

DESAFIOS DA EDUCAÇÃO NO SÉCULO XXI EM FREIRE, PERRENOUD E THURLER

Alessandra Maria Martins Gaidargi-Garutti ¹

RESUMO

O presente artigo, de caráter teórico-conceitual, aborda a relação entre as teorias de Paulo Freire, Philippe Perrenoud e Monica Thurler em três aspectos desafiadores da educação no século XXI: formação de professores, seriação e avaliação. A partir destes apontamentos torna-se possível a reflexão acerca de importantes quesitos para a compreensão do atual cenário da educação e propostas para uma mudança do paradigma newtoniano-cartesiano para um paradigma sistêmico de educação. Este estudo é voltado a todos aqueles ou estão diretamente ligados à formação do professor, seja no âmbito teórico ou prático, pois aponta aspectos da educação do século XXI que não são padrões determinados, mas sim conceitos em constante mudança.

Palavras-chave: Educação; Formação Docente; Avaliação

INTRODUÇÃO

Quem ensina àquele que ensina? Como ensinar alguém a educar outrem se a educação acontece na própria relação educador-educando? Como avaliar se a educação enquanto formação humana, para além de qualquer transmissão de conteúdos, está acontecendo? Como pode um homem ou mulher em construção arbitrar sobre a construção de outro homem ou mulher, sendo a construção de cada sujeito única e sempre inacabada? Estas e outras perguntas correlacionadas são feitas e refeitas pelos grandes pensadores da educação e das sociedades, de Aristóteles a Karl Marx, de John Dewey a Paulo Freire. E ainda que estas perguntas não tenham respostas exatas, cada dia mais a educação se aproxima de axiomas que permitem nortear o trabalho docente de maneira mais assertiva e as avaliações de forma mais justa.

¹ Pós-doutoranda em Educação na Universidade Nove de Julho, São Paulo/SP –
alessandra.gaidargi@gmail.com



As alunas e os alunos de hoje serão professoras e professores amanhã. E tal qual a atividade docente que se desenvolve hoje resulta daquela desenvolvida outrora, dos modelos didáticos aos quais os professores e professoras do agora foram submetidos em seus tempos de alunas e alunos, estes também reproduzirão os formatos a partir dos quais foram educados. Em uma engrenagem contínua, num ciclo que tende a se reproduzir até que a educação se torne local de respeito mútuo e contínuo, onde homens e mulheres, meninos e meninas, encontram-se sujeitos de suas histórias e caminham para a liberdade.

Neste artigo, de cunho bibliográfico e conceitual, abordamos algumas questões acerca da formação docente para a escola do século XXI e de modelos de seriação e avaliação que oportunizam uma educação de caráter democrático e respeitoso.

O referencial teórico deste artigo centra-se em Paulo Freire, educador brasileiro consagrado por seus escritos acerca da educação para a autonomia e liberdade, em Philippe Perrenoud, sociólogo suíço consagrado por suas teorias acerca da educação por competências, e em Monica Thurler, parceira de trabalho de Perrenoud que o acompanhou em seu ciclo de palestras no Brasil e especialista em inovação educacional. Os referências deste trabalho foram selecionados a fim de aprofundar alguns aspectos da educação no século XXI que busca a humanização dos educadores e dos educandos. As propostas dos autores convergem acerca da necessidade de a escola compreender os alunos e as alunas de maneira completa e individual, além de debruçarem-se com bastante ênfase sobre o papel da avaliação no processo educativo e a necessidade de que se busquem maneiras democráticas e efetivas de avaliar discentes, docentes e os próprios cursos.

FORMAÇÃO DE DOCENTES

A formação dos professores e professoras é um assunto de extrema importância quando tecemos reflexões acerca das necessidades da escola no século XXI, uma vez que a atividade docente não se aparta da atividade educativa como um todo. Ainda que se busque um *quefazer* educativo onde discentes e docentes aprendem em comunhão, até porque esta é a única maneira pela qual a educação se dá de fato numa perspectiva



freiriana, o papel do docente é muito importante para que o processo ensino-aprendizagem se estruture.

De acordo com Freire (2011a) a educação se dá em movimento, na relação entre os homens que, em comunhão, educam-se. Logo, ninguém se educa sozinho, e ninguém educa ninguém que não queira participar do processo de educação. Isto posto, a formação docente é o que permite ao educador e à educadora a aquisição de consciência acerca de seu papel nesta relação educativa, de ensinar e também aprender.

