



**CONGRESO  
IBEROAMERICANO**  
DE CIENCIA, TECNOLOGÍA,  
INNOVACIÓN Y EDUCACIÓN

BUENOS AIRES, ARGENTINA  
12, 13 Y 14 DE NOVIEMBRE 2014

**CONGRESSO  
IBERO-AMERICANO**  
DE CIÊNCIA, TECNOLOGIA,  
INOVAÇÃO E EDUCAÇÃO

BUENOS AIRES, ARGENTINA  
12, 13 Y 14 DE NOVEMBRO 2014

## **Gestión pedagógica, cambio educativo y políticas públicas en Brasil para la enseñanza media-superior**

DIAS DE MOURA, P.

## **Gestión pedagógica, cambio educativo y políticas públicas en Brasil para la enseñanza media-superior**

Mtro Paulo César Dias de Moura  
Universidad Nacional Autónoma de México  
paulocdmoura@gmail.com

No es novedad que la década de los noventa, en Brasil y toda América Latina, fue un período de grandes reformas en el ámbito educativo y que el tema de la gestión pasó a ser central en el debate acerca de los cambios propuestos por las políticas públicas de varios de los países de la región. Es sabido también que la evolución de los aspectos administrativos y de planeación generó en esos años un período propicio para la entrada, en la escuela, de conceptos de la gestión administrativa y del foco en los resultados, por las vías de las orientaciones y determinaciones de las reformas educativas. Planificar y gestionar pasaron a ser palabras imperativas en un medio que hace poco tiempo rechazaba fuertemente los conceptos agregados al de gestión, que originariamente nació asociado a la realidad de grandes empresas de productos. Actualmente, cerca de veinte años después ese tema aun promueve debates que posibilitan amplio espacio de investigación, principalmente acerca de los procesos pedagógicos.

Muchas empresas pasaron y pasarán por procesos de cambios tan intensos como aquellos por los cuales está transitando la escuela en Brasil y varios países en Latinoamérica. Pero como se sabe que la escuela tiene particularidades poco comprendidas incluso por quién trabaja dentro de un ambiente escolar, hay que clarificar, cuáles son esas características tan peculiares y cuáles son también las estrategias específicas para atender a la necesidad de las instituciones de enseñanza, en este momento de rompimiento de paradigmas.

Según Heller (1999) el cambio es, aisladamente, el elemento más importante de la gerencia del éxito. Eso pone en cuestión cuán importantes son los estadios de su planeación, su implementación y consolidación, pero, sobre todo, su comprensión en el propio contexto de la escuela y no con bases en una gestión meramente administrativa heredada de las prácticas de mercado. No hay manera de pensar en el cambio de forma desvinculada del todo que involucra la educación, la escuela, los salones de clase, etc, porque él se hace en las personas, entre personas, en los procesos, entre los procesos; consecuentemente, está íntimamente relacionado con el desarrollo consciente de las personas y de los procesos involucrados en ese desarrollo.

Messina (2006) nos recuerda que, cuando pensamos en cambio, surge de forma inmediata la relación con promesas y también con tensiones. El cambio implica pasar o transitar de una situación o de un estado o condición a otro. Para ella, el cambio es un viaje, un pasaje, un giro que es tan animador como amenazador. Cambiar implica desnaturalizar o alejarnos del *habitus* que nos constituye y aceptar que la resistencia está intrínsecamente relacionada a esa acción. Muchos de los

comportamientos que caracterizan el cambio están fundamentalmente conectados con factores emocionales o motivacionales, comprobados por la inseguridad y la resistencia experimentadas por las personas, al no ver ventajas o formas alternas y distintas de enfrentar la situación que se coloca como nueva. Si él se presenta como una amenaza, aumenta la tendencia a resistir; sin embargo, si las personas son involucradas en el proceso de toma de decisión como colaboradores y constructores del proceso de cambiar, la resistencia tiende a disminuir.

Para Puri (2000), la tarea más importante en cualquier proceso de cambio es superar la resistencia a él. Al traer en sí la imprevisibilidad, agrega el miedo en relación con el futuro; por eso las personas resisten, no sólo porque aman el pasado, sino porque no están seguras del futuro. Si existe la percepción de congruencia entre las creencias y la proposición de cambiar (a partir de una visión compartida), las resistencias van disminuyéndose poco a poco. Fundamentalmente, el cambio es inevitable e indispensable, y su aceptación se da por la comprensión clara de su proceso; éste incluye el equilibrio de las relaciones cognitivas y emocionales, ya que las personas pasan por varias transformaciones de comportamiento durante el período de proposición del cambio.

Farias (2006) en su investigación acerca de la innovación, el cambio y la cultura docente, confirma la hipótesis de que el cambio es generado lentamente y, por eso, su asociación a la idea de evolución es gradual. Para ella, se trata de un proceso y no de un hecho que, según Fullan (1999), traduce como un proceso lento y gradual en la mayoría de las veces. Pero la autora coincide en que el cambio va más allá de una dimensión técnica del proceso, pues solicita una dimensión humana, política y ética por parte de los sujetos en él involucrados, ya que presupone una ruptura por dentro, con la finalidad de liberarse de las “amarras con lo establecido y redefinir otro modo de pensar y de accionar”. Para explicar ese fenómeno, la autora relaciona el movimiento de cambio a la radicalidad, en el sentido de “ir al fondo en búsqueda de las raíces”, lo que promueve revisión de acciones y convicciones. De esa forma, profundidad de cambio implica radicalidad y resignificación de prácticas, y eso pide por nuevos valores y creencias. Bajo esa óptica, Farias (2006) retoma también a Hargreaves (1998) para explicar que la práctica no cambia antes de las creencias, a no ser en situaciones en las cuales el cambio es ocasionado de modo imperativo.

