

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
CURSO DE MESTRADO

ALEXIS ENRIQUE GÓMEZ VEGA

PARA UMA EDUCAÇÃO HUMANIZADORA:

Análise Crítica do Ensino Médio no Panamá

FAE/CBH/UEMG

BELO HORIZONTE, 2014

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE

CURSO DE MESTRADO

PARA UMA EDUCAÇÃO HUMANIZADORA:

Análise Crítica do Ensino Médio no Panamá

Dissertação apresentada ao Curso de
Mestrado do programa de Pós-Graduação
em Educação da Faculdade de Educação da
Universidade do Estado de Minas Gerais para
exame de defesa.

Linha de pesquisa: Educação, trabalho e
Formação Humana.

Aluno: Alexis Enrique Gómez Vega
Professor Orientador: Dr. José Peixoto Filho

FAE/CBH/UEMG

BELO HORIZONTE

2014

V422p Vega, Alexis Enrique Gómez

Para uma educação humanizadora: análise crítica do ensino médio no Panamá / Alexis Enrique Gómez Vega. – 2014.

156 f. : enc.

Orientador: Dr. José Peixoto Filho

Dissertação (mestrado) – Universidade do Estado de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Educação.

Bibliografia: f. 126-138

Inclui anexos.

Dissertação defendida e aprovada no dia 15 de maio de 2014, pela banca examinadora constituída pelos professores:

Professor Dr. José Pereira Peixoto Filho – ORIENTADOR

Universidade do Estado de Minas Gerais – Faculdade de Educação

Professora Dra. Maria Aparecida Silva

Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais

Professora Dra. Vera Lúcia Ferreira Alves de Brito -UEMG

Universidade do Estado de Minas Gerais – Faculdade de Educação

Professor Dr. Lúcio Alves de Barros

Universidade do Estado de Minas Gerais – Faculdade de Educação (Suplente)

Professora Dra. Vera Lúcia Nogueira – UEMG

Universidade do Estado de Minas Gerais – Faculdade de Educação (Suplente)

Agradecimentos

“Bendito seja o Senhor nosso Deus, Rei do Universo, que nos preservou em vida e nos fez chegar ate este momento”.

Agradecimentos especiais às pessoas que sem as quais, este trabalho não seria possível.

Aos meus pais e irmãos pelo apoio, conselhos e ânimos na confecção desta dissertação.

Ao governo da República do Panamá pela bolsa de estudos de Mestrado Internacional outorgada pela Secretaria Nacional de Ciência e Tecnologia (SENACYT).

Ao Programa de Pós-graduação da Universidade do Estado de Minas Gerais pela confiança que depositaram no desenvolvimento de nosso projeto de pesquisa.

Aos nossos professores e colegas de turma de Mestrado pela ajuda e orientações que forneceram durante os dois anos de estudos de Mestrado.

Ao Professor Dr. José Peixoto Filho meu orientador, pela acolhida, incentivo, conselhos, experiências, zelo acadêmico e diálogos enriquecedores durante o desenvolvimento deste trabalho de pesquisa.

Às Professoras Dra. Maria Aparecida Silva (CEFET-MG) e Dra. Vera Lúcia Ferreira Alves de Brito (UEMG) pelas sugestões e importantes contribuições durante o nosso exame de qualificação.

Ao Professor Eduardo de Assis Vieira, Licenciado em letras com especialização em Espanhol pela UFMG e pós-graduado em Tradução/Interpretação pela UGF (Espanhol/Português e Português/Espanhol), quem realizou as correções e traduções dos textos à língua portuguesa.

Aos diretores, professores e estudantes dos colégios que abriram as suas portas para realizar a nossa pesquisa de campo.

Aos meus irmãos e amigos do Ministério Ensinando de Sião, pelo apoio e carinho que me ofereceram durante os dois anos de estudo no Mestrado.

RESUMO

GÓMEZ V., Alexis E. PARA UMA EDUCAÇÃO HUMANIZADORA: Análise Crítica do Ensino Médio no Panamá

Vivemos uma crise estrutural em América latina produto do sistema globalizado, o qual se manifesta num processo de profunda transformação social que implica a aparição de novas formas de organização social, econômica e política. No novo cenário social, o conhecimento e a informação se convertem nas variáveis chaves da geração e distribuição do poder na sociedade. O signo dominante na modernidade é a presença da ciência e a tecnologia em todas as esferas da vida humana. O conhecimento e as competências são os rasgos que definem a sociedade moderna e a base do progresso e desenvolvimento humano sustentável. Estes pontos atingem diretamente na realidade educativa panamenha.

Perante as profundas e rápidas transformações nos diversos âmbitos da sociedade, a necessidade de desenhar e levar à prática as reformas educativas é uma tarefa impostergável para dar resposta aos novos desafios da educação panamenha. Assim no ano de 2010, o Ministério da Educação inicia a implementação da chamada Transformação curricular do ensino médio como parte do processo de Modernização da Educação que tem seus antecedentes nos anos 90.

A implementação desta Transformação Curricular tem incidido diretamente na formação e atualização do docente e também na prática educativa devido às mudanças do currículo e do modelo pedagógico tradicional, o que tem produzido diversos pensamentos e posicionamentos dos atores envolvidos na prática educativa.

Para construir uma escola democrática no Panamá é importante conhecer e analisar os posicionamentos que emergem na prática educativa. É necessário que o professor se posicione conscientemente de sua opção política, pois “só decidindo se aprende a decidir e só pela decisão se alcança a autonomia” (FREIRE, 1996). Se nós educadores assumirmos o compromisso de educar para a vida em prol da democracia, cidadania e autonomia, estaremos cumprindo o nosso papel transformador na sociedade.

Palavras Chave: Educação Humanizadora, Formação Humana, Transformação Curricular, Formação de Competências.

RESUMEN

GÓMEZ V., Alexis E. HACIA UNA EDUCACIÓN HUMANIZADORA: Análisis crítica de la Educación Media en Panamá.

Vivimos una crisis estructural en América latina producto del sistema globalizado, el cual se manifiesta en un proceso de profunda transformación social que implica la aparición de nuevas formas de organización social, económica y política. En el nuevo escenario social, el conocimiento y la información se convierten en las variables llaves de la generación y distribución del poder en la sociedad. El signo dominante de la modernidad es la presencia de la ciencia y de la tecnología en todas las esferas de la vida humana. El conocimiento y las competencias son rasgos que definen la sociedad moderna y la base del progreso y desarrollo humano sustentable. Estos puntos inciden directamente en la realidad educativa panameña.

Ante las profundas y rápidas transformaciones en los diversos ámbitos de la sociedad, la necesidad de diseñar y llevar a la práctica las reformas educativas es una tarea impostergable para dar respuesta a los nuevos desafíos de la educación panameña. Así en el año 2010 el Ministerio de Educación inicia la implementación de la llamada Transformación Curricular de la Educación Media como parte del proceso de modernización de la educación que tiene sus antecedentes en los años 90.

La implementación de la Transformación Curricular ha incidido directamente en la formación y actualización docente y también en la práctica educativa debido a los cambios del currículo y del modelo pedagógico tradicional, lo que ha producido diversos pensamientos y posiciones de los actores envueltos en la práctica educativa.

Para construir una escuela democrática en Panamá es importante conocer y analizar las posiciones que emergen de la práctica educativa. Es necesario que el profesor se posicione conscientemente de su opción política, pues “solo decidiendo se aprende a decidir y solo por la decisión se alcanza la autonomía” (FREIRE, 1996). Se nosotros como educadores asumimos el compromiso de educar para la vida en pro de la democracia, ciudadanía y autonomía, estaremos cumpliendo nuestro papel transformador en la sociedad.

Palabras Claves: Educación Humanizadora, Formación Humana, Transformación Curricular, Formación de Competencias.

LISTA DE QUADROS

Tabela 1 - Algumas políticas e programas da Transformação Educativa Panamenha em aplicação como resposta às exigências dos diversos setores para uma educação de qualidade.....	33
Tabela 2 - Competências Docentes segundo Perrenud e Zabala. Fonte: Maldonado (2011).....	36
Tabela 3 - Seminários docentes oferecidos pelo Ministério de Educação do Panamá. Processo de Transformação Curricular (2012 – 2013). Fonte: Ministério de Educação.....	37
Tabela Nº 4. Fatores que influenciam na aplicação de uma educação de qualidade no ensino médio público no Panamá.....	74
Tabela 5 - Observação Participante da Prática docente na Turma 12º H de Ensino Médio em Ciências. Semana de 08 a 12 de julho de 2013	82
Tabela 6 - Sugestões para melhorar a qualidade da educação no contexto da TCEM.....	86
Tabela 7 - Classificação das concepções dos professores sobre uma educação de qualidade – Colégio A.....	95
Tabela 8 - Categorização das concepções dos professores sobre uma educação de qualidade – Colégio B.....	97
Tabela 9. Aplicação do Modelo Pedagógico por Competências por disciplinas.....	108

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Categorização das concepções dos professores sobre uma educação de qualidade – Colégio A.....	96
Gráfico 2 - Categorização das concepções dos professores sobre uma educação de qualidade – Colégio B.....	98
Gráfico 3. Fatores que influenciam o desenvolvimento de uma educação de qualidade segundo a percepção docente.....	102
Gráfico 4. Categorização das sugestões para uma educação de qualidade segundo a percepção docente.....	104
Gráfico 5. Aplicação do Modelo Pedagógico por Competências no 12º C do Colégio A.....	107
Gráfico 6. Aplicação do Modelo Pedagógico por Competências no 12ª H do Colégio B.....	108
Gráfico 7. Disciplinas que aplicam parcialmente o modelo pedagógico por competências no Colégio B.....	109

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- AEVE – “Asociación de Educadores Veragüenses”. Associação de Professores Veragüenses.
- APEDE – “Asociación Panameña de Ejecutivos de Empresa”. Associação Panamenha de Executivos de Empresa (Panamá).
- ASOPROF – “Asociación de Profesores de Panamá”. Associação de Professores do Panamá.
- BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento.
- BM – Banco Mundial.
- CCAIP – “Cámara de Comercio, Agricultura e Industria de Panamá”. Câmara de Comercio, Agricultura e Indústria de Panamá .
- CELA - “Centro de Estudios Latinoamericanos”. Centro de Estudos de América Latina.
- CINUP – “Centro de Informaciones de las Naciones Unidas en Panamá”. Centro das Nações Unidas no Panamá.
- CIPP – “Centro de Investigación y Política Pública”. Centro de Pesquisa e Política Pública.
- CISPE – “Centro de Investigaciones Política, Social y Económica” Centro de Pesquisa Política, Social e Econômica.
- CONACED – “Consejo Nacional de Educación”. Conselho Nacional de Educação.
- CONEP – “Consejo Nacional de la Empresa Privada”. Conselho Nacional da Empresa Privada.
- EEPT – “Educación, Escuela y Pedagogía Transformadora”. Educação, Escola e Pedagogia Transformadora .
- ENCAD – “Equipo Nacional de Capacitación Docente”. Equipe Nacional de Capacitação docente (Panamá).
- ENIAC – “Equipo Nacional de Innovación y Actualización Curricular”. Equipe Nacional de Inovação e atualização curricular (Panamá).
- FESTICREC – “Festival de Creación de Cuentos”. Festival de criação de estórias.
- GQT – Gestão de Qualidade Total.
- H/A – Hora Aula

HRPE – “Historia de las Relaciones entre Panamá y los Estados Unidos”. História das Relações entre o Panamá e os Estados Unidos.

MEDUCA – “Ministerio de Educación”. Ministério de Educação.

N/R – Não Responderam.

OEA – Organização dos Estados Americanos.

OREALC – Oficina Regional de Educação para América Latina e o Caribe.

PEC – “Proyecto Educativo de Centro”. Projeto Educativo de Centro.

PEI – “Proyecto Educativo Institucional”. Projeto Educativo Institucional.

PER – “Proyecto Educativo Regional”. Projeto Educativo Regional.

PREAL – Programa de promoção das Reformas Educativas para América Latina e o Caribe.

RENADE – “Red Nacional de docentes de Español”. Rede Nacional de docentes de Espanhol (Panamá).

SENACYT – “Secretaría Nacional de Ciencia y Tecnología”. Secretaria Nacional de Ciência e Tecnologia (Panamá).

SINECA – “Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad de los Aprendizajes”. Sistema Nacional de Avaliação da Qualidade dos aprendizados.

SIP – “Sindicato de Industriales de Panamá”. Sindicato de Industriais de Panamá (Panamá).

TCEM – “Transformación Curricular de la Educación Media”. Transformação Curricular do Ensino Médio.

UEMG – Universidade do Estado de Minas Gerais (Brasil).

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

UP – “Universidad de Panamá”. Universidade do Panamá.

UTP – “Universidad Tecnológica de Panamá”. Universidade Tecnológica do Panamá.

SUMÁRIO

SUMÁRIO	11
1. Introdução.....	14
1.1. Tema da pesquisa e problematização.	15
1.2. Referencial Teórico e objeto de estudo	17
1.3. Objetivos	18
1.3.1. Objetivo Geral:.....	18
1.3.2. Objetivos específicos:	18
1.4. Organização da Pesquisa.....	19
2. A Educação de Qualidade no contexto da Transformação Curricular do Ensino Médio: Aspectos teóricos e conceituais para a análise da prática educativa panamenha.	21
2.1. A Transformação Curricular do Ensino Médio no Panamá.	23
2.1.1. Fundamentos da proposta educativa de Transformação Curricular do Ensino Médio	28
2.1.2. O conceito de educação de qualidade no contexto da Transformação Curricular do Ensino Médio.	29
2.1.3. A educação de qualidade e o modelo pedagógico por competências na transformação curricular do Ensino Médio.....	34
2.1.4. O papel do professor no modelo pedagógico por competências	34
2.2. Implicações da aplicação da proposta de Transformação Curricular do Ensino Médio. .	37
2.2.1. Avaliação da aplicação da Transformação Curricular segundo o relatório CELA – CISPE (2011)	40
2.2.2. Críticas ao modelo pedagógico por competências por parte dos grêmios docentes..	42
2.2.3. Propostas docentes para a Transformação Educativa no Panamá	46
2.3. Marco Referencial e Conceitual para a análise da educação panamenha no contexto da Transformação Curricular do Ensino Médio.....	47
2.3.1. Marco Referencial: A proposta educativa humanizadora de Paulo Freire	49
2.3.1.1. Fundamentos da proposta pedagógica humanizadora de Paulo Freire.....	52
3. Aspectos Metodológicos e Sujeitos da Pesquisa.....	54
3.1. Metodologia	54
3.1.1. Pesquisa teórica e documental.....	55
3.1.2. Pesquisa de campo e observação.....	56
3.2. Delimitação e universo da Pesquisa.	58
3.3. Sujeitos da Pesquisa.	59
3.4. Análise de dados	62
3.4.1. Categorias de análise.....	65

3.4.1.1. Concepção bancária da Educação.	66
3.4.1.2. Concepção humanizadora / problematizadora da educação.	67
4. Percepções sobre uma Educação de qualidade no contexto da Transformação Curricular do Ensino Médio no Panamá: Coleta de Dados na Prática educativa.	70
4.1. Considerações gerais	70
4.2. A Concepção docente sobre o conceito de Educação de qualidade no contexto da Transformação Curricular do Ensino Médio.....	71
4.2.1. Fatores que influenciam na aplicação de uma educação de qualidade.....	73
4.3. Aplicação da Transformação Curricular e do Modelo Pedagógico por competências na prática educativa segundo a percepção dos docentes e diretores entrevistados.	75
4.4. A Prática docente no Colégio A: Uma tentativa para uma educação por competências..	77
4.5. Aplicação da Transformação Curricular no Colégio B e as limitações da Infraestrutura.	80
4.6. Sugestões para uma educação de qualidade segundo a percepção docente.	86
4.6.1 Percepções da aplicação da Transformação Curricular do Ensino Médio segundo o professor conselheiro e o Coordenador de disciplina e sua relação com o pensamento humanizador de Paulo Freire.....	87
5. Para uma Educação Humanizadora: Análise da Prática Educativa Panamenha.....	94
5.1. Análise das concepções dos professores e diretores sobre o conceito de educação de qualidade.	95
5.2. Da Teoria à Prática: Análise dos fatores que influenciam desenvolvimento de uma educação de qualidade no contexto da TCEM em Panamá.....	101
5.3. Análise da Prática educativa: Posturas docentes que emergem na aplicação da TCEM.	105
5.4. Análise das posturas que emergem na prática educativa.	109
5.4.1. Grupos que aceitam total ou parcialmente a implementação da TCEM.	110
5.4.2. Grupo que não concorda com muitos aspectos da proposta de TCEM, mas realiza uma análise crítica da sua aplicação.....	116
6. Considerações Finais.....	119
Referências Bibliográficas	126
ANEXOS	139
Anexo A: Dados Gerais da Educação no Panamá.....	139
Anexo B: Fins da Educação Panamenha.	145
Anexo C: Instrumento de Entrevista Semiestruturada – Professor Conselheiro.....	147
Anexo D: Instrumento de Entrevista Semiestruturada – Diretor.....	148
Anexo E: Instrumento de Entrevista Semiestruturada – Comitê de Disciplina.....	149
Anexo F: Instrumento de Entrevista Semiestruturada – Professor.....	150
Anexo G: Questionário de Pesquisa – Dados da Profissão Docente.....	151
Anexo H: Instrumento de Observação Participante da Prática Docente	154

Anexo I: Solicitação ao Colégio para realizar a pesquisa de campo de acordo com as disposições do Ministério de Educação do Panamá..... 155

1. Introdução

A sociedade na América Latina tem visto como tema fundamental nestes últimos anos, o tema da Educação como prioridade para o século XXI. Falou-se de uma transformação curricular, que inclui muitas vezes esquemas utilizados nos países da Europa e dos Estados Unidos, visualizando uma educação de qualidade, mais universal e globalizada. Assim, se misturam as novas tendências metodológicas e pedagógicas, unidas à vanguarda da ciência e à tecnologia.

A partir das reformas educativas dos anos 90 e com o Plano decenal da Modernização da Educação (1996 – 2006), o Panamá inicia um processo de mudanças estruturais do Sistema Educativo Panamenho com visões futuras ao século XXI. O sistema educativo panamenho recebeu a influência direta do Relatório Delors e outros documentos de instituições como a UNESCO, PREAL e o Banco Mundial (BM), aplicando assim a Reforma Educativa.

Assim, surgem neste processo de reformas, novas propostas pedagógicas, projetos curriculares e políticas educacionais como respostas às exigências das mudanças do mundo moderno. Este é o caso da atual Transformação Curricular do Ensino Médio no Panamá aplicada desde o ano de 2010. Esta proposta tem como objetivo oferecer a sociedade panamenha uma formação educativa de qualidade, baseada nos critérios de equidade, pertinência e eficiência.

Os antecedentes que originam este estudo se encontram nos relatórios e estudos¹ sobre a qualidade do Ensino Médio no Panamá. Segundo estes documentos, a percepção sobre a capacidade de nossos estudantes formados para cumprir com os perfis trabalhistas é deficiente, todas as vezes que não preenchem as expectativas mínimas requeridas em temas básicos como o domínio adequado da linguagem falada e escrita, capacidade de síntese, capacidade de análise, resolução de problemas e atitude positiva e de serviço ao cliente.

Neste sentido, a preparação acadêmica, técnica e cultural que têm os formandos do ensino médio não encaixam com a realidade empresarial de nosso país. Por isto, o Ministério de Educação tem colocado como política educativa a revisão do currículo

¹ Relatório CONACED 2006 e 2008; MEDUCA / BID 2007, 2010; MEDUCA 2007 e 2013.

com o fim de oferecer uma educação de qualidade de acordo com as necessidades do mercado trabalhista. Mas estas propostas, projetos e políticas no marco da Transformação Curricular do Ensino Médio têm causado discussões formando um círculo vicioso interminável entre o discurso da classe política dominante (bloco hegemônico) e a sociedade educativa representada pelo magistério (bloco contra-hegemônico), nos quais, rara vez se chega a acordos significativos.

1.1. Tema da pesquisa e problematização.

Na Revista do MEDUCA 2013 foram apresentados os resultados gestão educativa 2012 e algumas informações sobre a implementação da Transformação Educativa no nível de Ensino Médio² e a atualização na Escola Básica Geral, no qual se pode perceber mudanças e melhorias. Dentre estes aspectos se encontram um aumento de cobertura³ e matrícula⁴, além do aumento dos níveis de ingresso na Educação superior⁵ (16,65%). Mas por outro lado, o ano letivo de 2012 culminou com aproximadamente 18 mil estudantes reprovados e 37 mil em recuperação segundo cifras dadas até 4 de janeiro de 2013. A Revista do MEDUCA revela uma taxa de reprovação de estudantes de 7,3%, que diminuiu em relação ao ano de 2011 onde a taxa foi de 10%. Por outro lado, houve uma taxa de abandono de estudos de 3,1% perante os 3,5% do ano de 2011.

O discurso dos grêmios docentes apresenta críticas às reformas educativas realizadas para uma educação de qualidade. Os documentos redigidos pelos grêmios docentes abordam o assunto a partir de uma crítica ao sistema neoliberal⁶, mas não oferecem uma proposta alternativa para uma educação de qualidade com bases teóricas e epistemológicas.

² Não dispomos ainda do resultado da avaliação de processos CIPP que incluem quatro instrumentos de avaliação dirigidos a quatro audiências (estudantes, docentes, diretivos e pais de alunos) aplicadas pelo Ministério da Educação para a Transformação Curricular.

³ Segundo os dados do MEDUCA em 2012 a cobertura aumentou em relação ao ano de 2011 em 19,7% no ensino médio, 12,1% na educação inicial, 2,1% na educação primária e 0,8% na educação pré-média. As porcentagens totais de cobertura para o ano 2012 ficaram da seguinte maneira: 62,3% Educação Média, 70,3%. Educação inicial, 97% Educação primária e 69,2% Educação pré-média.

⁴ A matrícula total na Educação Média em 2012 foi de 89.670 estudantes. Destes, 67,43% cursaram no novo sistema de transformação curricular e 37,57% no sistema tradicional.

⁵ Tomando como referencia o ingresso no início do ano de 2012 e 2013. Dados providenciados pela Universidade Tecnológica do Panamá.

⁶ Fazemos referencia aos documentos “*Propuestas Gremialistas: Construyendo la Agenda Unitaria de Lucha*” (2011) e “*La Transformación Curricular de la Educación Media de Lucy Molinar: una valoración crítica desde el punto de vista de la asociación de profesores de la República de Panamá (ASOPROF)*”. Panamá, 2011.

Para os grêmios docentes existem alguns pontos da Transformação Educativa que são questionáveis. Por exemplo, a grande parte do grêmio docente não esteve de acordo com a implementação da Transformação Curricular, pelo aspecto de falta de consulta aos grêmios além do caráter com que foi imposta em alguns colégios como menciona o relatório realizado por CELA – CISPE (2011). Segundo este relatório a implementação destas mudanças tem gerado diversas situações na prática educativa como: improvisação dos programas de estudo; diminuição da carga horária e eliminação de disciplinas; deficiente formação e capacitação docente, o que implica a uma falta de aplicação total do planejamento por competências; problemas teóricos e conceituais para o docente na aplicação do Modelo pedagógico por competências; falta de insumos, infraestruturas e recursos para a aplicação da TCEM.

Ainda que existam diferentes pontos de vista sobre o tema de uma educação de qualidade para o ensino médio entre o MEDUCA e os grêmios docentes, a proposta de Transformação curricular continua sendo a política educativa que serve como referente das práticas educativas.

Um dos principais desafios que enfrenta todo o sistema educativo é levar a proposta curricular oficial às salas de aula de forma prática, concreta e clara. Isto significa que diversos atores em diferentes níveis tomem as decisões corretas na direção correta. Do currículo prescrito ao aplicado dentro da sala de aula, há um caminho extenso a percorrer. A definição desse caminho, e a forma em que se percorra, constituem fatores de sucesso da prática educativa.

Neste caminho aparecem diferentes atores que devem tomar decisões em seus respectivos níveis de intervenção ou de concretização, levando em consideração que também aparecerão dificuldades que deverão enfrentar e resolver de forma competente. Estes três níveis ou espaços de concretização curricular são: o Ministério de Educação, o centro escolar e a sala de aula. Seus protagonistas: os técnicos do nível central, os docentes organizados em nível institucional e o professor de sala de aula junto a seus estudantes, respectivamente. No entanto, e apesar de que estes três níveis estejam muito bem delimitados, é no segundo (o institucional ou do centro escolar) onde se tomam decisões que contextualizam o currículo prescrito e o fazem significativo para a comunidade educativa, constituindo assim a chamada prática educativa. Estas decisões têm a ver com a estratégia pedagógica, as metodologias a serem utilizadas, os recursos

didáticos, entre outros, que ao serem compartilhados pelos docentes dotam de maior coerência à suas atuações. Por outro lado, apesar de que existam diretrizes, regulamentos e lineamentos das autoridades nacionais (MEDUCA) e locais (Diretor do Centro educativo), cada professor tem a responsabilidade de aplicar, seja totalmente, parcialmente ou não esta proposta educativa em sala de aula, julgando de acordo com sua própria concepção de uma educação de qualidade.

Isto supõe perguntar-se: que posicionamentos emergem da relação dialética entre a prática educativa e a concepção dos professores e diretores sobre uma educação de qualidade?

1.2. Referencial Teórico e objeto de estudo

Paulo Freire (2001) menciona que não existe uma educação neutra, apolítica, sem ideologia. A diretividade da prática educativa não permite sua neutralidade. Toda prática educativa se encontra relacionada dialeticamente com as concepções ideológicas e pedagógicas dos atores no processo educativo.

A proposta de Transformação curricular do Ensino Médio como projeto pedagógico é de natureza política e se acha permeado de uma ideologia, de valores. A questão a saber é, “a favor de quê e de quem, contra quê e contra quem se faz a política de que a educação jamais prescinde” (FREIRE, 1991). Sob qualquer prática educativa se acha um projeto social do que podemos ser mais ou menos conscientes. É nossa obrigação e responsabilidade nos perguntar o que se esconde por trás de nossas ações educativas cotidianas: para que educamos, a favor de que ou quem, na contramão de quem, em defesa de que interesses, em oposição a que ideologias.

Tendo apresentado ao leitor estas considerações, nosso objeto de estudo compreende as posturas docentes que surgem da relação dialética entre as práticas educativas e as concepções dos professores e diretores sobre uma educação de qualidade, isto é a práxis educativa.

Partimos do conceito de práxis educativa de Paulo Freire (1991), o qual compreende a unidade e relação dialética entre a teoria (contexto teórico) e prática (contexto concreto), entre a “leitura do mundo e a leitura da palavra” (FREIRE, 1982).

Nossos estudos sobre as posturas docentes presentes na práxis educativa no contexto da Transformação Curricular do Ensino Médio, foram realizados em dois

colégios públicos da região central Panamá, ambos localizados em comunidades de classe média - baixa. A nossa análise será realizada desde a perspectiva crítica analítica, sendo o nosso referencial teórico, o acadêmico brasileiro Paulo Freire.

O principal objetivo da práxis pedagógica de Paulo Freire é transformar o mundo, participar na criação de uma sociedade, como ele mesmo dizia, “mais humana, mais fraterna, menos feia e malvada” (FREIRE, 2000). Sua filosofia, suas elaborações teóricas e sua práxis educativa devem ser compreendidas no horizonte de sentido desta busca essencial. É muito importante que o leitor não perca de vista este elemento que deve nortear o entendimento de seu pensamento.

A práxis educativa é um processo concreto, mas não consumado. É no movimento dinâmico em que a teoria e a prática se fazem e refazem em si mesmas, o qual é dado pelo contexto em que se desenvolve e o diálogo entre os participantes, estudantes e educadores (FREIRE, 1990). Por outro lado, não existe uma educação neutra, incapaz de optar por fundamentos, por prioridades axiológicas, por opções de vida. Todo educador que se compromete com a educação à luz de processos humanizadores está realmente formando, está educando sem trair sua verdadeira razão de ser o anunciador de um tempo novo. Daí, a relevância social de nosso projeto de pesquisa.

1.3. Objetivos

1.3.1. Objetivo Geral:

Analisar as posturas docentes que emergem da relação dialética entre a prática educativa e a concepção dos professores e diretores sobre uma educação de qualidade no contexto da Transformação curricular do Ensino Médio.

1.3.2. Objetivos específicos:

- Conhecer os fundamentos teóricos e epistemológicos da transformação curricular do ensino médio como proposta para uma educação panamenha de qualidade e as implicações de sua aplicação.
- Apresentar os pontos de vista da aplicação da Transformação Curricular segundo o MEDUCA e os grêmios docentes documentados através de alguns relatórios.
- Conhecer a filosofia, elaborações teóricas e conceituais da proposta humanizadora de Paulo Freire para uma educação de qualidade e sua relação

com os princípios e fins da educação panamenha para a análise da práxis educativa.

- Conhecer a concepção dos professores e diretores sobre o conceito de educação de qualidade no contexto da aplicação da Transformação Curricular do Ensino Médio.
- Analisar a relação dialética entre as concepções dos professores sobre uma educação de qualidade e suas práticas educativas.

1.4. Organização da Pesquisa

Concluindo estas páginas introdutórias, o trabalho está estruturado em seis capítulos, sendo o primeiro deles a Introdução e o último, as Considerações Finais.

Quanto aos demais capítulos, o segundo intitulado “A Educação de Qualidade no contexto da Transformação Curricular do Ensino Médio: Aspectos teóricos e conceituais para a análise da prática educativa panamenha” apresenta as bases teóricas obtidas em nossa revisão de literatura divididos em três tópicos gerais a saber: A transformação curricular do Ensino Médio no Panamá, as Implicações da aplicação da proposta de Transformação Curricular do Ensino Médio e o Marco Referencial e Conceitual para a análise de uma educação de qualidade no contexto da Transformação Curricular do Ensino Médio.

No terceiro capítulo serão apresentados os aspectos metodológicos e sujeitos da Pesquisa, detalhando a metodologia, a delimitação e universo da pesquisa, e as categorias para a análise de dados.

O quarto capítulo intitula-se “Percepções sobre uma Educação de qualidade no contexto da Transformação Curricular do Ensino Médio no Panamá: Coleta de Dados na Prática educativa”, no qual são apresentados os dados obtidos em nossas entrevistas e na observação da prática docente.

O quinto capítulo intitulado “Para uma Educação Humanizadora: Análise da Prática Educativa Panamenha” corresponde a nossa análise de dados, a qual foi dividida da seguinte forma: Análise das concepções dos professores e diretores sobre o conceito de educação de qualidade, análise dos fatores que influenciam no desenvolvimento de uma educação de qualidade e análise da Prática e as posturas que emergem da prática educativa no contexto panamenho.

Nas Considerações finais, procuramos apresentar algumas formulações indicativas para uma educação progressista, problematizadora e humanizadora no contexto educativo panamenho.

É importante mencionar que todas as citações das leis, documentos, relatórios, informes, e transcrições das entrevistas realizadas e utilizadas em nossa pesquisa têm sido traduzidos do idioma espanhol para o português, sendo corrigidos por um Licenciado em Letras com especialização em espanhol e Pós-graduação em tradução Espanhol/Português – Português/Espanhol.

Precisamos entender que não basta o subministro massivo de informações para termos uma comunidade do conhecimento, se não formamos cidadãos com espírito crítico, capazes de processar e hierarquizar as informações que circulam. A informação não é conhecimento *per sé*, se a mesma não é analisada, entendida e utilizada por indivíduos que contam com um capital cultural de partida. Formar é muito mais que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas.

Sem deixar de trabalhar com os conhecimentos específicos das diferentes áreas, é possível colocar a prática educativa escolar a serviço da aprendizagem humana enquanto postura e compromisso político, pedagógico, estético e ético, sobretudo pela “pedagogia do diálogo e a pergunta e a conscientização” como menciona Paulo Freire.

2. A Educação de Qualidade no contexto da Transformação Curricular do Ensino Médio: Aspectos teóricos e conceituais para a análise da prática educativa panamenha.

Ao longo da história e nas diferentes regiões e países do mundo, a educação constituiu e segue sendo um fator importante para o progresso econômico e social. A capacidade de transmitir de geração em geração, o conhecimento, a cultura e as técnicas acumulados pela humanidade nas áreas mais diversas do saber, o mesmo que socializar os valores e tradições, é uma função que foi atribuída primordialmente à escola.

Durante os últimos anos se teceu um amplo consenso dos organismos internacionais a respeito da importância que se tem da educação para o desenvolvimento humano. É sabido que a educação contribui para o desenvolvimento das potencialidades das pessoas; forma o ser humano para realizar uma atividade produtiva; para participar ativa e conscientemente no melhoramento de seu meio familiar, comunitário e social; conviver em harmonia com outras pessoas; incrementar a propensão a uma vida sã, reduzindo a mortalidade e aumentando a esperança e a qualidade de vida. Assim mesmo, propõe-se que a educação é “um fator que influi na redução da pobreza e a exclusão social, bem como na construção de sociedades mais democráticas, tolerantes, estáveis e pacíficas” (PREAL, 2000).

O signo dominante na modernidade é a presença da ciência e a tecnologia em todas as esferas da vida humana. O conhecimento e as competências são as características que definem a sociedade moderna e a base do progresso e desenvolvimento humano sustentável.

Assim, no pensamento neoliberal do mundo moderno, a investigação, o fomento da tecnologia e a inovação são os meios essenciais para gerar, difundir e aplicar de forma prática o conhecimento que será indispensável por sua vez para aumentar a produtividade, a competitividade econômica, lutar contra a pobreza e melhorar as condições de vida da população. Por isso, a educação de qualidade é considerada a chave que permitirá o acesso a este mundo do conhecimento.

Devido às mudanças no campo científico e nos processos produtivos se aprecia também nos últimos anos uma crescente transformação do mercado de trabalho, o qual gera obsolescência de conhecimentos e tecnologias e cria grande mobilidade laboral.

O mundo estável de uma formação para determinado emprego tende a tornar-se num mundo de rápidas mudanças e de incerteza de trabalho. As empresas exigem dos seus empregados atitudes e competências de responsabilidade, trabalho em equipe, autonomia e adaptação. Produto desta constelação de mudanças descritas, o conhecimento adquirido na escola e a universidade terá um valor relativo. Segundo Toffler (1992): “Mais do que o conteúdo e da informação em si mesma terão maior significado os meios, as destrezas e competências para aceder, processar e utilizar o conhecimento”.

As novas regras da sociedade moderna estabelecem que o profissional e técnico para ter sustento e ser competitivo no mercado laboral deve ter uma educação permanente e de qualidade. Não se trata de simplesmente instruir ou ensinar, mas sim formar, desenvolver habilidades intelectuais e competências básicas, levando em conta as tecnologias da informática e da comunicação.

O Panamá não se encontra alheio a este panorama mundial nem das exigências que o neoliberalismo e o mundo moderno colocam sobre os países subdesenvolvidos da América Latina. É por isso que o Ministério da Educação (MEDUCA) tem implementado nos últimos quatro anos (2010 – 2014) a chamada Transformação Curricular do Ensino Médio, cujo objetivo geral é oferecer uma educação de qualidade e equidade que possa responder aos desafios da sociedade moderna do século XXI.

O objetivo deste estudo é analisar a maneira em que as concepções dos professores sobre uma educação de qualidade se relacionam dialeticamente com suas práticas educativas à luz da proposta humanizadora de Paulo Freire.

Consideramos que a proposta educativa deste pensador brasileiro pode nos brindar grandes contribuições à educação panamenha para uma educação de qualidade que promova a construção de saberes socialmente significativos, estabelecendo assim as condições necessárias para a construção de uma sociedade democrática. Freire nos legou uma experiência pedagógica que abre para a conscientização de caminhos em pós de outras experiências possibilitadas na igualdade de oportunidades, acesso, equidade e qualidade.

O enfoque pedagógico de Paulo Freire fala de uma proposta organizada, competente, diretiva, mas solidária, em que o processo de construção do conhecimento

e de luta pela vida é realizado em comunhão com o outro, através do diálogo, relação em que os sujeitos envolvidos são autônomos, mas em permanente relação uns com os outros.

A proposta pedagógica de Paulo Freire procura formar mais do que adestrar, incentivando o pensar certo, crítico e reflexivo para transformar a realidade. Teríamos que nos perguntar se como professores, estamos formando seres humanos capazes de decidir, de observar, de analisar, de reflexionar, de tomar a iniciativa na ação, em si, de transformar como o diz Freire.

Uma formação humana de qualidade implica uma série de elementos que definitivamente não se encontram na instrução que se pretendia dar dentro da escola tradicional ou a educação bancária, que em aparência estava dirigida ao aspecto humano; no entanto sobressaía à aprendizagem mecânica, memorística e passiva onde só a palavra e o conhecimento do docente prevaleciam e onde o aspecto humano não tinha relevância alguma dado o instrucionalismo em que se desenvolvia, objetivando aos alunos.

2.1. A Transformação Curricular do Ensino Médio no Panamá.

O Ministério da Educação como ente reitor da educação nacional e ciente da necessidade de ofertar uma educação relevante, pertinente e de qualidade, iniciou no ano de 2010 o Processo de Transformação Curricular para a Educação Média no ano de 2011 a atualização dos conteúdos da Educação Básica Geral. A mesma forma parte da Reforma Educativa panamenha dos anos 90, dando continuidade ao processo de modernização e atualização da Educação. Foi implementada mediante o Decreto Executivo 944 de 21 de dezembro de 2009.

Este Processo de Transformação contempla um novo modelo curricular por competências, que inclui a reestruturação dos Planos e Programas correspondentes à educação inicial, primária, pré-média e média; bem como a dotação de textos e a capacitação de pessoal docente, diretivo, de supervisão e técnico, iniciativa dirigida a conseguir um melhor desenvolvimento da prática pedagógica em sala de aula e com isso o melhoramento da qualidade das aprendizagens.

A aplicação das novas políticas educativas e da Transformação curricular do Ensino Médio encontra seus antecedentes e fundamentos nos relatórios e estudos

realizados sobre o problema da baixa qualidade dos aprendizados segundo CONACED (2006 e 2008), De Cheng (2007) e Echevarría (2007 e 2010).

O atual governo de S.E. Ricardo Martinelli, Presidente da República do Panamá e S.E. Lucy Molinar, Ministra da Educação, baseados nos informes apresentados e os desafios para a nova década, delimitaram quatro grandes estratégias para o período 2009 – 2014:

- Transformação da Educação.
- Inclusão e compromisso social com a educação.
- Fortalecimento institucional
- Ampliação e manutenção da infraestrutura escolar.

Estas quatro políticas educativas podem ser vistas nos seguintes documentos estratégicos:

- Plano Estratégico do Ministério de Educação, 2009-2014
- Relatório à Nação, MEDUCA, 2010
- Metas 2021, República do Panamá, MEDUCA
- Manual para a elaboração do Projeto Educativo Institucional (PEI)
- Manual para a elaboração do Projeto Educativo Regional (PER)
- Manual para a elaboração do Projeto Educativo de Centro (PEC)

O Plano Estratégico de Políticas Educativas do MEDUCA 2009 – 2014 tem como objetivo geral “mudar o modelo educativo atual para um modelo de qualidade, moderno, participativo, eficiente e de mais equidade”. O documento enfatiza que a solução para a problemática atual do modelo educativo encontra seu ponto de apoio nas mudanças a serem realizadas em dois aspectos: o modelo pedagógico e o currículo.