Perrenoud (2002a), acerca da formação dos professores no século XXI, parte do pressuposto de que não sabemos como será a educação daqui alguns anos, ou seja, é muito complicado planejar a formação do educador hoje porque não sabemos que estrutura de educação ele encontrará ao chegar em sala de aula, ou quais ferramentas de ensino ele terá para trabalhar. Para além disto, os alunos que encontrará amanhã serão diferentes dos que encontra hoje, com relações distintas com o mundo. Esta incerteza quanto à educação do futuro se justifica pela alta velocidade em que a tecnologia tem avançado, e pelas diferentes formas que vêm surgindo nos últimos tempos de ensinar e aprender, nas mais diversas áreas.

A variação de formas de ensinar e aprender deriva, exatamente, da variação de modelos e canais de comunicação que surgem nas sociedades. O educador e a educadora devem estar imersos na experiência histórica concreta dos alunos e alunas (FREIRE, 1997), o que significa que a formação docente que não é continuada se perde, visto que a organização da sociedade e a tecnologia a partir da qual os seres humanos interagem mudam a todo o tempo.

Perrenoud (2002a) afirma não ser possível a formação de professores de forma hegemônica, sem ideologias, pois a visão do papel do professor na sociedade que o aluno terá depende, diretamente, do entendimento do ser humano e da sociedade daquele que o ensina. Na área de educação, especificamente, não há dicotomia possível entre as finalidades do sistema educacional e as competências do educador e, se não podemos dissociar os dois fatores, a educação tem de ser vista, sempre, como uma projeção do papel que o professor julga ter na sociedade.

A reflexão sobre as competências do professor não pode ser vista de forma tecnicista, ela perpassa os aspectos culturais e filosóficos da sociedade onde se aplica, e



esta é a grande defesa de Perrenoud (2002a). Por sua vez, Freire (1997) também defende que a técnica é sempre secundária, porque se a considerarmos o aspecto primordial perdemos o objetivo da educação. Só é possível que se fale em competências na educação considerando fatores humanos. Uma boa organização da estrutura escolar e a assiduidade do professor logicamente colaboram muito para o processo educativo acontecer adequadamente (PERRENOUD, 2002a; FREIRE, 2011a), entretanto não têm valor real se não forem acompanhadas de plano e dispositivos de formação bem-concebidos.

Para estabelecer uma formação inicial é necessário que sejam levadas em conta práticas efetivas de um grande número de professores (PERRENOUD, 2002a), para chegarmos num resultado que respeite a diversidade de condições em que a educação é exercida. E é imprescindível também que no processo formativo docentes tenham a oportunidade de desenvolver conscientemente seu papel na educação, não mais de detentor do saber (FREIRE, 2011a).

Na formação de professores as competências e recursos que elas exigem têm de ser avaliadas de forma profunda, pois se esta análise se dá de forma superficial aquele que educador se torna limitado a fórmulas pedagógicas e saberes a ensinar. As competências necessárias a educadores e educadoras devem ser estudadas em cada instituição de formação, de acordo com sua realidade. É muito importante que se deixe de lado a visão da educação como um bloco a ser apreendido e compartilhado, é necessária a prática reflexiva do professor, que se envolve criticamente e acompanha a evolução, trazendo consigo seus educandos.

Neste aspecto, cabe sempre remontar a teoria freiriana da educação bancária, que deve ser evitada a todo custo quando se busca uma educação democrática e libertadora. A concepção bancária da educação (FREIRE, 2011b) é aquela que considera o professor um banco de saberes que são depositados no aluno, que por sua vez só aprende a partir daquilo que o professor lhe doa. A educação que humaniza é aquela em que os homens e mulheres se compreendem sujeitos de sua história (*id, ibid.*), mediatizados pelo mundo, numa troca de ideias que compreende o conhecimento prévio de todos os envolvidos, sejam docentes ou discentes.

O século XXI exige que a educação supere a dissociação entre teoria e prática que acontece atualmente (PERRENOUD, 2002a). Não é mais aceitável que se aprenda uma



teoria na sala de aula e uma prática no campo de trabalho: em educação, teoria e prática se fundem, do contrário a educação fica estagnada, presa a uma série de técnicas de trabalho já perpetuadas através dos séculos. Perrenoud (2002) entretanto, bem como Freire (2011b), não negam a importância dos estágios e nem da experiência docente. Estágios seriam momentos para o aprendiz a educador rever o sistema educacional com novos olhos (PREENOUD, 2002a), e para isso se fazem válidas parcerias entre as instituições que formam o professor e aquelas onde ele estagiará, para que em conjunto possam nortear sua reflexão.