Profundizando ese punto de vista, Farias (2006), afirma que el cambio se caracteriza como una construcción que es, al mismo tiempo, individual, colectiva e interactiva, pero es una acción intransferible, porque “solamente los sujetos implicados e interesados pueden efectivamente concretar el cambio en su práctica”. La autora explica que el sentido del cambio es resultante de una lógica que articula la cultura de los actores sociales a las reacciones sociales en que están involucrados, “interrelacionando estrategias argumentativas al contexto cotidiano, al sentido de trabajo, a los saberes profesionales y a la vida”.

La instauración del cambio pasa no sólo por la aceptación del individuo, personaje principal de ese proceso, sino también por la aceptación por parte de la cultura donde él está inmerso. Eso nos indica que un conjunto de aspectos que caracteriza nuestra realidad puede estar relacionado con otras realidades que presentan escenarios semejantes. En ese sentido, el confrontar con otras situaciones puede apuntar para confirmaciones incontestables en relación con el proceso de cambio que se vive, sea de aceptación o rechazo, e indicar soluciones concretas para la resolución de problemas que, bajo una óptica individual, parece insoluble.

Sabemos que la educación escolar es un ambiente propio para el cambio, en la medida en que en la escuela existe un ánimo de fornecer conocimientos científicos y superar el juicio común. Eso no significa que la escuela, en situaciones específicas, no pueda contravenir esa tarea. Una posibilidad en las escuelas, por ejemplo, es el

modismo en la forma de enseñar en las últimas décadas. De acuerdo con Marchesi (2003), si el sistema educativo está inmerso en una sociedad en constante transformación, es imposible pensar que la escuela pueda mantenerse a la orilla de esas modificaciones que ocurren permanentemente. Las innovaciones presionan las instituciones educativas para que éstas se adapten a las nuevas realidades, al mismo tiempo en que ellas intentan resistir a los cambios externos, porque las consideran un obstáculo.

En la visión de Farias (2006), el cambio no es un concepto desconocido del discurso educativo. Su presencia se hace notar principalmente en los discursos subyacentes a los movimientos de reforma educativa, acompañada de otro término: innovación. Para ella, aunque el cambio sea parte de la relación del hombre con el mundo, muchos huyen de vivirla, pues eso significa riesgos y tiene un costo. Al citar a Vázquez (1990), Farias (2006) refuerza que el acto de cambiar supone situaciones nuevas, nuevos aprendizajes, el peligro del fracaso, en fin, la pérdida de referenciales antes tenidos como ciertos y seguros, que amenazan el establecido, el conocido, el que está aceptado internamente.

Mitrlis (2002) afirma que, en relación con las reformas propuestas en ley, no son ellas las que modifican las escuelas pero, al revés, las escuelas son las que modifican las reformas, ya que ninguna proposición de cambio las encuentra con sus “pizarrones completamente borrados”. Hay, pues, una oposición (dialéctica) entre la cultura existente y la nueva cultura que la ley obliga a crear. Por eso, en la realidad de las actividades de salón de clase, los maestros utilizan su “visión práctica” para producir adaptaciones en la tentativa de articular lo nuevo con lo viejo.

Mitrlis (2002) esclarece que, en la medida en que las escuelas son llamadas a la innovación, por medio de mecanismos legales, el cambio y la innovación se tornan parte de la competencia de los educadores. Como consecuencia, el sentido del cambio como algo inevitable se convierte en eterno, imperativo, permanente, aunque, en la vida real, no se concretiza. Para que se materialice y permanezca en el interior de la escuela de modo significativo y no automático, el cambio debe ser planeado de forma que, a partir de una estrategia de abordaje de la comunidad escolar, las resistencias sean minimizadas por la acción de la aclaración, del entendimiento, para que se obtengan soluciones creativas y adecuadas a la realidad de la escuela. Sin embargo, hay que aclarar que es necesario que también haya tiempos de permanencias, de mantenimientos, de sedimentación, porque ninguna estructura puede sostenerse en un cambio infinito, neurótico, incesante, y desconsiderar que hay que gestionar también las permanencias.

Farias (2006) en la tentativa de comprender cómo las repercusiones de la política educativa se materializan en el contexto escolar, cita a Sofia Lerche Vieira para afirmar que “las innovaciones de la política educativa solamente se materializan cuando van al encuentro del deseo de cambio de la propia comunidad escolar”. Esa consideración concibe la práctica docente como una práctica cultural, en la medida en que reconoce que toda práctica social se mueve dentro de contextos espacio-temporales que ella propia produce (Farias, 2006). En ese sentido, la alteración de la vida predominante en la escuela, por medio de introducción de innovaciones, es una posibilidad y no una garantía. Ella es favorecida por la presencia de elementos de identificación y de posible articulación de esas propuestas con los saberes y las creencias internalizados por los maestros, y que son reinantes en su práctica. Es ese movimiento de cultura en la escuela el que exige tiempo y apoyo real de las políticas y reformas educativas. (Sofia Lerche Vieira apud Farias, 2006)

Los cambios planeados se producen a lo largo del tiempo y no en un momento determinado. Deben ser, por tanto, cuidadosamente proyectados y aplicados, y sus resultados necesitan ser evaluados para que sean incorporados de forma estable al

funcionamiento de la institución escolar. Por eso, es necesario conocer las principales fases del proceso de cambio educativo y extraer las consecuencias oportunas para abordar los cambios en el futuro (Marchesi, 2003).