Assim, a escola panamenha deve enfrentar o desafio de reajustar seus enfoques de acordo com a demanda dos contextos do século atual, de tal forma que no meio de um mundo globalizado, altamente tecnológico e com redes de informação cada vez mais extensas, as pessoas possam enfrentar de forma efetiva qualquer tarefa simples ou complexa que se lhes apresente na vida. Isto é, qualquer indivíduo na atualidade deve:

“ativar os conhecimentos adquiridos e utilizar estratégias que permitam relacionar esses conhecimentos, para dar uma resposta ajustada aos problemas de acordo com a situação e o contexto em que surgem; ser capaz de trabalhar em equipe pondo em prática habilidades sociais e de relação assumindo as responsabilidades que lhes correspondam; ter iniciativa e capacidade para tomar decisões de forma reflexiva; e ser capaz de administrar e gerir o tempo, com eficácia e eficiência” (ÁLVAREZ, PÉREZ & SUÁREZ, 2008).

Por outro lado, dentro do processo de mudança que deve assumir o Ministério da Educação destaca-se como elemento fundamental a atualização dos Programas de Estudo, já que é derivado de um processo dinâmico de adaptação à mudança social e ao Sistema Educativo, que responde a uma concepção de educação como totalidade e um processo de mudança permanente. Esta atualização da educação é uma tarefa nacional destinada a melhorar a qualidade e a equidade do sistema que parte da construção do Novo Modelo Educativo.

O Plano Estratégico de Políticas Educativas do MEDUCA 2009 – 2014 explica que o novo modelo educativo se orienta “pelos postulados da UNESCO sobre a educação para o século XXI” enquanto ao que se deve estimular o aprendizado permanente, o desenvolvimento autônomo, o trabalho em equipe, a comunicação com diversas audiências, a criatividade e a inovação na produção do conhecimento e no desenvolvimento da tecnologia, a destreza na solução de problemas, o desenvolvimento de um espírito empreendedor, a sensibilidade social e a compreensão de diversas culturas.

Segundo a Revista MEDUCA (2013), entre os objetivos desta Transformação Curricular se encontram: “Promover a formação integral do estudante da Educação Básica Geral e Educação Média, mediante um Modelo Curricular baseado em Competências, que permita ao estudante resolver os problemas atuais e futuros de sua vida pessoal, meio familiar, comunitário e social e atingir uma estrutura curricular pertinente, que responda às exigências da Sociedade Moderna, com infraestrutura física e tecnológica, que permita construir um modelo de qualidade, equitativo e inclusivo”.

No ano de 2010 o MEDUCA começou com a transformação curricular do nível médio, já que era necessário produzir um impacto que a Ministra Lucy Molinar denominou “para cima e para baixo no sistema”⁷. “Para cima”, porque historicamente as universidades justificaram rebaixar seus padrões de qualidade devido à formação

⁷ Parte do discurso da Ministra de Educação S.E. Lucy Molinar na mensagem editorial da Revista MEDUCA 2013, p. 2.

deficiente que apresentam os alunos formados no Ensino Médio. “Para baixo” (Educação Básica Geral), para criar entusiasmo para impulsionar estas mudanças e aumentar a exigência.

Mediante o processo de Transformação Curricular tem-se construído um currículo de caráter nacional flexível, atualizado, pertinente e integrado que utiliza o enfoque construtivista e o modelo curricular por competências. Estes planos e programas de estudos estabelecem a formação de um novo perfil de homem e mulher panamenhos que implica uma formação integral nas dimensões:

- Humanística: responsável, tolerante e comprometido.
- Científica: reflexivo, analítico e investigador.
- Tecnológica: Criador, inovador e empreendedor.

Neste ponto, é importante mencionar que os programas de estudo e guias docentes de algumas disciplinas estão sendo elaborados. Para isso, se iniciou uma primeira fase de capacitação de professores no ano de 2010 com o propósito de atualizá-los e habilitá-los na redação dos novos programas de estudo. Uma vez culminada esta primeira fase, estas propostas para o programa de estudo no enfoque por competências, foram avaliadas em grupos focais de especialistas e empresários vinculados às especialidades (disciplinas), fazendo os ajustes necessários. Segundo dados da Revista MEDUCA 2013, para o ano 2012 a Educação Média conta com 74 novos programas de estudos com os novos lineamentos curriculares para o grau 11º e 66 programas do grau 12º. Desta forma foi criada uma equipe permanente de atualização Curricular chamada ENIAC (Equipe Nacional de Inovação e Atualização Curricular). A mesma tem como objetivo revisar cada ano os programas de estudo para sua respectiva atualização.

Outro aspecto importante da Transformação Curricular no Ensino Médio é a redução das ofertas de formação acadêmica. As ênfases de formação do Ensino Médio têm sido consignadas mediante decretos do Ministério da Educação ou Decretos do Órgão Executivo. O Decreto Executivo 944 de 21 de dezembro de 2009, estabelece os planos experimentais com 16 novas ênfases de formação em Ensino Médio, substituindo as outras 68 que existiam. As mesmas estão em vigor nos centros educativos que formam parte da Transformação Curricular, mas coexistem com as 68 antigas ênfases de formação nos colégios que não se encontram aplicando o novo modelo pedagógico.

Entre as novas carreiras aprovadas para escolas secundárias, se mantêm a Formação de Ensino Médio em Ciências, Comércio, Contabilidade e se adicionam novos títulos como: Ensino Médio em Humanidades, Ensino médio Industrial em Refrigeração e Ar Condicionado, Ensino médio Industrial em Eletricidade, Ensino médio Industrial em Eletrônica, Ensino médio Industrial em Metalurgia e mecânica, Ensino médio Industrial em Construção, Ensino médio Industrial em Autotrônica, Ensino médio Marítimo, Ensino médio em Tecnologia e Informática, Ensino médio Agropecuário, Ensino médio em Turismo, Ensino médio em Gestão Familiar e Institucional e Ensino médio Pedagógico.

Os centros educativos nos quais tem se aplicado estes novos programas de estudo estão sendo dotados progressivamente dos recursos didáticos, laboratórios, equipamento e infraestrutura necessária. Segundo os dados atualizados em Julho de 2013 fornecidos pela Professora Elga Navarro do Ministério de Educação, existem 132 colégios públicos “pilotos” que se encontram aplicando a Transformação Curricular⁸. Os outros colégios mantêm os antigos planos e ênfase de formação, mas isto não impede a aplicação dos conteúdos do novo currículo e do modelo pedagógico por Competências. Neste aspecto, um dos funcionários do Ministério da Educação durante uma entrevista informal realizada no percurso de pesquisa de campo declarou:

“A Transformação Curricular está disponível para todos os colégios. A informação, formação, capacitação e atualização do modelo curricular por competências têm sido oferecidas a todos os professores nos seminários do MEDUCA. Estas ferramentas podem ser aplicadas em sala de aula, independentemente se o colégio forma parte dos centros piloto ou não. Assim, podemos falar de uma Transformação Curricular Nacional no aspecto teórico, pois já foram oferecidos os elementos bases e fundamentos para a aplicação do novo modelo pedagógico”.

De acordo com o aspecto da problemática sobre a falta de tempo dedicado ao aprendizado apresentados nos relatórios de CONACED (2006 e 2008), De Cheng (2007) e Echevarría (2007 e 2010), foi mudado o sistema de bimestre a trimestre para ganhar mais tempo efetivo das aulas. Assim, com o Decreto Executivo N° 896 de 26 de outubro de 2010, o ano escolar se divide em trimestres iniciando no mês de Fevereiro e finalizando no mês de dezembro. Existem dois momentos de recesso acadêmico de uma semana entre cada trimestre.

⁸ No ano de 2010 iniciou-se com este programa piloto em 64 colégios particulares. Nos anos de 2011 e 2012 se somaram 17 e 18 colégios respectivamente. Neste ano 2013 a cifra aumentou com a entrada de 33 colégios na Transformação Curricular de forma supervisionada.

No aspecto quantitativo os dados oficiais do Ministério de Educação apresentados na Revista MEDUCA 2013 mostram que a matrícula total do Ensino Médio (10º, 11º e 12º) para o ano 2012 foi de 89.670 estudantes. Deste total, 55.979 estudantes formaram parte do processo de Transformação Curricular nos centros pilotos, representando um total de 62,43% e 33.691 que receberam sua formação de acordo com os programas e ofertas educativas tradicionais, representando um total de 37,57%.

No ano 2012 aconteceu a primeira formatura dos novos dezesseis programas e ênfases de Ensinos Médios. Segundo cifras do Ministério da Educação, no ano de 2012 formaram-se aproximadamente 19.985 estudantes dos quais 12.382 são estudantes da Primeira Geração de Transformação Curricular, enquanto 7.603 estudantes se formaram com os programas e ênfases de Ensinos médios Tradicionais.

No aspecto da gestão administrativa, com o objetivo de promover o desenvolvimento das zonas regionais, criou-se o Conselho Regional de Diretores. O mesmo é uma instância que permite o contato entre diretores de centros educativos e as direções regionais de forma que se possa atender às necessidades das escolas através de uma comunicação eficaz. Este tipo de organização reivindica a autoridade ao diretor da escola e o papel dos diretores regionais. Assim, os diretores dos colégios se convertem na “voz, olhos e ouvidos” do Ministério da Educação a nível local, impulsionando assim a Transformação Curricular.

2.1.1. Fundamentos da proposta educativa de Transformação Curricular do Ensino Médio

As Políticas Educativas do MEDUCA (2009 – 2014) referentes à Transformação Curricular do Ensino Médio fundamentam o novo modelo educativo “na história, valores professados, filosofia, objetivos e finalidades da instituição”⁹ com o propósito de “propiciar nos estudantes uma formação integral e harmônica: intelectual, humana, social e profissional”¹⁰. Estas mudanças estão sustentadas desde uma perspectiva histórica (antecedentes), que consideram aspectos legais, filosóficos e pedagógicos da

⁹ MINISTERIO DE EDUCACIÓN (MEDUCA). *Dirección Nacional de Planeamiento Educativo. Políticas Educativas del Ministerio de Educación de Panamá*, 2009 – 2014.

¹⁰ Idem

Educação Panamenha, uma perspectiva pedagógica (enfoque por competências) e uma perspectiva curricular (Planos e Programas de estudo)¹¹.

Ao analisar os documentos estratégicos do Ministério de Educação no marco da Transformação Educativa durante nossa revisão de literatura observamos que a função social do ensino da proposta curricular panamenha procura uma formação de qualidade do capital humano para o desenvolvimento econômico e a inclusão social. A ênfase didática é pedagógica da TCEM se encontra no uso das tecnologias e a formação de competências para o mercado.

A Transformação curricular do ensino médio encontra o seu fundamento epistemológico nos documentos internacionais como o Relatório Delors e de organismos como a UNESCO, PREAL, BID, etc., os quais propõem estimular o aprendizado permanente, o desenvolvimento autônomo, o trabalho em equipe, a comunicação com diversas audiências, a criatividade, a inovação na produção do conhecimento e o desenvolvimento da tecnologia, a destreza na solução de problemas, o desenvolvimento de um espírito empreendedor, a sensibilidade social e a compreensão de diversas culturas.

2.1.2. O conceito de educação de qualidade no contexto da Transformação Curricular do Ensino Médio.

O problema da qualidade dos processos de ensino-aprendizagem transcende as fronteiras nacionais e se constitui num problema regional que gera grande preocupação. Neste sentido, o estudo do Programa de Promoção das Reformas Educativas na América Latina e o Caribe (PREAL, 2006) são enfáticos: “O problema não é simplesmente de qualidade, mas sim o enfoque pedagógico da educação. Tem se dado maior importância ao aspecto quantitativo, descuidando do verdadeiro impacto que uma educação de qualidade deve ter nos formandos”.

O Plano Estratégico MEDUCA 2009 – 2014 tem como eixos prioritários a Formação de Capital Humano para o Desenvolvimento e Inclusão Social. Segundo este Plano Estratégico, a formação de capital humano está fundamentada numa educação de qualidade com igualdade de oportunidades para homens e mulheres, além de uma

¹¹ MINISTERIO DE EDUCACIÓN (MEDUCA). *Dirección Nacional de Planeamiento Educativo. Políticas Educativas del Ministerio de Educación de Panamá*, 2009 – 2014.

capacitação trabalhista que melhore as competências dos trabalhadores e das trabalhadoras nos setores prioritários para o desenvolvimento. O documento declara:

“As deficiências na qualidade da educação representam um obstáculo para o crescimento e desenvolvimento do país. O Panamá investe recursos significativos em Educação (6% do PIB), no entanto, os resultados educativos, além dos avanços quantitativos em acesso e escolaridade média, ainda não são satisfatórios, particularmente no que se refere à qualidade e igualdade de oportunidades. O Panamá conseguiu universalizar a educação primária em 94% de termo da mesma não obstante, 1/3 dos estudantes do sexto grau do primário mostram deficiências nas aprendizagens básicas esperados. Menos da metade dos novos ocupantes à força de trabalho que se formam no sistema educativo conseguem completar a Educação Média e 50% deles não dominam as competências básicas em linguagem e matemática, segundo provas realizadas (SINECA 2005 e SERCE)”. PLANO ESTRATÉGICO MEDUCA 2004 – 2009.

O plano estratégico do MEDUCA menciona que para garantir o progresso das pessoas e o desenvolvimento do país requer uma Educação Média de qualidade¹². Segundo o documento, a Educação Média de qualidade deve responder aos critérios de “equidade, pertinência e eficiência¹³”.

Mas existe um problema quando tentamos estabelecer uma definição para o conceito de qualidade, pois existem diversos atores na dinâmica educativa.

“Educação de qualidade” e “Qualidade da educação” são dois conceitos amplamente encontrados nos documentos e discursos que acompanham as propostas de ações nas reformas educacionais. Segundo Bianchetti (2008) o uso destes conceitos gera “diversas interpretações no percurso histórico social que atravessaram os países latino-americanos nas últimas décadas”.

No percurso de nossa revisão bibliográfica percebemos que os acadêmicos que analisam as diferentes dimensões destes conceitos reconhecem unanimemente que existe uma dificuldade para ter um acordo sobre o seu conteúdo. Como menciona Bianchetti (2008): “o mesmo é utilizado em múltiplos sentidos, inclusive em alguns

¹² A proposta de transformação curricular do MEDUCA (2012) define a qualidade da Educação como: um valor que se define segundo cada situação e não pode se entender como um valor absoluto. Assim, uma educação de qualidade é uma educação eficiente. Uma educação relevante é de qualidade. Qualidade é então o valor que se atribui a um processo ou produto educativo em termos comparativos. Qualidade se refere a ser.

¹³ Para o MEDUCA um sistema é equitativo se provê oportunidades de igual qualidade para todos os estudantes, possibilitando que estes atinjam resultados similares a partir de condições diferentes. A pertinência se vincula à forma como se responde às demandas de aprendizagens que faz a sociedade, incluindo os estudantes. A eficiência diz relação com a necessidade de comprometer resultados (PLANO ESTRATÉGICO MEDUCA 2004 – 2009, p. 8).

casos antagônicos, ou de forma imprecisa, ambígua, com o objetivo de obter adesões quando pode ajudar a conseguir um determinado consenso”.

O conceito “Qualidade da Educação” foi produzido historicamente dentro de um contexto específico, na lógica do sistema capitalista, atrelado às reformas educativas promulgadas nos anos 90 na América Latina. Juan Cassasus (2003), na sua obra “*La escuela y la (des)igualdad*” explica que até os anos 80, a qualidade da educação era uma ideia alheia e até anacrônica para o universo mental dos professores. A percepção dominante era que uma pessoa tinha uma melhor educação quando possuía mais anos de escolaridade. Essas comparações quantitativas deram passo às medições qualitativas e como resultado, fixaram em seu foco atual de observação e medição do objetivo acadêmico.

Nas últimas décadas, se generalizaram nos foros latino-americanos o interesse pela qualidade como um atributo necessário da educação para favorecer as possibilidades do desenvolvimento econômico. Algumas declarações e documentos como o Relatório Delors (1996) colocaram ênfase na vinculação entre “qualidade e equidade”, sendo o primeiro conceito considerado, a condição necessária para a realização do segundo.

De acordo com Lopez e Flores (2006), o conceito atual de qualidade da educação se fundamenta no paradigma da gestão de qualidade total (GQT)¹⁴ das empresas privadas. Inés Aguerrondo (1993) consultora internacional de organismos como o Banco Mundial, a OEA e a UNESCO, explica que o conceito de qualidade educativa vem de um modelo de qualidade de resultados, de qualidade do produto final, tendo como ideologia a eficiência social, a qual entende qualidade como eficiência, e a eficiência como rendimento escolar. De acordo com esta lógica, se existe consistência entre o projeto político geral vigente na sociedade e o projeto educativo que opera, teremos então uma educação de qualidade. Notamos então, que esta qualidade se estabelece na relação existente entre a educação e a política. Assim, o conteúdo do

¹⁴ O conceito de Qualidade Total surgiu no mundo empresarial, concretamente no Japão, como controle de qualidade total, junto a outro conceito: hora exata (Just in Time); depois passou aos Estados Unidos e mais tarde à Europa. Este conceito empresarial se tornou um paradigma cujo objetivo é melhorar a qualidade dos serviços e produtos dos centros públicos com a lógica do mercado. Para isto, é necessário cumprir com os seguintes componentes: liderança, estratégia, políticas, gestão pessoal, recursos, processos e procedimentos (plan-do-check-act), sem se esquecer de preencher as expectativas dos clientes e do pessoal, além da reengenharia dos processos, o impacto da sociedade e os resultados.

conceito “qualidade” esta determinado por esta última, como explica Gerardo Bianchetti (2008):

"As decisões políticas que impulsionam estratégias, consideradas necessárias para conseguir uma “educação de qualidade” são portadoras de sentidos, implícitos ou explícitos, como parte de um programa político, concebido e executado para materializar um projeto social” (BIANCHETTI, 2008).

Os organismos internacionais como a UNESCO/OREALC definem a qualidade da educação como um fenômeno complexo e multifacetário a ser compreendido por meio de diversas perspectivas. Nesse sentido, aponta quatro dimensões que compõem a qualidade da educação: a pedagógica, a cultural, a social e a financeira. Para a UNESCO, a dimensão ou perspectiva pedagógica é fundamental e se efetiva quando o currículo é cumprido de forma eficaz. No que concerne à perspectiva cultural, os documentos indicam que os conteúdos precisam partir das condições, possibilidades e aspirações das distintas populações às quais se dirigem. Do ponto de vista social, a UNESCO menciona que a educação é de qualidade quando contribui para a equidade. Do ponto de vista econômico, a qualidade refere-se à eficiência no uso dos recursos destinados à educação (UNESCO, OREALC, 2002, 2003).

Segundo o Primeiro relatório do Conselho Nacional de Educação (CONACED) apresentado ao Presidente da República em 2006 não existe uma definição de qualidade universalmente aceita. Para os acadêmicos, qualidade significa saberes; para o mercado de trabalho, competências; para os estudantes, empregabilidade, e para a sociedade, a formação de cidadãos responsáveis e competentes.

Ao ter uma diversidade de pontos de vista, as políticas do governo central e do Ministério de Educação referentes à Transformação Educativa tem tentado dar resposta às necessidades de cada setor, estabelecendo um objetivo comum: a formação de capital humano para o mercado de trabalho.

Tabela 1 - Algumas políticas e programas da Transformação Educativa Panamenha em aplicação como resposta às exigências dos diversos setores para uma educação de qualidade.

SETOR	POLITICAS E PROGRAMAS EM APLICAÇÃO
Empresarial	<ul style="list-style-type: none"> • Implementação da Transformação Curricular com planos de estudo de acordo a realidade empresarial. • Diminuição dos bacharelados de ensino médio tradicionais de 68 a 15. • Melhoramento do nível de aquisição das competências básicas e de conhecimentos fundamentais por parte dos estudantes. • Criação do ENIAC – Equipe Nacional de Inovação e atualização curricular (2012).
Acadêmico	<ul style="list-style-type: none"> • Dotação de bibliotecas e computadores nas escolas. • Ampliação e divisão do calendário escolar em trimestres. • Ampliação do número de escolas de tempo completo na Educação primária. • Criação do ENCAD – Equipe Nacional de Capacitação docente (2011). Programa Entre pares para a capacitação do pessoal docente em matéria de tecnologia na educação, sendo o Primeiro país no continente em ter o 100% dos docentes capacitados no uso da tecnologia na aula. • Criação de redes docentes por disciplinas: RENADE (Rede Nacional de docentes de Espanhol) e as novas redes de Matemática e Ciências. • Atividades extracurriculares como os “<i>Juegos Florales</i>” (período de férias), o FESTICREC (Festival de criação de estórias) • Programas para o aprendizado do idioma Inglês: <i>Children Program, After School Program, Teachers training, Ensino Médio pedagógico Bilingue.</i>
Estudantes	<ul style="list-style-type: none"> • Melhoramento e adaptação do desenho na Educação técnica profissional de acordo com as demandas laborais. • Aumento e melhoramento dos níveis de inserção laboral no setor formal dos jovens formados na Educação Técnico-Profissional. • Entrega de computadores “<i>Laptops</i>” para estudantes de 9º e 10º no território nacional. • Convênios com empresas privadas.
Sociedade	<ul style="list-style-type: none"> • Criação da Comissão de ética docente (2009). • Aumento do número de Gabinetes Psicopedagógicos. • Programa de Escola para Pais. • Programas “<i>Líderes dejando huellas</i>”, “<i>Juntos por una comunidad sin violencia</i>”, “<i>Somos triunfadores</i>”, “<i>Destrezas para una vida de paz</i>”, “<i>Jóvenes contra el delito</i>”.

Em síntese podemos perceber que o conceito de Educação de qualidade no contexto da Transformação Curricular do Ensino Médio se encontra ligado diretamente à formação de capital humano. Desta forma, para obter uma maior qualidade da educação, segundo este pensamento, é necessário um modelo pedagógico formador de competências.

2.1.3. A educação de qualidade e o modelo pedagógico por competências na transformação curricular do Ensino Médio.

Para obter esta eficácia, pertinência e eficiência na qualidade do ensino e aplicar estas inovações curriculares na Educação Média, as políticas educativas do MEDUCA 2009 – 2014 propõem a aplicação do Modelo pedagógico por Competências.

De igual forma, os acadêmicos internacionais que promovem o Modelo pedagógico por competências, o Ministério da Educação no Manual de atualização dos programas de estudos chamado *Serie: Bases Conceptuales. Hacia un Currículo por Competencias* (2012) menciona que não existe uma só definição para o termo “competência”. O termo não é completamente novo. O Manual estabelece que o que mais se aproxima ao uso deste termo no contexto educativo, é a de “perícia, aptidão, idoneidade para fazer algo ou intervir num assunto determinado”.

Segundo o MEDUCA (2012) o enfoque por competências se fundamenta numa “visão construtivista, que reconhece a aprendizagem como um processo que se constrói em forma individual, onde os novos conhecimentos tomam sentido estruturando-se com os prévios e em sua interação social”.

O enfoque de competências implica uma proposta pertinente dos processos de ensino e aprendizagem, atividade que compete ao docente, quem promoverá a criação de ambientes de aprendizagem e situações educativas apropriadas ao enfoque de competências, favorecendo as atividades de investigação, o trabalho colaborativo, a resolução de problemas, a elaboração de projetos educativos interdisciplinares, entre outros. Da mesma maneira, a avaliação das competências dos estudantes requer o uso de métodos diversos, pelo que os docentes deverão contar com as ferramentas para avaliá-las (MEDUCA, 2012).

2.1.4. O papel do professor no modelo pedagógico por competências

O Modelo Educativo por competências concebe ao professor como o motor que impulsiona as capacidades dos alunos planificando e desenhando experiências de aprendizado, mais que uma simples transmissão de conteúdos. O rol do professor na educação atual segundo as Políticas Educativas 2009 – 2014 do MEDUCA são:

“Favorecer e facilitar as condições para a construção do conhecimento em aula como um fato social onde alunos e docentes trabalham na construção compartilhada dos conteúdos de atitude entre

outros. (O Professor) é líder e mediador das interações didáticas com uma prática baseada em valores que possibilitam o estímulo e a capacidade crítica e criadora dos alunos e promove no estudante o desenvolvimento do sentido crítico e reflexivo de seu rol social perante a educação”. (POLÍTICAS EDUCATIVAS DEL MEDUCA 2004 – 2009, p. 3.)

Um ano antes de serem anunciadas estas políticas, o segundo relatório do Conselho Nacional de Educação (CONACED, 2008) mencionava que a figura do professor deveria ser de uma pessoa culta, detentor dos conhecimentos que ensina e também de outras disciplinas de forma geral, ser ético e exemplo para os seus estudantes. Deve também dominar os recursos metodológicos e didáticos disponíveis, tendo sempre como base a atualização permanente nos aspectos pedagógicos e tecnológicos. Por isso, tem se tornado um requisito para o docente passar por cursos de docência, seja de atualização ou a nível universitário tornados para a utilização das mídias digitais na educação. O relatório declara:

“O educador de hoje deve ser capaz de levar na prática o contexto desenhado para uma realidade que muda dia a dia, como consequência de uma interdependência surgida da eliminação das fronteiras econômicas e das tecnologias da comunicação que ao tempo que aproximam os conhecimentos influenciam nosso estilo de vida, exercem pressão sobre os sistemas educativos e desgastam sua especialidade cultural” (CONACED, 2008).

O professor, por tanto, deve ser o criador e gestor de seu próprio trabalho na sala de aula. O docente se perfila dentro de um modelo de visão integral e real da educação com sentido de “compromisso social, com uma prática baseada em valores e um agente de mudança: crítico, reflexivo e transformador da realidade” (MEDUCA, 2012). Nesta perspectiva se fala que o principal objetivo é “ensinar aos estudantes a aprender a conhecer, aprender a aprender, aprender fazer, aprender a ser e aprender a conviver, isto é, ter as capacidades e habilidades para o acesso a construir seu conhecimento” (Idem).

Com respeito ao modelo pedagógico por competências e perante as novas realidades com as que se enfrenta o docente, a política educativa panamenha insiste que se requerem “docentes competentes” (MEDUCA, 2012). Neste sentido se fundamentam autores como Perrenoud e Zabala, os quais definem competências docentes que favorecem o desenvolvimento dos conhecimentos em meio à diversidade recriando situações de aprendizagem e melhorando a formação (MALDONADO, 2010).

Tabela 2 - Competências Docentes segundo Perrenud e Zabala. Fonte: Maldonado (2011).

PERRENUD	ZABALA
1. Organizar e dirigir situações de aprendizagem.	1. Planificar o processo de ensino-aprendizagem.
2. Administrar a progressão das aprendizagens.	2. Selecionar e apresentar conteúdos disciplinares.
3. Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação.	3. Oferecer informações e explicações compreensíveis.
4. Comprometer os alunos com seus aprendizados em seus trabalhos.	4. Fazer uso de modo didático das TIC'S.
5. Trabalhar em equipe.	5. Gerenciar as metodologias de trabalho didático e as tarefas de aprendizagem.
6. Participar na administração da escola.	6. Relacionar-se construtivamente com os alunos.
7. Informar e comprometer os professores pares.	7. Providenciar tutorias e acompanhamento aos estudantes.
8. Utilizar novas tecnologias.	8. Refletir e pesquisar sobre o ensino.
9. Enfrentar os deveres e os dilemas éticos próprios da profissão.	9. Implicar-se institucionalmente.
10. Administrar seu próprio processo de formação	

Segundo Maldonado (2010), há certas competências que se tornam indispensáveis dentro deste enfoque pedagógico: As competências comunicativas, o manejo das Tecnologias da Informação e a Comunicação, a investigação e, principalmente, o trabalho em equipe. São nestas competências que o Ministério de Educação tem dedicado às jornadas pedagógicas de formação para os professores como veremos a continuação na seguinte tabela

Tabela 3 - Seminários docentes oferecidos pelo Ministério de Educação do Panamá. Processo de Transformação Curricular (2012 – 2013). Fonte: Ministério de Educação

Data	Temas
Janeiro de 2012	<ul style="list-style-type: none"> • Integração pedagógica e o planejamento baseado nas competências • Avaliação das aprendizagens no modelo por Competências
Junho de 2012	<ul style="list-style-type: none"> • Integração pedagógica e planejamento baseado em concorrências, que procura atualizar o desempenho profissional e as concorrências pedagógicas dos docentes, desde o pré-escolar até o ensino médio.
Janeiro de 2013	<ul style="list-style-type: none"> • Fortalecimento das práticas pedagógicas e avaliativas. • Capacitação em temas tecnológicos com o programa <i>Entre Pares e Somos Triunfadores</i>. • Uso pedagógico das novas tecnologias na educação.
Maio de 2013	<ul style="list-style-type: none"> • Planejamento por competências: A Práxis em Sala de aula, com o objetivo de atualizar as últimas metodologias de ensino para melhorar a aprendizagem e rendimento dos estudantes (EINAC). • Sétimo Congresso Nacional de Docentes de Inglês “<i>Using Technology in the Process of EFL Learning</i>”

2.2. Implicações da aplicação da proposta de Transformação Curricular do Ensino Médio.

O catedrático panamenho Juan Bosco Bernal (2001) menciona que a Educação constitui uma das maiores empresas no Panamá, pois dela usufruem uma grande quantidade de beneficiários diretos e indiretos. Mas pela composição da sua população é uma das que mais conflitos geram em virtude da diversidade de interesses dos atores que nela participam (estudantes, docentes, pais e mães, empresários, autoridades do governo, líderes de comunidade, comunicadores sociais, igrejas, políticos, entre outros). De acordo com a análise de Bernal (2001),

“(…) o sistema educativo panamenho é uma expressão da convergência de interesses da sociedade, que nem sempre coincide num projeto nacional democrático, moderno e científico. Algumas destas forças sob determinadas condições históricas e políticas favoreceram a renovação de certos aspectos da educação, enquanto em outras, as circunstâncias levaram a grupos beligerantes a

confrontar, deter e até desfazer as propostas de mudança no sistema como veremos no percurso desta pesquisa. As forças dos grêmios e as correntes políticas partidárias são as que maior influência tiveram nestes processos”.

Estas considerações do professor Bernal possuem um sustento histórico, pois a partir da década de 1970 iniciou-se a reforma educativa com o propósito de reestruturar e reorientar a educação panamenha e relacioná-la com as políticas de desenvolvimento nacional. Esta reforma constituiu um intento valioso para mudar a Educação Nacional, porém foi derogada pelo movimento antirreformista (formada por alguns setores sociais e docentes) no ano de 1979, pois lhe atribuíam implicações ideológicas.

Hoje, com a aplicação da Transformação Curricular impulsionada pelo Governo Nacional através do Ministério de Educação, esta realidade não é diferente. Segundo CINUP (2013) a transformação curricular tem provocado controvérsias, sobretudo nos grêmios docentes onde se estima que não seja efetiva e a mesma contém erros, insuficiências e é discriminatória. Deputados da oposição do governo atual também a recusam.

Para o setor empresarial, representado pela Câmara de Comércio e Indústrias e Agricultura do Panamá, o recente relatório de gestão apresentado ao país pelo Ministério de Educação (MEDUCA, 2013) apresenta signos de importantes avanços em matéria educativa, como resultado de uma estratégia de articulação com a participação de seus principais atores: docentes, administrativos, pais de família e estudantes, quem esteja contribuindo na execução de ações direcionadas ao melhoramento integral da educação. Segundo este organismo, os desafios que apresenta o sistema educativo panamenho não são poucos e requerem de uma “gestão continuada de medidas transcendentais que incluam, de maneira simultânea, a adequação permanente de programas educativos, capacitação e atualização do docente e investimentos eficazes, o qual exige a participação de todos os panamenhos e a vontade política de construir sobre o que os governos tiveram avançado”¹⁵.

¹⁵ CCIAP. Importantes avances en materia educativa. Disponível em: <http://cciap.wordpress.com/tag/meduca/> Acesso em: 15/10/2013.

Segundo a federação de Pais de Família¹⁶, percebem-se pequenas mudanças com a Transformação Curricular, mas reconhecem a falta de compromisso por parte dos pais ou tutores que ainda não se integram ao processo educativo dos estudantes.

Para alguns setores do grêmio docente, existem alguns pontos da Transformação Educativa que são questionáveis. As consultas e reuniões para a elaboração, aplicação e avaliação desta proposta realizada desde o ano de 2010 até 2012 foram feitas com representantes do setor da empresa privada (APEDE, CONEP, SIP, CCAIP) e em ocasiões com a presença de alguns convidados especiais (catedráticos e da sociedade civil), mas nenhuma representação do magistério¹⁷.

Segundo a Professora Yadira Pino, dirigente da Associação de Educadores Veraguenses (AEVE), o modelo educativo tem que responder ao desenvolvimento da sociedade e não simplesmente ao crescimento econômico de um setor. A professora declara:

“Nossa concepção vai nessa via: se o modelo econômico, ou o modelo educativo se aplica pelo Estado, com o governo que seja, deverá responder ao desenvolvimento da população, da sociedade, não de um grupo particular. O sistema educativo deve focar mais aos setores que o país precisa e não somente para o setor comercial ou o Canal de Panamá, porque a nação possui uma riqueza natural muito extensa” (CINUP, 2013).

Ao ser questionada sobre o assunto da resistência dos grêmios docentes à Transformação Curricular, a Professora Pino menciona:

“Como setor docente resistimos essas reformas estruturais porque não aprofundam na qualidade do ensino, nem tem se desenvolvido uma política educativa estatal que direcione o orçamento para melhorar as condições superestruturais, mais recursos dinâmicos, mais alimentação requerida aos estudantes (...). As contribuições dos pais dos alunos não devem ser simplesmente econômicas, mas sim a favor da qualidade do ensino, para que os jovens se sintam motivados a estudar (...). Há uma grande quantidade de jovens fora das escolas apesar de que se aplicou uma transformação curricular (...). Um dos principais objetivos propostos pela ministra era resolver o problema da cobertura, mas continua baixa, e apesar de estar aplicando esta transformação, há mais jovens nas ruas, mais drogas, mais deserções, mais reprovados e adiamentos e isso nos preocupa porque não pode ser que depois de tantos investimentos os resultados sejam contrários ao que foi investido” (CINUP, 2013).

¹⁶ Declarações de Aixa Gómez, presidenta da *Federación de Padres de Familia*. Jornal *La Prensa*, 30 de junho de 2012.

¹⁷ ROMERO, Paulino. *¿Acaso se pretende privatizar el MEDUCA?* Jornal *La Estrella de Panamá*, 10 de fevereiro de 2013.

Para a ASOPROF, falar de Transformação da Educação Média não é simplesmente fazer uma ênfase no currículo, “senão de cobertura, infraestrutura, formação docente, equipes, insumos, gestão e administração da educação”¹⁸.

Um dos aspectos mencionados pela ASOPROF é a importância do professor na política e prática educativa. Sobre o assunto este grêmio de docentes declara:

“cremos firmemente que hoje o educador panamenho deve receber um maior reconhecimento por seu imprescindível trabalho de tal forma que a figura do professor esteja no centro das políticas educativas e para que através do diálogo se construa uma transformação educativa com os educadores e pelos educadores” (AROSEMENA, 2011).

2.2.1. Avaliação da aplicação da Transformação Curricular segundo o relatório CELA – CISPE (2011)

No ano de 2011 foi realizado o Primeiro Relatório Nacional de Avaliação da transformação curricular na Educação Média (TCEM), elaborado pelo Centro de Estudos Latino Americano (CELA) e o Centro de Investigação Política, Social e Econômica (CISPE) para a Associação de Educadores Veraguenses (AEVE)¹⁹. Este relatório foi preparado sobre uma mostra de vinte e três (23) colégios²⁰ que estão aplicando atualmente a TCEM. Estes colégios estão localizados, principalmente, nas províncias de Panamá (*San Miguelito*, Panamá Centro, Leste e Oeste), *Colón*, *Chiriquí*, *Veraguas*, *Coclé* e *Los Santos*.

É importante mencionar ao leitor que estes colégios que participaram na enquete representam o total de 41,0 % dos 56 colégios que no ano de 2011 se encontravam aplicando a TCEM segundo a lista oficial apresentada pela Direção Nacional de Educação Média Acadêmica e a Direção Nacional de Educação Média Profissional e Técnica.

¹⁸ ASOPROF. Carta ao Ministro de Educação, S.E. Salvador Rodríguez. 8 de agosto de 2008.

¹⁹ O CELA e o CIPSE são organismos de investigação e pesquisa do Conselho Latino americano de Ciências Sociais (CLACSO). Os dados usados para este estudo preliminar estão certificados pelo próprio MEDUCA, já que parte destas cifras são dados estatísticos do MEDUCA e o resto são dados solicitados aos 64 Diretores das Escolas Piloto da chamada Transformação Curricular. Alguns dados foram exigidos mediante o recurso legal de Habeas Data, ante a Corte Suprema de Justiça.

²⁰ Os colégios que participaram na enquete foram: *Instituto José D. Moscote*, *Monseñor Francisco Beckman*, *Instituto Urracá*, *Instituto David*, *Secundaria Progreso (Colegios de Media Académica)*, *Colegio Beatriz Miranda De Cabal*, *IPT Chichica*, *Chiriquí Oriente*, *Colegio Francisco Morazán*, *IPT Aguadulce*, *Instituto de Artes Mecánicas*, *IPT de Azuero*, *Escuela Artes y Oficios*, *Colegio Richard Neumann*, *Colegio Venancio Fenosa Pascual*, *IPT Chorrera*, *IPT Las Palmas*, *IPT César Clavel*, *IPT Omar Torrijos Herrera* e por último, *IPT Chilibre*, *IPT Jephtha B. Duncan (Colegios de Profesional y Técnica)*.

Segundo o relatório CISPE – CELA (2011), nove (9) colégios dos vinte e três (23) aceitaram voluntariamente (39%) - depois de votação - a implementação da TCEM em sua instituição. Para oito (8) deles foi imposta de maneira inconsulta (35%) e seis (6) sustentam que foi recusada formalmente a implementação - depois da votação e em Conselho de Professores (26%) -, no entanto, o Diretor(a) do Colégio a executou sem importar a decisão do corpo docente.

No aspecto dos programas de estudo, o relatório menciona que quatorze (14) dos vinte e três (23) colégios (60,9 %) mencionou que contavam com os programas e nove (9) deles assinalaram que não os tinham (39,1 %). Segundo este documento houve irregularidades naqueles colégios que tinham os programas, pois segundo os docentes, os mesmos foram modificados constantemente por parte das autoridades do MEDUCA, o que provocou o aborrecimento e preocupação dos outros colégios pela aparente improvisação.

No aspecto das disciplinas do currículo, o relatório menciona que 50 disciplinas foram afetadas na sua carga horária²¹. Segundo o Relatório CISPE – CELA (2011), uns 600 docentes estiveram sem carga horária (tempo que deve trabalhar um educador regular)²². Outro estudo, elaborado pela Associação de Professores da República do Panamá (ASOPROF) em 23 das 64 escolas onde se aplica a transformação curricular, 138 docentes foram prejudicados no ano de 2011 porque não tinham as horas regulamentares para exercer como professores regulares²³.

