001.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1999.

RIOS, Terezinha A. *Compreender e ensinar: por uma docência de melhor qualidade*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*, n.13, p.5-24, jan/fev/mar/abr 2000.

TERRIEN, Jacques; TERRIEN, Ângela. A racionalidade prática dos saberes da gestão pedagógica da sala de aula. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). *Cultura, linguagem e subjetividade no ensinar e aprender*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p.77-96.

Recebido em: 18/05/09

Aprovado em: 07/12/09