Zibas (2002), evidencia que las leyes, directrices y dispositivos legales tienden a ser considerados como un poderoso inductor de los cambios. Para la autora, el movimiento de cambio incluye la convivencia entre la nueva cultura inducida por la coacción de la ley y la cultura existente que, de modo general, resiste a la entrada de nuevos abordajes, para mantener su propia realidad, ya adaptada a soluciones que van al encuentro de la expectativa de la comunidad escolar.

Escuelas privadas y públicas se movilizan a partir de la reflexión constante de su práctica; sin embargo, muchas permanecen en el ostracismo, lejanas de cualquier movimiento de actualización frente a las políticas en educación. En el otro lado de ese escenario, otras más se lanzan en transformaciones de sus procesos sin que comprendan completamente lo que la sociedad y su comunidad esperan de ellas; ello las hace partir en la dirección de una fiebre de cambios estructurales que, en verdad, se quedan en la superficie de las acciones pedagógicas y administrativas pasibles de temblores constantes. Parece que cambian, pero no cambian; parece que siguen las orientaciones legales, pero no las siguen.

Para Marchesi (2003), los cambios en la educación suponen enorme esfuerzo, pero las experiencias negativas de abandono de un emprendimiento rumbo al cambio pueden generar frustración y dificultades para la adhesión a nuevos proyectos. De acuerdo con él “es imprescindible comprender las características más importantes que deben tener los procesos de cambio para alcanzar con más facilidad los objetivos educativos pretendidos.”

En esa perspectiva, Marchesi (2003) dice que el impulso inicial del líder para la concretización del cambio debe ser acompañado de una buena gestión, que debe contemplar acciones de dirección y entusiasmo, por un lado, y planeación, coordinación, organización y eficiencia, por otro. Ese impulso inicial debe ser seguido de modificaciones en la organización interna de las escuelas, porque toda su estructura, como un sistema, debe moverse en la dirección de las transformaciones planeadas; lo anterior porque, de acuerdo con el autor, las innovaciones que no afectan la cultura de las organizaciones no significarán un gran impacto o tendrán una dirección muy limitada. Además del impulso inicial y del involucramiento de toda la estructura de la escuela en el proceso de cambio, el autor aun señala que “el esfuerzo sostenido para la consecución de los objetivos depende, en gran medida, de la presencia de una persona o de un grupo reducido de personas con la capacidad de liderazgo. Son aquellas capaces de elaborar una propuesta educativa, de proporcionar un impulso al proceso de cambio, de aglutinar diversos grupos, de enfrentar problemas, de responsabilizarse por las decisiones y de generar confianza en la acción”. (Marchesi, 2003)

Esa consideración evidencia la relevancia del papel del coordinador pedagógico en el ambiente de cambio porque, una vez empezado el proceso de adhesión a las orientaciones formales, ese profesional puede ser agente formal de la gestión del cambio en la escuela. Aunque la LDB, Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional, evidencie explícitamente el importante papel de los directivos generales y administrativos, no lo hacen con los gestores pedagógicos, que pueden nombrarse *coordinadores* o *directores pedagógicos* o *académicos*, dependiendo del país o de las escuelas. Ellos son quienes tienen la gran responsabilidad en el desarrollo del proceso de implementación y permanencia de los cambios pretendidos, además de garantizar la formación del equipo de maestros para que los cambios exigidos puedan hacerse efectivos en el salón de clase.

Si tomamos en cuenta que los coordinadores pedagógicos son maestros de maestros, corresponde a ellos la transposición didáctica de lo que determina la ley a la realidad docente, para que lo hagan de forma adecuada y bien orientada en la gestión de su salón de clase. Tal situación nos hace reflexionar acerca de las siguientes preguntas: ¿quién forma al coordinador pedagógico en las competencias y habilidades necesarias para promover el desarrollo de esas mismas competencias y habilidades en los maestros y en los niños? ¿Cómo los coordinadores desarrollaron los conceptos acerca de la gestión? ¿Cómo realizaron eso y con qué estrategias? ¿Cómo manejan y aplican los coordinadores los conceptos de gestión en su labor? Cuáles son los rasgos culturales que interfieren en la acción de gestionar? ¿Los modelos utilizados generan más eficiencia y eficacia? ¿Cuál es la real relación entre gestión y resultados académicos?