Tanto a ASOPROF como a A EVE concordam que um docente deve dar semanalmente, 24 horas de aulas no mínimo e no máximo de 30 horas²⁴. Uma das anomalias que estas organizações do magistério reclamam perante a nova Transformação Curricular é que os docentes sem carga horária estão sendo

²¹ As disciplinas afetadas no Currículo de Educação Média foram: *Historia de Panamá, Francés, Nociones de Comercio, Mecanografía, Metales, Servicios Turísticos, Geografía de Panamá, Principios de Economía, Filosofía, Educación Física, Lógica, Historia de la Cultura, Introducción a la Tecnología, Informática Aplicada, Programación de Computadoras, Redes y Comunicación, Bellas Artes, Ciencias Naturales, Shorthand Typing, Estenografía, Arte Comercial, Historia Moderna y Contemporánea, Ebanistería, Fontanería, Tapicería, Chapistería, Educación para el Hogar, Telemática, Archivo, Sicología, Dibujo Relacionado, Topografía, Taller, Mecánica de Precisión, Auto mecánica, Contabilidad, Publicidad, Informática, Cívica, Cultivo, Edafología, Ingeniería Agrícola, Ciencias Sociales, Matemáticas (IPT'S), Derecho Mercantil y Laboral, Cooperativismo, Ética y Valores, Investigación, extensión Agropecuaria y Manejo de Máquinas, Mercadotecnia y Administración.*

²² GIL, Didier. *Transformación curricular elimina las especialidades*. *Jornal La Prensa*, Sábado 26 de Noviembre de 2011.

²³ Idem

²⁴ Decreto Ejecutivo 203 de 27 de setembro de 1996.

redirecionados para desempenhar outras funções, seja na biblioteca, como administrativos ou aplicando matérias que não são de sua especialidade de formação²⁵.

No aspecto da formação e capacitação dos docentes em meio aos desafios da TCEM o relatório aponta que nove (9) colégios dos vinte e três (23) colégios mencionaram que receberam a capacitação (39,1 %) e quatorze (14) negaram que a mesma foi ofertada para eles (60,9 %). Outro aspecto importante é que os docentes sustentam que esta capacitação se deu em alguns dias prévios ao início do ano escolar (semana de organização e em outros casos a receberam já ao início das aulas). Os professores enfatizaram a pouca informação, as dúvidas dos próprios pré-leitores e a escassa preparação dos facilitadores e Diretores de colégios, etc.

Quanto à forma homogênea de planejamento docente segundo o enfoque pedagógico por competências, quatro (4) colégios mencionaram que todo o pessoal docente tinha conhecimento e aplicava este tipo de planejamento (17,4 %). No entanto, dezessete (17) apontaram que aplicavam o mesmo de forma parcial devido à falta de conhecimento de alguns conceitos (73,9 %) e dois (2) colégios destacaram que continuavam planejando da forma tradicional (8,7 %).

Segundo a mostra do Relatório CISPE – CELA (2011), dois colégios (2) aceitaram que contavam com a infraestrutura necessária para a execução da TCEM (8,7 %). Por outro lado, vinte e um (21) mencionaram que careciam das infraestruturas necessárias (91,3 %). Assim mesmo, quatro (4) colégios diziam que contavam com os laboratórios necessários para a boa execução da TCEM (17,4 %), no entanto, dezenove (19) instituições recusaram a existência dos laboratórios idôneos para a implementação da TCEM (82,6%). Quanto à existência dos recursos e insumos três (3) colégios contaram que os possuíam (13%), mas vinte (20), por sua vez, alegaram que lhes faltavam (87%) estes recursos.

2.2.2. Críticas ao modelo pedagógico por competências por parte dos grêmios docentes.

Como foi mencionado neste capítulo, para o MEDUCA (2012) o enfoque por competências se fundamenta numa visão construtivista, que reconhece a aprendizagem

²⁵ GIL, Didier. *Transformación curricular elimina las especialidades*. Jornal *La Prensa*, Sábado 26 de Novembro de 2011.

como um processo que se constrói em forma individual, onde os novos conhecimentos tomam sentido estruturando-se com os prévios e em sua interação social.

Perante estas considerações, a Associação de Professores do Panamá (ASOPROF) realizam a seguinte pergunta: Podemos assumir que construtivismo e competência são as mesmas coisas? Segundo a *Serie: Bases Conceptuales. Hacia un Currículo por Competencias* (2012) parece que sim, um é prolongamento do outro.

Segundo o secretário da ASOPROF, Professor Cristóbal Arosemena Santana (2011), não é bem assim²⁶. Todos nós reconhecemos que o construtivismo é uma teoria epistemológica ou filosófica que sustenta que o sujeito constrói o conhecimento entendido este como um processo. A competência por sua vez se preocupa por identificar principalmente o que é que faz com que um indivíduo se desempenhe mais adequadamente a seu meio ou realidade imediata. Explica Cristóbal Arosemena S. (2011):

“O construtivismo se enfoca principalmente na aquisição dos conhecimentos e as competências procuram a maior construção do desempenho do indivíduo (isto é de forma individualista). Se isto é assim, as metodologias, estratégias didáticas, atividades e conteúdos, serão diferentes porque o objetivo que procuram não é o mesmo. Vejamos um exemplo: Poderíamos realizar um experimento desde o enfoque do construtivismo para construir o conceito de reprodução nas plantas, que é? Como se dá? Quais são suas condições? E desde as concorrências faremos o mesmo experimento, mas com o fim de que o conhecimento nos sirva para resolver situações como a qualidade das sementes rendimento nos cultivos, melhora das espécies, etc.” AROSEMENA, 2011.

Ao não ter claro estes conceitos, podemos misturar ambas “correntes pedagógicas” e construir um modelo pedagógico híbrido (ecclético) que sem clareza nem unidade lógica poderia trazer aos docentes confusões, já que o mesmo deverá ter os suficientes conhecimentos que lhe permitam distinguir as teorias que não se encontram de forma explícita nos novos programas para poder atuar de conforme com o que lhe exige o MEDUCA e suas próprias convicções (AROSEMENA, 2001).

²⁶ As bases filosóficas e fundamentos teóricos do modelo pedagógico por competências foram apresentadas aos professores em anos anteriores e compiladas posteriormente num Manual de Atualização dos Programas de Estudos em 2012.

Segundo o sociólogo, educador e político panamenho Olmedo Beluche²⁷ existe uma relação direta entre o modelo pedagógico por competências e os interesses do neoliberalismo.

O acadêmico panamenho, citando os trabalhos do pedagogo belga Nico Hirtt, explica que a epistemologia ou conceituação teórica e metodológica do modelo de formação por competências é falsamente apresentada como um desenvolvimento do construtivismo pedagógico de Jean Piaget, Lev Vygotsky e Celestine Freinet. Para Piaget e Vygotsky a existência do mundo real ou objetivo não era questionada. A pedagogia devia levar o estudante ao conhecimento (como fim último da educação) através de uma série variada de técnicas na que o educando se converte num ente ativo que “constrói” esse conhecimento a partir das experiências concretas e compreensíveis para ele. A diferença radical entre a proposta por competências e a pedagogia construtivista é a seguinte: na primeira, o saber nada mais é do que uma ferramenta, um acessório, do que se pode fazer uso ocasionalmente na realização de uma tarefa. Pelo contrário, numa metodologia construtivista devidamente planificada, o saber constitui o fim mesmo da aprendizagem.

Por outro lado, para o sociólogo e educador o conceito de formação de competências à luz do pensamento neoliberal se encontra intimamente relacionado com o conceito de flexibilidade do trabalho²⁸. Na lógica capitalista, será “competente aquele trabalhador que possua os meios necessários para adaptar continuamente seus conhecimentos às necessidades do mercado”. Isto é, dar ênfase nas competências, atitudes, conhecimentos na prática, etc. O autor citando a Nico Hirtt (2009) menciona:

“No seio das sociedades do conhecimento, o papel principal corresponde aos indivíduos (...). O fator determinante é a capacidade do Ser Humano de criar e explorar os conhecimentos de forma eficaz e inteligente, num entorno de perpetua evolução. Para tirar melhores resultados desta habilidade, os indivíduos devem ter vontade e meios para se encarregar do seu próprio destino”.

No marco das competências, é exigido dos estudantes, os quais serão os futuros trabalhadores, “adaptabilidade permanente”. Daí pode-se derivar que os trabalhadores

²⁷ BELUCHE, Olmedo. La educación por "competencias" y el neoliberalismo. Publicado em *Kaos en la Red*, 20 de Fevereiro de 2013. Disponível em: <http://www.kaosenlared.net/america-latina/item/47813-panam%C3%A1-la-educaci%C3%B3n-por-competencias-y-el-neoliberalismo.html>. Acesso em: 20/07/2013.

²⁸ A partir dos anos oitenta, o conceito de flexibilidade tornou-se numa chave para entender as mudanças nas relações de trabalho. Alguns o vinculam com a tecnologia reprogramável, outros com as novas formas de organização do trabalho que deveriam superar ao taylorismo-fordismo, também tem se relacionado com a precariedade nos empregos.

se veem obrigados a adaptarem-se a um entorno produtivo que muda constantemente, pois as tecnologias evoluem, os produtos mudam, as reestruturações e as reorganizações conduzem à mudança de posto de trabalho porque a competitividade diminui a possibilidade de emprego.

Devido a isto, uma das competências principais para a “sociedade do conhecimento e da informação” é aquela relacionada com o adestramento nas mídias digitais na educação, mas não com o intuito de formar engenheiros em Sistemas Computacionais. “O objetivo é assegurar uma maior flexibilização profissional dos futuros trabalhadores para que estes tenham a obrigação de se formar ao longo da vida, renovando as suas destrezas e habilidades para servir ao capitalismo” (VEGA, 2008).

Beluche (2013) explica que a formação educativa geral das pessoas não é importante, porque já não é funcional ao capitalismo. Agora devem desenvolver-se competências que favoreçam a adaptabilidade dos «recursos humanos» ao mercado competitivo mundial. Em momentos em que são importantes as destrezas e a empregabilidade, se destaca a função da instrução educativa geral, questionando seu papel como transmissora de saberes. O autor, citando a Hirtt (2009), menciona:

Exaltam-se, nessa direção, as doutrinas pedagógicas que propõem a «avaliação por competências» já que estas «privilegiam a competência», conjunto integrado e funcional de saberes, saber fazer, saber ser, saber conviver, que permita, ante uma série de situações, adaptar-se, resolver problemas e realizar projeto frente ao conhecimento.

O importante não é possuir uma cultura comum, e sim aderir a novos conhecimentos e responder a situações imprevistas. Com suas noções de empregabilidade e produtividade, o projeto de educação por competências não tem nenhuma ambição humanista, pois “não se trata de fazer aprender a todos e durante toda a vida os tesouros das ciências, das técnicas, da história, a economia, da filosofia, das artes, da literatura, das línguas antigas nem das culturas estrangeiras”. (HIRTT, 2009)

Assim, aqueles conhecimentos que contribuem para formação integral e crítica do ser humano (Filosofia, História, Literatura, Geografia, Sociologia, etc.) não são considerados relevantes, pois para a lógica neoliberal, não existe vocabulário para a transformação política e social, não existe visão coletiva. Segundo Olmedo Beluche, isto explica as mudanças no currículo panamenho e a diminuição ou eliminação de algumas disciplinas nos programas de estudo de ensino médio e superior.

2.2.3. Propostas docentes para a Transformação Educativa no Panamá

Não podemos concluir este tema sobre as implicações da aplicação da Transformação Curricular do Ensino Médio e do enfoque pedagógico por competências sem mencionar as propostas para mudanças dos grêmios docentes.

No ano de 2011 durante o Encontro Nacional de Organizações docentes, foi promovido o documento *Propuestas Gremialistas: Construyendo la Agenda Unitaria de Lucha* (2011). O mesmo realiza uma análise da Reforma Educativa no Panamá e das políticas educativas atuais e sua relação com o neoliberalismo.

Os grêmios docentes reconhecem, assumem e promovem as mudanças em Educação e que estas devem desenvolver-se num “ambiente institucional que respeite o direito a questionamentos e discordâncias; e que se abra espaços para refletir sobre a construção de uma prática pedagógica reflexiva”²⁹. Mas o dilema está em resolver para onde devem apontar essas mudanças: “para gerar a educação como um direito humano fundamental ou como uma mercadoria a mais”³⁰.

O documento propõe uma série de critérios para o desenvolvimento de uma proposta educativa transformadora desde o movimento docente. A mesma inclui: “A educação como direito fundamental, a gestão educativa democrática contra a gestão educativa neoliberal, correspondência nos níveis de educação, prioridades nacionais, marco legal e institucional. A transformação deve ser integral, envolvendo os aspectos: curricular, pedagógico, gestão e recursos (Humano, Técnico, Infraestrutura e Financeiro)”³¹.

Segundo estas propostas do grêmio docente (2011), o problema da educação no Panamá deve ser abordado mediante um “diagnostico multidimensional e integral”, já que, “o MEDUCA manteve a tradição de justificar e propor mudanças no sistema educativo, baseados unicamente em aspectos de avaliação da aprendizagem e outros elementos sociométricos que são os sintomas e não as causas do problema”. Portanto, para o movimento docente, o sistema educativo panamenho ainda não foi

²⁹ AROSEMENA S. Cristóbal. La Transformación Curricular de la Educación Media de Lucy Molinar: una valoración crítica desde el punto de vista de la asociación de profesores de la República de Panamá (ASOPROF). Panamá, 2011.

³⁰ ENCUENTRO NACIONAL DE ORGANIZACIONES DOCENTES. *Propuestas Gremialistas: Construyendo la Agenda Unitaria de Lucha*. Veraguas, 2011. Disponível em: <http://es.scribd.com/doc/55338962/Untitled>. Acesso em: 15/09/2013.

³¹ Idem

cientificamente diagnosticado integralmente, de maneira tal, que uma análise de dados sobre as dimensões que intervêm na gestão da Educação Pública, é uma condição “*sine qua non*”, para então, planificar, desenhar e aplicar mudanças que verdadeiramente respondam às necessidades, demandas e expectativas da sociedade panamenha.

Para os docentes, o diagnóstico científico integral da Educação Panamenha deve-se fundamentar numa análise do problema educativo como fenômeno social complexo, integrado por cinco eixos fundamentais que fazem parte da investigação em ciências humanas e sociais, universalmente aceitas: sociocultural, econômico, jurídico-institucional, socioambiental e gestão de conhecimentos.

2.3. Marco Referencial e Conceitual para a análise da educação panamenha no contexto da Transformação Curricular do Ensino Médio.

Os objetivos propostos para conseguir uma educação de qualidade e inclusiva no acesso, permanência e egresso da escola apresentam um desafio em nosso país e América Latina. É assim que quando se quer levar à prática o duplo objetivo de qualidade educativa e inclusão proposto tanto pela UNESCO como por nossas leis de educação se pode observar que se produz uma tensão manifesta entre as políticas da Transformação curricular propostas pelas autoridades do Ministério de Educação e o posicionamento dos grêmios docentes a qual incide na prática educativa realizada no nível institucional e nas salas de aula. Isto nos leva a seguinte interrogante: que posicionamentos emergem da relação dialética entre a prática educativa e a concepção dos professores e diretivos sobre uma educação de qualidade no contexto da Transformação Curricular do Ensino Médio?

Posto que o conceito de educação de qualidade seja um “elemento ambíguo, impreciso e confuso, pois se encontra vinculado de forma direta às práticas e às condições de existência de certos grupos ou classes sociais” (CONACED, 2008), tomaremos como referencia para este conceito os princípios e fins da Educação Panamenha.

Em síntese este documento menciona que o objetivo da educação é formar de maneira integral uma sociedade autenticamente democrática e solidaria; com consciência crítica, reflexiva e criadora; baseada numa verdadeira justiça social, sem esquecer as mudanças científicas e tecnológicas do mundo moderno nem da cultura e

idiossincrasia do ser panamenho. Neste marco, a educação é um direito e bem social que deve estar fundado em princípios democráticos e deve promover a distribuição justa dos bens materiais e simbólicos bem como o respeito dos direitos humanos e liberdades fundamentais. Assim, o Estado deve garantir uma educação pública de qualidade que esteja fundada em princípios de equidade social, garantindo a liberdade e o desenvolvimento da autonomia dos alunos.

Como foi mencionado em nossa introdução, neste estudo propomos como referencial teórico para nossa análise da relação dialética, entre as práticas educativas e a concepção dos professores e diretivos sobre uma educação de qualidade ao acadêmico brasileiro Paulo Freire.

Dizer seu nome é garantir sapiência e criatividade em teorias sobre a educação. Paulo Freire é um dos pensadores mais influentes em questões educativas no fim do século XX, e um dos mais populares em assuntos relacionados com os educadores informais, com a necessidade do diálogo e com as reivindicações dos setores menos favorecidos.

Com uma vida dedicada à educação (1921-1997), Paulo Freire publicou várias obras as quais tem sido citadas em textos sobre educação na América Latina, África e Ásia. Foi capaz de descrever e de encaixar corpos de ideias a respeito das práticas educativas e sobre sua vinculação com a libertação dos indivíduos. Desde suas primeiras experiências e reflexões, a educação é considerada como “um ato de conhecimento, uma tomada de consciência da realidade, uma leitura do mundo que precede à leitura da palavra” (FREIRE, 1982). Freire, desde sua palavra e sua prática tem sido exemplo de construtor criativo e por isso conseguiu incidir em milhares de educadores desde a década de sessenta até a atualidade.

Paulo Freire nos legou uma experiência pedagógica que abre para a conscientização de caminhos em pós de outras experiências possibilitadas na igualdade de oportunidades, acesso, equidade e qualidade; é por isso que consideramos sua filosofia da educação como referencial teórico para a análise da prática educativa panamenha no contexto da transformação curricular do ensino médio.

2.3.1. Marco Referencial: A proposta educativa humanizadora de Paulo Freire

Segundo Carmona (2007), a necessidade atual de uma educação humanista se fundamenta no desafio ao modelo educativo positivista e economicista do mundo contemporâneo. Em tal sentido, apresentam-se alternativas com base filosófica e fundamentos epistemológicos que dão um giro humanista à concepção do ser humano e da educação.

A educação tem no homem e o mundo os elementos bases do sustento de sua concepção. A mesma não pode ser uma ilha que feche suas portas à realidade social, econômica e política. Esta chamada a recolher as expectativas, sentimentos, vivências e problemas do povo.

Não pode existir uma teoria pedagógica, que implique fins e meios da ação educativa, que esteja isenta de um conceito de homem e de mundo. Não há, neste sentido, uma educação neutra. Se para uns, o homem é um ser de adaptação ao mundo (tomando-se o mundo não só em sentido natural senão estrutural, histórico, cultural), sua ação educativa, seus métodos, seus objetivos estarão adequados a esta concepção. Se para outros, o homem é um ser da transformação do mundo, seu afazer educativo tem outro caminho.

Paulo Freire (1967) sustenta que a educação verdadeira é “práxis, reflexão e ação do homem sobre o mundo para transformá-lo”. Neste aspecto Freire (1969) menciona:

“Se o olhamos como uma coisa nossa ação educativa, a mesma se traduz em termos mecanicistas, incidindo cada vez numa maior domesticação do homem. Se o olhamos como uma pessoa, nosso afazer educativo será cada vez mais liberador”

No pensamento de Paulo Freire a educação é uma arma vital para a libertação do povo e a transformação da sociedade através da humanização e por isso, adquire uma conotação ideológica e política claramente definida.

Para Paulo Freire (1985), uma educação humanizadora é “o caminho através do qual, homens e mulheres podem tomar consciência de sua presença no mundo, da maneira em que eles e elas atuam e pensam quando desenvolvem todas suas

capacidades, levando em conta suas necessidades, mas também as necessidades e aspirações dos demais”.

Durante toda sua vida, Paulo Freire lutou contra a pedagogia domesticadora e opressora que regula e controla o sujeito. Ele defendeu com tenacidade uma pedagogia humanizadora como prática da liberdade, que compreendia o processo histórico, inclusive o pensamento, em movimento, em constante transformação, ou seja, dialético; por isto entendia a necessidade de constituição da subjetividade crítica, capaz de perceber as diversas dimensões dos fenômenos e buscar uma síntese para formular uma nova representação delas.

A proposta educativa de Paulo Freire implica um exercício epistemológico humanizador e libertador. Humanizador porque procura valorizar o ser humano e lutar para que seja respeitado com tal; libertador, pois compreende que a humanização não se consegue sem dar-se previamente o processo de liberar-se das formas de desumanização que os opressores exercem sobre a maior parte da população através da história, seja desde o ponto de vista econômico, político, cultural e social, impedindo o homem decidir sobre o que considera importante, seja individual e/ou coletivamente. Paulo Freire (2004) em sua obra *Pedagogia do Oprimido* explica que estas formas de desumanização são consequência da opressão, e afeta os oprimidos e aos que oprimem. Esta desumanização afeta não somente aos oprimidos, senão também àqueles que oprimem.

A violência dos opressores converte aos oprimidos em homens a quem se lhes proíbe ser, e a resposta destes à violência é o anseio de busca do direito a ser. Mas somente os oprimidos poderão liberar os opressores através de sua própria libertação. Os oprimidos devem lutar como homens e não como objetos, esta é a descoberta com o que devem superar as estruturas impostas pela oposição.

Os oprimidos, em reação contra os opressores, a quem idealizam, desejam converter-se a sua vez em opressores. É uma grande contradição, que desafia ao oprimido propondo-lhe uma nova fórmula, transformar-se nos restauradores da liberdade de ambos. Desta forma, deveria nascer um homem novo que supere a contradição: nem opressor nem oprimido: um homem liberando-se, humanizando-se.

Mas não basta conhecer a relação dialética entre o opressor e o oprimido para atingir a libertação. É necessária uma práxis liberadora e humanizadora.

Quanto mais descobrem as massas populares a realidade objetiva sobre a qual devem incidir sua ação transformadora, mais se inserem criticamente. O mesmo sucede com o opressor, o que este reconheça seu papel, não equivale a solidarizar-se com os oprimidos, estas atitudes, que na prática se observam no assistencialismo, não são senão um reforço da dependência, tentando minimizar a culpa com uma conduta paternalista. A verdadeira solidariedade deveria expressar-se transformando a estes como homens reais despojados de uma situação de injustiça.

Para conseguir o objetivo proposto de uma educação humanizadora e libertadora, Freire propõe dois momentos distintos:

“(...) o primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se, na práxis, com a sua transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação” (FREIRE, 2004).

A humanização e a libertação do homem é a busca da dignidade, respeito e uma convivência solidária entre os homens, destes com a natureza, com o conhecimento, com a transcendência histórica. Assim, a humanização é buscar o sentido e significado da vida no universo da liberdade, com referências éticas, disposição de alteridade e equidade.

Hoje, o ingênuo otimismo no progresso e na evolução do ser humano, alimentado sobre tudo nos anos da Ilustração, deixaram de fazer sentido. Muito pelo contrário no modo de viver de nossa sociedade pós-moderna, não parece promover a vida feliz senão uma vida cômoda ainda que careça de sentido.

A ausência de uma atuação consciente e reflexiva, como propõe Freire, atenta contra a educação como processo humano e humanizante, o que implica grandes problemas na educação contemporânea como: “perda da prática dos valores morais, éticos e cidadãos; perda do sentido ético na cultura e as humanidades” (CARMONA, 2007).

Paulo Freire nos convoca a pensar sobre o que os professores devem saber e o que devem fazer no processo ensino - aprendizado, à luz de uma educação humanizadora e

transformadora que busca a igualdade e a inclusão de todos os indivíduos na sociedade. Apresenta uma proposta de humanização do professor como norteador do processo sócio-educativo, construindo uma consciência crítica com relação à manipulação política que se fazem com todas as camadas sociais, mas sobre tudo com as de baixa renda.

2.3.1.1. Fundamentos da proposta pedagógica humanizadora de Paulo Freire.

A concepção antropológica que fundamenta a pedagogia de Freire se refere a um homem cuja característica distintiva é a consciência de si mesmo e do mundo, consciência que lhe permite estabelecer relações com a realidade. Esta relação se caracteriza no pensamento de Freire, por ser ativa, pois vincula o homem com o espaço e o tempo e porque o homem pode captá-los e transformá-los de forma reflexiva e crítica. Neste aspecto Freire menciona:

“Entendemos que, para o homem, o mundo é uma realidade objetiva, independente dele, possível de ser conhecida. É fundamental, contudo, partirmos de que o homem é um ser de relações e não só de contatos, não apenas está no mundo, mas com o mundo” (FREIRE, 1967, p.39).

A concepção problematizadora da educação na pedagogia de Paulo Freire sugere que os indivíduos são capazes de construir seu mundo, de enunciar e escrever sua situação tomando consciência da dominação da qual são vítimas, desta forma, também se tornam capazes de serem os protagonistas de sua própria emancipação. Assim o pensamento crítico adquire uma vital importância na lista de habilidades a serem desenvolvidas nos educandos.

O ser humano está imerso em meio à realidade, mas carece da possibilidade de separar-se dela e transcendê-la; o presente constante em que vive o integra ao âmbito do a-histórico:

“O homem não é um simples espectador, a quem não lhe é lícito interferir sobre a realidade para modificá-la. herdando a experiência adquirida, criando e recriando, integrando-se às condições de seu contexto, respondendo a seus desafios, objetivando-se a si próprio, discernindo, transcendendo, lança-se o homem num domínio que lhe é exclusivo — o da História e o da Cultura” (FREIRE, 1967).

Freire entende que esta integração não é acomodação. Ela resulta da capacidade de ajustar-se à realidade, mas com a possibilidade de transformá-la. O homem integrado

é um “Homem – Sujeito”. A adaptação implica passividade. Criando, recriando e decidindo é que o homem vai participando das épocas históricas.

Existe a possibilidade da construção da própria história. Nas palavras de Paulo Freire (2006): “Somos condicionados por fatores genéticos e sociais, mas não somos determinados”. Se pensarmos que a realidade social, histórica e cultural é algo predeterminado, não há sentido em pensar numa formação crítica e autônoma.

O homem tem a capacidade de refletir sobre si mesmo e colocar-se num determinado momento, numa certa realidade: é um ser na busca constante de ser mais e, como pode fazer esta autorreflexão, pode descobrir-se como um ser inacabado, que está em constante busca. Esta reflexão se realiza integradamente e com um comprometimento ético, estético, afetivo, científico iterativo na prática educativa entre o educador e o educando. A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática, porque Ensinar é criar a possibilidade da produção do conhecimento ou da sua construção. “Quem forma se forma e reforma ao formar e quem é formado, forma-se e forma ao ser formado” (FREIRE, 1996).

3. Aspectos Metodológicos e Sujeitos da Pesquisa.

Para o desenvolvimento de nosso estudo partimos da concepção educativa freireana a qual estabelece que a metodologia está determinada pela relação dialética entre teoria e método (técnica). Se a prática social é à base do conhecimento e a realidade, então é a partir da prática social onde se constrói a metodologia numa dialética para retornar a mesma prática e transformá-la.

Para Paulo Freire a metodologia está fixada pelo contexto de luta no que se localiza a práxis educativa específica; o marco de referência está definido pelo histórico e não pode ser rígido nem universal, senão que necessariamente têm que ser construído pelos homens em qualidade de sujeitos cognoscentes, capazes de transformar a realidade.

Uma vez já esboçado o marco teórico, referencia e conceitual no capítulo anterior, queremos lembrar a importância e seriedade do aspecto técnico metodológico, nas palavras de Antonio Joaquim Severino (2012):

“As referências epistemológicas, no entanto, não seriam fecundas para a realização de uma abordagem significativa dos objetos se não dispusessem de mediações técnico-metodológicas. Elas se constituem pelo conjunto de recursos e instrumentos adequados para a exploração das fontes primárias mediante procedimentos operacionais. Com efeito, a construção do conhecimento novo pela ciência, entendida como processo de conhecimento, só pode acontecer mediante numa atividade de pesquisa especializada, própria às várias ciências”. (SEVERINO, 2012, p. 87).

Outro aspecto importante a ser lembrado para o leitor é que a aplicação de métodos e técnicas de investigação deve ser adequada aos objetos pesquisados.

Como temos evidenciado no percurso deste estudo, a nossa perspectiva epistemológica, segundo a tabela das principais perspectivas epistemológicas, teóricas e metodológicas na pesquisa social (ESTEBAN, 2010) se encontra enquadrada no construcionismo, e a nossa perspectiva teórica na hermenêutica crítica.

3.1. Metodologia

Como foi explicado no capítulo anterior, a nossa pesquisa pretende abordar as posturas ou posicionamentos que emergem da relação dialética entre a prática educativa

e a concepção dos professores e diretores sobre uma educação de qualidade no contexto da Transformação curricular do Ensino Médio sob uma perspectiva crítica analítica, tendo como referência ao acadêmico brasileiro Paulo Freire.

A metodologia proposta para a consecução de nossa pesquisa é a Qualitativa, mas a mesma não excluiu dados importantes que foram obtidos pela metodologia Quantitativa.

Segundo Meksenas (2007), as chamadas metodologias qualitativas implicam num processo de coleta de dados em que “o pesquisador passa um tempo maior em contato com a realidade examinada; seja observando, participando, dialogando, ouvindo bem como, integrando o espaço social que é o seu objeto de pesquisa”. Já, nas metodologias quantitativas, “o tempo de permanência do sujeito-que-pesquisa com os sujeitos-que-são-pesquisados é menor, pois o processo de coleta de dados ocorre por meio de instrumentos aplicados de modo rápido”. A maior diferença entre esses dois níveis deve-se ao fato das metodologias qualitativas serem menos abrangentes em termos de extensão – envolvendo poucos sujeitos-pesquisados – mas, por outro lado, se aprofundam muito naquilo que examinam.

Constará como metodologia de nosso estudo: a pesquisa teórica e documental, e a pesquisa de observação de campo.

3.1.1. Pesquisa teórica e documental

Para realizar esta pesquisa, partimos de uma análise teórica e documental. Ressaltamos a importância deste método para a nossa pesquisa, pois “a análise documental constitui uma técnica importante na pesquisa qualitativa, seja complementando informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”. (LUDKE e ANDRÉ, 1986).

A observação da prática educativa nos situa na realidade, mas não necessariamente nos permite conhecer a razão dos fatos e situações concretas que essa realidade mostra. Partimos do pensamento de Paulo freire (1991) que devemos “tomar distância do concreto para procurar as causas, a razão de ser dos fatos e isto só se consegue através da teoria, o contexto teórico”. Esta é a forma de chegar a ter um conhecimento cabal que se aproxime cada vez mais ao científico.

Assim, para conhecer os fundamentos e marco teórico no qual se sustenta a política educativa panamenha, nosso estudo contemplou num primeiro momento a revisão de literatura sobre os documentos, políticas educativas e disposições do Ministério da Educação referentes à Transformação Curricular do Ensino Médio. No desenvolvimento de nosso estudo também foi analisado o conceito de educação de qualidade e formação de competências presentes nos relatórios produzidos pelo Conselho Nacional de Educação (CONACED 2006 e 2008), MEDUCA / BID (2007, 2010) além das percepções e resultados da aplicação da Transformação Curricular do Ensino Médio segundo os relatórios CISPE-CELA (2011), MEDUCA (2013) e o posicionamento dos grêmios docentes da ASOPROF e AEVE. Todas estas referências constam na bibliografia da nossa dissertação. Também recebemos informações e documentos importantes do Ministério da Educação, Direção Nacional de Currículo e Tecnologia educativa. Também recebemos informações de caráter verbal através de conversa informal com funcionários do MEDUCA.

Para construir o marco referencial de nossa análise, partimos da filosofia da educação de Paulo Freire. O mesmo se encontra baseado nas obras deste pensador e pedagogo, principalmente nos textos de Pedagogia do Oprimido, Pedagogia como prática da liberdade, Pedagogia da Autonomia e os seus ensaios de Políticas e Educação.

3.1.2. Pesquisa de campo e observação

Para realizar uma análise crítica e reflexiva dos posicionamentos que emergem da práxis educativa dos professores e diretores sobre uma educação de qualidade no contexto da Transformação curricular do Ensino Médio, é necessário reconhecer e compreender que toda proposta educativa e curricular partem de um modelo teórico. Mas quando situamos o modelo teórico na realidade histórica e o contexto educativo prático se apresentam uma série de condicionantes que “impedem, dificultam ou condicionam o desenvolvimento ideal segundo este modelo teórico” (ZABALA, 1995). Neste sentido, a prática educativa deve-se interpretar não simplesmente pelo modelo teórico, mas também como o resultado da adaptação às possibilidades reais do contexto socioeducativo. Explica Zabala (1995):

“A prática em sala de aula, não é então o resultado de uma decisão sobre as finalidades do ensino de acordo com uma determinada concepção dos processos de ensino e aprendizagem, mas aquilo que

se pode fazer tendo em conta a globalidade do contexto educativo e social onde se desenvolve tal prática educativa”.

A proposta de Transformação curricular do Ensino Médio como projeto pedagógico é de natureza política e se acha permeado de uma ideologia de valores. A questão, a saber, é “a favor de quê e de quem, contra quê e contra quem se faz a política de que a educação jamais prescinde” (FREIRE, 1991). Sob qualquer prática educativa se acha um projeto social do que podemos ser mais ou menos conscientes. É nossa obrigação e responsabilidade nos perguntar o que se esconde por detrás de nossas ações educativas cotidianas: para quê educamos, a favor de quê ou quem, na contramão de quem, em defesa de quê interesses, em oposição a quê ideologias.

Segundo Carreño (2009), a práxis educativa na filosofia da educação de Paulo Freire permite realizar uma análise da relação entre educação e sociedade. Isso leva ao entendimento das determinações sociais da educação e de como a classe dominante e oprimadora transmite sua ideologia à classe dominada.

Como foi mencionado ao leitor, Paulo Freire (1991) enfatiza a necessidade de uma reflexão crítica sobre a prática educativa, sem a qual a teoria pode se tornar apenas discurso e a prática uma reprodução alienada, sem questionamentos.

Partindo deste ponto, iniciamos a nossa pesquisa de campo e observação tentando conhecer primeiramente a concepção dos professores e diretores sobre o conceito de educação de qualidade no contexto da transformação curricular, incluindo o modelo pedagógico por competências. Para isso, foi utilizado o método de entrevista Semiestruturada com o diretor, professores, professor conselheiro e coordenador de disciplina. Também foi aplicado um questionário fechado para coletar dados pessoais dos entrevistados.

Para conhecer a relação dialética entre o pensamento dos professores e sua prática educativa, consideramos vital a observação em sala de aula e as conversas informais com professores e alunos neste processo.

Destaca-se, ainda, que o trabalho de observação em sala de aula, as entrevistas, a aplicação dos questionários, as conversas informais com professores e estudantes, e a coleta de informações no Ministério da Educação foram realizados no período compreendido entre os meses de Junho – Agosto de 2013.

No processo da pesquisa foram definidas as categorias de análise e o sistema de codificação de redução de dados, de transformação de dados e extração de conclusões.

3.2. Delimitação e universo da Pesquisa.

É importante lembrar ao leitor que este estudo não pretende ser de caráter estatístico nem representa a totalidade da realidade educativa nacional nem regional no centro do Panamá. Assim, a nossa pesquisa foi realizada em dois colégios públicos da região central do Panamá, ambos localizados em comunidades de classe média - baixa.

O primeiro Colégio será denominado neste estudo como “Colégio A”. Este centro educativo não se encontra aplicando o Modelo pedagógico por competências, nem se encontra na lista dos colégios que participam na Transformação Curricular do Ensino Médio. Isto nos levou a realizar um segundo estudo no “Colégio B” o qual é considerado um dos melhores centros educativos no centro do Panamá e que se encontra aplicando a Transformação Curricular para o Ensino Médio desde o ano de 2010.

No colégio A o tempo de observação foi de duas semanas e no Colégio B foi de uma semana. Em princípio, se esperava realizar o estudo com uma turma de 12º grau do Ensino Médio em Ciências, em ambos os colégios, mas não foi possível. No colégio A houve dificuldade, pois neste centro educativo são as turmas que mudam de sala e não os professores. Assim, a nossa observação em sala de aula foi baseada nas práticas educativas dos Professores Márcia, Elena e Estevão. Por outro lado, tentamos fazer uma aproximação com outros professores, mas os mesmos deram desculpas indiretas. Tentou-se observar também o desenvolvimento da hora de aconselhamento de 12º C (Ciências), o grupo que respondeu a nosso questionário, mas o professor conselheiro não compareceu à sala de aula, embora se encontrasse no colégio.

No Colégio B a realidade foi distinta, pois fomos recebidos pelo Subdiretor, quem imediatamente forneceu uma Circular de Direção solicitando a permissão dos docentes de 12º H (Ciências) para realizar esta observação em sala de aula durante uma semana. A mesma não interferiu no desenvolvimento regular das disciplinas. Assistimos todas às aulas de 12º H das 11 disciplinas de Segunda a Sexta-feira, e realizamos as respectivas anotações.

3.3. Sujeitos da Pesquisa.

Abordar a contribuição da teoria de Paulo Freire na questão das metodologias da pesquisa empírica implica em refletir acerca da relação que se estabelece entre o sujeito e o objeto da pesquisa, superando a noção comum do sujeito-que-pesquisa atuando sobre os sujeitos-que-são-pesquisados, de modo unilateral e vertical (MEKSENAS, 2007).

Paulo Freire em sua *Pedagogia da Autonomia* (1996) propõe pensar as interações entre o sujeito-que-pesquisa com os sujeitos-que-são-pesquisados desde outra perspectiva diferente das relações de dominação com a prática do conhecimento. Ambos são diferentes porque vêm de lugares sociais diversos; possuem saberes distintos e viveram experiências desiguais, porém, isso não significa que o sujeito-que-pesquisa seja melhor ou superior ao sujeito-que-é-pesquisado. Assim como o primeiro ensina e aprende com aquele que está na condição de pesquisado, este último também ensina e aprende com outro, que está na condição de pesquisador.

Nos procedimentos de coleta de dados do pesquisador, os sujeitos pesquisados não podem ser reduzidos à condição de meros objetos. Mais do que um processo vertical de obtenção de informação, a relação do sujeito-que-pesquisa com o sujeito-que-é-pesquisado se torna um ato educativo. Afirma Paulo Freire:

“(...) a pesquisa, como ato de conhecimento, tem como sujeitos cognoscentes, de um lado, os pesquisadores profissionais; de outro, os grupos populares e, como objeto a ser desvelado, a realidade concreta. Quanto mais, em tal forma de conceber e praticar a pesquisa, os grupos populares vão aprofundando como sujeitos, o ato de conhecimento de si em suas relações com a sua realidade, tanto mais vão podendo superar ou vão superando o conhecimento anterior em seus aspectos mais ingênuos. Deste modo, fazendo pesquisa, educo e estou me educando com os grupos populares. Voltando à área para pôr em prática os resultados da pesquisa não estou somente educando ou sendo educado: estou pesquisando outra vez. No sentido aqui descrito pesquisar e educar se identifica em um permanente e dinâmico movimento”. (FREIRE, 1983).

Utilizando o método da entrevista, o depoente não apenas revela a sua opinião, mais do que isto, encontra a oportunidade de indagar-se sobre o que lhe é perguntado, pois:

“As questões na entrevista passam a serem perguntas para que o sujeito-que-é-pesquisado possa pensar; lembrar; relacionar fatos e conscientizar-se, mesmo que essa tomada de consciência seja algo provisório e a ser questionado no futuro” (MEKSENAS, 2007).

Concordamos com Meksenas (2007) que a entrevista é mais do que um momento de coleta de dados, é um momento de reflexão e como toda situação de reflexão é um contexto de construção da consciência política dos sujeitos envolvidos. A metodologia qualitativa na pesquisa empírica, ao estabelecer relações face-a-face do sujeito-que-pesquisa com o sujeito-que-é-pesquisado, permite vínculos de reflexão entre as partes envolvidas porque estão todos em presença, isto é, frente-a-frente e em diálogo, por isso é que Paulo Freire (1996) afirma que “fazer pesquisa educa”.