A transferência de conhecimentos não é automática (PERRENOUD, 2002a; FREIRE, 2011a; 2011b) e esta é uma importante vertente da educação do século XXI: o conhecimento só é mobilizado através de sua contextualização e real apreensão do educando. Se o curso de formação for capaz de fazer a mobilização do conhecimento aos educandos, eles certamente terão as bases necessárias para administrar a transferência de conhecimentos real em sua prática, ou seja, se a formação de um docente se der de maneira dialógica ele se tornará também um educador dialógico. Dialogicidade esta postulada pela presença do diálogo na educação (FREIRE, 2011a; 2011b), caracterizado pelo encontro entre discentes e docentes para que em comunhão eduquem-se, e que não se determina pelo uso das palavras mas pelo encontro entre os homens e mulheres.

Neste aspecto, Perrenoud (2002a) aponta que a fórmula do professor perfeito, que segue todos os mandamentos da cartilha - e isso lhe basta - já não é mais possível, pois não incute no aluno a percepção de mundo e de conhecimento necessárias para que ele possa ser agente reflexivo. A educação do século XXI forma cidadãos para o mundo, e só pode formar um aluno com estas características um professor que tem a real noção de seu papel social e consciência cidadã.

ESCOLA EM CICLOS

A escola em ciclos, sem séries, já é uma antiga luta de grandes educadores, que se preocupavam em priorizar o desenvolvimento do aluno como um todo e não de forma catalogada em diferentes cadeiras. Outra importante visão da educação em ciclos é a da



aquisição, por parte do aluno e do professor, da sensibilidade às relações com o saber, em outras palavras, existem várias formas de aprender e de ensinar, a educação não é estática. Perrenoud (2002b) se enquadra no segmento de educadores defensores da escola não-seriada, enquanto Freire (2011b) se posiciona em defesa da individualidade de cada aluno e aluna como base para uma educação humanizadora, ambos se colocando em defesa de organizações escolares democrática.

A escola organizada em ciclos tem algumas variações: O ciclo de estudos plurianual, que substitui a organização curricular em séries, se resume a etapas anuais com programas do mesmo tipo, com grades horárias e divisões disciplinares análogas, existindo a repetição anual no interior do ciclo. O ciclo de estudos de aprendizagem plurianual constitui um modelo parecido, no qual, entretanto, se exclui a possibilidade de repetição dentro do ciclo.

No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 (BRASIL, 1996), no artigo 23, permitiu aos estados e municípios a organização dos sistemas de ensino de forma autônoma, abrindo a possibilidade de que a organização em ciclos fosse colocada em prática. A partir daí, estados e municípios foram se organizando a fim de encontrar formas menos arbitrárias de organizar os alunos e também de avaliá-los. Uma vez que a repetição de anos se demonstra cada vez mais inútil na formação (PERRENOUD, 2002b), sua redução pela adoção de ciclos é considerada um progresso. Ademais, as questões de adaptação entre turmas e professores que são muito frequentes nos cursos anuais e acabam sendo minimizadas nos ciclos.

Cabe, entretanto, uma ressalva à educação em ciclos de aprendizagem plurianuais, pois enquanto diminuem o índice de atraso escolar, podem tornar os desvios entre os alunos maiores, mesmo que não sejam medidos por séries. É necessário que todos alcancem um objetivo ao final do ciclo, para que de uma maneira reflexiva e humana possamos mensurar se houve ou não aprendizado naquela etapa e, assim, nortear o trabalho do professor nas próximas. É importante aqui salientar a importância da autoridade do professor e da professora (FREIRE, 2011a) que, muito distinta do autoritarismo, organiza as atividades educativas para que as relações interpessoais travadas em ambiente escolar se convertam em educativas. Desta feita, a ausência do conceito de repetição passa a ser positiva, pois existe sim um objetivo a ser alcançado,



mas é um objetivo real e tangível a todos, pois respeita as diferenças do processo de aprendizagem de cada um.

Nesse ponto educativo, em que os alunos organizados em ciclos buscam um objetivo final, é que surge o trabalho em equipe dos professores, de forma multidisciplinar (PERRENOUD, 2002b). E neste momento os educadores esbarram numa questão delicada, como estabelecer quais os objetivos finais do ciclo, uma vez que agora estes têm de contemplar todas as áreas e todo o trabalho. A educação que não se desprende da própria vida entra em foco neste contexto (FREIRE, 1997). Outras questões também se tornam importantes e polêmicas, como quais devem ser as competências profissionais para o educador nestas circunstâncias, como será trabalhado o tempo dentro do ciclo etc. No entanto, o que é apontado por Perrenoud (2002b) como a questão mais delicada dentro dos ciclos de aprendizagem é a avaliação, que segundo ele deve se dar através principalmente da observação quanto à aquisição mínima de conhecimento por parte dos alunos.