Souza (2003) revela que uno de los grandes retos del coordinador pedagógico, como líder del proceso educativo, es encontrar la dimensión de apertura a lo nuevo sin provocar la pérdida de la identidad de la escuela. Ella también señala una cuestión que, bajo su punto de vista, es complicada: la carga de trabajo burocrático del coordinador, que le toma casi todo su tiempo. El excesivo énfasis en esa dimensión de su trabajo le deja pocas posibilidades para desempeñar sus funciones pedagógicas, lo que se agrava cuando él las concibe como las más importantes entre sus funciones. Frente a situaciones de gerencia del cambio, el coordinador que concentra su trabajo en la dimensión operativa y burocrática tiene grandes dificultades de acompañar todo el proceso de incorporación de los cambios y responsabilizarse, junto a su equipo de trabajo, por las consecuencias pedagógicas resultantes de sus elecciones.

Orsolon (2003) pone en evidencia que el coordinador, mismo con su papel relevante en el proceso pedagógico, es sólo uno de los actores que componen el colectivo de la escuela. Su coordinación necesita contar con la conciencia de que su trabajo no se da aisladamente, pero de modo colectivo. Eso presupone la articulación de los distintos actores escolares, en el sentido de la construcción de un proyecto político-pedagógico transformador. En el caso específico de los maestros, Marchesi (2003) apunta para la necesidad de disponerse de “momentos informales para la comunicación y el cambio de experiencias” entre ellos.

Farias (2006) llama la atención para el hecho de que los responsables por la gestión de la escuela tienen un papel importante en el desarrollo de la cultura colaborativa. De acuerdo con ella, el empeño del coordinador en “establecer relaciones con los maestros de confianza e de valoración, bien como la disponibilidad de condiciones pedagógicas, administrativas y materiales, pueden favorecer cambios en la práctica de enseñanza y en la forma como ellos ven su desarrollo profesional”. Para la autora, las prácticas colaborativas implican discusiones, cambios de experiencias, situaciones que posibiliten reflexionar acerca de las acciones desarrolladas, ponderando ventajas, limitaciones y significados.

Farias (2006) también esclarece que para materializar un sentido para el cambio el educador, ahí incluido el coordinador, necesita “decodificar la política en términos prácticos” (Hargreaves, 2002). Él necesita leer e interpretar las orientaciones de la política educativa, mediante el uso de un lenguaje técnico. Cabe a él la tarea de aclarar su significado, traduciéndolas de forma que sea posible concretizarla en la escuela y en el salón de clase.

Un cambio de la naturaleza solicitada por las políticas educativas no ocurre por ósmosis, por imposición administrativa o motivada simplemente por una voluntad personal determinada (Hargreaves, 2002). Ella involucra, en primer lugar, la asunción del cambio como una oportunidad de crecimiento profesional y personal, mediante la adquisición de un repertorio nuevo de habilidades, conocimientos y prácticas. En segundo, es necesario garantizar condiciones de trabajo que estimulen tal actitud.

Ingredientes como tiempo, situaciones de socialización y apoyo profesional son imprescindibles, pues el equipo pedagógico y docente necesita leer, estudiar, cambiar experiencias, discutir dudas e ideas, buscar soluciones, establecer pautas de trabajo conjugadas y muchas otras actividades de naturaleza tanto individual como colectiva.

Fullan (1991), citado en Marchesi (2003), establece tres criterios principales que justifican el interés de los educadores en participar de un proceso de cambio: 1) si perciben que el cambio es necesario; 2) si hay claridad suficiente en su presentación y en sus implicaciones; 3) si la evaluación del costo/beneficio personal del cambio propuesto es positivo. Eso evidencia que todo y cualquier proceso de cambio que llegue a la escuela y que desee tener éxito, debe tener, obligatoriamente, claridad, juicio de necesidad y evidencia de beneficios en relación al que ya se hace en la escuela.

Marchesi (2003) llama la atención para la necesidad de claridad también en la definición de papeles entre los actores de la escuela, principalmente en relación con el hacer del coordinador pedagógico: él será el gerente de los inevitables conflictos que la llegada de un cambio provoca. Como se espera que él logre introducir y conducir ese proceso hasta llegar al estadio de institucionalización, se queda evidente la afirmación del citado autor de que una de las condiciones para avanzar en eso es la capacidad de la escuela resolver sus conflictos. La institucionalización es el cierre de un largo proceso de negociación y de superación de conflictos entre grupos y personas que conducen a un nuevo marco de relaciones y valores más estabilizados. Ese proceso exige una gestión segura, sensible e inteligente. La institucionalización no se produce de forma automática; supone la aceptación colectiva de un objetivo de cambio y está sostenida por los siguientes aspectos: el tiempo; la integración; la descentralización y el pluralismo; el apoyo sostenido y el compromiso; la organización y la evaluación como algunos de los criterios para el éxito de los cambios.

La institucionalización del cambio en la escuela pasa obligatoriamente por las funciones directivas y eso incluye el coordinador pedagógico, que maneja varias dimensiones en su trabajo para lograr ese hecho. Souza (2003) en artículo en que teje consideraciones y reflexiones acerca del papel del coordinador pedagógico, a partir de sus experiencias en los casi últimos veinte años, afirma que el acto de coordinar, entre otras cosas, implica, necesariamente, el hecho de manejar grupos. Para la autora, la naturaleza relacional del coordinador refuerza en él la necesidad del desarrollo de competencias generales de organización, orientación y armonía para el trabajo en grupo de maestros, alumnos, equipo de apoyo y padres de su unidad escolar. Y eso es fundamental para crear un ambiente favorable al cambio.