Para analisar a práxis educativa do Ensino Médio na realidade local e o que elas refletem no contexto da Transformação Curricular, decidimos abordar quatro pontos de vista: professores, diretores, coordenação de disciplina e o professor conselheiro.

À continuação, apresentaremos ao leitor os dados dos professores e diretores que participaram de nossa pesquisa.

Pelo fato de existirem em nossa pesquisa duas realidades educativas distintas, decidimos fazer uma divisão de dois grupos para melhor compreensão. É importante mencionar que substituímos os nomes reais por fictícios, conforme combinado com os professores e diretores entrevistados e com as orientações das normas éticas da República do Panamá para a garantia do anonimato e o sigilo das informações, assegurando o uso das mesmas somente com fins científicos.

Grupo Colégio A:

- **Professor Carlos:** É o diretor encarregado do Colégio A. Tem 54 anos, formado em Educação Física. Possui Pós-graduação em Administração de Centros Educativos. Trabalha há dois anos à frente do Colégio.
- **Professora Márcia:** Licenciada em Geografia e História. Tem 54 anos. Possui graduação em Educação Média Diversificada. Tem 12 anos de experiência como docente e pertence à área Humanística. Leciona disciplinas de Geografia Física (10º), Geografia Humana, Política e Econômica (11º) e Geografia do Panamá (12º).

- **Professora Elena:** Licenciada em Filosofia e História. Tem 36 anos. Possui graduação em Educação Média Diversificada. Possui dois anos de experiência como docente e pertence à área Humanística. Sua formação pedagógica universitária foi baseada no novo modelo curricular por Competências. Leciona as disciplinas de História Moderna (10º), Lógica (11º) e Cívica III (12º).
- **Professor Estevão:** Licenciado em Física. Tem 42 anos. Possui graduação em Educação Média Diversificada. Tem 18 anos de experiência como docente e pertence à área Científica. Leciona disciplinas de Ciências Naturais (7º) e Física (10º).

Grupo Colégio B

- **Professor Ruben:** É o diretor encarregado do Colégio B. Tem 47 anos, Mestre em Educação. Trabalha há três anos à frente do Colégio.
- **Professora Lara:** Licenciada em Espanhol. Tem 52 anos. Possui pós-graduação (*Latu-Sensu*) em Linguística e Mestrado em Linguística Aplicada. Tem 34 anos de experiência como docente e pertence à área Humanística, sendo coordenadora do departamento de Espanhol. A professora Lara é uma das formadoras do modelo curricular por competências no Colégio B. Leciona disciplina de Espanhol para 12º grau.
- **Professor João:** Licenciado em Matemática. Tem 45 anos. Possui Pós-graduação em Gerencia com capacitação de recursos humanos e recebeu capacitação docente no programa de Bolsas de Estudos de SENACYT – Panamá para a área de Matemática. Trabalhou na empresa privada. Há cinco anos ingressou no sistema educativo público. Pertence à área Científica e leciona disciplina de Matemática para 12º.
- **Professora Lúcia:** Licenciada em Psico - orientação. Tem 48 anos. É professora conselheira do Grupo 12º H – Ciências, grupo no qual realizamos a nossa observação de aula.
- **Professor Fernando:** Licenciado em Física. Tem 58 anos. Professor de Ciências Naturais na Educação Pré-media. Tem 36 anos de experiência docente. Coordenador de Disciplina do Colégio B.

Uma vez escolhidos os sujeitos de pesquisa, iniciamos as entrevistas. Como foi mencionado anteriormente, optamos pela técnica de entrevistas semi estruturadas, individuais e gravadas. O tempo médio para cada encontro foi de 60 minutos de conversa e gravação. As entrevistas foram realizadas em horas livres dos professores.

Acompanhando o roteiro de entrevista, propusemos aos professores o preenchimento de uma ficha de identificação pessoal com informações que nos possibilitassem conhecê-los melhor, entre elas: idade, sexo, autoclassificação étnico-racial, religião, ocupação do pai e da mãe, tempo de magistério, formação acadêmica e continuada, como também cursos de especialização, modalidades de ensino que trabalham atualmente.

Os professores, professoras e diretores entrevistados possuem experiências singulares com o Novo Modelo Curricular por Competências próprias em sua prática educativa local.

3.4. Análise de dados

Nas investigações sociais qualitativas, a análise de dados não é uma fase do processo de investigação senão um processo em contínuo progresso, dinâmico e criativo (TAYLOR e BODGAN, 1986), que se dá em simultâneo com a coleta de dados, a codificação e a interpretação e escritura narrativa dos dados.

Entendido desta maneira, a análise é um processo que inclui à codificação como uma de suas partes, aquela na qual se segmentam e se reorganizam os dados por meio de códigos ou categorias que sustentam o trabalho interpretativo com os dados. Assim, a codificação se entende como um procedimento analítico particular (COFFEY e ATKINSON, 2003; MAXWELL, 1996; STRAUSS e CORBIN, 2002), que em breve descreveremos detenidamente.

Primeiramente gostaríamos de mencionar ao leitor que não existe uma definição explícita sobre o conceito de educação de qualidade em Paulo Freire. Nos seus últimos anos ao assumir a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, em 1989, Paulo Freire falou sobre uma “nova qualidade, sustentando que uma escola pública popular,

uma escola com uma nova cara, deveria ser avaliada por outros padrões, distintos aos implantados pelo pensamento neoliberal³².

Paulo Freire não rejeita o uso deste conceito como alguns acadêmicos, mas deixa claro que a qualidade não deveria ser medida apenas pelos “palmos de saber sistematizado que for aprendido, mas também pelos laços de solidariedade que forem criados”³³. Ele queria incluir na sua noção de qualidade da educação não só os saberes curriculares e a formação de habilidades e destrezas, mas também a formação para a cidadania.

A proposta educativa de Paulo Freire tem como finalidade básica formar a um indivíduo capaz de possuir um conhecimento verdadeiro sobre a realidade na qual vive e de poder transformá-la orientando-a para valores como a paz, a justiça social, a cooperação, a solidariedade, a tolerância, que se sustentam numa ética universal do Ser Humano (FREIRE, 1996). A teoria educativa de Paulo Freire entende o ato de educar como práxis, reflexão e ação do ser humano sobre o mundo para transformá-lo, com base no diálogo, que não dá receitas nem dogmas, senão que problematiza.

Para a filosofia da educação de Freire o processo ensino - aprendizagem não é um ato individual nem meramente intelectual. Conhecer o mundo é um processo coletivo, prático e que envolve diferentes formas de saber: a consciência, o sentimento, o desejo, a vontade, o corpo.

Toda prática educativa deve reconhecer o que alunos e professores sabem sobre o tema e gerar experiências coletivas e dialógicas para que uns e outros construam novos conhecimentos, pois “Ninguém ignora tudo, ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso aprendemos sempre” (FREIRE, 1982). Neste sentido, na sua obra *Pedagogia da Autonomia* menciona que “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1996). Devemos entender este pensamento desde o ponto de vista construtivista («quem ensina, aprende e quem aprende, ensina») e não como um desconhecimento da especificidade do papel ativo que devem ter os educadores.

³² GADDOTI, Moacir e TORRES, Carlos. *Paulo Freire: Uma Biobibliografia*. Siglo XXI Editores. Bs. As., 2001.

³³ Idem.

Segundo Gadotti e Torres (2001), Paulo Freire fala de desenvolver a qualidade educativa com três medidas: sistema de formação permanente dos docentes; construção coletiva de um Círculo Interdisciplinário em cada instituição educativa; e unir a educação à vida cotidiana e construção social, assumindo o enfoque crítico.

A formação e trabalho docente é a base para a escola de qualidade, pois não bastam apenas equipamentos tecnológicos, espaço físico, mobiliários, antes, docentes capacitados para fazer o seu trabalho, em ação coletiva com os educandos compreendendo o seu estar no mundo, o seu fazer, fazendo-se.

A proposta de uma Educação de Qualidade na proposta humanizadora de Paulo Freire implica uma escola capaz de trabalhar um currículo significativo, preparada para que o ensino e a aprendizagem de fato se efetivem, em que a proposta político pedagógica esteja alicerçada a uma pedagogia crítica, capaz de desafiar o educando a pensar criticamente a realidade social, política e histórica, e que o educador, na concepção de Paulo Freire, seja aquele que “ensina os conteúdos de sua disciplina com rigor e com rigor, que cobra a produção dos educandos, mas não esconde a sua opção política na neutralidade impossível de seu que fazer” (FREIRE, 2000).

Em síntese, o conceito de educação de qualidade em Paulo Freire implica uma concepção solidária, reflexiva e crítica dos processos de ensino aprendido que procure sair da educação bancária para uma educação problematizadora de caráter humanizador, progressista e democrática.

Para analisar as respostas apresentadas no discurso dos professores durante nossa entrevista semiestruturada sobre suas concepções do conceito de educação de qualidade classificamos as respostas nas seguintes categorias presentes na proposta de educação de qualidade no pensamento de Paulo Freire apresentados em nossa revisão de literatura:

- Saberes curriculares sistematizados
- Promoção da solidariedade
- Formação da cidadania
- Formação permanente dos professores
- Círculos interdisciplinares
- Educação com sentido e conteúdo para a vida

- Recursos e infraestruturas

Num segundo momento, incluímos as perspectivas dos professores sobre a transformação curricular e o modelo pedagógico por competências para compreender as posturas que tem emergido da sua aplicação segundo os grêmios docentes.

Como foi explicado ao leitor nos pontos anteriores deste capítulo, a prática educativa docente foi analisada através da observação em sala de aula de todas as disciplinas, identificando aspectos da educação bancária ou humanizadora.

Tendo coletado, codificado e transformado os dados obtidos da concepção dos professores (teoria) e da prática educativa docente, procedemos a realizar a análise da relação dialética na práxis educativa, para assim perceber as influências das ideologias presentes no discurso e na prática sobre uma educação de qualidade, tendo como referente o pensamento de Paulo Freire.

3.4.1. Categorias de análise.

Na concepção Freireana a educação ocupa o papel central do processo de conscientização - libertação. É por isso que não podemos concluir este capítulo sem estabelecer a importância de uma educação humanizadora / problematizadora como chave para entender o conceito de educação de qualidade em Paulo Freire.

A educação é o instrumento por excelência tanto para a opressão como para a libertação. No primeiro caso, em termos de Freire, denomina-se “Bancária”, porque considera ao educando como um recipiente, como um banco onde se depositam os conhecimentos. No segundo caso a educação é denominada Humanizadora, Problematizadora e Liberadora porque parte do caráter histórico do homem como ser inconcluso que deve realizar-se dentro de uma situação histórica que deve ser transformada através da praxe e a ação de pessoas que são simultaneamente educadores e educandos.

Assim, para Paulo Freire existem dois tipos de concepções sobre a educação: uma educação bancária que promove a desumanização e a opressão; e uma educação humanizadora / problematizadora que procura uma educação de qualidade e promove a transformação da sociedade. Estes dois tipos de concepções sobre a educação serão as

nossas duas categorias de análise das posturas docentes que emergem na práxis educativa no contexto da transformação Curricular do ensino médio.

3.4.1.1. Concepção bancária da Educação.

Segundo Freire (2004), a Educação Bancária sugere uma dicotomia inexistente entre homem e mundo. Homens que estão simplesmente “no” mundo e não “com o” mundo e “com os” outros. Homens espectadores e não recriadores do mundo. Para esta educação o homem é um ser acabado e perfeito frente ao mundo. Desconhece o sentido histórico que lhe pertence.

Para a Educação Bancária a sociedade é a convivência entre os homens como fruto de seu acordo ou consentimento, que deram lugar a uma “ordem social justa e equilibrada, pela qual que não deve ser violentada, mas sim consolidada” (FREIRE, 2004).

Em sua obra *Pedagogia do Oprimido*, Paulo Freire (2004) explica que na concepção bancária, o sujeito da educação é o educador o qual conduz ao aluno na memorização mecânica dos conteúdos. Os alunos são assim uma espécie de recipientes nos quais se deposita o saber. A única margem de ação possível para os estudantes é o de arquivar os conhecimentos, convertidos em objetos do processo, padecendo passivamente a ação do educador. Deste modo, a maior passividade, com maior facilidade os oprimidos se adaptarão ao mundo e mais longe estarão de transformar a realidade. A educação bancária é, por tanto, um instrumento de opressão.

Freire menciona que inclusive uma educação bancária pode acordar a reação dos oprimidos, porque, ainda que oculta, o conhecimento acumulado nos "depósitos" coloca em evidência as contradições. Não obstante, um educador humanista revolucionário não deveria confiar-se desta possibilidade senão identificar-se com os alunos e orientar-se à libertação de ambos.

A liberdade é um processo difícil, pois exige desprendimento, decisão, libertar-se de estruturas culturais arraigadas, desacomodar e desadaptar-se de velhas formas de viver. Para ele, “os oprimidos, contudo, acomodados e adaptados, ‘imersos’ na própria engrenagem da estrutura dominadora, tem a liberdade, enquanto não se sentem capazes de correr o risco de assumi-la” (FREIRE, 2004). Com isto, entendemos que a liberdade requer postura e disposição de caminhar sozinho, tomar decisões e ser protagonista da

sua história. O educador como os educandos encontram-se envolvidos numa tarefa na que ambos devem ser sujeitos. Não se trata simplesmente de descobrir e compreender criticamente senão também de recrear o conhecimento. Desta maneira, a presença dos oprimidos na busca de sua libertação deverá entender-se como compromisso.

3.4.1.2. Concepção humanizadora / problematizadora da educação.

Com um critério político, Paulo Freire dizia que a educação não pode tudo, mas pode algo. Sabemos que a qualidade da educação é um indicador que pesa muito no imaginário de nossos povos na América Latina. Dizemos que nossa educação está mal porque o país está mal. Mas também, em alguma medida, o país está mal porque a educação está mal.

Sem dúvida, o dano da educação quase sempre é um reflexo da situação na que se encontra o país. Mas por outro lado, a situação de um país é produto, dentre outros aspectos, da sua educação. Isto quer dizer que, quando atacamos o problema educativo, não basta referir-nos à situação deplorável pela que atravessa a educação, senão que também devemos pensar na situação na que se encontra o país em todos seus outros aspectos como: política, economia, emprego, cultura, saúde, moradia, etc. A educação não pode ser entendida nunca como uma variável independente. Esta última consideração é o que Freire (2001) denomina “politicidade da educação”.

Uma das preocupações teóricas de Freire (2001) está na contínua tentativa de superar os posicionamentos antidialéticos. Desde posições que, em realidade, são mecanicistas, mas que pretendem ser progressistas, não poucas vezes estamos tentados a pensar que na educação não se poderá fazer nada até tanto não se consiga estabelecer um projeto político realmente nacional e popular, que possa outorgar-lhe sentido a um projeto político-educativo realmente democrático. Sustentamos então a tese de que sem um projeto político claro não haverá nunca um projeto educativo claro. Desde os pressupostos da politicidade da educação, esta tese não está longe da verdade. Não obstante, devemos ter certos cuidados com ela. O perigo está, segundo Freire, em pensá-la de uma forma não dialética.

Em princípio, sem a participação ativa da cidadania e, em especial, dos setores populares, é impossível pensar na realidade de um projeto político autenticamente democrático e popular. E à educação lhe cabe um papel importante na tarefa de formar

cidadania realmente crítica e participativa. Isto quer dizer que não podemos nos sentar a esperar que surja um projeto político autenticamente democrático sem tentar modificarnos a nós mesmos e a educação. O corolário desta primeira reflexão não menciona que é preciso atuar transformativamente sobre a educação que temos, ainda em ausência de um projeto político de signo verdadeiramente democrático.

Segundo Freire (1991), um projeto socioeducativo transformativo não deve ser considerado como uma realidade acabada, isto é, na categoria de “ser”, senão que deve ser visualizado na ordem de “estar sendo”. Para o pensamento verdadeiramente dialético a realidade não “é”, senão que “está sendo”. Quando uma transformação socioeducativa progressista “já está”, isto é, consolidou-se, aparece, segundo Freire (2001), um perigo iminente: “sua burocratização, sua cristalização”. Sobre este assunto menciona Freire e Faúndez (1985):

“Toda prática educativa que se funda no estandardizado, no preestabelecido, na rotina em que todas as coisas estão pré-ditas, é burocratizante e, por isso mesmo, antidemocrática”.

A educação, numa perspectiva bancária, se desenvolve como um processo preestabelecido e burocratizado, meramente adaptativo o qual se cumpre em dois momentos nas escolas: O primeiro, no qual o professor prepara sua aula e o segundo, no qual dita e os alunos arquivam a informação como depósitos.

A proposta de Paulo Freire para uma educação de qualidade implica uma educação humanizadora a qual que nega o sistema unidirecional proposto pela educação bancária. A mesma tem as seguintes características: problematizadora, progressista e democrática.

Nesta concepção não se trata já de entender o processo educativo como um mero depósito de conhecimentos, mas sim um ato cognoscente que serve à libertação, quebrando a contradição entre educador e educando.

Enquanto a Educação Bancária desconhece a possibilidade de diálogo, a Humanizadora propõe uma situação gnoseológica claramente dialógica. Desde esta nova perspectiva, o educador já não é só o que educa senão que também é educado enquanto estabelece um diálogo no qual tem lugar o processo educativo. Deste modo se quebram os argumentos de "autoridade": Já não há alguém que eduque a outro senão que ambos o fazem em comunhão.

Paulo Freire (2004) destaca que assim como a educação bancária é meramente assistencial, a educação humanizadora aponta claramente para a libertação e a independência. Orientada para a ação e a reflexão dos homens sobre a realidade, destrói-se a passividade do educando que propicia a adaptação a uma situação opressiva. Isto se traduz na busca da transformação da realidade, na que opressor e oprimido encontrarão a libertação humanizando-se.

Como o leitor tem visto no percurso deste capítulo, um dos alvos da educação de qualidade é procurar uma sociedade justa e igualitária através de uma política educativa. Isso não será possível se a escola não tiver clareza de seu currículo, de sua proposta pedagógica, de seu sistema de avaliação no processo de ensino e de aprendizagem, com compromisso, capacidade de agir e refletir sobre a realidade.

4. Percepções sobre uma Educação de qualidade no contexto da Transformação Curricular do Ensino Médio no Panamá: Coleta de Dados na Prática educativa.

Como foi explicado para o leitor na revisão de literatura, a Transformação Curricular do Ensino Médio contempla um novo modelo curricular por competências, que inclui a reestruturação dos Planos e Programas correspondentes ao Ensino Médio; bem como a dotação de textos e a capacitação de pessoal docente, diretoria, de supervisão e técnico, iniciativa direcionada a conseguir um melhor desenvolvimento da prática pedagógica em sala de aula e com isso, melhorar a qualidade da aprendizagem.

Entre os objetivos desta Transformação Curricular se encontram: “Promover a formação integral do estudante da Educação Média, mediante um Modelo Curricular baseado em Competências, que lhe permita ao estudante resolver os problemas atuais e futuros de sua vida pessoal, meio familiar, comunitário e social e atingir uma estrutura curricular pertinente, que responda às exigências da Sociedade Moderna, com infraestrutura física e tecnológica, que permita construir um modelo de qualidade, equitativo e inclusivo” (Revista MEDUCA, 2013).

Continuando, apresentaremos ao leitor os dados obtidos em nossa pesquisa de campo. Como foi explicado no capítulo anterior da metodologia, estes dados oferecem um panorama da práxis educativa do Ensino Médio em dois colégios públicos da região central do Panamá. Estes dados foram obtidos através de entrevistas aos professores e diretores, questionários aplicados aos estudantes e as informações fornecidas pelos centros educativos estudados.

4.1. Considerações gerais

Levando-se em conta de que a reflexão pedagógica de Freire se constrói na prática, é difícil separá-la da teoria. O leitor deve lembrar que o contexto de sua prática educativa se encontra nas populações marginalizadas da América Latina. Desta forma, seu pensamento não foi formulado exclusivamente em função das necessidades didáticas, mas sim em função de um compromisso com a libertação dos marginalizados. Sua pedagogia se construiu “a partir” e “com os” oprimidos antes que “para os” oprimidos, como ele mesmo manifestara (FREIRE, 2004). Teoria e prática em relação dialética reelaboram constantemente seu pensamento.

Como foi mencionado em nossa revisão de literatura, partimos da premissa freireana que a teoria deve ser adequada à prática cotidiana do professor, que passa a ser um modelo influenciador de seus alunos, ressaltando que na verdadeira formação docente devem estar presentes a prática da criticidade ao lado da valorização das emoções.

Tendo apresentado ao leitor o marco teórico da Transformação Curricular do Ensino Médio em nossa revisão de literatura, conheceremos agora a realidade da prática educativa em relação dialética com a concepção dos professores e diretivos sobre o conceito de educação de qualidade no contexto da transformação curricular e o modelo pedagógico por competências.

Num primeiro momento, apresentaremos os pontos de vista dos professores e diretores sobre dois aspectos importantes que formam parte dos fundamentos do marco teórico da Transformação Curricular: O conceito de Qualidade e o enfoque pedagógico por competências. Num segundo momento, apresentaremos ao leitor os dados obtidos da nossa observação da prática docente em sala de aula: Incluímos também a percepção dos alunos sobre a Transformação curricular e a prática docente. Por ultimo, apresentaremos ao leitor as considerações da Coordenação de disciplina e do professor conselheiro sobre estes aspectos.

4.2. A Concepção docente sobre o conceito de Educação de qualidade no contexto da Transformação Curricular do Ensino Médio.

O termo qualidade vem do latim *qualitate*, sendo um conceito subjetivo que está relacionado diretamente às percepções de cada indivíduo. Diversos fatores como cultura, modelos mentais, tipo de produto ou serviço prestado, necessidades e expectativas influenciam diretamente nesta definição. Assim, o conceito “qualidade” se encontra no senso comum de todos os membros de nossas sociedades ao estar relacionado a diferentes experiências pessoais. A mesma invoca certas qualidades de um objeto, situação ou experiência que tem sido avaliada por cada um como consequência de uma circunstancia vivida. Menciona Gerardo Bianchetti (2008):

(...) a “boa” ou “má” qualidade de algo remete, a situações agradáveis (no primeiro caso) ou desagradáveis (no segundo) e por tanto a reação frente a essa palavra se encontra condicionada por um sentimento que teve sua origem num juízo de valor.

Como foi mencionado ao leitor em nossa revisão de literatura, existem diversas ênfases quanto ao conceito de qualidade da educação de acordo com os diversos setores. Sendo os professores e diretores os agentes diretos na formação dos estudantes no contexto escolar, perguntamos sobre a definição pessoal do conceito educação de qualidade.

A professora Márcia define a educação de qualidade como “o estágio onde os seus estudantes tenham todas as ferramentas necessárias para se superar no seu futuro profissional para serem competitivos”.

Para a professora Elena tem-se uma educação de qualidade quando “o estudante indaga, refuta e expressa suas opiniões, pois o aluno traz conhecimentos em sua experiência, mas temos que saber (como professores) explorar estes conhecimentos”.

O professor Estevão da área científica entende a educação de qualidade como “aquela que reforça diversas formas de aprendizado: a acadêmica e a prática para o bem comum”.

Já para o professor João, da área Científica do Colégio B, a educação de qualidade esta determinada pelas infraestruturas e materiais disponíveis para o processo ensino-aprendizado. O professor nos explica: “(...) Hoje nos é exigido competências, mas para formá-las devemos ter um centro educativo com as tecnologias necessárias. E outros dois pontos importantes para uma educação de qualidade são: o trabalho em equipe e uma boa coordenação de cima (MEDUCA) para abaixo (Centros Educativos) e vice-versa”. Ao comparar o ponto de vista do professor João com os outros professores, vemos uma ênfase na área de gestão administrativa. É importante mencionar que a experiência docente do professor João é relativamente nova. Sua área de trabalho sempre foi na empresa privada, assim sua perspectiva se encontra muito ligada ao pensamento dos diretores dos colégios.

Por sua parte, a professora Lara, coordenadora do departamento de Espanhol e formadora de professores no modelo por Competências no Colégio B, faz uma síntese destes dois aspectos: acadêmico e administrativo. Para ela, uma educação é de qualidade quando o sistema educativo brinda as possibilidades para realizar aprendizados significativos para a vida. Mas para alcançar este objetivo é necessário infraestruturas,

ferramentas didáticas e tecnológicas que propiciem um ambiente confortável para o aprendizado.

Como administradores e diretores dos centros educativos, o professor Carlos e o professor Ruben compartilham o pensamento do Ministério da Educação que para ter uma educação de qualidade, além de oferecer uma formação acadêmica que responda as mudanças e exigências do mundo moderno, os centros educativos devem contar com as infraestruturas, materiais e tecnologias que são elementos e ferramentas chaves para a educação do século XXI. O professor Ruben acrescenta que deve ser “uma educação que responda aos interesses dos estudantes e da nossa sociedade”.

4.2.1. Fatores que influenciam na aplicação de uma educação de qualidade.

Durante a nossa entrevista realizada a professores e diretores lhes perguntamos sobre quais eles consideravam os fatores que influenciam na aplicação de uma educação de qualidade no ensino médio do sistema escolar público no Panamá de acordo com sua experiência docente. À continuação apresentamos os resultados na seguinte página através de uma tabela.

Tabela Nº 4. Fatores que influenciam na aplicação de uma educação de qualidade no ensino médio público no Panamá.

Professor (a)	Fatores segundo a percepção docente
Ruben	<ul style="list-style-type: none"> • Atitude negativa de alguns professores que resistem à aplicação da TCEM. • Falta de responsabilidade dos pais ou tutores. • Diferenças na dotação de recursos entre colégios que tem aplicado a TCEM e aqueles que não.
Márcia	<ul style="list-style-type: none"> • Falta de supervisão pedagógica - docente. • Problemas de recursos e infraestruturas. • Formação deficiente dos professores para o uso dos recursos e ferramentas tecnológicas. • Falta de apoio da família na educação dos estudantes. • Criação de barreiras no processo ensino – aprendizado por alguns docentes
Elena	<ul style="list-style-type: none"> • A perspectiva unilateral mecanicista, na qual o aluno aprende e o professor ensina. • Falta de pensamento crítico e reflexivo no aluno • Problemas de formação no ensino fundamental • Situações de caráter familiar.
João	<ul style="list-style-type: none"> • As leis do código da família e as disposições do MEDUCA que não permitem formar uma disciplina como em tempos passados. • Influências da sociedade moderna nos valores éticos e morais. • Problemas de desestruturação familiar
Carlos	<ul style="list-style-type: none"> • Disposição do ser humano: Docente, estudante, pai de família, os governantes e sociedade civil. • A política dos diversos governos: cada um aplica novas políticas educativas deixando de lado as políticas do governo anterior.
Lara	<ul style="list-style-type: none"> • Atitude e motivação dos estudantes. • Problemas na família. • Resistência às mudanças por parte de alguns docentes. • Problemas de recursos e infraestruturas.
João	<ul style="list-style-type: none"> • A atual Ministra de Educação fala de educação de qualidade, mas ela não possui experiência em sala de aula com os docentes, para assim conhecer das necessidades. • Diversidade cultural e de estratos sociais. Nas escolas encontramos diversidades não só de estratos sociais, mas também de níveis culturais e de valores diferentes. Temos alunos da periferia, com também temos alunos da área leste da cidade (interior).
Lúcia	<ul style="list-style-type: none"> • Situações de caráter familiar. • Atitude dos professores
Fernando	<ul style="list-style-type: none"> • Os problemas da sociedade e do lar. • Atitude dos professores

4.3. Aplicação da Transformação Curricular e do Modelo Pedagógico por competências na prática educativa segundo a percepção dos docentes e diretores entrevistados.

Como foi mencionado, a partir das realidades dos colégios estudados quanto à aplicação deste modelo pedagógico como parte da Transformação Curricular, encontramos diferenças no pensamento e inclusive falta de conhecimento de alguns pontos na aplicação da TCEM e do novo modelo pedagógico.

Sobre o modelo por competências, os professores do Colégio A concordam que o enfoque não tem sido divulgado como deveria. A professora Elena pensa que os professores que podem entender mais deste modelo pedagógico são “aqueles que estão entrando agora na rede pública, os recém-formados da Universidade, mas aqueles que possuem 20 ou 25 anos de experiência ou até mesmo aposentados e ainda continuam trabalhando, e que estão acostumados ao sistema tradicional ainda não se adaptaram”. Existe uma semana prévia de seminários antes de iniciar as aulas, mas “as explicações nas oficinas dadas pelos funcionários do MEDUCA são muito superficiais e leves”.

Por outro lado, não fica claro para alguns docentes, o que significa ser competitivo. A professora Márcia faz a seguinte pergunta:

“Eles dizem (o MEDUCA) que o estudante quer ser mais competitivo. Mas em que sentido? (...) Eu ainda estou buscando em que sentido, competências entre disciplinas (umas mais importantes do que as outras) ou competências ligadas ao mercado de trabalho?”.

A professora Márcia faz ênfase que os cursos e oficinas dadas pelo MEDUCA não tem sido explícitos sobre este assunto. Por outro lado, existe uma desvantagem para aqueles professores que desejam executar este modelo pedagógico, mas não contam com supervisão e acompanhamento de uma equipe institucional no centro educativo.

Outro aspecto importante sobre a aplicação do Modelo por Competências, segundo o professor Estevão, é a “forma apressada em que o mesmo tem sido consultado, divulgado e aplicado. Muitos colégios não tem aceitado esta proposta devido a alguns dos argumentos dos Grupos Sindicais do magistério”. O Professor Estevão menciona que em lugar de ser recebido como uma boa proposta, “a grande maioria a tem recebido como algo negativo. Assim, se perde o vínculo de comunicação que deve existir entre o Ministério da Educação e os professores”.

Para o professor João, o modelo por competências é “uma organização e planejamento adequado aos conteúdos que estejam em consonância com a realidade socioeconômica que se encontra em constante mudança”. Ainda assim, o professor João reconhece que existem “lacunas” nos professores para aplicação deste modelo pedagógico, pois “os seminários de formação e atualização não têm sido muito explícitos e os mesmos seguem o modelo dos seminários de organização na escola tradicional”. O professor João menciona:

“(…) Quanto aos seminários segundo minha percepção os formadores e palestrantes não tem o preparo necessário. É um seminário como qualquer outro: se reúnem em grupos, tiram Xerox de alguns materiais, se apresenta uma síntese de um tema específico e pronto... ai finalizou a formação por competências. Eles não trazem materiais já estruturados para que o professor tenha um modelo, pelo contrario, é o professor quem faz o trabalho e finaliza aí. Se fazem as perguntas sobre o assunto, mas eles (os formadores e palestrantes) não conseguem esclarecer as dúvidas. Entregam as guias certamente, mas o professor orientador que explica o planejamento por competências ao ser questionado não sabe aplicá-lo”.

A professora Lara, como formadora no modelo pedagógico por competências na área de Espanhol, menciona que nem tudo deve ser focado desde o ponto de vista negativo. “Certamente a aplicação de um novo modelo pedagógico implica um processo que inclui melhoras de acordo com as experiências que se tem”. Mas a professora menciona que existe uma grande resistência por parte do “professor tradicional” na aplicação e planejamento por objetivos e indicadores de metas conceituais, procedimentais e de atitude.

Enquanto a prática de forma geral, o Diretor Ruben comentou sua experiência da aplicação do Modelo por Competências no Colégio B:

“O colégio pertence ao grupo dos centros educativos que se encontram dentro do Plano de Transformação curricular. Todos os docentes receberam instrução e capacitação do Ministério de Educação para a aplicação do modelo pedagógico por competências (...). Foi deixada no passado a forma de instrução e avaliação tradicional. O novo sistema procura um novo método de formação e avaliação que leve em conta as habilidades, destrezas, e competências dos estudantes (...). Temos melhores resultados quando o estudante demonstra habilidades, destrezas e competências do que simples conteúdos isolados”.

Mas como foi colocado pela professora Lara e o professor Carlos (Diretor do Colégio A), o professor Ruben (Diretor do Colégio B) reconhece que existem alguns professores que resistem às mudanças e continuam utilizando os métodos tradicionais, mas esforços são realizados no centro educativo para mudar esta realidade:

“O que se tenta fazer é contagiar os docentes com este novo paradigma e modelo pedagógico, através de palestras e oficinas durante o ano. Este trabalho se realiza através de coordenação de área e departamento. Por outro lado, temos a vantagem que a grande maioria dos palestrantes e expertos no tema das competências são professores deste Colégio.”.

Em síntese, notamos que existe desconhecimento de algumas áreas do Modelo Pedagógico por competências por parte dos professores.

Tendo em vista estas considerações tanto do conceito de Educação de Qualidade como do Modelo Pedagógico por Competências, analisaremos como o mesmo se reflete na prática docente em sala de aula.

4.4. A Prática docente no Colégio A: Uma tentativa para uma educação por competências.

Como já foi mencionado, o Colégio A não forma parte dos centros educativos pilotos que aplicam esta Transformação Curricular. O mesmo iniciou os trabalhos no ano de 1963, e se encontra situado num bairro de classe média – baixa na cidade do Panamá. Sua oferta acadêmica de Ensino Médio se encontra baseada nos programas tradicionais de Ensino Médio com ênfase em Ciências e Ensino Médio com ênfase em Letras.

Durante a nossa visita ao centro educativo percebemos que o mesmo mostra alguns problemas na sua infraestrutura física e dotação de materiais tecnológicos em sala de aula para os professores. Neste aspecto, durante a entrevista realizada ao Professor Carlos, diretor encarregado do Colégio, mencionou o seguinte:

“No Panamá existe o problema de que a Educação se encontra ligada à Política (...) muitas vezes precisamos da ajuda dos Deputados para melhorar as condições da infraestrutura do Centro (...). Na minha administração tenho conseguido mudar todas as carteiras dos alunos e também o funcionamento da cantina para os mesmos, a qual se encontrava fechada (...) mas o apoio por parte do MEDUCA para o nosso colégio depende da disposição e resultados do trabalho administrativo e docente.”

Neste aspecto da infraestrutura e materiais didáticos e tecnológicos, a Professora Márcia da cátedra de Geografia do Ensino Médio menciona que ainda que o professor tenha à disposição para realizar aulas mais dinâmicas e interessantes para os alunos de acordo com o Modelo por Competências, existe um limite. A professora declara:

“Ainda que o MEDUCA diga no seu relatório que existe uma dotação de materiais para os centros educativos, a realidade é outra. Eles (o

MEDUCA) deram alguns *Notebooks* para os alunos e professores, mas estes equipamentos não podem ser usados em sala de aula, pois o acesso à internet em certas páginas de vídeos como *youtube* não está permitido (...). Nos cursos de capacitação docente não foi falado se existem outras páginas para tratar temas de Geografia e História (disciplinas que leciona a professora) ou se existem outros programas. Somente providenciaram os computadores, sem nenhum dos programas básicos (isto é, o pacote: Microsoft Office)”.

A professora também mencionou numa conversa informal que não existem outros tipos de materiais essenciais como mapas atualizados para preparar a aula. Assim o professor fica limitado ao uso do quadro.

Ligado a este aspecto, devido ao que os professores em sala de aula não estão utilizando com fins didáticos os computadores dados pelo Governo Nacional, através do Ministério da Educação para os estudantes de Ensino Médio, os alunos passam a utilizar estes equipamentos para olhar seus e-mails, *facebook*, e outras páginas, não dando a atenção devida ao professor em sala. O uso de celular durante a aula também é frequente. Mas também é necessário mencionar que isto depende do professor e sua autoridade em sala de aula.

Outro aspecto importante que observamos foi a resistência de grande parte dos professores ao modelo pedagógico por competências. Foram somente três (3) professores que aceitaram a me receber em suas salas de aula para observar a prática docente. Eles tentaram fazer contato com outros professores, mas estes, se recusaram de forma indireta, alegando outros compromissos. Ainda assim, um dos docentes que aceitou o Professor Estevão da cátedra de Física, se achava muito preocupado tanto na observação da aula, quanto na entrevista. Querendo conhecer um pouco sobre os argumentos de resistência para a aplicação das competências por parte dos professores, perguntamos ao diretor do Colégio. O Professor Carlos mencionou:

“Segundo a minha percepção, esta resistência se deve a problemas de interesses, divergências de pensamento, medo às mudanças. O fato de que muitos professores dizem que já estão próximos de se aposentar, existe o medo de ser exposto diante da sua falta de conhecimento e medo de sair da minha zona de conforto”.

Ainda que o Colégio A não se encontre trabalhando com o modelo pedagógico por competências, tivemos a oportunidade de observar as aulas da Professora Márcia (Geografia) e da Professora Elena (Cívica) ambas do departamento de Ciências Sociais, Área Humanística. Elas têm aplicado de forma parcial o Modelo Pedagógico. Durante as nossas conversas informais e também durante a entrevista semiestruturada, as

professoras manifestaram que não estão sendo supervisionadas nem orientadas no trabalho que realizam e não sabem se o mesmo se encontra dentro da proposta pedagógica do sistema por Competências.

Durante nossa observação participante com a professora Márcia, tivemos a oportunidade de compartilhar das suas aulas de Geografia para as turmas de 10º, 11º e 12º graus do programa de Ensino Médio com ênfase em Ciências.

Nas aulas, de forma geral, percebe-se uma aproximação na relação docente – aluno, mas os limites em alguns momentos não ficam estabelecidos no que concerne a prestar atenção à aula. Devido à falta de materiais e meios audiovisuais, a aula segue sendo expositiva com o uso do quadro. A professora tenta nas suas aulas trazer a aplicabilidade dos conceitos estudados para a vida cotidiana. Assim, liga a teoria com a prática através de projetos em grupos para apresentação. Mas existe uma falta de organização quanto à apresentação destes projetos (normas escritas dadas pelo professor, formato e datas de entrega, critérios de avaliação). Não existe o uso da rubrica, próprio do modelo pedagógico por competências para a avaliação do estudante.

Na aula de Cívica da Professora Elena, compartilhamos com o grupo de 12º C Ciências, pois a professora tinha nos informado que somente no grupo de 12º grau tem-se aplicado o modelo pedagógico por competências. Participamos na aula debate sobre o tema do Matrimônio. Existe um grande interesse dos alunos de participar em temas em que há muita relação com sua realidade social. Mas percebe-se uma falta de organização nos turnos para expressar as ideias e prestar atenção no que o outro tem a dizer. Por outro lado, é importante mencionar que a professora Elena escolheu um dos grupos que estava aplicando parte das técnicas do modelo pedagógico por competências deixando de lado aqueles grupos que tem representado dificuldade para ela, além dos dias de visita para observar suas aulas. Pode-se perceber na visita do grupo certa predisposição e falta de naturalidade na resposta e participação dos grupos.

Também tivemos a oportunidade de observar uma das aulas do Professor Estevão (Física) do Departamento de Ciências Naturais, Área Científica. O tema proposto para este grupo de 10º foi “As gráficas lineares e os valores da Pendente”. O professor realizou uma aula expositiva e logo formulou um problema para ser resolvido em sala de aula. Ele respondeu as perguntas e dúvidas dos alunos durante o trabalho em sala, de forma individualizada e logo apresentou os resultados do problema em grupo.

Percebemos também que o professor não contava com os materiais para apresentação de gráficos no quadro. A atitude do professor foi de uma negativa indireta para observar suas aulas, argumentando que tinha atividades com os estudantes de certos grupos às quais impediriam realizar a observação. Finalmente, ele consentiu em oferecer a oportunidade para a realização da observação em sala de aula de um dos seus grupos. É importante mencionar que durante a nossa observação, o professor não aplicou nenhum dos aspectos do modelo por competências.

