

La reforma de la Enseñanza Media en Brasil en los años '90: críticas y nuevas perspectivas

Dagmar Zibas*



En Brasil, como en otros países de América del Sur, la Enseñanza Media atravesó en la década del '90 una época de gran turbulencia tanto en lo conceptual como en lo estructural. Esas propuestas continúan hoy en vigencia, a pesar de la reciente asunción de un nuevo gobierno a nivel nacional en nuestro país.

La reforma en su eje estructural constituyó una tentativa de superar la histórica característica de dualidad de la escuela secundaria, siempre dividida entre la enseñanza técnica y la enseñanza propedéutica o preparatoria para la universidad. Según la nueva legislación, la enseñanza media, con tres años de duración, es una enseñanza post-«fundamental»¹ y no obligatoria, destinada a jóvenes que teóricamente tendrían entre 15 y 17 años, egresados de la enseñanza fundamental de ocho años. La nueva Enseñanza Media debe tener una estructura curricular única en todo el territorio nacional, permitiéndose, sin embargo, que el 25% de los contenidos quede bajo la responsabilidad de cada escuela, variación destinada a atender las especificidades regionales o locales. En el nuevo contexto, la enseñanza técnica organizada por módulos es un curso paralelo o posterior a la enseñanza media, exigiendo una inscripción diferenciada.

De este modo vemos que la primera ambición de la reforma es ocultar la contradicción social básica que históricamente recae sobre la enseñanza secundaria. O sea, se busca eludir el hecho de que es en la enseñanza secundaria donde el destino social del alumno –destino éste determinado, en la mayoría de los casos, por su origen familiar– incide más fuertemente sobre la escuela. Como se sabe, a partir de los 14 años, resulta más evidente el destino social diferenciado de los adolescentes: algunos continuarán hasta la universidad, otros, ya trabajando o necesitando trabajar, ni siquiera sueñan con estudios de nivel superior. La escuela media se ha enfrentado con esta contradicción social, deviniendo de ahí su histórica falta de identidad y las diversas tentativas legales -en diversos países- de construir un perfil más nítido para ese nivel de enseñanza.

Al definir la Enseñanza Media como continuación de la Enseñanza Fundamental y al “depurarla” de cualquier ambición de formar un técnico profesional, la legislación brasileña de los años '90 pretendió eludir de forma hábil la contradicción social básica mencionada anteriormente.

En un contexto social menos desigual, una estructura escolar única hasta los 17-18 años podría ser considerada muy progresista, pues todos tendrían las mismas oportunidades educativas. Sin embargo, en nuestra realidad tan segmentada, el sistema se torna perverso al ignorar las dificultades casi insuperables que debe afrontar el alumno-trabajador, quien, para obtener el título de técnico de nivel medio, debe ahora concurrir –simultánea o sucesivamente– a dos cursos diferentes.

* Investigadora Senior de la Fundación Carlos Chagas.

¹ En Brasil, a diferencia de la mayoría de los países latinoamericanos, la educación inicial es denominada «educación fundamental» y no «educación básica». Según nuestra legislación, la educación básica comprende toda la educación formal no universitaria, y engloba la educación fundamental (de los 7 a los 14 años) y la educación media (de los 15 a los 17 años).

En realidad, la nueva Enseñanza Media en Brasil se apoyó, de forma radical, en una retórica dominante en la última década, la cual, frente al aumento de tecnologías avanzadas y a la reestructuración productiva, aconsejaba que “los sistemas de educación y formación inicial se orienten cada vez más hacia una formación general y polivalente capaz de fomentar la adquisición de competencias generales y transferibles” (Azevedo, 2001, pág. 72). De esta forma se valorizaba el rol de los sistemas de enseñanza en la producción de un conjunto de saberes y competencias metodológicas generales (iniciativa, trabajo en grupo, responsabilidad, autonomía, etc.) y se minimizaba la necesidad de calificaciones técnicas y especializaciones profesionales. En Brasil se hizo una audaz apuesta a una Enseñanza Media generalizada y de estructura única, que, idealmente, prepararía a todos los estudiantes para el ejercicio de una ciudadanía libre y responsable, para el desempeño de una multiplicidad de papeles sociales, dándoles elementos para la construcción de proyectos personales de vida.

Para alcanzar esos elevados objetivos, explicitados en los documentos oficiales, el segundo eje de la reforma, todavía en vigencia, propone una nueva estructura curricular, basada en el desarrollo de competencias básicas, con énfasis en una metodología que privilegie el protagonismo del alumno, la integración entre las disciplinas y la contextualización de los contenidos de las disciplinas. Se esperaba que los nuevos currículos promovieran una aproximación entre los contenidos académicos y los problemas e intereses de los jóvenes, transformando la escuela en un centro dinámico de promoción intelectual, social y cultural de los alumnos y de sus familias. Según los ideólogos de la reforma, la escuela media única y centrada en el protagonismo juvenil sería una institución de tal magnitud que volvería irrelevante la cuestión de saber si la enseñanza media debe preparar a los jóvenes para el ejercicio profesional o para la educación superior. En realidad, la escuela media prepararía a todos los jóvenes para la vida. Con ese objetivo tan amplio podemos decir que la reforma de la Enseñanza Media en Brasil, tal como fue planeada, debe ser clasificada, en los términos de Levin y Hopfenger (1993), como una “transformación de 2^{do} nivel”, pues pretende alterar la cultura básica de la escuela, redefiniendo la organización, las responsabilidades, las expectativas y los objetivos de la misma y el papel desempeñado por todos los involucrados en ella².