En el contexto relacional de la función del coordinador, ese profesional se depara, con frecuencia, con el hecho de que corresponde a él la gerencia de las acciones pedagógicas para la convivencia con lo nuevo. Souza (2003) evidencia que unos de los grandes retos del coordinador es encontrar la exacta dimensión de apertura sin que se pierda la identidad de la escuela y sin que la posibilidad del nuevo se diluya en las quejas de los maestros que son demandados, a todo momento, a asumir, ejecutar y apropiarse de una gran cantidad de innovaciones de concepción y prácticas pedagógicas con las cuales no se identifican y mucho menos dominan.

¿Y qué ha pasado en Brasil desde cuando se promulgó la LDB, Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional, en 1996, seguida de la publicación de varios parámetros curriculares para los tres niveles de la Educación Básica: el Preescolar, el *Ensino Fundamental* y el *Ensino Médio*? Investigaciones hechas en Belo Horizonte, capital de Minas Gerais, en la región sudeste, donde están también los estados de São Paulo y Rio de Janeiro, en el último nivel de la Educación Básica, revela que, pasados casi 20 años de contacto con el cuerpo de documentos legales

mencionados, el cambio esperado se realizó de modo parcial, principalmente en aspectos que no afectan directamente los procesos vitales del aprendizaje.

Las escuelas particulares de *Ensino Médio* en Brasil gozan de elevado status de calidad de resultados, comprobado por la clasificación nacional de las escuelas en el ENEM, Exámen Nacional de *Ensino Médio*. En 2013, último resultado divulgado, de las 100 escuelas con mejor calificación, solamente 10 son públicas. En los tres últimos años, São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais lideraron el ranking de número de escuelas entre los 20 primeros lugares. Minas Gerais es el estado que ha mantenido una regularidad de escuelas entre esos veinte primeros lugares, siendo que en 2013, seis escuelas son de ese estado, de las cuales 4 están en la ciudad de Belo Horizonte, espacio de nuestra investigación. En ese sentido, la investigación acerca de la gestión de escuelas particulares de *Ensino Médio*, que es el nivel de enseñanza más valorado socialmente en Brasil en la actualidad, revela aspectos curiosos de análisis.

En artículo que relata una investigación hecha en escuelas públicas en el estado de Ceará, en el nordeste brasileño, una región de fuertes contrastes y grandes carencias, Zibas (2005), señala que el proceso de posible resistencia de profesores y demás agentes de la escuela ocurre en función del choque que la reforma propuesta puede provocar en la relación que se instaura con la cultura docente históricamente establecida. Ella utiliza el término “conversión” para nombrar la asimilación esperada por parte de los docentes. Ella aclara que, a partir de una redefinición de responsabilidades, expectativas y objetivos de los sujetos de la escena escolar, el profesor es convocado a un cambio radical que lo desplace del centro del proceso de enseñanza para disponer “el aprendizaje del alumno y su protagonismo” como ejes del trabajo pedagógico, ahora totalmente integrado al proyecto de la escuela, lo que evidencia el trabajo colectivo e interdisciplinar.

Cuando asociamos esos análisis de Zibas con el perfil de los profesores, deflagrado en las escuelas investigadas en Belo Horizonte, a partir de la implementación de las directrices legales, reafirmamos el distanciamiento que hay entre lo que la ley propone y lo que realmente vive el maestro. Sin embargo, nuestra conclusión contraría la “reconversión” descrita por la autora, ya que, de modo general, los maestros de “Ensino Médio” de esas escuelas aún ocupan el centro del proceso educativo, trabajan individualmente, con pocas situaciones de trabajo en equipos, con foco en los contenidos de su asignatura, sin buscar integración con el conjunto de los demás componentes curriculares.

En aquello que es esencial, las escuelas son las mismas hace años. Los currículums continúan hinchados de contenidos exigidos por exámenes de acceso a las principales universidades públicas y privadas; el currículum se construye a partir del refuerzo de competencias y habilidades que solamente responden a la demanda inmediata de los exámenes de ingreso a las universidades y a las expectativas de las familias; los cuadros curriculares ostentan un elenco de asignaturas que configuran el aumento de carga horaria de clases con estrategias de enseñanza que producen aprendizaje muy direccionado a la finalidad propedéutica. En fin, la tradición vivenciada por los alumnos de esas escuelas es reforzada por el deseo de que ellos reciban una educación que cumpla una explícita finalidad: entrada en la universidad por medio de la aprobación en los exámenes de ingreso. Esa postura, que refuerza un paradigma de mantenimiento de un antiguo modelo de “*Ensino Médio*”, es validada por muchos profesores que, en la visión de los coordinadores involucrados en la investigación, son responsables por buena parte de las resistencias a los cambios propuestos por ley.

La expectativa de las familias es de una educación aún tradicional, que continúe dando los resultados que siempre ha dado, a partir de un modelo de “*Ensino Médio*” marcado por la adopción de grande profundización de contenidos y revisiones



innumerables y esquemáticas de datos. El perfil también tradicional del profesor de ese segmento escolar, intensificado por las demandas de los usuarios de las escuelas particulares, se configura como articulador de las prácticas docentes que revelan el mantenimiento o conservación de su *status quo*. En ese sentido, la tradición propedéutica tan observada en la historia del “*Ensino Médio*”, permanece con gran fuerza, a punto de inmovilizar la escuela en sus movimientos de cambio, en favor de las exigencias de la comunidad que utiliza los servicios de las escuelas particulares. Las expectativas de los estudiosos de la legislación educativa brasileña de que las nuevas realidades del “*Ensino Médio*” deflagradas por los documentos oficiales divulgados por el Ministerio de la Educación y Cultura impactasen esa herencia, en el sentido de superar las prácticas y creencias arcaicas, son frustradas, de cierta forma, por la realidad evidenciada por nuestra investigación.