Em síntese, podemos perceber que os professores tem aplicado algumas das técnicas e métodos pedagógicos e didáticos propostos no modelo pedagógico por competências, mas sem as devidas orientações. Sobre este assunto, o professor Carlos, diretor do Colégio menciona:

“Como colégio, nós não formamos parte dos centros educativos que aceitaram entrar no processo de Transformação Curricular. Ainda assim, os programas de atualização como Entre Pares, Planificação e Avaliação por Competências estão sendo aplicados por alguns professores sem eles perceberem (...). Temos professores aqui no colégio que dialogaram comigo que planejam suas aulas por competências e que procuram ajuda em diversos meios de informação e tecnologia.”

Por outro lado, o professor Carlos reconhece que não existe a supervisão e as orientações devidas para os colégios que não participam da chamada Transformação Curricular, pois a Zona Regional central Panamá, conta somente com três supervisores.

4.5. Aplicação da Transformação Curricular no Colégio B e as limitações da Infraestrutura.

Como foi mencionado, o colégio B pertence ao grupo dos 132 centros educativos que se encontram dentro do Plano de Transformação curricular. Este colégio iniciou trabalhos no ano de 1956 e é considerado um dos melhores colégios da cidade capital. O mesmo se encontra situado numa região de classe média – baixa.

Devido às mudanças e reestruturações que formam parte do processo de Transformação curricular, o Colégio B se encontra com problemas na sua infraestrutura. Foram demolidos os antigos edifícios que abrigavam aos alunos de Educação Média e hoje os mesmos foram colocados em salas de aulas provisórias dentro do centro educativo. Ainda que existam dificuldades no que no que diz respeito ao espaço físico e de um ambiente escolar apropriado, o pessoal da direção, administrativo e docente do

colégio tem continuado com a aplicação do Modelo Pedagógico por Competências nas salas de aula.

No que se refere ao Ensino Médio, o Colégio B possui quatro (4) das dezesseis (16) ofertas acadêmicas de Ensino Médio da Transformação Curricular, sendo estas: Ciências, Humanidades, Tecnologia / informática e Turismo.

Para realizar a nossa observação em sala de aula fomos direcionados para a Turma de 12º H - Ciências. A receptividade tanto dos diretores, professores e estudantes para realizar este estudo em sala de aula durante uma semana foi positiva.

Com diferença do Colégio A, tivemos a oportunidade de observar a prática docente de um grupo de Ensino Médio específico e suas relações com os professores de todas as disciplinas do seu Currículo na prática educativa. A grade curricular do Ensino Médio com ênfase em Ciências é de 11 disciplinas, tendo uma maior ênfase a Área Científica que as outras (Humanística e Tecnológica).

A hora aula corresponde a 38 minutos. Nas segundas-feiras, a hora aula é reduzida em 30 minutos devido ao tempo utilizado no ato cívico. Existem blocos de disciplinas de duas horas por aula durante a semana para matérias como Espanhol, Matemática, Biologia, Física e Química.

É importante mencionar que não existe hora de aconselhamento por turma dentro do Currículo para a Educação Média. Os professores conselheiros³⁴ ou diretores de turma (formado por um professor regular que dita uma disciplina específica) de cada um dos grupos da Educação Média foram colocados de forma que a primeira hora/aula da segunda-feira coincidi-se com o grupo a seu cargo, isto é, que a primeira hora desse grupo fosse a matéria que ensina o seu professor conselheiro. Assim, o professor pode usar alguns minutos de sua disciplina para atender situações e preocupações do seu grupo.

Logo, destas considerações importantes, gostaria de apresentar uma tabela com os dados das observações da prática de cada um dos docentes no grupo da turma 12º H:

³⁴ Segundo a Lei 47 de 1946 Orgânica de Educação e o Decreto Executivo Nº 100 de 4 de fevereiro de 1957, os Professores Conselheiros são os agentes educativos que em primeiro lugar devem desenvolver a educação ético moral para fundamentar as ações educativas no Centro Educativo. Atuam como orientadores, conselheiros e líderes positivos que procuram a qualidade e eficiência na formação dos estudantes. Cada turma de estudantes de determinado grau acadêmico possui um professor conselheiro.

Tabela 5 - Observação Participante da Prática docente na Turma 12º H de Ensino Médio em Ciências. Semana de 08 a 12 de julho de 2013

Disciplina	Data (H/A)	Tema e observações pedagógicas	Atitude e receptividade do aluno
Geografia Humana	08/07 (1h)	Tema: Setores da Produção A professora mostrou aplicabilidade do conteúdo na vida diária dos alunos e esclareceu as dúvidas dos mesmos. Aceita a proposta da TCEM e a aplica parcialmente	Participação de alguns alunos. Há grupos que não participaram e realizaram atividades de outras disciplinas. Foi realizado o uso de computadores em sala de aula.
Química	08/07 (1h)	A professora não compareceu à sala de aula.	-
Inglês	08/07 (2 h)	Tema: Tradução de texto O professor deu uma chance aos alunos de concluírem a atividade da semana anterior. O professor sempre passa a matéria (em inglês) explicando aos alunos que devem traduzir o texto para o espanhol, identificando também as palavras que eles não conhecem. O professor perguntou se alguém tinha dúvidas sobre a atividade. O professor orientou os alunos sobre a atividade da Semana do Inglês. Não aceita a proposta de TCEM. Mantém o sistema de ensino tradicional.	Devido o professor possuir um sistema de ensino tradicional, não existiu comunicação e empatia em sala de aula. Alguns alunos fizeram comentários negativos do professor. Os alunos se incomodaram da forma com que o professor se dirigia a eles, pois o mesmo fazia muita alusão aos títulos universitários que possui.
Biologia	08/07 (2h)	Tema: Sistema Circulatório Lista de frequência O professor apresentou sua preocupação pelos resultados obtidos pelos estudantes na prova anterior. Ele identificou problemas na leitura e análise. Explicou novamente sobre o projeto de pesquisa, o qual foi adiado pelo professor para a seguinte semana. O professor iniciou sua aula, utilizando-se do sistema de questionário. Os alunos juntamente com o professor criaram algumas perguntas baseadas no texto do livro. O posicionamento do professor enquanto a aplicação da TCEM é indiferente, mas aplica parcialmente	Os alunos não entenderam o objetivo nem a realização do projeto de Pesquisa (Não foi observado nenhum roteiro da atividade). Desta forma, a grande maioria dos alunos não fizeram anotações. Existe o problema que alguns alunos não possuem livros. Há dois grupos distantes que não prestaram atenção naquilo que o professor falava. Houve dialogo entre professor e aluno, mas com uma única estudante para a construção das perguntas, os outros alunos não participaram. Houve motivação e conversa ao falar sobre temas que os alunos

		o modelo por competências.	gostam (Influência da adrenalina e as endorfinas nos sentimentos)
Física	08/07 (2h)	Tema: Circuitos em série e paralelo Atividade de problemas para resolver em aula. A professora respondeu as dúvidas principais no quadro. Houve preocupação pela compreensão do tema. A professora concorda com a implementação da TCEM e aplica o modelo por competências de forma completa.	Os alunos sentiram liberdade de perguntar a professora diretamente em sua mesa. Os alunos trabalharam de forma organizada.
Espanhol	09/07 (2h)	Tema: Prova escrita e Apresentação Oral. A professora utilizou o sistema de cronograma de atividades para o trimestre. Ela explicou cada uma das partes da prova. Apresentação de um grupo (Expressão oral) Uso de rubricas para avaliação. A professora concorda com a implementação da TCEM e aplica o modelo por competências de forma completa.	Os alunos realizaram a prova em ordem. A apresentação grupal cumpriu com os requerimentos das rubricas. Os colegas de turma participaram fazendo perguntas sobre o tema para o grupo.
Matemáticas	09/07 (1 h)	Tema: Apresentação dos trabalhos do trimestre anterior. Uso da metodologia universitária de Guia de Instrução.	Os alunos apresentaram com dinamismo o trabalho. Percebeu-se uma distancia professor – estudante em alguns aspectos e em outros a ausência de limites. Os alunos fizeram comentários negativos posteriores do comportamento do professor.
Cívica III	09/07 (1h)	Tema: “Análise da obra O Príncipe de Maquiavel” Utilização do sistema tradicional de ensino. Aula expositiva. Avaliação sem rubrica. * O professor discordou do Modelo por Competências, pois existem incongruências entre a realidade educativa e a política do MEDUCA. Mantém o sistema de ensino tradicional.	Os alunos se encontravam preocupados para a apresentação das suas reflexões. Eles não utilizaram as tecnologias (apresentação de diapositivos).
Inglês	09/07 (1h)	O professor não compareceu à sala aula.	* Os alunos mencionaram que o professor faz isto constantemente, ainda que ele esteja presente no centro

			educativo, pois não gosta de alguns alunos da turma.
HRPE (História)	09/07 (1h)	<p>Tema: Os Tratados do Canal de Panamá</p> <p>Apresentação de grupo.</p> <p>Utilização da técnica de Debate.</p> <p>Uso da rubrica para avaliação do grupo.</p> <p>Uso da hetero - avaliação e da co-avaliação.</p> <p>Lista de frequência.</p> <p>A professora concorda com a implementação da TCEM e aplica o modelo por competências de forma completa.</p>	<p>Os alunos participaram ativamente na aula.</p> <p>Preocuparam-se em utilizar todas as tecnologias da informação para criar um ambiente de Debate televisado.</p> <p>Os colegas de turma participaram da discussão com perguntas.</p>
Física	09/07 (1h)	<p>Tema: Os Circuitos: Em Série e Paralelo</p> <p>Laboratório prático</p> <p>A professora direcionou a atividade atendendo as dúvidas dos grupos de forma personalizada.</p>	<p>Os alunos trabalharam em grupo em ordem.</p> <p>Apresentaram o informe de laboratório.</p>
Matemática	10/07 (2h)	<p>Tema: Prova sobre a Parábola</p> <p>Entrega da guia instrucional e do material digital sobre a parábola (Vídeos de <i>Youtube</i>).</p> <p>Os alunos não entregaram o material.</p> <p>O professor mudou a atividade de prova como prática em grupo de duas pessoas.</p> <p>O professor não concorda com alguns aspectos da TCEM, mas aplica parcialmente o modelo por competências.</p>	<p>Os alunos estavam preocupados com a prova, pois o professor não explicou o suficiente. As aulas foram baseadas numa breve explicação e o resto foram vídeos instrucionais que o próprio aluno deveria obter da internet.</p> <p>Uma vez que os alunos não entregaram o material, houve uma mudança de estado de ânimo do professor, tratando os alunos de forma verbalmente agressiva.</p>
Química	10/07 (2h)	<p>Tema: Soluções</p> <p>Lista de frequência.</p> <p>Aula expositiva</p> <p>Pergunta aos alunos</p> <p>Atividade prática individual com exemplos da vida diária sobre o tema das Soluções químicas.</p> <p>O posicionamento do professor enquanto a aplicação da TCEM é indiferente, mas aplica parcialmente o modelo por competências.</p>	<p>Houve comunicação e diálogo professor – aluno.</p> <p>Os estudantes realizaram perguntas à professora.</p> <p>Uso da competência crítica-reflexiva.</p>
Biologia	10/07 (2h)	<p>Continuação do tema O Sistema Circulatório.</p> <p>Lista de frequência.</p> <p>Aula Expositiva de forma tradicional</p>	<p>Somente um grupo de estudantes prestou atenção.</p>

Geografia Humana	11/07 (1h)	Tema: Setores da Produção Lista de Frequência. Síntese da aula anterior dada pela professora. Aula expositiva com exemplos práticos.	Não houve um domínio da turma em certos momentos. A aula estava direcionada para um grupo determinado. Os estudantes fizeram uso do computador durante a aula. Os alunos falavam em voz alta.
Espanhol	11/07 (2h)	Temas: Literatura Latina (Apresentação Oral) e O Ensaio. A professora chegou tarde à sala de aula. Apresentação oral de um grupo. Uso da rubrica para avaliação. Aula expositiva do tema O Ensaio.	Os alunos que apresentaram ficaram no aspecto histórico, mas não no uso literário, isso foi reinterado pela professora. Houve participação dos colegas com perguntas. No tema do Ensaio houve uma conversa entre professor e alunos.
Cívica III	11/07 (1h)	Tema: “Análise da obra O Príncipe de Maquiavel” O professor chegou tarde à sala de aula. Utilização do sistema tradicional de ensino. Aula expositiva. Avaliação sem rubrica.	O professor não conhecia os alunos pelo seu nome. Dois alunos não estiveram preparados para apresentar o trabalho. A apresentação dos grupos era para o professor e não para a turma. Não existiu comunicação professor – aluno.
Gestão Empresarial	12/07 (1h)	Tema: Projeto do Trimestre Divisão em grupos para o projeto. Apresentação da Guia para o Projeto. Perguntas e dúvidas dos alunos. Aceita a proposta da TCEM e a aplica parcialmente	Houve ordem na sala de aula. Os estudantes participam durante a aula.
Espanhol	12/07 (1h)	A professora não compareceu à sala de aula.	-
Filosofia /Lógica	12/07 (1h)	Tema: O Quadro de Oposição dos Juízos Síntese da aula anterior sobre os Juízos. Aula expositiva – Leis do quadro de oposição. Comprovação das leis com exemplos. Atividade prática individual sem avaliação. Lista de Frequência. Aceita a proposta da TCEM e a aplica parcialmente	Houve ordem em sala de aula. Os estudantes participam na aula.
HRPE (História)	12/07 (1h)	Tema: Conhecimentos gerais da História de Panamá Atividade prática de análise. Inclusão de conhecimentos da	Houve ordem em sala de aula. Os estudantes participam na aula. Foi uma nova experiência para

	Educação Básica Geral. Lista de Frequência.	os alunos, que tiveram que aplicar conhecimentos prévios da área de História.
--	--	---

4.6. Sugestões para uma educação de qualidade segundo a percepção docente.

Como o leitor tem percebido no percurso desta apresentação de dados obtidos em nossa pesquisa e observação de campo, temos apresentado as concepções dos professores e diretores sobre uma educação de qualidade, os fatores que incidem na aplicação da TCEM, além de uma avaliação da aplicação desta proposta desde o ponto de vista dos professores, diretores, estudantes e da observação da prática educativa em sala de aula. Mas temos deixado para este momento apresentar as propostas dos professores e diretores para uma educação de qualidade, às quais se encontram sintetizadas na seguinte tabela:

Tabela 6 - Sugestões para melhorar a qualidade da educação no contexto da TCEM

Professor (a)	Sugestões segundo a percepção docente
Carlos	<ul style="list-style-type: none"> • Política de Estado em relação ao exercício docente e aplicação das leis por parte do MEDUCA. Existe um relaxamento por parte de alguns docentes que argumentam que eles têm trabalho permanente. • Maior supervisão por parte do MEDUCA
Márcia	<ul style="list-style-type: none"> • Supervisão constante (Não fiscalização) • Não importar modelos de outros países, nossa realidade é particular. • Mudança de atitude dos professores.
Elena	<ul style="list-style-type: none"> • Mudança de mentalidade do professor. • Atualização contínua do professor. O professor deve estar informado de todas as mudanças que acontecem no mundo no dia a dia. • Inovar nas práticas educativas (metodologia e didática)
Estevão	<ul style="list-style-type: none"> • Maior apoio do lar no processo ensino - aprendizado dos estudantes.
Rubén	<ul style="list-style-type: none"> • Continuar as jornadas de capacitação dos docentes na aplicação e avaliação por competências. • Informar e adestrar aos pais de família no aprendizado por competências, o compromisso que eles têm para com a educação dos seus filhos. Que a escola para pais não seja simplesmente um requerimento para obter um recibo que permite cobrar a bolsa de estudos universais. • Melhor preparo e atualização do professor de educação Pré-media e Media.
Lara	<ul style="list-style-type: none"> • Disposição e atitude positiva no trabalho docente.
João	<ul style="list-style-type: none"> • Melhorar a infraestrutura, o aspecto dos materiais e insumos.

4.6.1 Percepções da aplicação da Transformação Curricular do Ensino Médio segundo o professor conselheiro e o Coordenador de disciplina e sua relação com o pensamento humanizador de Paulo Freire.

Como observamos em nossa revisão de literatura, os fundamentos teóricos e filosóficos do Modelo Pedagógico por Competências utilizado na Transformação Curricular do Ensino Médio se encontram ligados às políticas individualistas do Neoliberalismo.

De outra forma, uma vez que a definição dos conceitos de Qualidade da Educação e Competências apresenta ambiguidades, o discurso apresentado nas políticas educativas mostra uma preocupação com a perspectiva humanística, mas não se expressa com clareza estes aspectos no Currículo do aluno nem na prática docente.

Certamente o Ministério da Educação, na sua busca de responder as necessidades socioeducativas desde uma perspectiva humanista, tem criado alguns espaços e projetos como ferramentas para resaltar o rol da família e do próprio estudante no processo ensino aprendizagem, assim como o desenvolvimento dos valores e da consciência cidadã. Assim, temos o programa de Escola para pais, os Gabinetes Psicopedagógicos e o programa *Líderes dejando huellas*, mas todos estes projetos são extracurriculares.

Quando questionados os professores entrevistados que aplicam o Modelo pedagógico por Competências, sobre onde se encontra no novo currículo o aspecto da formação do Ser do estudante, a resposta foi: “Nos objetivos que desenvolvem as atitudes dos estudantes”. Quando foram perguntados sobre a forma de avaliar estes objetivos, não houve uma resposta concreta, nem se fez explicação disso na nova proposta de currículo.

Diante dessas dúvidas, realizamos duas entrevistas adicionais no final da nossa experiência em sala de aula com professores cujo cargo dentro da engrenagem educativa representa a figura de aconselhamento personalizado ao estudante: o professor conselheiro e o Coordenador de Disciplina. Decidimos realizar para eles as mesmas perguntas que fizemos aos professores e diretores.

Para o coordenador de disciplina do Colégio B, o professor Fernando, uma educação de qualidade é aquela que oferece “uma formação para o aluno não somente

desde o ponto de vista acadêmico, mas também desde o ponto de vista da conduta. Através dos bons hábitos pode ser melhorado o rendimento acadêmico”.

O Professor Fernando acha que o rendimento acadêmico deve ser uma consequência da formação do Ser (Valores, hábitos e atitudes) do estudante. Segundo sua percepção, o modelo por competências não contempla este ponto:

“Nos seminários que recebemos mencionam que o objetivo principal é que o aluno tenha competências para o trabalho através da apropriação do conhecimento, quer dizer, aprender a aprender. Este tipo de enfoque negligencia algo que é importante (...). Quando um aluno se assenta numa sala de aula, o professor atua como orientador utilizando todas as ferramentas tecnológicas e didáticas. Mas o aluno precisa de uma formação básica antes do ato de aprender, isto é, antes de fazer qualquer atividade acadêmica, como por exemplo, analisar um determinado conceito, o aluno deve ter concentração, seriedade, consciência de trabalho tanto individual como em grupo. Provavelmente o aluno não tenha todas as ferramentas, mas existe uma disposição, que é a base”.

Para o professor Fernando, a disposição e motivação para o aprendizado por parte do aluno é primordial, mas isto está ligado à Formação do Ser e das atitudes do estudante. Ainda que o sistema contemple a formação e avaliação dos três aspectos: Conteúdo, Procedimentos e Atitudes, a mesma possui deficiências no aspecto das Atitudes. O aspecto de Atitudes é tão importante, pois “faz com que o aluno tenha disposição para aplicar conhecimentos em determinadas tarefas, saber quando aplicá-las no momento certo, analisando vantagens, desvantagens e consequências”. O professor Fernando explica:

“O aluno pode ter conhecimentos e habilidades, ser apto para realizar determinada atividade, mas isso não implica que ele tenha atitude, tenha plena consciência e responsabilidade do uso do conhecimento e as técnicas que foram ensinadas”.

Neste sentido se encontra a importância de uma educação integral. Para o professor Fernando, “O mundo esta se tornando insensível”, mas como diria Paulo Freire (2006): “somos condicionados, mas não somos determinados”. Existe a possibilidade da construção da própria história. Se pensarmos que o discurso neoliberal de que a realidade social, história e cultural fatalista e imobilizante é algo predeterminado, não há o menor sentido em pensar uma formação integral crítica e autônoma. Assim, para o Professor Fernando uma formação integral deve “buscar que o aluno tome consciência de seu papel na sociedade, e que sua contribuição, ele possa dar depois da sua formação que não exclusivamente irão reverter em sua vida pessoal e

profissional, mas também na vida familiar e social”. Podemos observar que as considerações do professor Fernando guardam muita relação com o pensamento de Paulo Freire para uma educação humanizadora.

Ao ser abordado sobre seu trabalho como coordenador de disciplina do Colégio B, o professor Fernando explicou que em seus 36 anos de serviço como docente, adquiriu experiências na “escola antiga” (tradicionalista) e agora se encontra caminhando na “escola nova” (Modelo Pedagógico por Competências). Mas, segundo seu ponto de vista, o novo modelo pedagógico precisa resgatar os aspectos positivos da “escola antiga”, no aspecto da formação da pessoa em conduta e hábitos, mas não com os métodos antigos rígidos e não positivos, onde o castigo era a forma de educar. Assim, o professor nos explicou sobre o conceito de disciplina:

“A disciplina não deve ser vista como simplesmente uma série de normas rígidas escritas, mas ela deve ser parte do ser humano. A disciplina não se trata de castigos pelo não cumprimento de normas. Temos tentado (como Coordenação de disciplina) que o aluno cumpra as normas, mas não por imposição, e sim por convencimento (...). Convencido de que isto irá ajudá-lo, que permitirá que ele seja uma pessoa melhor, um estudante melhor e um cidadão melhor perante a comunidade. Se nós conseguirmos isto, que o aluno tome consciência, já não vamos precisar tentar impor estas normas, assim que, o aluno cumprirá por convicção, como sendo uma roupa que ele goste de usar o dia todo”.

O professor declarou um aspecto muito importante sobre o aspecto da disciplina: a formação de hábitos e atitudes positivas nos estudantes além da consciência dos seus atos. Isto nos leva ao conceito de Autonomia. Entendemos a autonomia como a capacidade e a liberdade de construir e reconstruir o que lhe é ensinado. Embora sendo o conceito de liberdade uma questão importante, vemos claramente no discurso do Professor Fernando a importância de todo docente de formar integralmente, tanto no aspecto acadêmico como no aspecto humano (Ser do estudante). O papel do professor não é o de “transmitir conhecimento, mas sim de criar possibilidades para que os alunos produzam ou construam seu próprio conhecimento” (FREIRE, 1996).

Segundo o Professor Fernando, uma das ferramentas importantes para a formação do estudante deve ser o diálogo, não simplesmente para admoestar, mas também para fazer o indivíduo refletir sobre suas ações. “O primeiro passo é tornar o aluno sensível e consciente de seus atos. Ainda que às vezes, possam incorrer nos erros novamente, o aluno reconhecerá e se redimirá de suas ações”.

Formar é muito mais que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas. Assim, em relação ao modelo por competências, o professor Fernando menciona:

“O importante não é só ter informações e conhecimento, pois hoje com a tecnologia temos acesso a diversas áreas do conhecimento. O importante é como aprender a aplicar corretamente esses conhecimentos para o bem pessoal, profissional, familiar e social. (...) Às vezes fica a pergunta se simplesmente estamos ensinando (com este modelo pedagógico) no qual o estudante se utiliza dessas tecnologias em seu processo ensino-aprendizado, esquecendo-se de outros pontos importantes da formação integral do ser humano. Estaremos criando simples tecnocratas? Ou realmente queremos estudantes que tenham conhecimentos... mas que se integrem a uma sociedade e se preocupem com seus problemas e busque soluções para o bem comum”.

Perante estes questionamentos e segundo as necessidades socioeducativas do país, a professora Lúcia, psico-orientadora e conselheira da turma 12ºH concorda com o professor Fernando que não há um diálogo sério para saber o que realmente queremos como sociedade panamenha. Fala-se de estratégias, métodos, ferramentas para se apropriar ao conhecimento, mas não se detalha o que fazer com ele e sua aplicação na vida do indivíduo para ser uma pessoa melhor. Certamente, como vimos na revisão de literatura, os documentos da Transformação Curricular falam não somente de competências, destrezas, habilidades, mas também da formação em valores e virtudes do futuro cidadão panamenho. Mas não existem os espaços no currículo para desenvolver estes aspectos.

Por fim, como foi mencionado em pontos anteriores de este capítulo, os estudantes de Ensino Médio (10º - 12º) do Colégio B que formam parte da Transformação Curricular não contam com hora de aconselhamento. A hora de aconselhamento na escola tradicional funcionava geralmente às segundas-feiras depois do Ato Cívico. Sua duração era de uns 15 minutos, sendo um espaço para orientar os grupos, discutir sobre assuntos acadêmicos e disciplinares, exortar e motivar os alunos, etc. Representa o encontro semanal que serve de avaliação do desenvolvimento geral e individual dos integrantes de uma turma específica, e dependendo do empenho do professor, pode-se tornar num tempo de formação do Ser do estudante.

Também, outro espaço que foi retirado na nova grade curricular foi a “disciplina” de Orientação. Ainda que a mesma não oferecesse créditos nem exigia uma

avaliação numérica, o seu objetivo era formar o aluno no aspecto do seu Ser como pessoa e em suas relações humanas. Outros aspectos abordados eram: técnicas de estudo, educação sexual e reprodutiva, disciplina e assertividade, escolhas na área profissional. É importante mencionar que esta disciplina ainda se encontra no currículo da Educação Pré-média. A professora Lúcia nos explica sua experiência sobre este assunto:

“Eles não têm hora de orientação marcada no horário. Eu os atendo se eles têm alguma hora livre ou se um professor me facilitar a hora. Em anos anteriores existiam horas e espaços para Orientação. No grau 11º se tinha anteriormente, mas não é assim no grau 10º nem no 12º. A educação pré-média conta com uma hora de orientação, além da hora de aconselhamento”.

Explica a professora Lúcia que precisamos retomar a formação do Ser do estudante e não simplesmente uma formação para o trabalho como profissional. Neste aspecto, perguntamos então a professora sobre sua percepção em relação à implementação da Transformação Curricular e do Modelo Pedagógico por Competências. Sua avaliação foi a seguinte:

“Considero que não tem mudado. As coisas permanecem iguais. O aluno sempre preocupado com suas avaliações, em concluir seu ano letivo sem problemas, sobretudo no grau XII onde o aluno está preocupado em se formar. Tem-se aplicado muito aos seminários do Ministério da Educação para melhorar a qualidade com técnicas para melhorar o processo ensino-aprendizado, mas a maioria dos professores ainda permanece no sistema tradicional que exige simplesmente a memória”.

Ao ser questionada sobre a receptividade dos pais a este novo enfoque pedagógico, em sua experiência como conselheira, nos explicou que eles (os pais dos alunos) não têm muito conhecimento sobre o que é a formação por competências a não ser que ele/ela seja um docente. A primeira grande preocupação da maioria dos pais é que seus filhos passem de ano ou que se formem no Ensino Médio, isto é, o rendimento acadêmico. Tudo fica restrito ao assunto numérico das avaliações. O segundo aspecto é a disciplina, que se encontra refletida nos aspectos de Hábitos e Atitudes do Boletim escolar.

É importante mencionar que no sistema educativo panamenho existe uma avaliação de hábitos e atitudes do estudante independente da avaliação numérica por disciplinas. Tradicionalmente, no Panamá esta avaliação é realizada pelos professores conselheiros. A professora Lúcia comenta sua experiência como professora conselheira

da turma 12º H do Colégio B. A mesma, não é muito diferente à prática realizada em colégios públicos e privados em nosso país:

“(…) O Conselheiro avalia (hábitos e atitudes) dos alunos. Acontecem reuniões de coordenação por nível ao final de cada trimestre e assim cada professor manifesta o comportamento de cada estudante em sua aula específica; se apresenta alguma dificuldade e se tem problemas de frequência. Há reuniões extraordinárias para saber se existe algum problema com a turma em geral. Também como conselheira, eu pergunto aos colegas professores sobre os meus estudantes. Falo diretamente com os alunos para conhecer as suas dificuldades e suas inquietações. Existe também uma coordenação de disciplina que recebe os estudantes na entrada do colégio, anotando os alunos que não cumprem com o uso correto do uniforme, e que chegam tarde à escola. Tudo isto é levado em conta no momento de avaliar hábitos e atitudes”.

Se analisarmos os aspectos antes mencionados podemos perceber que o nosso sistema educativo, tanto o tradicional como o novo modelo pedagógico por competências, mantém uma visão dicotômica do ser humano. Por um lado, se encontra a formação acadêmica e de conteúdo, e por outro lado, a parte da formação do ser e da conduta do aluno no aspecto disciplinar. Assim, cria-se o paradigma que os professores, catedráticos em sua área do saber, tem a responsabilidade de formar academicamente o estudante, cumprindo com o currículo e os planos de estudo, e a Coordenação de disciplina e Conselheiros (que também são professores) deve velar pelo aspecto da ordem e da disciplina do estudante.

Como menciona o professor Fernando, no novo modelo pedagógico e curricular menciona que o professor não deve dar muita ênfase na parte de conteúdo como acontecia na escola tradicional e é neste aspecto que o mesmo encontra resistência de alguns docentes que não estão acostumados a avaliar os aspectos de atitudes e disposição do estudante. Assim, para a maioria dos docentes, se prima o conteúdo.

Como foi mencionado anteriormente, a avaliação do aluno no sistema educativo panamenho se encontra dividida em três partes: Notas diárias, Notas de apreciação e Prova trimestral, às quais, cada uma representa um terço da Nota final trimestral. Obviamente a Lei não determina limites de avaliações parciais para cada item, nem estabelece de forma obrigatória às atividades que podem ser consideradas em cada um destes aspectos. Assim, foi criada de forma “tradicional” e “padronizada” para alguns, que a Nota de Apreciação pode estar formada por as atividades práticas em sala de aula, murais, trabalhos em grupo, frequência do aluno, participação em aula, etc. Outro aspecto que se pede (mas que não tem sustento legal) é que a nota de apreciação não

pode ser inferior a 3,0. Neste aspecto da avaliação da apreciação, a professora Lúcia menciona:

“Os professores na maioria dos casos colocam a nota de apreciação através de trabalhos, revisão do caderno de anotações, murais, etc. Isso representa uma nota a mais que o aluno deve ganhar com seu esforço, como as outras notas diárias”.

Certamente concordamos com o pensamento da Professora Lúcia. A nota de apreciação, como seu nome o indica, deveria ser uma avaliação de aspectos como: atitudes, hábitos, disposição, motivação, etc., que não são quantificados através de uma prova escrita ou uma atividade, mas sim, no desenvolvimento do aluno durante o trimestre. Este poderia ser o espaço para que o professor possa avaliar estes aspectos. Numa proposta apresentada pelo nosso grupo como trabalho final para o Diplomado em Educação, Escola e Pedagogia Transformadora (EEPT), realizado na cidade do Panamá foram colocados três métodos avaliativos para a Nota de Apreciação: Auto avaliação, Hetero – avaliação e Co – avaliação. A mesma teria como critérios a serem avaliados os aspectos antes mencionados. Na minha experiência de utilizar este sistema avaliativo percebemos resultados positivos, pois o aluno reflete sobre si mesmo, conhece o ponto de vista dos outros ao ser avaliado por seus colegas e conhece também as considerações e recomendações dadas pelo professor, tornando-se assim, uma pessoa com autonomia e consciência crítica e reflexiva.

Com certeza existe uma grande preocupação por esta formação do Ser do estudante, de um indivíduo que possui valores e que toma consciência de sua responsabilidade para transformar a realidade social de forma positiva através da análise crítica e reflexiva, mas também com autonomia. Temos visto também que o Modelo pedagógico por competências não deixa muito claro a formação e avaliação destes aspectos na vida do estudante. Segundo a percepção do professor Fernando:

“O aspecto humanístico neste sistema por competências não é dado como prioridade, e penso isto porque não existe um seguimento daquilo que o professor realiza no ato docente. Nos seminários são dadas ferramentas para realizar o trabalho docente. Porque uma coisa é receber em teoria estas informações e outra é aplicá-las em sala de aula. O professor muitas vezes não tem a disposição de colocar isto em prática. Tenho escutado colegas que dizem: Eu vou, escuto esses seminários, mas na hora da minha aula eu faço tudo como tenho feito sempre, não vou por sobre mim mais responsabilidade e mais trabalho”.

5. Para uma Educação Humanizadora: Análise da Prática Educativa Panamenha..

Como o leitor tem observado no percurso desde estudo, existem dois conceitos chave para entender a aplicação da Transformação Curricular do Ensino Médio: a Educação de qualidade e a formação de competências.

No contexto da Transformação Curricular do Ensino Médio existe uma correlação entre a qualidade educativa e o enfoque por competências, pois é necessário gerar as adequações pertinentes para atingir os novos padrões de qualidade que permitam desenvolver as competências nos indivíduos.

Como foi explicado ao leitor, os critérios utilizados pela TCEM se encontram ligados diretamente ao projeto educativo neoliberal baseado no paradigma da gestão de qualidade total (GQT) das empresas privadas, sendo estas: equidade, pertinência e eficiência.

Muitos são os posicionamentos e pontos de vista que emergem aplicação da Transformação Curricular do Ensino Médio entre o discurso das autoridades do MEDUCA e as considerações dos grêmios docentes. Ambos os grupos reconhecem a imperiosa necessidade de uma Transformação Educativa, no entanto, a falta de diálogo e entendimento entre as partes têm sido a tônica neste assunto.

Para realizar uma análise crítica e reflexiva sobre o conceito de educação de qualidade é necessário partir do princípio freireano que a práxis educativa é um processo concreto, mas não consumado, onde a teoria e a prática se fazem e se refazem numa relação dialética. Desta forma, iniciamos a nossa análise sobre as posturas que emergem na práxis educativa no contexto da Transformação Curricular do Ensino Médio com categorização das concepções dos professores e diretivos sobre uma educação de qualidade e suas considerações sobre a aplicação da Transformação Curricular do Ensino Médio.

5.1. Análise das concepções dos professores e diretores sobre o conceito de educação de qualidade.

No capítulo anterior foram apresentados ao leitor as concepções pessoais dos professores e diretores sobre a definição do conceito de educação de qualidade. Nos diversos discursos podemos encontrar pontos em comum, identificando assim de forma geral as ênfases ideológicas e conceituais presentes no entorno escolar.

Como foi mencionado no capítulo da metodologia, o discurso dos professores e diretores foi classificado em oito (8) categorias ou aspectos presentes na definição do conceito de educação de qualidade segundo a concepção de Paulo Freire apresentado em nossa revisão de literatura, sendo estas: Saberes curriculares sistematizados; Promoção da solidariedade; Formação da cidadania; Formação permanente dos professores; Círculos interdisciplinares; Educação com sentido e conteúdo para a vida; Recursos e infraestruturas; e Formação de destrezas e habilidades.

Tabela 7 - Classificação das concepções dos professores sobre uma educação de qualidade – Colégio A.

Professor (a)	Grupo/ Colégio	Concepção sobre a educação de qualidade	Categorização segundo Paulo Freire
Carlos	D/A	Aspecto administrativo (recursos e infraestruturas) e acadêmico que responda as mudanças do mundo moderno.	<ul style="list-style-type: none">• Recursos e infraestrutura• Saberes curriculares sistematizados• Formação de destrezas
Márcia	P/A	Formação para o mercado de trabalho com competitividade, mas a professora não tem clareza sobre o conceito de competências.	<ul style="list-style-type: none">• Saberes curriculares sistematizados• Formação de destrezas
Elena	P/A	Formar o pensamento crítico e potenciar as habilidades.	<ul style="list-style-type: none">• Educação com sentido e conteúdo para a vida• Formação de destrezas
Estevão	P/A	Formar diversas áreas do aprendizado (Acadêmica, habilidades e o Ser do estudante)	<ul style="list-style-type: none">• Saberes curriculares sistematizados• Formação da cidadania• Formação de destrezas

Como o leitor pode observar, no discurso dos professores e o diretor do colégio A, os quais não se encontram aplicando a TCEM existe uma constante nos aspectos de

Formação de destrezas (competências) como prioridade, e logo o aspecto dos saberes curriculares sistematizados. Os aspectos de recursos e infraestrutura, formação da cidadania e uma educação com sentido e conteúdo para a vida se encontram nos níveis inferiores.

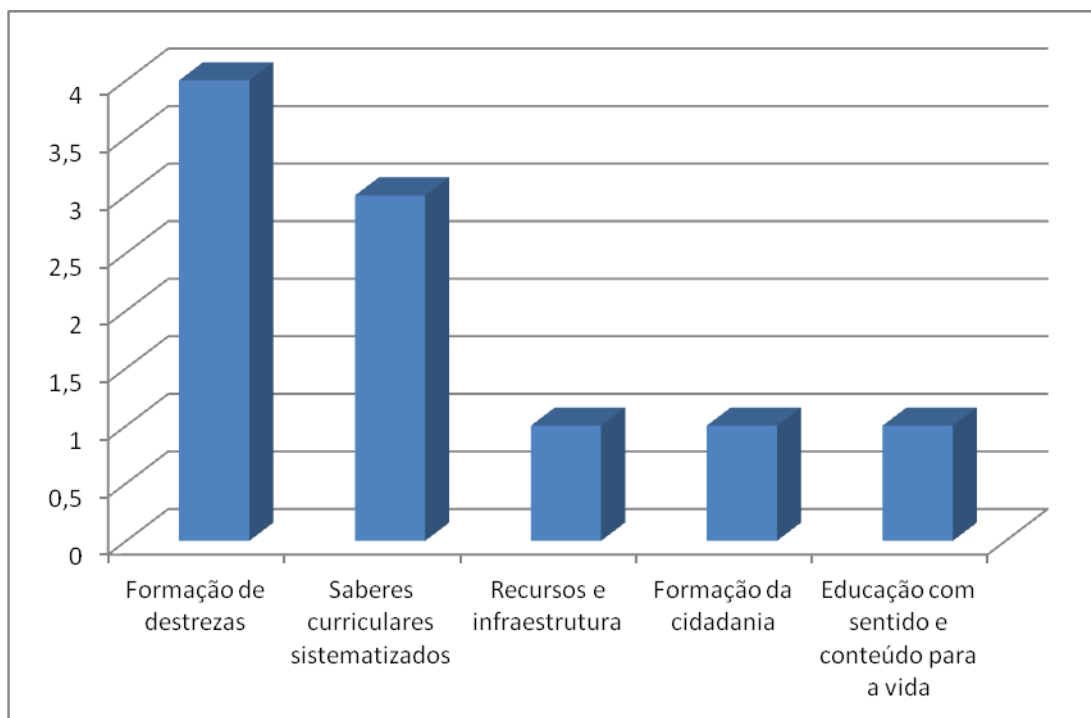


Gráfico 1 - Categorização das concepções dos professores sobre uma educação de qualidade - Colégio A.

À continuação apresentamos ao leitor a categorização do discurso sobre o conceito de educação de qualidade segundo a concepção do diretor, alguns professores, o professor conselheiro e a comissão de disciplina do colégio B.

Tabela 8 - Categorização das concepções dos professores sobre uma educação de qualidade – Colégio B.