O sistema de ciclos é muito interessante por respeitar as diferenças e tentar diminuir seu impacto dentro da escola. A grande preocupação é não mudar apenas a nomenclatura de um sistema que não funciona, diminuindo drasticamente o nível de reprovação, porém dentro de um mesmo ciclo não conseguindo manter um nível de aprendizado, o que em grandes salas de aula como as nossas pode tornar o trabalho do professor muito difícil e pouco eficiente.

AValiação

A avaliação é um fator primordial na educação, porém não a avaliação em forma de testes, com lápis e papel. Uma avaliação que considera os aspectos humanizadores do processo ensino-aprendizagem prioriza por ser formativa, sendo sua base a análise do trabalho e do desenvolvimento do estudante, não notas e conceitos.

Em todo o mundo tem havido crescente busca por novos modelos de avaliação na educação, pedagógicos e de gestão, a fim de quebrar o elo com os modelos tradicionais existentes atualmente. A avaliação é um aspecto delicado quando pensamos em uma

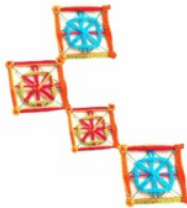


educação dialógica, visto que o diálogo imposto não é diálogo (FREIRE, 1997), portanto a avaliação precisa acontecer de maneira integrada ao fazer pedagógico como um todo, não apartada da realidade educativa diária. E nessa busca os sistemas tendem a redefinir os limites entre liberdade e responsabilidade, auto-regulação e controle, avaliação interna e externa.

Em todas as esferas do processo educativo a questão da avaliação sempre acaba sendo um dos pontos mais importantes, porque permite que se entenda o êxito do trabalho realizado. Entretanto, uma avaliação que não considera a dimensão dialógica da educação tende a ser ineficaz do ponto de vista de uma educação democrática.

A avaliação contínua, realizada pelos próprios autores com a finalidade de se alcançar um planejamento evolutivo, tende a substituir o controle externo (THURLER, 2002). Por meio da avaliação contínua é possível perceber se o trabalho do grupo está ou não suprimindo as necessidades de cada educando (PERRENOUD, 2002b) e então, dentro das necessidades de cada um, pode ocorrer a orientação do aluno para outra atividade no mesmo grupo, ou até o encaminhamento dele a outro grupo. O importante é que os alunos se encontrem nas atividades e, assim, atinjam os objetivos finais do ciclo, que aqui são entendidos como de caráter geral e podem ser alcançados através por diversos caminhos. Considerando que estes objetivos tenham sido elencados de maneira humanista, baseados em todas as esferas humanas, sua avaliação precisa ser flexível porque a rigidez de posições, de certo ou errado, nega o conhecimento como processo de busca (FREIRE, 2011b). A grande característica do ciclo é a construção de competências, e não a de saberes autônomos, não interligados.

A auto-avaliação é indicada por Thurler (2002) como aquela que melhor identifica o que foi aprendido, tornando possível determinar como prosseguir ou, se necessário, quais novos caminhos tentar seguir. O processo avaliativo que parte do próprio sujeito se mostra bastante alinhado à visão de educação que privilegia as individualidades e valoriza a história de vida dos alunos. Entretanto, a auto-avaliação não descarta totalmente a necessidade da avaliação externa, apenas a coloca num patamar diferenciado, de verificação da pertinência da auto-avaliação (*id, ibid.*) a fim de delinear as próximas ações do sistema por meio do resultado de todas as auto-avaliações em um só panorama.



As formas de avaliação são inúmeras e não há um modelo universalmente reconhecido como perfeito. Cabe a cada educador e instituição escolar o estabelecimento da mais adequada, contanto que tenha coerência com a visão de educação adotada. As práticas que se baseiam mais em dados quantitativos e menos em dados qualitativos estão sendo cada vez mais eliminadas (THURLER, 2002), o que já é um grande progresso, uma vez que a educação buscada no século XXI baseia-se em formação do ser humano, não mais na aquisição de conhecimentos esporádicos. Os objetivos a serem alcançados, além de baseados em qualidade de ensino, podem ser interpretados de forma muito diferente dependendo das especificidades existentes no processo e do contexto social e cultural de cada comunidade escolar - o que pode ser fator preponderante na avaliação, uma vez que é capaz de alterar todos os limiares do processo educativo.