La gestión pedagógica, aunque revele competencias de gestión por parte de los coordinadores, ya que las unidades escolares que gestionan se sitúan bien en relación a otras escuelas particulares, es atropellada por orientaciones institucionales que le roban la posibilidad de realizar los cambios necesarios e implementar un nuevo “*Ensino Médio*”. Aunque con perfil tradicional, de él se esperan resultados positivos de aprendizaje con efecto de demostración en evaluaciones externas, como el ENEM – Exámen Nacional de *Ensino Médio*, patrocinado por el Ministerio de Educación y Cultura – y los vestibulares – exámenes aún exclusivos de algunas pocas universidades del país. Lo que nos llama la atención es que las escuelas investigadas, como posiblemente tantas otras escuelas particulares, mismo manteniendo un perfil tradicional de educación, alejadas de lo que prevé la Ley, logran muy buenos resultados en el ENEM, instrumento de evaluación con concepción diferenciada de la utilizada por esas escuelas.

La falta de preparación de los coordinadores para la conducción del proceso de cambio es otro factor que cose muchas de las respuestas de la investigación. Solamente la competencia profesional de ellos para el trabajo pedagógico no da sostenimiento al cambio, que necesita de gestión específica, de política de institucionalización y de planeación adecuada en proceso lento y gradual, para una gestión eficaz. Ese posicionamiento requiere un coordinador más bien ubicado en su que-hacer, que rebasa su competencia profesional, ya que la opción por el cambio supone rupturas y posicionamientos también personales.

En relación con el carácter individual de asimilación de los cambios propuestos por los documentos oficiales que corporifican las políticas públicas educativas, Zibas (2002), en otro artículo que relata los resultados de una investigación hecha en escuelas de “*Ensino Médio*” del estado de Ceará, Pernambuco y Paraná, resalta también que la cuestión pedagógica de asimilación del cambio, o de formación para su comprensión, roza en el problema de que ese proceso pase a ser individual para el profesor, ya que los profesionales que trabajan en las escuelas investigadas, en dichos estados, no lograban reunirse para realizar un trabajo en equipo, porque trabajaban en varias instituciones y no tenían disponibilidad para juntas semanales.

De nuestro punto de vista, ratificando la realidad encontrada en las escuelas investigadas, es poco probable que los cambios efectivos se concreten donde no hay espacio para estudio y construcción conjunta de soluciones adecuadas a su realidad. Si “la práctica no cambia antes de las creencias”, como afirma Hargreaves (1998), citado en Farias (2006), es papel del coordinador ayudar al profesor en la decodificación de las políticas en términos prácticos, valorizando su esfuerzo por aprender, ya que el cambio consentido es intransferible, y necesita de espacio y tiempo para que ocurra de forma gradual y consolidada, mismo en el escenario tan conocido de poca disponibilidad de tiempo de los profesores de “*Ensino Médio*”.

Los testimonios de los coordinadores evidencian aún que, mismo bajo la óptica de la individualización del proceso de aceptación del cambio para algunos, las orientaciones definidas por ley no se impusieron a los individuos de forma plena, ya que muchos continúan en sus antiguos patrones, alimentados por un paradigma reconocido y valorado por los alumnos y sus familiares como aquel capaz de resultar en aprobación en los exámenes de ingreso a la universidad. Lo que nos pareció evidente también es que, en el discurso, profesores y familiares de los alumnos desean la formación del ciudadano, con capacidad de resolver problemas y ponerse creativamente frente a la vida, de forma autónoma, ética y ciudadana, siempre y cuando el alumno pase en los principales procesos selectivos, independientemente del tipo de conocimiento solicitado por ellos para acceder a la universidad.

Como comprendemos el cambio en la escuela como un proceso relacionado directamente a las personas, que ocurre entre ellas y se manifiesta en los procesos desarrollados por ellas, lo que es confirmado por Puri (2000), Fullan (1991) y Hargreaves (1998), constatamos que mucho de la resistencia en aceptar las directrices para el nuevo “*Ensino Médio*” no sólo se centra en el maestro, sino también en los padres de familia, los estudiantes, y, de forma más suave, en los coordinadores pedagógicos. Eso es engrosado por problemas de gestión del cambio, que nos parece ser un proceso debilitado por la adaptación de las escuelas a los esquemas tradicionales de las familias. Por eso, la falta de institucionalización del cambio fortalece nuestra tesis de que ese proceso no encontró, en las escuelas, el ambiente y la estructura favorables a ese fin, pues reveló debilidades en sus fases de implementación en grandes y tradicionales escuelas. El sentido de la relevancia del cambio, la claridad de sus objetivos, y, en fin, su legitimación por las personas involucradas, no fueron etapas vencidos por muchas escuelas.