Professor (a)	Grupo/ Colégio	Concepção sobre a educação de qualidade	Categorização segundo Paulo Freire
Rubén	D/B	Aspecto administrativo (recursos e infraestruturas) e acadêmico que responda as mudanças do mundo moderno através da formação de competências nos estudantes.	<ul style="list-style-type: none"> • Recursos e infraestrutura • Saberes curriculares sistematizados • Formação de destrezas
Lara	P/B	Aspecto administrativo (recursos e infraestruturas) e acadêmico com aprendizados significativos e formação de competências.	<ul style="list-style-type: none"> • Recursos e infraestrutura • Saberes curriculares sistematizados • Formação de destrezas
João	P/B	Aspecto administrativo (recursos e infraestruturas) e formação de competências adequadas com a realidade socioeconômica.	<ul style="list-style-type: none"> • Recursos e infraestrutura • Saberes curriculares sistematizados • Formação de destrezas
Lúcia	C/B	Formação acadêmica, de competências e humanizadora.	<ul style="list-style-type: none"> • Promoção da solidariedade • Formação da cidadania
Fernando	CD/B	Formação do Ser humano e suas atitudes para o bem comum, às quais influenciam diretamente o aspecto acadêmico. Formação da autonomia.	<ul style="list-style-type: none"> • Saberes curriculares sistematizados • Promoção da solidariedade • Formação da cidadania • Formação de destrezas • Educação com sentido e conteúdo para a vida

Como o leitor pode observar na tabela anterior, de forma geral os professores e o diretor do Colégio B, os quais se encontram aplicando a TCEM no contexto das limitações de infraestrutura e recursos, destacam como prioridades para uma educação de qualidade a Formação de destrezas e dos saberes curriculares sistematizados. Os

recursos e infraestruturas são considerados como segundo aspecto de destaque para uma educação de qualidade. Em níveis inferiores se encontram os aspectos de formação da cidadania, promoção da solidariedade e a busca de uma educação com sentido e conteúdo para a vida.

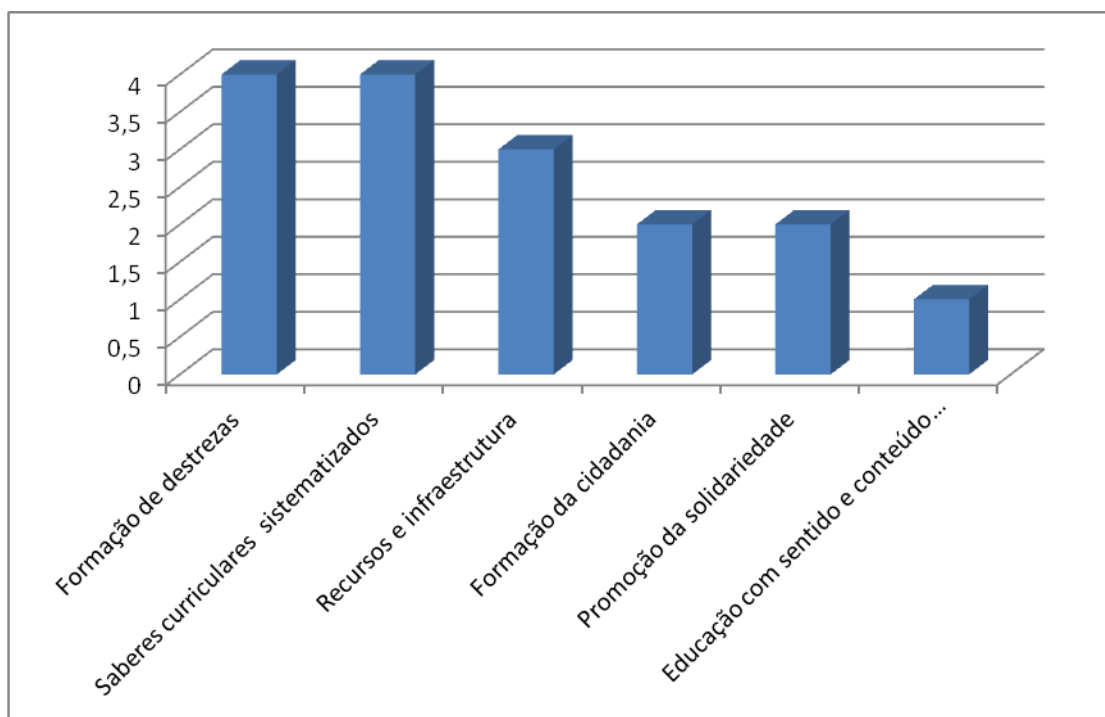


Gráfico 2 - Categorização das concepções dos professores sobre uma educação de qualidade – Colégio B.

Podemos perceber que no discurso do pensamento docente e dos diretores dos colégios estudados existe uma ênfase maior nos aspectos de formação de competências para o mercado de trabalho e a formação de saberes curriculares sistematizados para responder às exigências das instituições de ensino superior.

As concepções dos professores e diretores entrevistados sobre o conceito de educação de qualidade se encontram ligadas às propostas e políticas educativas do MEDUCA. Devemos lembrar que as propostas e políticas públicas concernentes às reformas educativas em cada um dos países de América Latina correspondem à influência das perspectivas mencionadas no estudo de Gorostiaga e Tello (2011). Os autores identificam esta correlação da seguinte maneira:

“o estabelecimento de mecanismos de medição de resultados e de rendição de contas (Perspectiva Economicista); o desenvolvimento e acesso às novas tecnologias da informação (Perspectivas da Inserção Imperativa e Integracionista); o respeito da diversidade sociocultural e a formação de sujeitos críticos (Perspectiva Humanista); e a promoção da democratização educativa (Perspectivas críticas e da Mundialização Alternativa)” (GOROSTIAGA e TELLO, 2011).

As políticas educativas do Ministério de Educação do Panamá (MEDUCA, 2009-2014) em síntese propõem o estabelecimento de um novo modelo educativo democrático e de qualidade (Perspectiva Economicista), com capacidade para formar pessoas que desenvolvam os códigos básicos da modernidade, para que adquiram conhecimentos, valores, ideais, habilidades, hábitos, atitudes e destrezas que lhes permitam viver e participar ativamente na sociedade moderna e que especificamente fomentem aprendizados dirigidos a valorizar o avanço tecnológico, as competências básicas para o trabalho produtivo (Perspectiva Inserção imperativa e integracionista) e a própria identidade cultural da nação panamenha (Perspectiva Humanista).

Com o início da Reforma Educativa nos anos 90 no Panamá podemos perceber uma diferença entre a Lei 47 de 1946 e sua reforma na Lei 34 de 1995 no aspecto da formação do estudante de segundo grau, hoje Ensino Médio.

O artigo 51 da antiga Lei 47 de 1946 mencionava que na educação secundária “se explorariam as aptidões e interesses dos educandos para prepará-los de acordo com suas habilidades e necessidades sociais, para que pudessem ocupar com sucesso o que lhes corresponderia a cada um em sua vida social”.

É importante ressaltar que a filosofia da Lei 47 de 1946 fazia uma separação importante e definitiva quanto à "ampliação cultural" do estudante simultaneamente que "prepará-lo para cursar estudos profissionais universitários" (Art. 56) e "dar-lhe conhecimentos teóricos e práticos necessários de acordo com sua aptidão e interesses na ciência e a arte de sua profissão” (Art. 57).

Na Lei 34 de 1995 que modifica a Lei 47 de 1946, no artigo 83 estabelece que o segundo nível de ensino ou educação média tem os seguintes propósitos:

- a. Dar uma sólida formação em opções específicas a efeito de prepará-lo para o trabalho produtivo que lhe facilite seu rendimento no campo de trabalho.
- b. Prosseguir estudos superiores de acordo com suas aptidões e interesses e as necessidades socioeconômicas do país.

Assim, o propósito da Lei atual é conseguir preparar o estudante para o exercício de alguma arte ou ofício e que paralelamente possa continuar seus estudos universitários. Com isto, fica muito claro que hoje a educação tem uma função meramente utilitarista (seja para o mercado de trabalho ou continuar estudos superiores para depois formar parte do mercado), o que nos leva a um novo conceito de qualidade de educação, restringindo-se este a uma capacitação eficiente para produzir os diversos tipos de capital humano com capacidade para consumir e competir na atual sociedade capitalista.

Analisando os dados obtidos em nossas entrevistas sobre o conceito de educação de qualidade à luz do pensamento humanizador de Paulo Freire, podemos perceber que as concepções da maioria dos professores e diretores se encontram direcionadas ao pensamento neoliberal, isto é: a formação de competências, a formação de saberes curriculares sistematizados e aos recursos e infraestruturas.

Os aspectos como promoção da solidariedade, formação da cidadania e educação com sentido e conteúdo para a vida se encontram com pouca frequência no discurso.

Paulo Freire, educador-educando, como costumava dizer, ensinou, escreveu e lutou contra uma pedagogia da passividade e da anulação do sujeito-cidadão. Trabalhando por uma “educação humanizadora, defendeu e exerceu na teoria e na prática uma pedagogia apoiada na vida e respeitosa à vida” (CHIAPINNI, 2007). Para Freire (1982) a educação deve ser “um ato de conhecimento, uma tomada de consciência da realidade, uma leitura do mundo que precede à leitura da palavra”. Assim, os aspectos de promoção da solidariedade, a formação cidadã e uma educação com sentido e conteúdo que promova a reflexão e a crítica da realidade são eixos fundamentais da sua pedagogia.

É interessante notar que a formação de professores e a implementação de círculos interdisciplinares não se encontram presentes no discurso dos professores e diretores para uma educação de qualidade num primeiro estágio de nossa entrevista. Paulo Freire (2000) na sua obra “A educação na cidade” menciona que não podemos atacar a questão da qualidade da educação, entre um sem-número de medidas, como a melhoria dos salários das educadoras e educadores, sem pensar na formação permanente dos professores.

Para o acadêmico brasileiro, a formação permanente dos educadores deve ocupar um lugar singular no projeto educativo nacional, pois é um dos momentos para a superação necessária de certos equívocos ou erros que obstaculizam a práxis educativa. O pensar certo, reflexivo e crítico devem ser característicos do verdadeiro professor para que saiba orientar seu aluno na direção de um pensar consciente e autônomo, instigando desde a curiosidade nascente à constituição de uma curiosidade epistemológica. Menciona Freire:

“(...) estou convencido de que uma das mais importantes tarefas em que a formação permanente dos educadores deveria centrar-se seria convidá-los a pensar criticamente sobre os que fazem. Pensar a prática (FREIRE, 1991)”.

É interessante perceber que no percurso de nossa entrevista os entrevistados tomaram consciência de aspectos que em sua concepção de educação de qualidade não tinham mencionado ou priorizado. Concordamos neste aspecto com a premissa de Meksenas (2007): “a entrevista é mais do que um momento de coleta de dados, é um momento de reflexão e como toda situação de reflexão é um contexto de construção da consciência política dos sujeitos envolvidos”.

5.2. Da Teoria à Prática: Análise dos fatores que influenciam desenvolvimento de uma educação de qualidade no contexto da TCEM em Panamá.

Outro dado importante obtido em nossa entrevista foram os fatores que influenciaram no desenvolvimento de uma educação de qualidade no Panamá segundo a percepção dos professores e diretores.

Os dados obtidos no discurso foram classificados em categorias, às quais apresentamos para continuação no seguinte gráfico:

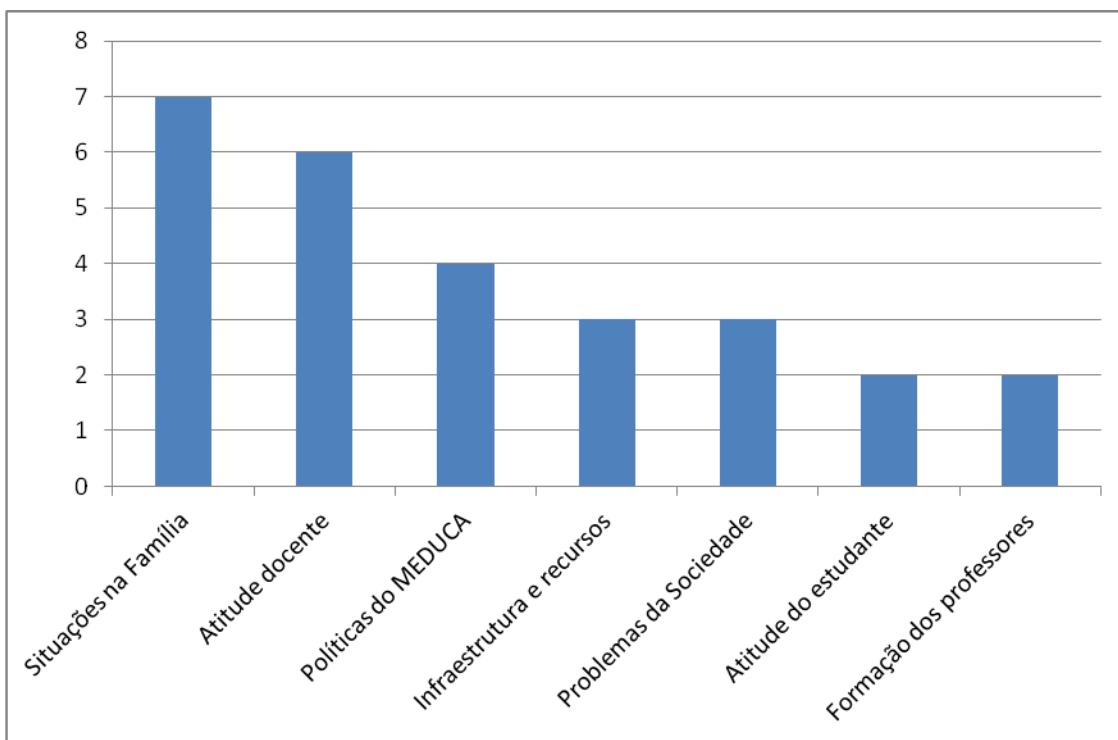


Gráfico 3. Fatores que influenciam o desenvolvimento de uma educação de qualidade segundo a percepção docente.

Podemos observar que segundo a percepção docente e dos diretores, os aspectos que incidem diretamente na aplicação de uma educação de qualidade no contexto da Transformação curricular do Ensino Médio são: as situações familiares, a atitude docente e as políticas do MEDUCA.

É interessante perceber que a diferença do posicionamento das bases dos grêmios docentes, os professores entrevistados consideram que são os problemas familiares e a atitude docente, os principais obstáculos na busca de uma educação de qualidade e não simplesmente as disposições e políticas do MEDUCA. A dotação de infraestrutura e recursos assim como os problemas da sociedade ocupa um lugar de destaque, mas a atitude do estudante e a formação dos professores se encontram nos últimos lugares.

Certamente a escola não pode permanecer alheia “às condições sociais culturais, econômicas de seus alunos, de suas famílias, de seus vizinhos” (FREIRE, 2005). Como mencionam os professores e diretores no seu discurso existem fatores exógenos ao processo ensino-aprendizado que incidem diretamente na práxis educativa como o fator social e familiar, mas na proposta pedagógica de Paulo Freire isto não deve ser

interpretado como um sinal desesperador e sim como a oportunidade de criar utopias realizáveis.

A educação por si própria não muda o mundo, mas sem ela é impossível fazê-lo. Neste sentido, Freire declara:

“(...) a educação não é a chave das transformações do mundo, mas sabemos também que as mudanças do mundo são um quefazer educativo em si mesmas. Sabemos que a educação não pode tudo, mas pode alguma coisa. Sua força reside exatamente na sua fraqueza. Cabe a nós pôr sua força a serviço de nossos sonhos” (FREIRE, 1991).

Em consequência, o educador deve ter um compromisso ético político pela construção de um mundo mais justo. Para Paulo Freire a história deve ser vista como uma possibilidade e não como algo determinado.

A realidade social em que vivemos não é simplesmente o ponto de partida da educação, mas também seu ponto de chegada. Se a realidade não se encontra determinada, mas sim se construindo no percurso da história, a finalidade de uma educação de qualidade que promova a liberdade e a humanização é contribuir a transformar as visões de futuro que superem a existência de opressores e oprimidos, de exploradores e explorados, de excludentes e excluídos; é superar os obstáculos econômicos, sociais, políticos e culturais que impedem a realização dos educandos como seres humanos.

A filosofia da educação de Paulo Freire se fundamenta na possibilidade de que as pessoas possam escrever sua própria história, isto é, serem capazes de superar as circunstâncias e fatores adversos que a condicionam.

Neste sentido, ao questionar aos professores e diretores entrevistados sobre suas propostas para melhorar a qualidade da Educação no Ensino Médio no Panamá, podemos observar que através do diálogo e do compartilhar de ideias houve uma percepção sobre a importância da formação do professor e sua atitude, assim como uma melhor supervisão e implementação das políticas do MEDUCA. Apresentaremos a categorização dos dados apresentados na tabela 6 no seguinte gráfico.

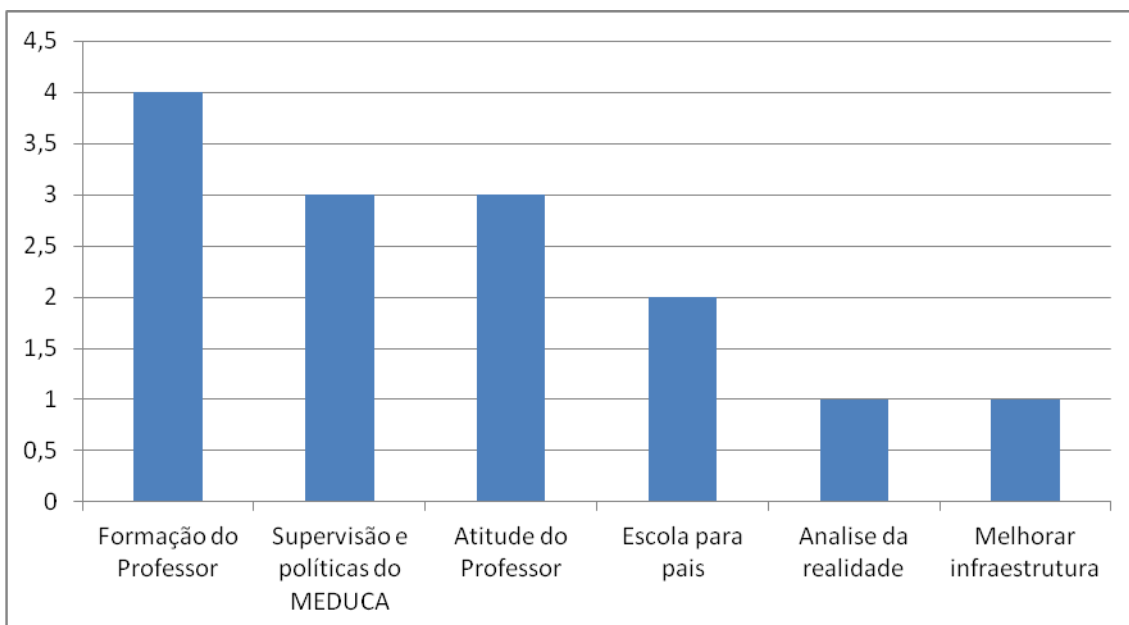


Gráfico 4. Categorização das sugestões para uma educação de qualidade segundo a percepção docente.

Dos dados obtidos podemos observar uma relação entre o discurso dos professores e diretores entrevistados e o pensamento de Paulo Freire. Para garantir uma educação de qualidade é necessária a formação do professor, com atitudes e saberes que promovam a autonomia.

Mas a realidade educativa composta de diversos atores, pensamentos e interesses é multifacetária o que provoca que se crie um ciclo interminável de debates e questionamentos entre as autoridades do MEDUCA e os grêmios docentes.

A grande maioria das lutas pelas reivindicações da profissão docente e as greves realizadas pelos grupos do magistério durante os últimos anos no Panamá tem se centrado na expectativa de mudanças do sistema e da ordem social injusta na sociedade.

Para a Associação de Educadores Veraguenses (AEVE) a crise de nosso sistema educativo responde às profundas mudanças provocadas pela “revolução científica-tecnológica e a conseqüente transformação das formas produtivas e da comunicação que incidem na organização das relações trabalhistas. Mas, junto a isso, à imposição de um modelo neoliberal que afeta tanto a nossa sociedade como a nosso sistema educativo” (GANDÁSEGUI, 2010).

Os grêmios docentes percebem que hoje a educação no Panamá tem uma função meramente utilitarista. Tem-se instalado um novo conceito de qualidade da educação, restringido à capacitação de diversos tipos de capital humano especializados no consumismo e para competir na atual sociedade de mercado. Segundo Yadira Pino, “Os governos têm respondido aos interesses dos setores econômicos que dominam o país, por isso, temos uma população educada que não exerce seu papel como trabalhador e profissional, e isto se converte num problema” (CINUP, 2013). Neste sentido a A EVE menciona que o modelo educativo tem que responder ao desenvolvimento da sociedade como um todo e não responder ao crescimento econômico de um setor, neste caso o empresarial e comercial.

Ao não ter as respostas favoráveis às suas demandas por parte do governo e das autoridades, os grêmios propõem como uma medida de pressão a resistência à implementação das políticas educativas, o que incide no desenvolvimento do processo ensino – aprendizado dos estudantes.

Não pode existir busca sem esperança. Perder a esperança é perder a possibilidade de constituirmos como sujeitos, de transformar o mundo. Paulo Freire propõe uma pedagogia da esperança que supere a ideologia do fatalismo, do conformismo, da desilusão que o poder ideológico dominante quer impor sobre a sociedade. Frente à frase “não há nada que fazer” temos que antepor o direito de sonhar que outro mundo é possível.

5.3. Análise da Prática educativa: Posturas docentes que emergem na aplicação da TCEM.

Muitos são os posicionamentos que emergem da aplicação prática da Transformação Curricular do Ensino Médio, criando diferenças entre o bloco hegemônico representado pelas autoridades do Ministério de Educação e o bloco contra-hegemônico representado pelos grêmios docentes.

Segundo os grêmios docentes, o MEDUCA programou de forma impositiva e até certo ponto inconsulta a chamada “Transformação Curricular do Ensino Médio” (TCEM). Isto se vê refletido nos dados obtidos nos relatórios de CELA – CISPE (2011), MEDUCA (2013) e nas entrevistas realizadas aos docentes neste estudo.

O discurso dos grêmios docentes apresentam críticas às reformas educativas realizadas, no entanto não existe uma análise teórica e marco referencial definido. Outro aspecto observado em nossas entrevistas é que o pessoal docente não conhece a profundidade do modelo teórico da Transformação Curricular do Ensino Médio.

Como foi observado em nossas entrevistas e nos relatórios estudados, o discurso docente frente à TCEM na prática educativa gira em torno dos seguintes aspectos:

- Imposição da TCEM e suas consequências na profissão docente.
- Improvisação dos programas de Estudo
- Mudanças Curriculares: Diminuição da carga horária e eliminação de disciplinas.
- Deficiente formação e capacitação docente, o que implica a uma falta de aplicação total do planejamento por competências.
- Problemas teóricos e conceituais para o docente na aplicação do Modelo pedagógico por competências.
- Falta de insumos, infraestruturas e recursos para a aplicação da TCEM.

Podemos perceber que as discussões e preocupações dos grêmios docentes na prática giram em torno das reivindicações do trabalho docente, sem enfatizar no aspecto pedagógico, metodológico e didático da formação do estudante. Os envolvimento da implementação da TCEM na formação dos futuros cidadãos, profissionais e agentes de transformação de nossa sociedade não é analisada desde um marco teórico e referencial. Assim, a análise da prática educativa no discurso dos grêmios docentes se vê limitado a um dos setores: o professorado.

Certamente existem argumentos teóricos e epistemológicos para sustentar a não implementação destas propostas, pois segundo os grêmios docentes as mesmas constituem uma forma de manter a ideologia e injustiças do neoliberalismo. O discurso dos grêmios docentes apresentam críticas às reformas educativas realizadas, no entanto não existe uma proposta alternativa sob uma análise teórica e marco referencial definido para uma educação de qualidade.

Mas quando passamos do plano geral organizacional ao local, isto é das disposições e ideologias da liderança dos grêmios docentes ao entorno institucional de

cada professor em sala de aula, os pensamentos e posicionamentos perante a aplicação da TCEM são diversos.

Segundo os dados obtidos durante a nossa observação de campo nos colégios estudados, no Colégio A existe uma resistência à implementação da TCEM, seja pelo aspecto ideológico apresentado pelos grêmios docentes que influi nas decisões dos professores ou pela negativa de alguns docentes próximos a se aposentar de aceitar novos modelos pedagógicos. Devido à negativa da maioria dos professores para participar de nossa entrevista, não podemos determinar em cifras estes dados oferecidos pelo diretor do Colégio durante nossa entrevista.

Recebemos confirmação que somente duas³⁵ das dez disciplinas que são lecionadas em 12º C se encontram aplicando parcialmente a proposta do MEDUCA. Apresentamos as informações no seguinte gráfico.

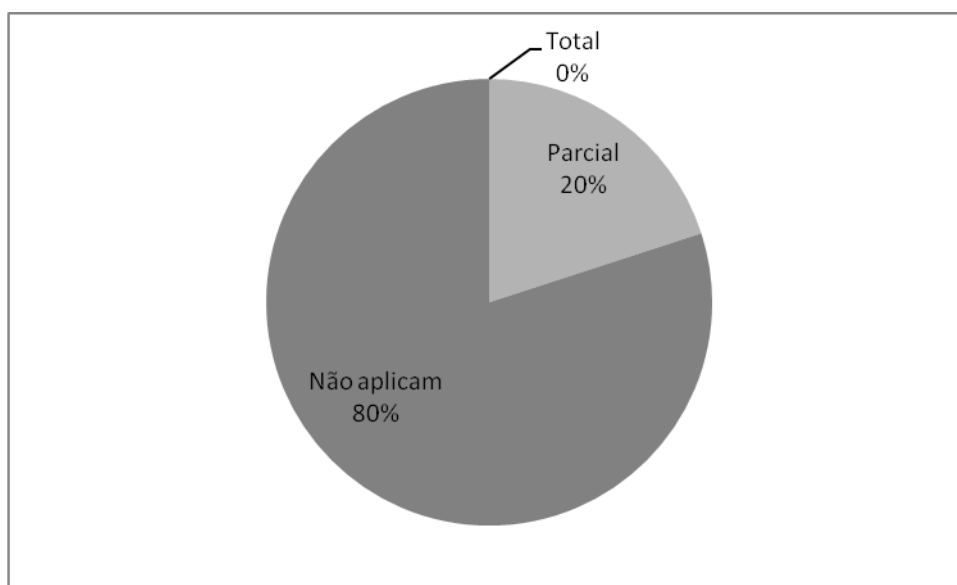


Gráfico 5. Aplicação do Modelo Pedagógico por Competências no 12º C do Colégio A

No colégio B a aplicação do novo modelo pedagógico por competências é maior em relação ao Colégio A. Durante a nossa observação de campo, percebemos os seguintes resultados nas onze disciplinas:

³⁵ Estas disciplinas correspondem às cátedras que ditam as professoras Márcia e Elena, as quais foram entrevistadas em nosso estudo.

Tabela 9. Aplicação do Modelo Pedagógico por Competências por disciplinas

Aplicação	Disciplinas
Total	Espanhol, Física e História das Relações entre Panamá e os Estados Unidos.
Parcial	Química, Biologia, Geografia, Filosofia / Lógica, Matemáticas e Gestão Empresarial.
Não aplicam	Inglês e Cívica III.

Podemos observar os dados da tabela anterior no seguinte gráfico estatístico:

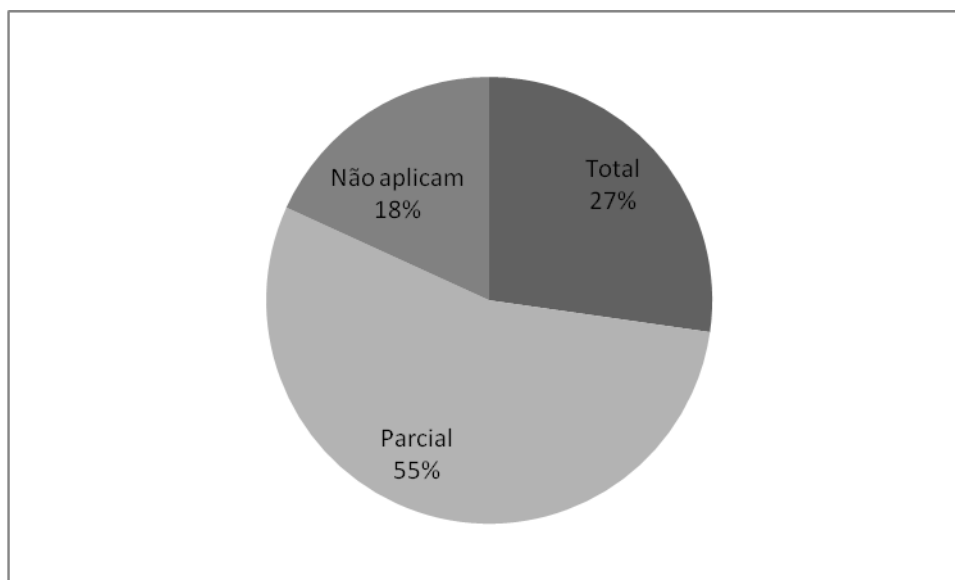


Gráfico 6. Aplicação do Modelo Pedagógico por Competências no 12^a H do Colégio B

Em relação às seis disciplinas que aplicam parcialmente a proposta de TCEM encontramos três posicionamentos: aqueles que aceitam a proposta como algo positivo (Gestão Empresarial, Filosofia e Geografia), aqueles que são indiferentes (Química e Biologia) e aqueles que não aceitam a proposta (Matemática), mas misturam aspectos do sistema tradicional com o modelo por competências.

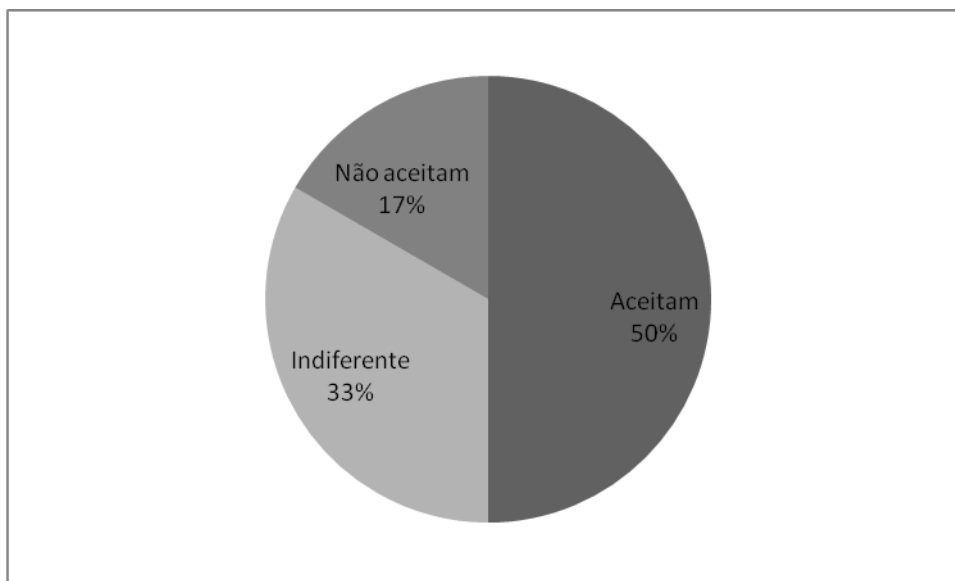


Gráfico 7. Disciplinas que aplicam parcialmente o modelo pedagógico por competências no Colégio B.

Por ultimo, é importante mencionar neste sentido o posicionamento do coordenador de disciplina e do professor conselheiro. Como foi apresentado em nossa coleta de dados, os mesmos realizam uma análise crítica à aplicação da TCEM, regatando os aspectos positivos do sistema tradicional e do novo modelo pedagógico. A sua preocupação se centra no aspecto de uma formação humanizadora e a autonomia do estudante.

Partindo da premissa de Paulo Freire sobre a relação dialética entre teoria e prática, podemos perceber em nossa observação de campo que cada uma destas ações e posturas docentes na prática educativa, são determinadas pelas concepções pessoais (teoria ou ideologia) que se tem sobre uma educação de qualidade.

5.4. Análise das posturas que emergem na prática educativa.

Como foi apresentado ao leitor no item anterior, existem pelo menos quatro posturas que emergem da aplicação da TCEM. A diferença de pontos de vista e ações gera uma série de situações que emergem da práxis educativa, entre elas:

- Clima de insegurança devido à falta de supervisão e clareza nos conceitos, procedimentos e metodologias do novo modelo pedagógico, o que se transmite também aos estudantes em sala de aula.

- Coexistência antagônica de dois modelos pedagógicos na prática educativa: Tradicional e por competências.
- Ausência de diálogo e entendimento entre as partes.
- Atitude negativa que se torna evidente no desempenho e trabalho de alguns docentes o que gera um impacto negativo no desenvolvimento do processo ensino-aprendizado e nos resultados esperados.
- Ausência de unificação de critérios para traçar objetivos e metas comuns como instituição educativa devido às diferenças entre aqueles que apoiam e/ou aceitam o novo modelo e aqueles que se opõem e/ou se negam a aplicá-lo
- Diferenças entre colégios na dotação de infraestruturas e recursos de acordo com o nível de compromisso institucional como medida de pressão.

Surgem então os seguintes questionamentos: Quais são os resultados que emergem das posturas e medidas adotadas por cada um dos grupos, os tais oferecem algum tipo de solução ao problema educativo? A quem beneficiam estas medidas? Será que existe alguma alternativa que possa responder às necessidades educativas da sociedade panamenha como um todo?

Para responder a estes questionamentos, realizaremos uma análise de cada um dos grupos que emergem da aplicação da TCEM segundo nosso estudo realizado nos colégios A e B.

5.4.1. Grupos que aceitam total ou parcialmente a implementação da TCEM.

De acordo com os dados obtidos em nossas entrevistas e na observação de aula os professores que se identificam com esta postura consideram a formação de competências para o mercado laboral na lógica neoliberal como algo positivo, pois este enfoque procura que o docente passe a ser um guia para o estudante, apartando os métodos tradicionalistas de memorização e trabalho emancipado. Assim, o objetivo é conseguir sair dos métodos conductistas e implementar ambientes de aprendizagens significativas mediante o trabalho em equipe, a criatividade, a participação e a contribuição na aula, sempre manejando um vínculo de comunicação assertiva entre mestres e alunos.

A simples vista parece uma proposta bem fundamentada que procura responder às necessidades socioeducativas do país, mas como foi apresentado nos capítulos anteriores, a mesma responde unicamente às exigências do mercado.

Por outro lado é importante lembrar que a postura daqueles professores que se opõem à implementação da TCEM de manter uma formação tradicional é uma medida que longe de oferecer uma solução às injustiças e desigualdades da sociedade no contexto neoliberal, a perpetua.

Sendo assim, neste item analisaremos em detalhes a proposta de aplicação da TCEM e o modelo por competências apoiado pelas autoridades do MEDUCA, os diretores dos colégios e alguns docentes.

Como foi mencionado ao leitor no percurso desta análise de dados, a proposta de Transformação Curricular do Ensino Médio procura uma educação de qualidade através da formação de competências e saberes curriculares necessários para as exigências do mercado de trabalho. Pode surgir então a pergunta: Será que a formação de competências e saberes curriculares sistematizados nos estudantes, é algo negativo?

Paulo Freire enfatiza a necessidade do respeito ao conhecimento que o aluno traz para a escola, visto ser ele um sujeito social e histórico, e da compreensão de que "formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas" (FREIRE, 1996). Partindo da ética universal do ser humano, Freire defende que "formar" é muito mais que formar o ser humano em suas habilidades ou competências, pois o educador deve estimular os alunos a uma reflexão crítica da realidade na qual está inserido.

O problema não é a formação de competências, mas sim o lugar que elas ocupam no processo ensino – aprendizado. A proposta pedagógica de Paulo Freire para uma educação de qualidade destaca a importância da formação dos “saberes” ou habilidades nos estudantes, mas não como o fim, e sim como meio no processo ensino-aprendizagem.

Certamente Paulo Freire (1991) advoga por uma escola pública competente:

“Queremos (...) uma escola pública realmente competente, que respeite a forma de ser de seus alunos e alunas, seus padrões culturais de classe, seus valores, sua sabedoria, sua linguagem.”

Para o acadêmico brasileiro, é preciso que a escola, na medida em que vai se tornando competente, deve-se tornar mais humilde (FREIRE, 1991). Esta é a grande diferença que existe entre o modelo educativo neoliberal e a proposta humanizadora e liberadora de Paulo Freire.

Paulo Freire estabelece uma diferença entre o modelo educativo neoliberal e a educação humanizadora. A prática educativa neoliberal busca “ensinar conteúdos, ocultando a razão de ser de um sem-número de problemas sociais”³⁶. Isto faz com que os alunos se adaptem a um mundo dado, que não pode ser mudado. Como menciona Paulo Freire (1996): “Seria uma atitude muito ingênua esperar que as classes dominantes desenvolvessem uma forma de educação que permitissem às classes dominadas perceberem as injustiças sociais de forma crítica”.

Mas por que esta ênfase de formação de habilidades e competências nos alunos tem como objetivo a ser atingido pela proposta educativa de TCEM?

Como foi mencionado nos capítulos anteriores, a formação de competências se encontra ligada ao conceito de flexibilidade do mercado neoliberal. Todos nós entendemos que algo é flexível quando apresenta a capacidade de mudança ou adaptação perante condicionantes externos. Passando esta ideia ao âmbito das organizações, a flexibilidade se refere à capacidade de uma organização para responder eficazmente a um meio competitivo, mutante por tanto, ao mesmo tempo em que mantém ou melhora sua posição competitiva. Assim, se o mercado de trabalho tem se tornado flexível, a educação também deve ser flexível e adaptável aos requerimentos desse mercado.

Por isto, os critérios de ensino apresentados na TCEM enfatizam a necessidade de formar competências básicas para a “sociedade do conhecimento e da informação”. O objetivo é assegurar uma maior flexibilização profissional dos futuros trabalhadores para que estes tenham a obrigação de se formar ao longo da vida, renovando as suas destrezas e habilidades. A formação educativa geral das pessoas não é importante, porque já não é funcional ao capitalismo. Agora devem desenvolver-se competências que favoreçam a adaptabilidade dos «recursos humanos» ao mercado competitivo mundial. Em momentos em que são importantes as destrezas e a empregabilidade, se

³⁶ FREIRE, 1991

destaca a função da instrução educativa geral, questionando seu papel como transmissora de saberes:

Exaltam-se, nessa direção, as doutrinas pedagógicas que propõem a «avaliação por competências» já que estas «privilegiam a competência», conjunto integrado e funcional de saberes, saber fazer, saber ser, saber conviver, que permita, ante uma série de situações, adaptar-se, resolver problemas e realizar projeto frente ao conhecimento (HIRTT, 2009).

Segundo o apresentado por Nico Hirtt, tanto para os interesses empresariais como para a educação por competências, não lhes interessa que o estudante saiba, conheça, e compreenda criticamente a realidade.

Alguém pode alegar: Talvez seja incorreto avaliar os valores e as atitudes? Talvez não devamos fomentar a colaboração, o trabalho em grupo, as capacidades comunicativas? Não é errado, pois estes critérios sempre foram parte do processo educativo. O problema é que para as empresas e para as competências os valores e atitudes que desejam promover estão em função da aceitação dócil à vontade dos opressores. Neste esquema a capacidade "crítica", isto é, reflexiva e compreensiva, não interessa. E, ainda que se fale de promover o "diálogo" se condena a luta cívica pelos direitos, da qual os estudantes de todas as gerações têm contribuído à sociedade.