A relação entre o desenvolvimento da qualidade e a necessidade de se apresentar resultados não podem ser confundidas. A qualidade do ensino não tem relação com um conjunto de aprendizados corretamente recebidos, do contrário estaríamos privilegiando a educação bancária (FREIRE, 2011b). Na busca por desenvolvimento qualitativo e apontamento real de resultados entra novamente em pauta a auto-avaliação e a avaliação externa, como complementares harmoniosas para a excelência (THURLER, 2002). Porém, existe uma forte tendência para que estes dois níveis de avaliação não trabalhem de forma cooperativa e sim de forma competitiva, necessitando o estabelecimento dialógico de limites para ambas, para que a auto-avaliação não se torne mera preliminar da avaliação externa e para que a avaliação externa tenha a devida consideração.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os desafios da educação no século XXI são diversos, mas certamente a formação de professores, a seriação ou divisão dos alunos em ciclos e os processos de avaliação são alguns dos que mais urgem por reflexão e novas propostas. A partir da relação entre os estudos dos autores expostos neste artigo torna-se possível a tessitura de reflexões profundas acerca do papel destes três itens na oportunização de uma educação libertadora e humanizadora.

As teorias aqui dispostas têm como ponto de encontro, exatamente, a importância de que a escola privilegie o desenvolvimento humano completo, dando lugar ao



paradigma da educação sistêmica em detrimento do paradigma newtoniano-cartesiano, ainda frequentemente encontrado. Como toda mudança de paradigma, esta demanda tempo para ajustes e reflexões que possibilitem a conscientização sobre os novos caminhos possíveis. Este estudo levanta algumas importantes questões deste contexto para posteriores discussões e proposições.

A questão da formação docente é sempre imperativa quando consideramos qualquer novo modelo de educação. E num contexto de educação que se propõe dialógica e humanizadora este é um item de especial importância, visto que um educador, para educar a partir do diálogo e educar-se em comunhão com educandos, deve primeiramente compreender a educação para a autonomia e para a libertação como um processo contínuo e no qual ele mesmo está permanentemente inserido, não como aquele que manda mas como aquele que participa também.

A divisão dos períodos ou níveis educacionais em ciclos permite um movimento evolutivo dos alunos e alunas diferente da seriação, com mais mobilidade e possibilidades para avaliações menos punitivas e mais flexíveis.

Acerca da avaliação, a modalidade contínua, docente e discente, nos parece a vertente do futuro na área educacional, pois supera o antigo conceito de o conhecimento de cada um tem de ser medido pelo outro, como se cada um não fosse capaz de fazer parte de seu processo avaliativo. De forma geral, Thurler (2002) nos alerta sobre a necessidade de encontrar meio sutis para partilhar os saberes e avaliá-los. Não é através da contraposição de saberes e valores que chegamos a uma avaliação positiva e útil para seguirmos os caminhos corretos, assim como confrontar professores quanto aos seus saberes não é a forma mais eficaz de incentivá-los a trabalhar em grupo. Para que o trabalho entre avaliações aconteça de forma satisfatória é necessário tato para que não se crie atrito entre as partes, para que um não se sinta inferiorizado ao outro gerando assim na avaliação uma pista de disputas para se saber quem é o melhor, ou para um tentar derrubar o outro.

Somente através de avaliação sensata o processo educativo pode ser corretamente direcionado. A avaliação não pode mais ser vista como uma arma de acuação àqueles que não desenvolvem o trabalho a contento, nem como uma situação pertinente somente aos educandos, ela é ferramenta de crescimento do professor e da instituição, possibilitando



enxergar nossas práticas e ações de forma mais ampla e aprender com possíveis erros cometidos.

REFERENCIAS

FREIRE, Paulo. A response. *In*: FREIRE, Paulo; FRASER, James; MACEDO, Donaldo; McKINNON, Tanya; STOKES, William. (Org.). **Mentoring the mentor: A critical dialogue with Paulo Freire**. New York: Peter Lang, 1997.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente**. São Paulo: Paz e Terra, 2011a.

_____. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2011b.

PERRENOUD, Philippe. A formação dos professores no século XXI. *In*: PERRENOUD, Philippe; THURLER, Monica Gather. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: Artmed, 2002a.

_____. Os desafios da avaliação no contexto dos ciclos de aprendizagem plurianuais. *In*: PERRENOUD, Philippe; THURLER, Monica Gather. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: Artmed, 2002b.

THURLER, Monica Gather. Da avaliação dos professores à avaliação dos estabelecimentos escolares. *In*: PERRENOUD, Philippe; THURLER, Monica Gather. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: Artmed, 2002.