Lo que se evidencia en el “*Ensino Médio*” de modo general, es que las escuelas no logran concretizar lo que prevé la ley en acciones cotidianas, operativas, capaces de estructurar un nuevo “*Ensino Médio*”. La postura poco permeable del profesor fomenta el papel de la asignatura en relación con cualquier intento de trabajo interdisciplinar y contextualizado, alejando posibilidades creativas de resolución de problemas. Los conocimientos permanecen fragmentados, individualizados, porque el profesor cree que el cambio es bueno, pero no lo implementa en su rutina, o porque no quiere, o porque no sabe cómo poner en operación los nuevos conceptos tornados patentes por la ley. Su inadecuación – y también del coordinador y de la propia comunidad – para la nueva realidad solicitada en ley es fruto de articulación de varios otros aspectos. Según Mello (2004), solo saber que hay una nueva concepción de “*Ensino Médio*” es poco, porque las concepciones son necesarias, pero muy insuficientes, sin el compromiso de cabeza, del corazón y de las manos de profesores y gestores que pueden concretizarlas y perfeccionarlas a partir de su práctica. La afirmación de Zibas (2002) de que “los dispositivos legales son un poderoso inductor de cambios” no llega a concretizarse en las escuelas, porque, según ella, la “trama institucional puede filtrar, transformar, ignorar, escamotear o absorber el proceso de cambio.

La cuestión central de la investigación realizada, toca la realidad de que, aunque todo el trabajo sea reconocido por sus usuarios, las escuelas no poseen un modelo de gestión que trabaje en el sentido de que se institucionalicen las orientaciones legales para el último nivel de la educación básica. Eso significa que las escuelas, aunque determine la ley, están educando adolescentes, direccionándolos, principalmente, para la universidad, como si la principal, si no la única finalidad del “*Ensino Médio*”, fuera aun la función propedéutica. Todo eso, con el aval de los padres de familia, ya que esa es su mayor expectativa.

Bueno (2000) acuerda que la función propedéutica tan presente en la actualidad, y el elitismo, lógicamente imbricados y profundamente enraizado en el contexto escolar, son rasgos persistentes en la historia de las políticas públicas para la educación nacional que, de forma contradictoria, colaboran para la preservación de aspectos que ponen el “*Ensino Médio*” en descompaso con la contemporaneidad.

Queda claro que las escuelas responden a demandas de privilegio de un cliente poco preocupado con la dimensión contemporánea formativa de la etapa conclusiva de la Educación Básica. En ese sentido hay la reproducción de un conservadorismo cuya semejanza con la reforma de la década de los 70 ya fue sentida. A la época, los tradicionales usuarios del entonces Ensino de 2do grado presionaron por la formación de un “*Ensino Médio*” de educación general, fuera de la profesionalización universal y compulsoria (Zibas, 2002,). Eso significa que los agentes escolares, frente a las directrices formalmente prescritas, les dan sentidos y direcciones propias, posibilitando desdoblamientos que no atienden a las directrices generales, generando una capacidad o misma dispersión de situaciones. Percibimos que, en el ambiente de las unidades escolares estudiadas, encontramos varias respuestas que, según Zibas (2002), van de la resistencia inmovilista, que genera simulación de los actos pedagógicos, a la resistencia activa, que prevé comprometimiento de los profesores. Esas dos posturas son intermediadas por el conformismo activo, en que se asume el cambio como algo a ser simplemente cumplido.

El propósito legal explorado por nosotros revela que el proyecto de cambio de la escuela pasa por la construcción de una propuesta pedagógica que supere los objetivos inmediatistas que entregan a la sociedad y al mundo del trabajo personas no preparadas para lo que la ley caracteriza como un conjunto indispensable de competencias y habilidades capaces de formar un ciudadano apto a responder al mundo que se pone frente a él, con retos cada vez más grandes.

Sabemos que las escuelas investigadas, seguro están haciendo mucho más de lo que este estudio pudo evidenciar por el contacto con los coordinadores pedagógicos. Comprendemos que el abordaje de la gestión por la óptica y por la voz de su principal agente esclarece cuestiones fundamentales acerca de la realidad de conducción de las prácticas pedagógicas del “*Ensino Médio*”, pero no cubre todo el fenómeno del cambio en la escuela, porque, según Mello (2004), el cambio curricular y pedagógico tiene aún un largo camino por delante, porque no se constituye un simple cambio de procedimientos y requiere una revisión de la cultura escolar brasileña. Por eso, queremos evidenciar que, a pesar del escenario presentado, esa investigación encontró en las unidades escolares coordinadores y maestros competentes y capaces de llevar un proyecto de educación adelante, mismo que aún estén, de cierta forma, distantes de las directrices y parámetros del Ministerio de la Educación y Cultura.

## **BIBLIOGRAFÍA**

- ABRAMOVAY, M.; CASTRO, M. (2003). *Ensino Médio: múltiplas vozes*. Brasília: Unesco, Mec, 1ª. ed..
- ALMEIDA, L. et ali (2003). *O Coordenador pedagógico e o espaço da mudança*. São Paulo: Edições Loyola, 1ª. ed..
- AZEVEDO, J. (2001). *A Educação como política pública*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. 3ª. ed..
- BAUER, R. (1999). *Gestão da Mudança: caos e complexidade nas organizações*. São Paulo: Atlas, 1ª. Ed..
- BOGDAN, R.(1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos costumes*. Porto: Porto editora, 1ª. ed..