Como o leitor observou em nossa coleta de dados, a proposta da TCEM para o Ensino Médio em Ciências coloca uma maior ênfase de carga horária nas disciplinas da área científica, diminuindo ou eliminando disciplinas³⁷ da área humanística e adicionando disciplinas de caráter tecnológico e empresarial³⁸.

A ênfase didática e pedagógica da TCEM se encontra no uso das tecnologias e a formação de competências para o mercado. Isto cria certo espírito de “competência” entre áreas do saber e até mesmo entre disciplinas.

Na proposta educativa freireana “não há saber mais ou saber menos: Há saberes diferentes” (FREIRE, 1996). Todos nós contamos com um marco referencial que condensa saberes, mas por outro lado a nossa leitura do mundo contém os não saberes, os pontos de confusão. No ato de conhecer se supera a confusão. Para Paulo Freire, o

³⁷ Na proposta de TCEM a disciplina de Lógica foi eliminada do plano de estudos do 11º Ciências, sendo juntada a disciplina de Filosofia de 12º. A proposta de TCEM propôs também eliminar a disciplina de História das Relações entre Panamá e os Estados Unidos, o que causou um desconforto nos grêmios docentes.

³⁸ O Plano de estudos do Ensino Médio com ênfase em Ciências adicionou a disciplina de Tecnologias da informação para 10º (4 horas semanais) e 11º (2 horas semanais); e a disciplina Gestão empresarial e formulação de projetos para 12º (2 horas semanais).

ato de ensinar não se reduz a comunicar saberes dos que todos somos possuidores e portadores. Ensinar adquire outras significações e formas: é impulsionar a reflexão, o questionamento, a crítica e o pensamento.

Por outro lado, na prática pedagógica de Paulo Freire, as tecnologias estiveram sempre presentes como instrumentos do processo de conhecimento. Em sua obra pedagogia da Esperança, Freire (1992) menciona: “Nunca fui ingênuo apreciador da tecnologia: não a divinizo, de um lado, nem a demonizo, de outro. Por isso, sempre estive em paz para lidar com ela.” Agora, um dos pontos que o pensador brasileiro destaca é a atitude crítica, vigilante e indagadora perante a tecnologia (FREIRE, 1992).

Em síntese a proposta de TCEM e o modelo por competências, responde às exigências do mercado e ao sistema neoliberal. Como o leitor pode perceber existem aspectos que esta proposta tem utilizado alguns elementos das pedagogias críticas como a formação problematizadora / humanizadora de Paulo Freire. O trabalho em equipe, a criatividade, a participação, a comunicação e a contribuição em aula, são vistos como aspectos que sustentam sua efetividade perante o modelo tradicional condutista bancário. Mas estes elementos não são os únicos critérios para uma prática educativa progressista e humanizadora que procure a autonomia do estudante.

No modelo educativo Neoliberal se contempla a autonomia, mas esta autonomia sempre está subordinada a um espaço axiologicamente “neutral”, isto é despolitizado, onde o poder está excluído de toda análise e questionamento. Este é o caso da proposta de Transformação Curricular do Ensino Médio no Panamá que se encontra baseado no modelo pedagógico por competências.

Como o leitor observou em nossa revisão de literatura, na proposta da TCEM contempla-se a criatividade, autonomia, “a crítica” e inclusive o aspecto humanizador da educação. O interessante seria indagar estas propostas não desde o cognitivo, mas desde a gnosiologia, já que nesta dimensão ninguém razoavelmente sensato se opõe à criatividade, ou à crítica “positiva”.

O discurso da TCEM que se encontra sustentado no paradigma do modelo educativo por competências, tem como fim último preparar em conhecimentos, habilidades, valores, crítica etc., a estudantes para que sejam competitivos “nesta sociedade global do conhecimento”. Tudo isto parece que tem sentido, desde que

entendemos a realidade somente em seu aspecto cognitivo, isto é: Numa sociedade onde o conhecimento constitui o capital mais precioso, há que preparar os estudantes para que obtenham estas capacidades e/ou habilidades.

No entanto, se a entendemos desde uma dimensão gnosiológica, descobriríamos que a “sociedade do conhecimento” é o capitalismo em suas formas mais genuínas, extensas e brutais, que para encobri-la se inventou os nomes de “sociedade global, do saber, do conhecimento”, apagando assim o seu verdadeiro rosto de divisão de classe e aparentando ser neutra.

Como menciona a proposta da TCEM, o objetivo é “preparar o capital humano” para a competência trabalhista, o que reafirma e atualiza às atuais condições do sistema.

A nossa análise crítica realizada à proposta de Transformação Curricular do Ensino Médio e ao modelo pedagógico por competências não deve ser interpretada de forma vulgar, como uma negativa para adquirir conhecimentos ou certas habilidades, como são, por exemplo, o uso do computador e das tecnologias ou aprender línguas ou gerenciar projetos. Do que se trata, é que tanto o professor como o aluno, devem se questionar desde mais profundamente, a natureza da sociedade em que se utilizam ditos conhecimentos, estão a serviço de quem? Como este conhecimento reproduz as formas de dominação e principalmente, de que maneira podemos contribuir para que esta ordem que aparentemente é imutável possa ser modificada a favor dos que sofrem a opressão de um sistema injusto, já que estão excluídos de todas “as delícias” do livre mercado.

Para os setores conservadores isto é uma utopia, pois segundo eles o mundo e a vida já estão determinados, não é possível que a mudança nestes termos, sempre existirá a diferença entre pobres e ricos. Neste sentido temos que ir contra a correnteza, e Freire foi um deles que se atreveu a questionar e propor saídas possíveis.

No marco da pedagogia crítica impulsionada por Freire, não basta ser crítico e criativo. A autonomia que constitui a primeira condição para a crítica, deve estar centrada na politização dos processos de ensino aprendizagem, na busca desde a gnosiologia de horizontes utópicos possíveis, no entendimento de que todas as formas de poder sempre trazem consigo formas de opressão, e na busca permanente do caminho para processos de conscientização, que liberem os oprimidos de suas condições de

miséria e sobre tudo que a realidade nunca está fechada de uma vez para sempre, o mundo está sempre se dando e nesse fluir está aberto à construção de diversas possibilidades, a realidade foi e será sempre assim.

Segundo Paulo Freire (1991) uma prática educativa progressista / humanizadora procura ensinar os conteúdos, desocultando a razão de ser dos problemas sociais. Este tipo de educação inquieta os alunos, desafiando-os para que percebam que o mundo é um mundo dando-se e que, por isso mesmo, pode ser mudado, transformado, reinventado.

5.4.2. Grupo que não concorda com muitos aspectos da proposta de TCEM, mas realiza uma análise crítica da sua aplicação.

Como foi mencionado no ultimo item de nossa coleta de dados, existe um quarto posicionamento sobre a implementação da TCEM representado no discurso do professor Fernando e a professora Lúcia durante nossa entrevista.

Os professores que abraçam esta postura identificam os aspectos negativos da implementação da TCEM, mas também reconhecem as contribuições das novas metodologias, técnicas e recursos para responder às mudanças do mundo moderno. O modelo pedagógico por competências tem se convertido na ferramenta do neoliberalismo para sustentar as mudanças no sistema capitalista moderno, mas muitos dos aspectos deste modelo podem ser utilizados como ponto de partida para construir uma educação progressista / humanizadora.

Mas, será que é possível (re) construir uma escola pública popular desde uma perspectiva política-pedagógica não elitista e verdadeiramente democrática dentro das estruturas rígidas e antidemocráticas do sistema neoliberal? Será que é possível uma proposta de educação que não se limite a gerar processos de adaptação passiva à estrutura social, mas que se proponha formar para interagir “em e com” o mundo e “para” participar de projetos sociais inclusivos e solidários?

Num dialogo com educadores realizado em Montevideu³⁹ Paulo Freire, sendo secretário de educação em São Paulo, responde que certamente não é uma tarefa fácil, pois implica um desafio às posturas ideológicas atuais:

³⁹ PAÑUELOS EN REBELDÍA. Diálogos con educadores en Montevideo. In _____ Educación Popular y Educación Formal - Textos de Paulo Freire.

“(...) os maiores obstáculos que eu encontro hoje não são, por exemplo, a falta de dinheiro (que é terrível); o maior obstáculo que eu enfrento é o ideológico (...) como reformular certos núcleos ideológicos que têm a ver, por exemplo, com a possibilidade dos meninos de baixa renda de aprenderem ou não aprenderem? Como melhorar cientificamente os mestres que ensinam a ler e a escrever?”

Aplicando esta premissa ao nosso estudo percebemos que certamente o grande obstáculo que impede uma proposta alternativa para uma educação de qualidade é o aspecto ideológico.

O pensamento dos grêmios docentes parte da premissa que a educação é uma expressão da superestrutura, se constituindo como reflexo das condições materiais, históricas e concretas da sociedade. Isto significa que a educação, sobre tudo a formal, não pode ser entendida fora dos condicionamentos materiais, ideológicos, da sociedade em que ela se dá.

Se aprofundarmos esta análise teórica presente no discurso dos grêmios docentes, chegaremos à conclusão de que a educação não constitui a sociedade, mas sim, ao contrário, a sociedade organizando-se em função dos interesses de quem têm poder, é quem constitui a educação a seu serviço. Disto se conclui que não há que fazer nada na educação, antes que a sociedade seja transformada.

Paulo Freire reconhece que a educação é superestrutural, reconhece que a educação se constitui como as ideias, como as teorias, em estreita relação com as condições materiais, com as formas em que se produz numa sociedade. Mas reconhece também, que as relações entre a chamada infraestrutura (condições concretas de produção) e a superestrutura (as ideias, o direito, a religião, a filosofia, as teorias, etc.) são relações dinâmicas, em andamento, contraditórias, que se percebem na história e não podem ser compreendidas se não é de maneira dinâmica. São relações que implicam um verdadeiro mistério, imaginação, utopias.

Freire menciona que quando percebemos a realidade desta maneira, também percebemos que não há que esperar que a sociedade mude para depois se fazer uma escola diferente. Não podemos esperar que a sociedade mude. A sociedade não vai mudar, esta seria a melhor maneira de não fazer nada.

Certamente trabalhar dentro de uma escola numa sociedade que ainda não tem sido transformada, onde a administração educativa de forma direta ou indireta não

permite a participação é como “nadar contra a correnteza”⁴⁰. Paulo Freire reconhece que é difícil, mas não impossível.

A ideologia dominante se esforça por impedir aos homens o desenvolvimento de sua condição de admiradores do mundo, impondo-lhes “a necessidade de mitificar o mundo” (FREIRE, 2004). Segundo Freire (2004) devido a esta mitificação, o mundo não é visto em sua totalidade e os homens se ajustam a ele sem a esperança de transformá-lo. A função destes mitos é para assegurar a conquista dos oprimidos e para garantir a manutenção da situação de opressor/oprimidos.

A filosofia da educação de Paulo Freire oferece fundamentos importantes para uma nova abordagem crítica das situações que ocultam as políticas educativas neoliberais denunciadas pelos grêmios docentes. As relações contraditórias entre supra e infraestrutura nos permitem perceber que se a tarefa que as classes dominantes esperam dos educadores é reproduzir sua ideologia, há outra tarefa que a classe dominante não espera que seja cumprida: a desmistificação da ideologia dominante. Esta segunda tarefa é a que nos espera quanto educadores progressistas.

⁴⁰ Numa entrevista realizada em 1993 por Moacir Gadotti, Paulo Freire menciona que se existe uma administração educativa aberta, democrática, nadamos a favor da corrente quando defendemos uma série de posturas político-pedagógicas abertas. Nadamos contra o corrente, quando o conceito de participar é proibido, é um pecado. Então fica difícil defender a participação e sobre tudo viver a participação.

6. Considerações Finais

A educação é o meio e principal fator de controle social. A informação e o conhecimento se constituem em elementos estratégicos do crescimento econômico e o desenvolvimento social. Atualmente se realizam esforços a nível mundial, para renovar os sistemas educativos e adaptá-los aos requerimentos e exigências do mundo moderno.

Frente aos processos de globalização-neoliberal que tende cada vez mais a apresentar-nos uma visão homogênea do mundo e que, a nível educativo se manifesta principalmente sob a forma de tecnologia educativa, o pensamento freireano constitui uma fonte muito ampla, aberta a uma infinidade de alternativas destinadas a compreender e explicar os processos e instituições educativas, desde os limites, o que nos permite ver a educação atual através de um prisma não somente cognitivo, senão gnosiológico.

Situados nesta dimensão de ver “desde longe” o mais profundamente possível, estamos em condições de questionar os parâmetros dominantes e sonhar com possibilidades diferentes aos paradigmas conservadores.

Liberar-se de um estado oprimido certamente exige a ação, mas Freire (2004) menciona que “a teoria sem a prática vira 'verbalismo', assim como a prática sem teoria, vira ativismo. No entanto, quando se une a prática com a teoria tem-se a práxis, a ação criadora e modificadora da realidade”. Esta premissa é muito importante, como temos visto no percurso deste estudo. Aplicando-a as políticas de implementação da TCEM, podemos observar que o MEDUCA tem se centrado mais no aspecto puramente teórico do modelo por competências sem realizar uma análise científica profunda da realidade socioeducativa panamenha através da prática educativa como mencionam os grêmios docentes. O leitor então pode observar no discurso das autoridades do MEDUCA uma teoria separada da prática que se torna verbalismo.

Por outro lado, podemos perceber que o discurso docente se sustenta nos fatos da prática educativa, mas com um fundamento teórico fraco, voltado ao ativismo nos grupos docentes. É por isso, que para que realmente exista uma verdadeira pedagogia da liberdade com bases humanizadoras, precisamos da relação dialética entre teoria e prática, a qual certamente deve partir dos oprimidos, neste caso os grêmios docentes.

Devemos lembrar que o ser humano não é simplesmente *homo sapiens*, ou *homo economicus*, onde sua atividade está controlada exclusivamente pela razão instrumental, mas também somos *homo luden*, somos seres simbólicos. Este aspecto subjetivo dá-nos a capacidade de assombro, de inventar, de construir; faz-nos sonhar numa infinidade de possibilidades e horizontes que desde uma perspectiva “razoavelmente cognitiva” não existe, empurra-nos a romper com os limites impostos pelos parâmetros dominantes, e nos faz ver desde o fundo e inventar novas perspectivas ou desconstruir o que se cria como verdadeiro e estabelecido de uma vez para sempre.

Mas surgem as seguintes perguntas: será que é possível aplicar esta teoria à nossa realidade educativa local? Se for assim, que elementos são necessários para iniciar uma prática educativa progressista que tenha uma abordagem crítica e problematizadora da realidade e que procure a humanização?

Como o leitor observou em nossa coleta de dados, o discurso dos professores Fernando (coordenador de disciplina) e Lúcia (professora conselheira) do colégio B⁴¹ contém elementos próprios de uma proposta educativa progressista, problematizadora e humanizadora.

A concepção de uma educação progressista, problematizadora e humanizadora de Paulo Freire se fundamenta em três eixos principais: diálogo, conscientização e autonomia.

O diálogo para Paulo Freire é a base de todo o processo educativo e pedagógico. No pensamento Freireano é central a ideia de que estamos em “ação com o outro e, ao mesmo tempo, com o mundo criando e recreando cultura através do diálogo”⁴². É o espaço de trânsito de conhecimentos e das relações interpessoais que humanizam as pessoas. O diálogo tem por natureza uma dimensão dialética que se estabelece na relação entre as pessoas e o mundo. Ao falar do potencial humanizador e dialético do fenômeno dialógico, Paulo Freire menciona:

“Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, exigindo deles um novo pronunciar. Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação reflexão” (FREIRE, 2004, p. 78).

⁴¹ Cf. Capítulo 4, número 4.7.1.

⁴² FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

Baseado nesta dinâmica do diálogo e das relações humanas, Paulo Freire parte da premissa de que o ato de ensinar não existe sem aprender e vice-versa. Foi através do aprendizado social que a humanidade descobriu que era possível ensinar. E quanto mais criticamente se exerce a capacidade de aprender, tanto mais se constrói e desenvolve a curiosidade epistemológica. Baseado neste argumento, ele declara:

“Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende, ensina ao aprender. Quem ensina, ensina alguma coisa a alguém” (FREIRE, 1996, p. 12).

Este primeiro princípio implica numa profunda interação entre educar e ensinar. Uma não existe sem a outra, ao mesmo tempo em que demandam o diálogo e o respeito do professor para o educando e sua concepção do mundo. É necessário compreender que a vida humana só faz sentido na comunhão, que “o pensar do educador somente ganha autenticidade na autenticidade do pensar dos educandos, mediados ambos pela realidade, portanto, na intercomunicação” (FREIRE, 2004). O pensamento só encontra sua fonte geradora na ação sobre o mundo, mundo este que mediatiza as consciências em comunhão. Deste modo, faz-se impossível pensar a superação do ser humano sobre outro ser humano.

O segundo eixo importante na concepção progressista, problematizadora e humanizadora da educação, nada mais é do que a conscientização do homem como meio para a auto-humanização do ser humano, a qual possibilita mudanças no meio social. Mas o leitor pode perguntar-se, como ocorre esta conscientização? Para Freire, a mesma acontece na realidade de vida do ser humano; quando o homem faz uma leitura de mundo, do seu mundo, quando sai da condição de objeto para sujeito de sua própria história⁴³.

A conscientização se encontra ligada aos conceitos de inacabamento e condicionamento do ser humano. Homens e mulheres se tornam educáveis na medida em que se reconhecem inacabados. Não foi a educação que fez “mulheres e homens educáveis, mas a consciência do seu inacabamento” (FREIRE, 1996). Passamos assim, a ser sujeitos e não apenas objeto da nossa história, pois não devemos ver situações como fatalidades e sim, estímulo para mudá-las. Para Paulo Freire (1996) ensinar exige a convicção de que a mudança é possível. A História de qual fazemos parte é um tempo

⁴³ FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

de possibilidades, não de determinismo. Nossa presença no mundo não é a de quem nele se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da História. Assim como as barreiras são difíceis para o cumprimento de nossa tarefa histórica de mudar o mundo, sabemos também que os obstáculos não são eternos.

Neste aspecto da conscientização, Paulo Freire (2004) faz um alerta do determinismo que pode ser introduzido na educação, pois a mesma é ideologia. Devemos estar alertas da capacidade e o poder que a ideologia tem para ocultar a realidade socioeducativa, de fazer-nos míopes, ensurdecer-nos, para que aceitemos docilmente o discurso fatalista neoliberal ou o pragmatismo pedagógico da formação na era da tecnologia. A concepção bancária considera que a consciência é uma seção dentro dos homens, mecanicistamente separada, passivamente aberta ao mundo, a qual será preenchida da realidade socio-histórica já estabelecida.

O último dos aspectos necessários para uma educação humanizadora / problematizadora é a formação da autonomia.

É importante mencionar que o pensamento neoliberal também incorporou a categoria da autonomia. Esta ideologia, na prática pedagógica do sistema, incentiva o individualismo e a competição. Assim para que o aluno seja autônomo deve desenvolver uma série de competências ou saberes para a sociedade do conhecimento do século XXI.

O conceito de autonomia para Paulo Freire está voltado para uma educação que seja capaz de transformar o educando em sujeito da própria construção do saber, para que o mesmo, no decorrer do seu processo de formação seja capaz de “agir com responsabilidade, liberdade e determinação” (FREIRE, 1996). A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas. Neste aspecto Paulo Freire menciona:

“O que é preciso, fundamentalmente mesmo, é que o filho assuma eticamente, responsavelmente, sua decisão, fundante de sua autonomia. Ninguém é autônomo primeiro para depois decidir. A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas. [...] Ninguém é sujeito da autonomia de ninguém. Por outro lado, ninguém amadurece de repente, aos 25 anos. A gente vai amadurecendo todo dia, ou não. A autonomia, enquanto amadurecimento todo dia, ou não. A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não

ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade” (FREIRE, 1996).

Transformar o educando em sujeito implica a promoção da sua autonomia. A pedagogia de Paulo Freire propõe uma conscientização da própria condição social. Essa conscientização possibilitaria a transformação social, pela práxis que se faz na ação e reflexão.

No pensamento de Paulo Freire a libertação das heteronomias, normalmente impostas pela ordem sócio-econômica-educacional injusta e/ou autoritária é condição necessária para a autonomia. A solidariedade se torna uma forma de luta capaz de promover e instaurar a “ética universal do ser humano”, o que vai permear também o processo educativo.

Segundo Paulo Freire (1996), "ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo". Para ele, o conceito de autonomia está fortemente atrelado à atividade de cooperação. O ato de educar está em conceber e concretizar uma escola democrática, avançada e digna; uma escola que de fato responda aos anseios e às necessidades de nosso povo; uma escola total e íntegra, que receba todas as crianças e jovens e ofereça a eles chances para a construção e para o crescimento como cidadãos do mundo.

Como o leitor pode observar, a Filosofia de Paulo Freire não ignora a importância do professor, cujo papel, em sua visão, não é o de transmitir conhecimento, mas “criar possibilidades para que os alunos produzam ou construam seu próprio conhecimento” (FREIRE, 1996). Ao invés da escola preparar as crianças para memorizar fatos e conceitos e fazer prevalecer a heteronímia nos sujeitos, deve-se possibilitar a aquisição de habilidades nas diferentes áreas do conhecimento, através de situações de aprendizagens que lhes permitam o pensar e o agir crítico e criativo, desenvolvendo a iniciativa própria e tornando-os sujeitos autônomos, assim:

“(…) o papel de um educador consciente progressista é testemunhar seus alunos, constantemente, sua competência, amorosidade, sua clareza política, a coerência entre o que diz e o que faz sua tolerância, isto é, sua capacidade de conviver com os diferentes para lutar com os antagônicos. É estimular à dúvida, a crítica, a curiosidade, a pergunta, o gosto do risco, a aventura de criar” (FREIRE, 1991).

Certamente é possível desenvolver estes três eixos para uma educação progressista, problematizadora e humanizadora no contexto educativo panamenho, pois os mesmos encontram relação com os princípios e fins da educação panamenha apresentados na Lei Orgânica de Educação⁴⁴, mas a aplicação depende do trabalho e o compromisso docente.

Historicamente tem sido a comunidade social, a família e a escola as três instituições encarregadas de formar a pessoa, de transformá-la positivamente num ser útil à sociedade, à suas congêneres e a si mesma. A determinação que se encontra em seu meio é então um fator que define o que seremos no decorrer de nossa vida.

A sociedade impregna à pessoa com sua determinação através das condições históricas e sociais: “o momento histórico que se vive e que tem a ver com o tipo de organização social existente, a ideologia dominante, seus princípios e formas de atuar na economia, a política e a sociedade as quais são independentes da vontade das pessoas como entes particulares, pois elas se devem às leis do desenvolvimento da sociedade e às suas contradições internas”.

A escola recebeu um mandato da sociedade: formar novos cidadãos, homens e mulheres que serão capazes de operar as mudanças na cidade que nós não fomos capazes. Fomos chamados a trabalhar pelo verdadeiro desenvolvimento da pessoa, pelo afloramento de suas potencialidades.

Como menciona Paulo Freire (2001) não existe uma educação neutra, incapaz de optar por fundamentos, por prioridades axiológicas, por opções de vida. Todo educador que anima a educação à luz de processos progressistas, problematizadores e humanizadores estão realmente formando, estão educando sem trair sua verdadeira vocação de ser o anunciador de um tempo novo e “se se cala o cantor” – como diz Mercedes Sosa⁴⁵ - Quem assumirá a voz dos sem voz? Quem contará ao ser humano que está chamado a fazer mais, a acreditar nele mesmo e a crescer em comunhão com os que lhe estão ao redor?

⁴⁴ Cf. Anexo B. Princípios e Fins da Educação Panamenha.

⁴⁵ Mercedes Sosa (San Miguel de Tucumán, 9 de julho de 1935 — Buenos Aires, 4 de outubro de 2009) foi uma cantora argentina de grande apelo popular na América Latina. Com raízes na música folclórica argentina, ela se tornou uma das expoentes do movimento conhecido como *Nueva canción*. Apelidada de “La Negra” pelos fãs devido à ascendência ameríndia (no exterior acreditava-se erroneamente que era devido a seus longos cabelos negros), ficou conhecida como a voz dos “sem voz”.

É importante lembrar que as ações docentes para uma educação progressista não são suficientes para obter mudanças radicais dos problemas educativos em curto prazo, pois devemos perceber os fatores socioculturais, políticos e econômicos. No entanto, se o vemos em longo prazo, trabalhar em prol de uma educação progressista, problematizadora e humanizadora permitirá gerar as condições de inclusão social, levando-se em conta que por meio da educação, também é possível modificar os fatores socioculturais, políticos e econômicos. Deste modo, a educação progressista que nos propõe Paulo Freire a partir de saberes socialmente significativos, nos permite educar para fazer possível uma sociedade democrática a partir de uma escola que promova a qualidade educativa e a inclusão social.

Referências Bibliográficas

_____. *Indicadores de Desempeño educativo*. Universidade de Guadalajara. Sistema de Universidade Virtual. México. Disponível em: <http://www.udgvirtual.udg.mx/observatorio.php?id=891>

_____. *Sistema Educativo Nacional de Panamá: 2002 / Ministerio de Educación de Panamá y Organización de Estados Iberoamericanos*; Madrid, 2002

ÁLVAREZ Morán, S., PÉREZ Collera, A. & SUÁREZ Álvarez, M.L. *Hacia un enfoque de la educación en competencias*. Espanha: Conselho de Educação e Ciência do Principado de Asturias. 2008.

APPLE, Michel. *¿Pueden las pedagogías críticas interrumpir las políticas neoliberales?* Revista *Opciones Pedagógicas*, No. 24, 2001, p. 22.

AROSEMENA S. Cristóbal. *La Transformación Curricular de la Educación Media de Lucy Molinar: una valoración crítica desde el punto de vista de la asociación de profesores de la República de Panamá (ASOPROF)*. Panamá, 2011.

ASOPROF. Carta ao Ministro de Educação, S.E. Salvador Rodríguez. Panamá, 8 de agosto de 2008.

AVILES E., Ricardo José. *La búsqueda humanizante*. México – Universidad Iberoamericana. 2006.

BALL, Stephen J. Profissionalismo, Gerencialismo e Performatividade. *Cadernos de Pesquisa*, Vol. 35, No. 126, p. 539 – 564, Set./dez. 2005.

BANCO MUNDIAL. *Aprendizaje permanente en la economía global del conocimiento. Desafíos para los países en desarrollo*. Alfaomega grupo editor, S.A. México, 2003.

BELUCHE, Olmedo. *La educación por "competencias" y el neoliberalismo*. Publicado em *Kaos en la Red*, 20 de Fevereiro de 2013. Disponível em: <http://www.kaosenlared.net/america-latina/item/47813-panam%C3%A1-la-educaci%C3%B3n-por-competencias-y-el-neoliberalismo.html>. Acesso em: 20/07/2013.

BERNAL, Juan Bosco. *Educación y Pobreza*. Relatório Nacional de Desenvolvimento humano apresentado a PNUD. Panamá, 2001.

BIANCHETTI, R. Eduardo. *Educación de Calidad: Uno de los dilemas fundamentales para las políticas Educativas que se propagan para demostrar que “otro mundo es posible”*. II Simposio Internacional y V Fórum Nacional ULBRA. Maio, 2008.

BONAL, Xavier. *Educación en tiempos de globalización: ¿Quién se beneficia?*. Campinas: Educação & Sociedade. v. 30, n. 108, out. 2009, p. 653-671.

BOSCO B., Juan et al. *La Educación Panameña en tránsito hacia la modernización*. Editorial Tierra Firme. Panamá. 1999.

BRUNER, Jerome. *La importancia de la educación*. Editora Paidós. Barcelona, 1987.

CAPONI, ORIETTA e MENDOZA. *El neoliberalismo y la educación*. Acta Ontológica Venezolana. Volumen 35, Nº 3, 1997.

CARMONA GRANERO, María. *La educación y la crisis de la modernidad*. Hacia una educación humanizadora. Maracaibo: Revista de Artes y Humanidades UNICA, vol. 8, núm. 19, mayo-agosto, 2007, p. 134-157.

CARREÑO, Miryam. *Teoría y Práctica de una Educación Liberadora: El Pensamiento Pedagógico de Paulo Freire*. Revista *Cuestiones Pedagógicas*, Nº 20, 2009/2010, pp. 195 – 214.

CASASSUS, Juan. *La escuela y la (des)igualdad*”. LOM Editores. Santiago, Chile. 2003.

CASTRO, Rodrigo, “*Foucault y el saber educativo (segunda parte: la invención de la infancia)*” Revista Electrónica Diálogos Educativos No.9, 2005, ISSN 0718-1310, http://www.umce.cl/-dialogos/dialogos_educativos-n09_art04.html. Acceso em 10/10/2013.

CCIAP. Importantes avances en materia educativa. Disponível em: <http://cciap.wordpress.com/tag/meduca/> Acesso em: 15/10/2013.

Centro de Informações das Nações Unidas em Panamá (CINUP). *Educación. Talón de Aquiles del Desarrollo Panameño*. 07 de Fevereiro de 2013. Disponível em: <http://www.cinup.org/noticias/noticias-del-mundo/2663-educacion-talon-de-aquiles-del-desarrollo-panameno-> Acesso em: 27/07/2013.

CÉSPEDES, Francisco. *La Educación en Panamá*. Panorama Histórico y Antología. Tomo 4. 2 Ed. Panamá, 1985.

CHIAPPINI, Ligia. *Pedagogia da vida, vida da pedagogia*. Revista Teoria e Debate, Nº 72, Julho / Agosto de 2007, pp. 37 – 41.

CHOMSKY, Noam. *La Globalización en América Latina*. Trabajo presentado na Cátedra Latinoamericana Julio Cortázar. Guadalajara, México. 2001.

CHOMSKY, Noam. *Profit Over People: Neoliberalism and the Global Order*, Seven Stories Press, E.U. 1998.

CIPSE – CELA. *Primer informe Nacional de Evaluación de la Transformación Curricular en la Educación Media*. Panamá, 2011.

COFFEY, A. e ATKINSON, P. "Capítulo 1: Variedad de datos y variedad de análisis y Capítulo 2: Los conceptos y la codificación". In _____: *Encontrar el sentido a los datos cualitativos*. Colombia: Universidad Nacional de Antioquia, 2003.

COLOMINA, R., ONRUBIA, J. e ROCHERA, M. J. *Interactividad, mecanismos de influencia educativa y construcción del conocimiento en el aula*. In _____ C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación 2. Psicología de la educación escolar* (pp. 437–458). Editora Alianza. Madrid, 2001.

CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS. *Declaración Mundial sobre Educación para todos y Marco de Referencia para la Acción Encaminada a Lograr la Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje*. Documentos de trabalho. Rascunho. C. Jomtien, Tailandia, 1990

CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN (CONACED). *Monitoreo y Seguimiento*. Panamá, 2008.

CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN (CONACED). *Primer Informe al Señor Presidente de la República*: Panamá, 2006.

CONSTITUCIÓN POLÍTICA DE LA REPÚBLICA DE PANAMÁ de 1972. Reformada por los actos reformativos de 1978 y el acto constitucional de 1983. Panamá: Editora Renovación, 1983.

CORVALÁN – MC MEEKIN (Editores). *Accountability educacional: Posibilidades y desafíos para América Latina a partir de la experiencia internacional*. CIDE – PREAL. Santiago, Chile, 2006.

CULLEN, Carlos. "Críticas de las razones de educar". *Temas de Filosofía de la Educación*. Editora Paidós. Bs. As. 2008.

DE CHENG, Berta. *Preparación de la reforma de la Educación Media en Panamá: Estudio sobre los resultados de la Educación Media en Panamá*. Panamá: MEDUCA, 2007.

- DE LELLA, Cayetano. Modelos y tendencias de la formación docente. OIE, 1999.
- DELORS, Jacques et al. Educação: um tesouro a descobrir. São Paulo / Brasília: Cortez; MEC/UNESCO, 1998.
- DOURADO, Luiz Fernandez (Coord.) et al. A Qualidade da Educação: Conceitos e definições. Inep/MEC. Brasília, 2007.
- DUBAR, Claude. A sociologia do trabalho frente à qualificação e à competência. Educ. Soc. v.19 n.64 Campinas set. 1998
- ECHEVERRÍA H., Eva. *Estudio evaluativo integral de los elementos que inciden en el aprendizaje tales como: articulación entre preescolar, primaria, repetición, deserción y deficiencia en los estudiantes y su correspondencia con la aplicación y contextualización de estudio de los programas de estudio de la Educación Básica General en la fase de generalización*. Panamá: MEDUCA/BID. 2007
- ECHEVERRÍA H., Eva. *Estrategia para mejorar la calidad de la Educación Media*. Panamá: MEDUCA/BID, 2010.
- ENCUENTRO NACIONAL DE ORGANIZACIONES DOCENTES. *Propuestas Gremialistas: Construyendo la Agenda Unitaria de Lucha*. Veraguas, 2011. Disponível em: <http://es.scribd.com/doc/55338962/Untitled>. Acesso em: 15/09/2013.
- ESCUADERO, Juan. *Calidad de la educación: entre la seducción y las sospechas*. Heuresis. Vol.2, No. 5, 1999.
- ESTEBAN, Maria P. S. Pesquisa qualitativa em educação: Fundamentos e tradições. Porto Alegre: AMGH, 2010.
- ESTRADA A., Jairo. *Viejos y nuevos caminos hacia la privatización de la educación pública. Política educativa y neoliberalismo*. Unibiblos, Universidade Nacional de Colombia, 2002.
- FIERRO, C., FORTOUL, B & ROSAS, L. *Transformando la Práctica Docente. Una Propuesta Basada en la Investigación Acción*. Editora Paidós. México, 1999.
- FOLIARI, Roberto. *“Práctica educativa y rol docente: crítica del instrumentalismo pedagógico”*. Editora Aique, 3ª Edição. Bs. As., 1994.
- FREIRE, Paulo e FAUNDEZ, Antonio. Por uma pedagogia da pergunta. Editora Paz e Terra. Rio de Janeiro, 1985.

FREIRE, Paulo e FREI Betto. *Essa escola Chamada Vida*. Editora Ática. São Paulo, 1985.

FREIRE, Paulo. “*La desmitificación de la concientización*”, Palestra apresentada em Cuernavaca (México), em 1971; In: _____ *La desmitificación de la concientización y otros escritos*. Bogotá, 1975.

FREIRE, Paulo. *A Educação na Cidade*. Editora Cortez. São Paulo, 1991.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. Cortez Editora, São Paulo, 1982.

FREIRE, Paulo. *Criando métodos de pesquisa alternativa*. In _____. BRADÃO, C. R. (org.) *Pesquisa Participante*, 3ª edição. São Paulo: Brasiliense, 1983.

FREIRE, Paulo. *Educação como Prática da Liberdade*. Editora Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1967.

FREIRE, Paulo. *El grito Manso*. Editoras Argentinas S. A. Buenos Aires, 2003.

FREIRE, Paulo. *La naturaleza política de la educación. Hacia un diseño de la enseñanza y las profesiones*. Ministério de Educação e Ciência. Paidós Editores. Barcelona, 1990.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Editora Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1992.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Indignação*. Editora UNESP. São Paulo, 2000.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

FREIRE, Paulo. *Políticas e Educação: Ensaio*. Cortez Editora. 5ª Edição, São Paulo, 2001.

FREIRE, Paulo. *Professora sim, tia não – Cartas a quem ousa ensinar*. Editora Olho d'Água. São Paulo, 1997.

FREIRE, Paulo. *Sobre la acción cultural. Ensayos escogidos*. ICIRA, Santiago de Chile, 1969.

FREIRE, Paulo. *Educación y cambio*. Buenos Aires: Búsqueda, 1979.

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

FREIRE, Paulo: *Entrevistas con Paulo Freire*. Editora Gernika, México, 1978.

FREITAS, Luiz Carlos. Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. Campinas: Educação & sociedade, v. 28, n.100 – especial, out. 2007.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A Produtividade Da Escola Improdutiva. São Paulo: Editora Cortez, 1993, 4ª ed.

GADDOTI, Moacir e TORRES, Carlos. *Paulo Freire: Una Biobibliografía*. Siglo XXI Editores. Bs. As., 2001.

GADOTTI, M. Projeto político-pedagógico da escola: fundamentos para a sua realização. In _____: GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. Autonomia da escola: princípios e propostas. São Paulo: Cortez, 1997.

GAIRÍN, Joaquín e CASTRO, Diego (Coord.) *Competencias para el ejercicio de la Dirección de Instituciones Educativas. Reflexiones y Experiencias en Iberoamérica*. RedAGE. Serie Relatórios No. 3. Santiago de Chile, 2011.

GANDÁSEGUI, Marco. *La crisis de la educación tiene solución*. Revista eletrônica Amauta. Setembro, 2010. Disponível em: <http://revista-amauta.org/2010/09/panama-la-crisis-de-la-educacion-tiene-solucion/>. Acesso em: 21/08/2013.

GARCÍA-CABRERO, B. e NAVARRO, F. *La construcción de una metodología para el análisis de la práctica educativa y sus implicaciones en la evaluación docente*. In _____ M. Rueda, F. Díaz-Barriga y M. Díaz Pontones (Coord.) *Evaluar para comprender y mejorar la docencia en educación superior* (pp. 193–208). CESU-UAM. México, 2001.

GARCÍA-CABRERO, B. y ESPÍNDOLA, S. *Las contribuciones de la investigación sobre la práctica educativa*. In _____: M. Rueda (Coord.), *¿Es posible evaluar la docencia en la universidad? Experiencias en México, Canadá, Francia, España y Brasil* (pp. 251–262). UABJO-ANUIES. México, 2004.

GARCÍA-CABRERO, B., et al. *Las aproximaciones teórico-metodológicas en los trabajos de la RIED: consideraciones en torno a la construcción de un modelo de evaluación de la práctica docente*. In _____. *La evaluación de los profesores como recurso para mejorar su práctica* (pp. 162–220). México: IISUE-UNAM-Plaza y Valdés, 2008.

GIL VILLA, Fernando. *Teoría Sociológica de la Educación*. Amaru Editores. Salamanca, 1994.

GIL, Didier. *Transformación curricular elimina las especialidades*. Jornal *La Prensa*, Sábado 26 de Novembro de 2011. Disponível em:

<http://www.prensa.com/impreso/panorama/transformacion-curricular-elimina-las-especialidades/42669>. Acesso em: 27/07/2013.

GOROSTIAGA, Jorge M.; TELLO, César G. *Globalización y reforma educativa en América Latina: Un análisis inter-textual*. Rio de Janeiro: Revista Brasileira de Educação, v. 16, n. 47, Maio – Agosto, 2011.p. 363 – 388.

GUERRERO S., Antonio. *Enseñanza y sociedad*. Editorial Siglo XXI. Madrid, Espanha, 2003.

HARGREAVES, A et al. *Educação para mudança: recriando a escola para adolescentes*. PortoAlegre: Artmed, 2001.

HARGREAVES, Andy. O mal estar da modernidade: o pretexto da mudança. In: _____. *Os professores em tempos de mudança: O trabalho e a cultura dos professores na Idade Pós-Moderna*. Lisboa: Mc GrawHill, 1998, cap. 2, p. 25 – 42.

HAWES, G. e TRONCOSO, K. *Conceptualización de la competencia*. Universidade de Chile, Santiago, 2007.

HAWES, G. *Impactos de un enfoque de educación basado en competencias sobre el modelo evaluativo de la universidad*. Universidade de Talca, Chile, 2006.

HIRTT, Nico. *El planteamiento por competencias: una mistificación pedagógica*. *L'école démocratique* n° 39, septiembre 2009. Tradução ao espanhol: Fátima Lizarduy.

IAFRANCESCO, Giovanni. *La Investigación en educación y pedagogía: fundamentos técnicos*. Bogotá: Ediciones Magisterio, 2003.

IAFRANCESCO, Giovanni. *Modelo Pedagógico Holístico Transformador: Fundamentos, dimensiones, programas y proyectos en la Escuela Transformadora*. Bogotá: CORIPET, 2011.

IAFRANCESCO, Giovanni. *Nuevos Fundamentos para la Transformación Curricular: a propósito de los estándares*. Bogotá: Ediciones Magisterio, 2003.

JIMÉNEZ, Arturo. *"La práctica como categoría pedagógica"*. Revista de Psicología y educação. ENSM. Setembro- outubro, Ano 1, No.4. México, 1986.

LAGOS, Ricardo. *¿Qué se entiende por flexibilidad del mercado de trabajo?* Revista CEPAL, No. 54, Dezembro – 1994. p. 81-95.

LÓPEZ, Susana e FLORES Marcelo. *Las Reformas educativas neoliberales en Latinoamérica*. REDIE. Revista electrónica de Pesquisa Educativa. Vol. 8, No. 1, 2006.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo, EPU, 1986.

LUNA, Sérgio. *Planejamento de pesquisa: Uma introdução – Elementos para uma análise metodológica*. São Paulo: EDUC, 2002.

MARTINÉ, Eduardo Héctor; TELLO, César Gerónimo; GOROSTIAGA, Jorge Manuel. *Globalización y reforma educativa en América Latina: Una discusión inacabada*. Buenos Aires: Educere. Año 12, n. 43, oct. - dic. 2008, p. 759 – 765.

MASI, Ana. El concepto de praxis en Paulo Freire. In ____: *Paulo Freire. Contribuciones para la pedagogía*. Gadotti, Moacir et al. (comp.). CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires. Janeiro 2008.

MAXWELL, J. A. "Methods: what will you actually do?". In ____: *Qualitative research design. An interactive approach*. London: Sage Publications, 1996.

MEKSENAS, Paulo. Aspectos metodológicos da pesquisa empírica: a contribuição de Paulo Freire. *Revista Espaço Acadêmico*. Nº 78. Mensal – Novembro 2007. Disponível em: http://www.espacoacademico.com.br/078/78meksenas.htm#_ftn2. Acesso em: 17/02/2013.

MESZÁROS, István. *La educación más allá del capital*. Buenos Aires: Siglo XXI Ediciones, 2008.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN (MEDUCA). *Actualización de los programas de estudio. Serie: Bases conceptuales hacia un currículo por competencias. No. 0*. Panamá, 2012.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN (MEDUCA). Dirección Nacional de Planeamiento Educativo. *Políticas Educativas del Ministerio de Educación de Panamá*, 2009 – 2014.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN (MEDUCA). *Plan Estratégico Período 2004 – 2009*. Dirección Nacional de Planeamiento Educativo. Panamá, 2004.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN (MEDUCA). *Orientaciones metodológicas para la evaluación y reporte de aprendizajes. Serie: Hacia un currículo por competencias. No. 4*. Panamá, 2012.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN (MEDUCA). *Orientaciones para la evaluación por competencias. Serie: Hacia un currículo por competencias. No. 3.* Panamá, 2012.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN (MEDUCA). *Orientaciones para la planificación didáctica en el Aula. Serie: Hacia un currículo por competencias. No. 2.* Panamá, 2012.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN (MEDUCA). *Orientaciones para la planificación de competencias en el Aula. Serie: Hacia un currículo por competencias. No. 1.* Panamá, 2012.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN. *Aspectos Legales del Ministerio de Educación (1904 – 1981).* Panamá, 1982.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN. *Aspectos Legales del Ministerio de Educación (1904 – 1981).* Panamá, 1982.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN. Coordinación de Educación Nacional. *Diagnóstico de la Estructura Académica y Aplicación de la Política del Sistema Educativo Panameño.* Panamá, 1990.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN. Coordinación de Educación Nacional. *Diagnóstico de la Estructura Académica y Aplicación de la Política del Sistema Educativo Panameño.* Panamá, 1990.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN. Coordinación de Educación Nacional. *Propuesta para la estructura del Sistema Educativo panameño. Informe Final.* Panamá, 1984.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN. Coordinación de Educación Nacional. *Propuesta para la estructura del Sistema Educativo panameño. Informe Final.* Panamá, 1984.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN. *El Nuevo Modelo Curricular. Bases Teóricas y Prácticas.* Panamá, 1999.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN. *Estrategia Decenal de Modernización de la Educación.* Panamá, 1996.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN. Panamá. *Ley 34 del 6 de julio de 1995.*

MINISTERIO DE EDUCACIÓN. Panamá. *Ley 47 de 1947.*

MORIN, Edgar. *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro.* Barcelona: Paidós, 2001.

NÚÑEZ L., Andrés. *Enseñanza y Neoliberalismo*. (2006) Disponível em: <http://www.rebellion.org/noticia.php?id=25390>. Acesso em: 28/07/2013.

OLIVEIRA, Dalila A. *Educação básica: gestão do trabalho e da pobreza*. Petrópolis: Vozes, 2000.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Regulação das políticas educacionais na América Latina e suas configurações para os trabalhadores docentes. *Educ. Soc. Campinas*, Vol. 6, Nº 92, Outubro 2005.

PAÑUELOS EN REBELDÍA. *Diálogos com educadores em Montevideo*. In _____ *Educación Popular y Educación Formal - Textos de Paulo Freire*. Disponível em: <http://www.panuelosenrebeldia.com.ar/content/view/285/245/>. Acesso em: 10/09/2013.

PERRENOUD, P. (1998): *Construire des compétences dès l'école*. Paris, ESF.

PORLÁN, Rafael; RIVERO, Ana. *El conocimiento de los profesores*. Editora Díada. Sevilla, 1998.

POSADA E. Jorge. *Notas para el análisis del Discurso Educativo Neoliberal*. Editora Sociedad Colombiana de Pedagogía. Santafé, 1995.

PREAL. *Empresas, fundaciones empresariales y Educación en América Latina*. Serie Documentos No. 64. Chile, 2012.

PREAL. *Pasantías de Maestros en América Latina: Una herramienta para estimular la innovación educativa*. Editorial San Marino. Santiago, Chile. 2005.

PROGRAMA PARA A REFORMA EDUCATIVA EM AMÉRICA LATINA (PREAL). Relatório: *Mañana es muy tarde*. Comissão Centroamericana para a Reforma Educativa. Março de 2000.

REFORMA INTEGRAL DE EDUCACIÓN BÁSICA. México: Editorial Santillana, 2009.

REVISTA MEDUCA. 2013: *Año de la Consolidación camino a la excelencia*. Vol.3, Enero 2013.

REYES, R. *Evaluación de la docencia en el nivel superior del estado de Tlaxcala*. In _____ M. Rueda (Coord.), *¿Es posible evaluar la docencia en la universidad? Experiencias en México, Canadá, Francia, España y Brasil* (pp. 195–208). UABJO–ANUIES. México, 2004.

RIMBAU G., Eva e TRIADÓ I., Xavier. *La flexibilidad laboral en la empresa*. Capital Humano Nº 197. Espanha, Março - 2006.

RIVERO, José. *Educación, globalización y pobreza en América Latina: Los límites de las reformas educativas*. Barcelona, 2005.

RODRÍGUEZ S., Jesús Alberto. *Manual para Formular Competencias Educativas a Nivel Superior*. Cumaná, Venezuela, 2012.

ROEGIERS, Xavier. *Pedagogía de la Integración – Competencias e integración de los conocimientos de la enseñanza*. São José, Costa Rica: CECC (Versão original em Frances – Editorial de Boeck), 2004.

ROMERO, Paulino. *¿Acaso se pretende privatizar el MEDUCA?* Jornal *La Estrella de Panamá*, 10 de fevereiro de 2013. Disponível em: <http://www.laestrella.com.pa/online/impreso/2013/02/10/acaso-se-pretende-privatizar-el-meduca.asp>. Acesso em: 27/07/2013.

ROMERO, Paulino. *¿Acaso se pretende privatizar el MEDUCA?* Jornal *La Prensa*, 10 de fevereiro de 2013.

SÁNCHEZ H., Juana Angélica. *Mi Práctica Educativa*. Secretaria de Educação do Estado de Jalisco. México, 2009.

SANTANA, Pablo Joel. *¿Es la gestión de calidad total en educación: un nuevo modelo organizativo?* Departamento de Didáctica, pesquisa Educativa e do Comportamento. Centro Superior de Educação, Universidade de *La Laguna*. Ilhas Canarias, 1997.

SANTOS, Boaventura Sousa. *Globalização*. Edições Afrontamento, Porto, 2ª Edição, 2006.

SAVATER, Fernando. *El Valor de Educar*. 2. ed. Barcelona: Ariel, 1997.

SCHIEFELBEIN, Ernesto e TEDESCO, Juan C. *Una nueva oportunidad. El rol de la educación en el desarrollo de América Latina*. Editora Santillana. Buenos Aires, 1995

SCHOENFELD, A. H. *Toward a theory of teaching—incontext*. *Issues in Education*, 4 (1), 1–94. 1998.

SEPÚLVEDA, Leandro. *El concepto de competencias laborales en educación: Notas para un ejercicio crítico*. *Revista Digital Umbral* 2000, No. 3, Janeiro de 2002.

SEVERINO, Antonio Joaquim. Pós-graduação e pesquisa: o processo de produção e de sistematização do conhecimento no campo educacional. In _____. *A Bússola do escrever. Desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações*. São Paulo: Cortez, 2012.

SIMMONS, Rosalía. *Concertación da recomendaciones al Meduca para mejorar la educación*. Jornal *La Prensa*, 8 de maio de 2012. Disponível em: <http://www.prensa.com/uhora/locales/concertacion-da-recomendaciones-al-meduca-para-mejorar-la-educacion/90712>. Acesso em: 12/09/2013.

SOUTHWELL, Myriam. *Historia y formación docente*. Revista do Instituto de Pesquisa em Ciências da Educação (IICE-UBA), Ano IV, Nº 7. Editoria *Miño y Dávila*. Buenos Aires, 1995.

STRAUSS, A. Y CORBIN, J. "*Capítulo 8: Codificación abierta*" y "*Capítulo 10: Codificación selectiva*". In _____: *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia, 2002.

SVERDLICK, Ingrid. *Buscando la Calidad Educativa*. *Crítica Educativa*, No. 2. Buenos Aires, Argentina, 1997.

TABARES, Ignacio. *La Educación como motor de desarrollo*. Academia de Ciências Luventicus, Argentina, 2002. Em: <http://www.luventicus.org/articulos/02R014/index.html>

TAYLOR, S e BODGAN, R. "*Capítulo 6: El trabajo con los datos. Análisis de los datos en la investigación cualitativa*". In _____: *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós 1986.

TENTI FANFANI, Emilio. *Una carrera con obstáculos: la profesionalización docente*. Revista do Instituto de Pesquisa em Ciências da Educação (IICE-UBA), Año IV, Nº 7. Editora *Miño y Dávila*. Buenos Aires, 1995.

TOBÓN, Sergio et al. *Competencias, Calidad y Educación Superior*. Colombia: Alma Mater, Magisterio, 2006.

TOFFLER, Alvin. *El Cambio del Poder*. Editora *Plaza & Janes*, Barcelona, 1992.

UNESCO. *Informe regional de monitoreo del progreso hacia una educación de calidad para todos en América latina y el Caribe, EPT 2012*. DGPOLDE, Santiago, 2012.

UNESCO/OIT. *La situación del personal docente: Un instrumento para mejorarla*. Recomendación Internacional. Ginebra, 1966.

UNESCO/OREALC. *Hacia una nueva etapa de desarrollo educativo*. (PROMEDLAC V). Boletim 31. Santiago de Chile, 1993.

UNIVERSIDADE DE GUADALAJARA. *Indicadores de Desempeño Educativo*. RedUDG. <http://www.udgvirtual.udg.mx/observatorio.php?id=891>

VEGA C., Renán. *Las “competencias educativas” y el darwinismo pedagógico*. Universidade de Santiago da Compostela. 2008. No site: <http://firgoa.usc.es/drupal/node/41478>

VEYTIA B., María G. e CHAO G., María M. *Las competencias como eje rector de la calidad educativa*. Revista Eletrônica de Divulgação da Pesquisa. Universidade do SABES. México. Vol. 4. Dezembro 2012 – Maio 2013.

ZABALA, Antoni. *La Práctica Educativa: Como Enseñar*. Editorial Grao. Barcelona, 1995.

ZITKOSKI, Jaime José. O diálogo em Freire: caminho para a humanização. Revista Eletrônica “Fórum Paulo Freire” Ano 1 – Nº 1 – Julho 2005.

ANEXOS

Anexo A: Dados Gerais da Educação no Panamá.

O Panamá é um país soberano da América que está localizado no extremo sudeste da América Central. Está organizado como Estado soberano e independente, cuja denominação é República do Panamá. Seu governo é unitário, republicano, democrático e representativo.

O território do Estado panamenho tem uma superfície de 75.517 km² e se divide politicamente em províncias, estas por sua vez em distritos e os distritos em pequenos espaços geográficos chamados *corregimientos*⁴⁶. A divisão político-administrativa compreende nove províncias, quatro comarcas indígenas, 67 distritos ou municípios, e 511 *corregimientos*.

A República do Panamá tem uma população total de 3.405,813 de habitantes (CENSO 2010). A população está constituída por a topologia antropologia que inclui o homem branco, negro e índio e suas derivações raciais, cujas genealogias se enraízam na história. Os diferentes grupos humanos que tem se formado e que habitam atualmente o nosso país são: Hispano – indígena, população afro-colonial, população *afro-antillana* (grupos de negros africanos que provinham das Antilhas), grupos indígenas, e outros grupos étnicos que chegaram ao país com a construção da linha ferroviária e do canal de Panamá como os chineses, hebreus, centro-europeus, indostanos e centro americanos.

A estratificação social está dividida da seguinte forma: uma classe baixa majoritária, uma classe média, e uma classe alta, que é uma classe reduzida. Até princípios do século XX, a sociedade panamenha estava dividida em classes alta e baixa inamovíveis. Mas desde a década de 1970, o país conseguiu criar predominantes classes médias. No entanto no Panamá persiste a pobreza e a desigualdade, pese a uma notável redução da pobreza⁴⁷ e desemprego nos últimos anos e ao alto índice de

⁴⁶ Os "Corregimientos" foram um sistema de organização territorial próprio da Coroa de Castilla durante o reinado dos Austrias. Esta subdivisão territorial também foi aplicada nas Províncias da Coroa na América, e a mesma segue sendo mantida em alguns países da América Latina.

⁴⁷ Segundo a III Enquete Nacional para medir os níveis de pobreza, a desigualdade e os fatores que a determinam, é realizada a cada cinco anos desde 1997 pela *Contraloría General de la República*, com o apoio técnico do Ministério de Economia e Finanzas (MEF) e a assessoria do Banco Mundial (BM), a pobreza extrema diminuiu no Panamá entre 2003 e 2008, ainda que persistam os níveis de desigualdade na população. O diretor de Análise Econômica do

desenvolvimento humano conseguido nas últimas duas décadas. Para 2010, a pobreza cobriu a um 25,8% da população, segundo o PNUD, localizando-se por debaixo da média da América Latina de um 31.4%.

O Balboa é a unidade monetária do país e é equivalente ao dólar dos Estados Unidos da América. Com uma população ligeiramente superior a três milhões de habitantes, tem uma posição privilegiada em várias classificações de crescimento e desenvolvimento da América Latina, como o índice de desenvolvimento humano, sendo primeiro lugar na América Central e sexto na América Latina segundo o Informe do índice de desenvolvimento humano que efetua o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD).

O país conta com uma taxa bruta de matrícula de 79,7%, o que o converte no líder da região centro-americana. O índice de educação do Panamá foi de 0,888 para o ano 2007, o qual entra na categoria de Alto e é um dos mais altos da América Latina⁴⁸.

A Educação no Panamá é dirigida pelo Ministério da Educação. O Sistema educativo panamenho está dividido em subsistema regular e subsistema não regular. O sistema regular se divide em três níveis: O primeiro: a Educação básica geral, subdividido em pré-escolar (dois anos), primária (seis anos) e pré-média (três anos); o segundo nível a Educação média (3 anos); o terceiro nível e o Ensino Superior. O subsistema não regular compreende a Educação básica de alfabetização, a Educação Inicial *Parvularia II* (crianças de 2 – 3 anos), *Parvularia III* (crianças de 4 – 5 anos), Educação Média e Educação suplementaria de Jovens e adultos.

No aspecto administrativo, o sistema educativo panamenho é descentralizado e regionalizado na área administrativa, mas as diretrizes, os programas e as propostas educacionais emanam do Governo Central através do Ministério da Educação.

O índice de analfabetismo no Panamá tem diminuído nos últimos três anos (2009 – 2012) de 7.6% a 5.5%, segundo dados do Ministério de Desenvolvimento Social (MIDES), que programa o projeto de alfabetização “*Muévete por Panamá*”.

Ministério de Economia e Finanzas (MEF), Rogelio Alvarado, disse que a pobreza extrema diminuiu no país nesse período em 4,1%, variando as cifras de 36,8%, em 2003, para 32,7%, em 2008.

⁴⁸ Segundo o relatório sobre Desenvolvimento humano 2009 da PNUD.

Os Fundamentos Legais e de Política Educativa estão consignados em diferentes instrumentos legais e normativos: Constituição Política da República do Panamá Capítulo 5º e nos princípios, fins e objetivos estabelecidos na Lei 47 do 24 de setembro de 1946, Orgânica de Educação. A Lei 47 de 1946 mantém-se vigente como o instrumento legal, que organiza nosso sistema educativo. Modificou-se em três ocasiões com a Lei 34 de 1995, a Lei 50 de 2002, e a Lei 60 de 2003. A lei 47 está integrada por sete títulos, divididos em capítulos e 356 artigos.

A educação, de acordo ao Capítulo V da Constituição Política Panamenha, é um direito de todos. Qualquer atualização, mudança ou transformação deve ter bem claro este postulado, e assinala ao longo do articulado que “(...) a educação deve atender o desenvolvimento harmônico e integral do educando dentro da convivência social, nos aspectos físicos, intelectual, moral, estético e cívico e deve tentar sua capacitação para o trabalho útil em interesse próprio e em benefício coletivo” (Art.92) e ao mesmo tempo estabelece que “(...) determinará a dependência estatal que elaborará e aprovará os planos de estudos, os programas de ensino e os níveis educativos” (Art. 96).

Os princípios universais, humanísticos, cívicos, éticos, morais, democráticos, cientistas, tecnológicos da cultura e sociedade panamenha são recolhidos pela Lei Orgânica de Educação (Lei 47 de 1946, artigo 3).

A reforma posterior da Lei 47 de 1946, no seu artigo 14 estabelece a educação como processo permanente, científico e dinâmico, desenvolverá os princípios de: “aprender a ser”, “aprender a aprender” e “aprender a fazer”, sobre projetos reais que permitam preparar ao ser humano e à sociedade com uma atitude positiva para a mudança que eleve sua dignidade, com base no fortalecimento do espírito e o respeito aos direitos humanos. Isto implica, que o sistema educativo deve estar atualizando-se de forma permanente, se quiser manter-se conforme às mudanças tecnológicas e científicas, utilizando métodos e técnicas didáticas ativas e participativas (MEDUCA, 2012).

A reforma da Lei 47 Orgânica de Educação de 1946 nos anos 1995, 2002, 2003 também deixa muito claro no seu artigo 5 o principio de formação permanente, sendo concebida como o processo que se realiza ao longo de toda a vida do ser humano, o qual deverá promover mudanças de conduta para a aquisição de atitudes, capacidades, para

que o indivíduo seja portador dos valores culturais, cívicos e morais e possa aperfeiçoar constantemente a sua preparação.

No seu artigo 9, a Lei Orgânica menciona que a educação ao serviço do ser humano se fundamenta em princípios cívicos, éticos y morais que se afirmam na justiça e na liberdade, com igualdade de oportunidades que conduzam ao educando ao logro do seu máximo desenvolvimento espiritual e social e com base no princípio de continuidade histórica, a fim de que contribua no fortalecimento da cultura nacional.

É uma educação que garante o respeito dos direitos humanos, o incremento dos recursos renováveis e desenvolve a personalidade do indivíduo, aproveitando ao máximo suas potencialidades e forjando seu caráter na capacidade de desenhar a visão do seu próprio futuro. Estes aspectos são definidos em forma de objetivos no artigo 10 sobre os fins da educação panamenha.

Perante às mudanças do mundo moderno, a educação panamenha de cara ao século XXI é caracterizada na Lei por sua condição democrática, progressista, participativa e pluralista, dinâmica e integradora; livre e justa; globalizadora e inovadora; criativa e civilista. Tem como prática o trabalho múltiplo interdisciplinar, o estudo-trabalho como sentido didático e se orienta nos princípios lógicos, sendo capaz de avaliar sua gestão de forma permanente (Art. 13).

O sistema educativo panamenho possui características comuns ao sistema educativo brasileiro, mas também contém aspectos próprios ligados ao percurso histórico, à nossa identidade como nação e também devido a influencia de alguns princípios filosóficos, educativos e pragmáticos provenientes dos Estados Unidos⁴⁹.

A comunidade educativa compreende todos os integrantes do processo ensino-aprendizado, sendo o estudante o sujeito e objeto da educação. Cada um dos atores neste processo cumprem funções específicas contempladas na Lei 47 de 1946 Orgânica de Educação e o Decreto Executivo Nº 100 do 4 de fevereiro de 1957.

Apresentaremos para continuação uma síntese das funções de cada um dos integrantes ou entidades principais no processo ensino – aprendizado:

⁴⁹ A presença norte americana em nosso país data do nascimento da República com a construção do Canal de Panamá (1904 – 1914). O canal foi entregue a mãos panamenhas o 31 de dezembro de 1999, devolvendo assim a nossa soberania sobre o território da zona do canal.

- Diretor: É a autoridade administrativa e docente do plantel e depende do Ministério da Educação. Tem a responsabilidade de conseguir que toda a instituição ofereça os serviços educativos adequados, para conseguir os fins e propósitos da educação e para que o educando alcance uma formação integral.
- Subdiretor: é o colaborador imediato da Direção do Plantel, e é, em conjunto com esta instância, responsável perante o Ministério de Educação pelo bom andamento do Colégio.
- Pessoal Administrativo: encarregados de levar toda a informação, arquivos e livros regulamentares, recibo e controle de documentação, inscrição, matrículas, elaboração de toda classe de documentos relacionados com o funcionamento do Centro Educativo.
- Coordenação de Disciplina: é a entidade do Centro Educativo encarregada administrar o aspecto de Convivência harmônica e disciplinaria dentro da Instituição. A mesma é formada por professores que são delegados pela Direção do Colégio.
- Gabinete de Psico-orientação e pedagogia: presta o serviço de orientação e assessoria à comunidade educativa a cargo das psico-orientadoras. Tem como objetivo geral contribuir ao pleno desenvolvimento da personalidade dos membros da comunidade educativa.
- Pessoal de Manutenção e Serviços gerais: São responsáveis diretos da manutenção das instalações e infraestruturas físicas do centro educativo.
- Coordenadores de Área: são os encarregados de planificar e coordenar as ações académicas que realizam os coordenadores de departamento. Em cada colégio existem três coordenadores de área: Científica, Humanística e Tecnológica.
- Coordenadores de Departamento: são os encarregados de planificar e coordenar as atividades educativas de seu departamento e servirão de enlace com os Coordenadores de Área. A divisão por departamentos agrupa os professores de uma mesma disciplina.
- Professores: Encarregados de ditar as aulas de sua especialidade aos estudantes de acordo com as disciplinas determinadas no currículo.
- Professores Conselheiros: são os agentes educativos que em primeiro lugar devem desenvolver a educação ético moral para fundamentar as ações educativas no Centro Educativo. Atuam como orientadores, conselheiros e

líderes positivos que procuram a qualidade e eficiência na formação dos estudantes. Cada turma de estudantes de determinado grau acadêmico possui um professor conselheiro.

Anexo B: Fins da Educação Panamenha.

Lei Orgânica de Educação de 1947, modificada no ano 2004 (Art. 10)

- a. Contribuir para o desenvolvimento integral do indivíduo com ênfase na capacidade crítica, reflexiva e criadora, para tomar decisões com uma clara concepção filosófica e cientista do mundo e da sociedade, com elevado sentido de solidariedade humana.
- b. Coadjuvar no fortalecimento da consciência nacional, a soberania, o conhecimento e valorização da história pátria; o fortalecimento, a independência nacional e a autodeterminação dos povos.
- c. Infundir o conhecimento e a prática da democracia como forma de vida e governo.
- d. Favorecer o desenvolvimento de atitudes em defesa das normas de justiça e igualdade dos indivíduos, mediante o conhecimento e respeito dos direitos humanos.
- e. Fomentar o desenvolvimento, conhecimento, habilidades, atitudes e hábitos para a investigação e a inovação científica e tecnológica, como base para o progresso da sociedade e o melhoramento da qualidade de vida.
- f. Impulsionar, fortalecer e conservar o folclore e as expressões artísticas de toda a população, dos grupos étnicos do país e da cultura regional e universal.
- g. Fortalecer e desenvolver a saúde física e mental dos panamenhos através do esporte e atividades recreativas de vida sã, como meios para combater o vício e outras práticas nocivas.
- h. Incentivar a consciência para a conservação da saúde individual e coletiva.
- i. Fomentar o hábito da poupança, bem como o desenvolvimento do cooperativismo e a solidariedade.
- j. Fomentar os conhecimentos em matéria ambiental com uma clara consciência e atitudes conservacionistas do ambiente e os recursos naturais da Nação e do Mundo.
- k. Fortalecer os valores da família panamenha como base fundamental para o desenvolvimento da sociedade.
- l. Garantir a formação do ser humano para o trabalho produtivo e digno em benefício individual e social.

- m. Cultivar sentimentos e atitudes de apreciação estética em todas as expressões da cultura.
- n. Contribuir à formação, capacitação e aperfeiçoamento da pessoa como recurso humano, com a perspectiva da educação permanente, para que participe eficazmente no desenvolvimento social, o conhecimento político e cultural da Nação e reconheça e analise criticamente as mudanças e tendências do mundo atual.
- o. Garantir o desenvolvimento de uma consciência social em favor da paz, a tolerância e o acordo como meios de entendimento entre os seres humanos, povos e nações.
- p. Reafirmar os valores éticos, morais e religiosos no marco do respeito e a tolerância entre os seres humanos.
- q. Consolidar a formação cívica para o exercício responsável dos direitos e deveres dos cidadãos, fundamentada no conhecimento da história, os problemas da Pátria e os mais elevados valores nacionais e mundiais.

Anexo C: Instrumento de Entrevista Semiestructurada – Professor Conselheiro.



Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG
Facultad de Educación
Maestría en Educación
GUÍA PARA ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA
PROFESOR/A CONSEJERO/A



Proyecto de Investigación: **“HACIA UNA EDUCACIÓN HUMANIZADORA: Análisis crítica de la Educación Media en Panamá”.**

Estudiante: Lic. Alexis Enrique Gómez (*Estudiante de Maestría, Becado por SENACYT – Panamá*)

Orientador: Prof. Dr. José Peixoto Filho

1. ¿Para usted como profesor/a consejero/a del grupo, que es una educación de calidad?
2. ¿Cómo usted evaluaría los aportes del enfoque pedagógico por competencias en la formación académica, disciplinar, conducta y valores de los estudiantes?
3. Como profesor consejero, ¿cuáles son las dificultades que su consejería presenta en relación a su proceso de formación?
4. Podría hablarnos de forma general cuál ha sido la respuesta de los estudiantes y padres de familia con la implantación del Modelo por competencias.
5. Podría hablarnos de forma general cómo usted realiza su labor de mediador en las relaciones entre estudiantes, padres de familia y sus colegas profesores.
6. ¿Cómo profesor consejero, qué recomendaciones o sugerencias ud. propondría para mejorar la calidad de la educación en Panamá?
7. Para usted, ¿Qué es la educación?

Anexo D: Instrumento de Entrevista Semiestructurada – Diretor.



Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG
Facultad de Educación
Maestría en Educación
GUÍA PARA ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA
DIRECTIVO



Proyecto de Investigación: **“HACIA UNA EDUCACIÓN HUMANIZADORA: Análisis crítica de la Educación Media en Panamá”**.

Estudiante: Lic. Alexis Enrique Gómez (*Estudiante de Maestría, Becado por SENACYT – Panamá*)

Orientador: Prof. Dr. José Peixoto Filho

1. Para usted como director del Colegio, ¿qué es una educación de calidad?
2. Según su percepción, ¿cuáles son los problemas o dificultades (endógenos y/o exógenos) presentes en el sistema que inciden en el desarrollo de una educación de calidad en el Colegio?
3. ¿Cómo usted evaluaría la aplicación del enfoque por competencias en su colegio?
4. ¿Cuál ha sido la receptividad del personal docente, estudiantes y padres de familia frente a este enfoque pedagógico?
5. Desde su cargo administrativo como director del colegio y de acuerdo con los resultados esperados por este enfoque pedagógico ¿cómo usted evaluaría los resultados obtenidos hasta el momento en la formación de los estudiantes?
6. ¿Cómo director del colegio, qué recomendaciones o sugerencias ud. propondría para mejorar la calidad de la educación en Panamá?
7. Para usted, ¿Qué es la educación?

Anexo E: Instrumento de Entrevista Semiestructurada – Comitê de Disciplina.



Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG
Facultad de Educación
Maestría en Educación
GUÍA PARA ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA
COMITÉ DE DISCIPLINA



Proyecto de Investigación: **“HACIA UNA EDUCACIÓN HUMANIZADORA: Análisis crítica de la Educación Media en Panamá”**.

Estudiante: Lic. Alexis Enrique Gómez (*Estudiante de Maestría, Becado por SENACYT – Panamá*)

Orientador: Prof. Dr. José Peixoto Filho

1. ¿Para usted como profesor del comité de disciplina, que es una educación de calidad?
2. ¿Cómo usted evaluaría los aportes del enfoque pedagógico por competencias en la formación disciplinar, conducta y valores de los estudiantes?
3. Podría hablarnos de forma general sobre los casos más relevantes en cuanto a la disciplina de los estudiantes.
4. Como parte del Comité de disciplina del colegio, ¿qué recomendaciones o sugerencias ud. propondría para mejorar la calidad de la educación en Panamá?
5. Para usted, ¿Qué es la educación?

Anexo F: Instrumento de Entrevista Semiestructurada – Professor.



Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG
Facultad de Educación
Maestría en Educación
GUÍA PARA ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA
PERSONAL DOCENTE



Proyecto de Investigación: **“HACIA UNA EDUCACIÓN HUMANIZADORA: Análisis crítica de la Educación Media en Panamá”.**

Estudiante: Lic. Alexis Enrique Gómez (*Estudiante de Maestría, Becado por SENACYT – Panamá*)

Orientador: Prof. Dr. José Peixoto Filho

1. ¿Para usted que es una educación de calidad?
2. ¿Según su percepción, cuáles son los problemas o dificultades (endógenos y/o exógenos) presentes en el sistema que impiden una educación de calidad en Panamá?
3. ¿Para usted, qué es la formación (enfoque) por competencias?
4. ¿Cuál es su percepción sobre la información, formación, actualización y seguimiento para la aplicación de este enfoque pedagógico por parte del MEDUCA?
5. ¿Este cambio de enfoque pedagógico ha implicado exigencias en su profesión docente?
6. ¿Cómo ha aplicado este enfoque por competencias en el aula?
7. De acuerdo con los resultados esperados, ¿cómo usted evaluaría los resultados obtenidos hasta el momento en la formación de los estudiantes?
8. ¿Qué recomendaciones o sugerencias ud. propondría para mejorar la calidad de la educación en Panamá?
9. Para usted, ¿Qué es la educación?

Anexo G: Questionário de Pesquisa – Dados da Profissão Docente



Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG
Facultad de Educación
Maestría en Educación
Cuestionario de Investigación
Datos sobre Profesión Docente



Proyecto de Investigación: “**HACIA UNA EDUCACIÓN HUMANIZADORA: Análisis crítica de la Educación Media en Panamá**”.

Estudiante: Lic. Alexis Enrique Gómez (*Estudiante de Maestría, Becado por SENACYT – Panamá*)

Orientador: Prof. Dr. José Peixoto Filho

El presente cuestionario corresponde a una investigación para desarrollar nuestro Proyecto de Investigación de Maestría en la Universidad Estatal de Minas Gerais (BH – Brasil). Solicitamos por gentileza llenar los siguientes datos sin identificarse. Agradecemos de antemano toda la colaboración.

A. Información profesional

1. Género: Masculino Femenino
2. Edad: _____
3. Religión: _____
4. Étnico/racial: Blanco Negro Mestizo Indígena
Asiático
5. Profesión de sus padres: Padre: _____ Madre:

6. Titulación: Licenciatura _____
 Profesorado _____
 Pos-grado (Latu-sensu) _____
 Maestría _____
 Doctorado _____
7. Área: Humanística Científica Tecnológica
8. Asignatura (s) y niveles que imparte:

Niveles (Grados)	Asignatura (s)

9. Años de experiencia en la docencia: _____.

10. ¿Realiza algún trabajo adicional a su labor como docente en este colegio?

Sí No

Especifique: Colegio Particular Docencia superior Cursos

Otros (No docencia)

11. Remuneración en el colegio donde labora (en Balboas mensuales):

Menos de 400 400 a 600 700 a 900 más de 900

12. Cantidad de personas en el hogar que dependen de usted:

B. Práctica Educativa

13. Cómo evaluaría usted la receptividad a la aplicación de la Transformación Educativa y el enfoque por competencias en el colegio donde labora:

Excelente Buena Regular Negativa

14. Cómo evaluaría usted la capacitación realizada por el Ministerio de Educación para la aplicación del enfoque por competencia:

Excelente Buena Regular Deficiente

15. Aplica usted el enfoque pedagógico por competencias en el aula de clase de forma:

Total Parcial No lo aplico

16. Cómo calificaría usted los resultados de la aplicación del enfoque pedagógico por competencias en el rendimiento y calidad del aprendizaje en los estudiantes:

Mejoró significativamente Se mantiene igual Desmejoró

	Siempre	Frecuentemente	A veces	Nunca
Desde su asignatura fomenta en el estudiante los valores cívicos, éticos y morales a través de su ejemplo.				
Combina adecuadamente la teoría y la práctica en su asignatura				
Al dictar su asignatura es capaz de explicar temas o conceptos de otras asignaturas que son necesarias para una mayor comprensión del tema.				
Enseña a los estudiantes a aplicar lo aprendido en la vida cotidiana y en la sociedad.				
Fomenta el análisis, la capacidad crítica y reflexiva de los problemas y situaciones en nuestra sociedad a través del diálogo.				

Anexo H: Instrumento de Observação Participante da Prática Docente



Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG
Facultad de Educación
Maestría en Educación
Observación participante de la Práctica Docente



Proyecto de Investigación: “HACIA UNA EDUCACIÓN HUMANIZADORA: Análisis crítica de la Educación Media en Panamá”.

Estudiante: Lic. Alexis Enrique Gómez (*Estudiante de Maestría, Becado por SENACYT – Panamá*)

Orientador: Prof. Dr. José Peixoto Filho

Dados Gerais:

Colégio: _____

Turma: _____

Data: Semana do _____ ao _____

Disciplina	Data (H/A)	Tema e observações pedagógicas	Atitude e receptividade do aluno

Anexo I: Solicitação ao Colégio para realizar a pesquisa de campo de acordo com as disposições do Ministério de Educação do Panamá.

Belo Horizonte, 19 de junio de 2013.

DE: Prof. Dr. José Peixoto Filho (Orientador – Programa de Maestría em Educação / UEMG)

PARA: MEDUCA - Colegio público o privado

ASUNTO: Solicitud de permiso para realizar proyecto de investigación

Respetados Señores:

Por este medio declaro que el Licenciado **Alexis Enrique Gómez Vega**, con cédula de identidad panameña **8-748-647**, es estudiante regular del **Programa de Maestría en Educación de la Universidad del Estado de Minas Gerais (UEMG), Grupo IV** (2012 – 2014).

El mismo ha cursado las disciplinas correspondientes al programa de Maestría y se encuentra en el proceso de elaboración del proyecto de investigación titulado: **“HACIA UNA EDUCACIÓN HUMANIZADORA: Análisis crítica de la Educación Media en Panamá”**. El mismo tiene como objetivo general “Analizar las posturas docentes que emergen de la relación dialéctica entre la práctica educativa y la concepción de los profesores y directores sobre una educación de calidad en el contexto de la Transformación Curricular de la Educación Media.

A través de la presente deseamos solicitar su autorización para realizar esta investigación en su Colegio. La misma busca ser un aporte en los estudios y reflexiones realizadas para mejorar la calidad y formación de los estudiantes panameños desde una perspectiva humanizadora. Consideramos que la obra de Paulo Freire nos ofrece un gran aporte para pensar un modelo pedagógico que pueda responder a los principios, objetivos y normas de la Educación Panameña consignados en la Ley 47 Orgánica de Educación de 1946 y la Ley 34 del 6 de Julio de 1995.

La práctica educativa es un proceso concreto pero no acabado. Es en el movimiento dinámico en que la teoría y la práctica se hacen y rehacen en sí mismas,

siendo mediadas por el contexto en que se desarrollan y el diálogo entre los participantes, estudiantes y educadores (FREIRE, 1990). Todo educador que se compromete con la educación a la luz de procesos humanizadores está realmente formando, está educando, sin traicionar su verdadera razón de ser anunciador de un nuevo tiempo.

La parte empírica y obtención de informaciones para la elaboración de nuestra investigación tienen como interés conocer sobre el desarrollo de la Transformación Educativa y la aplicación del enfoque por competencias en la práctica educativa, limitado a un grupo y aula escolar específica de la Educación Media (Grado 11 ó 12). El tiempo previsto para realizar esta investigación es de un mes, contado a partir del 1 de julio de 2013.

La investigación procura analizar el punto de vista de los profesores del aula escogida, consejero, directivos y comité de disciplina del colegio a través de entrevistas semi-estructuradas y cuestionarios cerrados. Serán solicitadas informaciones documentadas sobre el rendimiento académico y disciplinar del grupo escolar, además de realizar observación en aula de las prácticas educativas durante una semana.

La escuela recibió un mandato de la sociedad: Formar los nuevos ciudadanos, los hombres y mujeres que serán capaces de realizar los cambios para un mundo más humanizado. Fuimos llamados a trabajar por el verdadero desarrollo de la persona, por el afloramiento de sus potencialidades.

El Pensamiento de Paulo Freire nos presenta una propuesta organizada, competente, directiva, más solidaria, en que el proceso de construcción del conocimiento y de lucha por la vida es realizado en comunión uno con el otro, a través del diálogo, relación en que los sujetos que participan son autónomos pero en permanente relación los unos con los otros.

Agradezco todo el apoyo que puedan brindarle a mi orientando para la consecución de este proyecto de investigación.

Se despide de ustedes, atentamente,

Prof. Dr. José Peixoto Filho

Orientador – Programa de Maestría em Educação / UEMG

Lic. Alexis Enrique Gómez Vega

Estudiante de Maestría em Educação – UEMG

Becario de SENACYT - Panamá