- BRANDÃO, Zaia (1995). *A Crise dos Paradigmas em Educação*. São Paulo: Cortez, 2002, 8.ed..
- BRASLAVSKY, C. (2002). *Educação secundária: mudança ou imutabilidade?* Tradução de Francisco Baltar e Joaquim Ozório. Brasília : UNESCO, 1ª. ed..
- BRUNO, E.; ALMEIDA, L.; CHRISTOV, L. (org.) (2005). *O Coordenador pedagógico e a formação docente*. São Paulo: Edições Loyola, 1ª. ed..
- BUENO, M.. (2000). *Políticas atuais para o ensino médio*. Campinas, SP: Papyrus, 1ª. ed..
- CURY, C. (2000). *Legislação educacional brasileira*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002c, 2ª. ed.
- DAVIS, C. et al (org.). (2002). *Gestão da escola: desafios e enfrentar*. Rio de Janeiro: DP&A, 1ª. ed..
- DEMO, P.. *A Nova LDB – Ranços e Avanços*. (1996). Campinas: Papyrus, 1997, 3ª ed..
- FARIAS, I. (2006). *Inovação, mudança e cultura docente*. Brasília: Líber Livro, 1ª. ed..
- FERREIRA, N. ; AGUIAR, M. (org). (2000). *Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos*. São Paulo: Cortez, 1ª. ed..
- FULLAN, M.; HARGREAVES, A. (1998). *A Escola como organização aprendente: buscando uma educação de qualidade*; trad. Regina Galcez. Porto Alegre: Artmed, 2000. 2ª ed..
- GARCIA, W. (2000). *Administração Educacional em Crise*. São Paulo: Cortez, 2001. 2ª ed..
- GUIMARAES, A. et alli. (2003). *O Coordenador pedagógico e a educação continuada*. São Paulo: Edições Loyola. 1ª. ed..
- HELLER, R.; trad. Rosemarie Ziegelmeier. (1999) *Como gerenciar mudanças*. São Paulo: Publifolha. 1ª. ed..
- KUENZER, A. (org). (2002). *Ensino Médio – construindo uma proposta para os que vivem do trabalho*. São Paulo: Cortez. 1ª. ed..
- MARCHESI, A. ; MARTIN, E. (2003). trad. Fatima Murad. *Qualidade do ensino em tempos de mudança*. Porto Alegre: Artmed. 1ª. ed..
- MELLO, G. (2004). *Educação escolar brasileira: o que trouxemos do século XX?* Porto Alegre: Artmed. 1ª. ed..
- MENESES, J. et al. (2004). *Educação Básica - políticas, legislação e gestão: leituras*. São Paulo: Pioneira Thomsom Learning. 1ª. ed..
- MESSINA, G. (2006). *Mudança e inovação educacional: notas para reflexão*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas. 1ª. ed..
- MITRULIS, E. *Ensaio de inovação no ensino médio*. (virtual) Cad. Pesqui., São Paulo, n. 116, 2002. Scielo. Acesso em: 04 Mar 2007.
- OLIVEIRA, M. (org.). (2004). *Gestão educacional: novos olhares, novas abordagens*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2005. 2ª ed..
- PURI, S. (2000). trad. Maria Motta. *Gestão da estabilidade: a arte de manter, motivar e criar desafios para colaboradores*. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1ª ed..
- SAVIANI, D. (1996) Em: DEMO, P.. *A Nova LDB – Ranços e Avanços*. Campinas: Papyrus, 1997. 3ª ed..
- SAVIANI, D. (1996). *Política e educação no Brasil*. São Paulo: Autores Associados, 2002. 5ª ed..
- SILVA, E. (org). (2003). *A Educação Básica pós LDB*. São Paulo: Pioneira. 1ª ed..
- SIMÃO, A.; CAETANO, A.; FLORES, M.. (2006). *Contextos e processos de mudança de professores: uma proposta de modelo*. Campinas: CEDES-Unicamp. 1ª ed..
- SOUZA, V.. (2003). “O Coordenador pedagógico e o atendimento à diversidade”. Em: PLACCO, V.; ALMEIDA, L. (org.). *O Coordenador pedagógico e o cotidiano da escola*. São Paulo, Edições Loyola. 1ª ed. p. 60-6.

- STEPHANOU, M. ; BASTOS, M.. (2005). *Histórias e Memórias da Educação no Brasil*. Vol. III – século XX. Petrópolis: Vozes. 1ª ed..
- UNESCO. *Ensino Médio no século XXI: desafios, tendências e prioridades*. Brasília: Unesco, 2003. 1ª ed..
- VITAR, A. et al (org.). (2006). *Gestão de inovações no Ensino Médio: Argentina, Brasil e Espanha*. Brasília: Líber Livro Editora. 1ª ed..
- WITTMANN, L. ; GRACINDO, R. (coord). (2001). *O Estado da Arte em Política e Gestão da Educação no Brasil – 1991 a 1997*. São Paulo: Autores Associados. 1ª ed..
- ZABALA, A.. (1998). *A Prática educativa: como ensinar*. trad. Ernani F. da F. Rosa – Porto Alegre: Artmed. 1ª ed..
- ZIBAS, D.; AGUIAR, M.; BUENO, M.. (2002). *O ensino médio e a reforma da educação básica*. Brasília: Plano Editora. 1ª ed..