Sin embargo, es importante destacar que este ambicioso proyecto llegó plagado de contradicciones. La primera se refiere al financiamiento. Una escuela de estructura única para los jóvenes que irán a la universidad y aquellos que no seguirán estudiando, que ya trabajan o pretenden trabajar –centrada en contenidos abarcadores e integrados y en métodos innovadores– debería tener recursos materiales y técnicos adecuados para lidiar de forma compensatoria con los distintos “capitales culturales” heredados por el heterogéneo alumnado de la actual Enseñanza Media. Sin embargo, el inicio de la reforma, en los diferentes Estados provinciales, fue financiado por medio de préstamos de organismos internacionales, mientras que el mantenimiento del proyecto y el necesario aumento de matrícula no cuentan con fuentes estables de recursos.

Los préstamos del Banco Mundial y del Banco Interamericano de Desarrollo para proyectos sociales son comunes en Brasil, pero su costo ha sido muy elevado. Tomando como ejemplo un período de diez años –de 1987 a 1997– se verifica que el país recibió un total de U\$S 14,9 mil millones del BID y BIRD, mientras que transfirió para aquellas instituciones, en el mismo período, un total

² Para esos autores, las transformaciones en la escuela pueden ser también de «1^{er} nivel», cuando los cambios son apenas puntuales, no interfiriendo en la organización y cultura escolar.

de U\$S 25,2 mil millones, incluyendo U\$S 10,2 mil millones de tasas e intereses (Fuente: Internet, sitio del Ministerio de Planeamiento www.mpo.br, consultado en noviembre de 1999).

En los Estados provinciales de Ceará, Pernambuco y Pará³, se está llevando a cabo un estudio sobre la reforma de la Enseñanza Media, en el que se constata la extrema dependencia de los proyectos de subsidios externos y el alto costo de los préstamos. El documento oficial de la Secretaría de Educación de Ceará, que difunde el proyecto, enfatiza que:

“Son clásicas las dificultades de financiamiento para este nivel de enseñanza [Enseñanza Media]. Los recursos propios del Estado, sumados a aquellos que él pueda captar a través de organismos internacionales, como BID, BIRD, etc., son todavía insuficientes, **además de onerosos**, para la reforma y expansión de la Enseñanza Media (destaque nuestro)”. (Secretaría de Educación de la Provincia de Ceará, PEMCE, 1999, pág. 81).

Esta falta de financiamiento específico y la dependencia de préstamos externos para la reforma de la Enseñanza Media se reproduce en todas las regiones brasileñas. Lo que la investigación mencionada y otros estudios han registrado (por ejemplo Abramovay & Castro, 2003) es la contradicción entre el proyecto oficial y la precariedad material y técnica de las escuelas, las cuales son incapaces de asimilar y desarrollar una nueva matriz curricular, cuyas características exigen un nuevo tipo de relación de los profesores con el contenido de las respectivas disciplinas, con otras disciplinas, con los alumnos, con colegas y con la comunidad.

La contradicción básica entre la ambición del nuevo currículo y el financiamiento disponible, cuestiona la tesis que atribuye al movimiento de reformas curriculares (que se extendió por América Latina a fines de la década del '90) el objetivo de constituir un marco alternativo a la lógica del mercado, que caracterizó las reformas educativas en el continente a fines de los años '80 e inicio de la década del '90. O sea, según la tesis en foco (Braslavsky, 1998), las reformas curriculares recuperarían el papel del Estado en la promoción de la innovación pedagógica, papel que había sido minimizado por las propuestas iniciales de municipalización y privatización. En Brasil, lo que se ha constatado, sin embargo, es que la reforma curricular en la Enseñanza Media no se ha llevado a cabo como fue planeada, principalmente porque estaba (y todavía está) condicionada a la escasez de recursos.

A favor de la iniciativa de la reforma, sin embargo, existe la constatación de que el contexto del cambio de siglo justificaba (y todavía justifica) repensar el currículo de la Enseñanza Media, teniendo en cuenta principalmente los siguientes datos y análisis:

a) Explosión de la demanda de matrículas

La presión de la demanda sobre la Enseñanza Media aumentó de forma exponencial. Basta observar que en 1994 eran poco más de 5 millones de inscripciones. En 2000 estaban registrados más de 8 millones de alumnos. O sea, en seis años hubo un aumento de más del 50% de los inscriptos. (Fuente: MEC/INEP/SEEC). Esos números indican, sin duda, mayor democratización en el acceso, con la inscripción de jóvenes cuyos padres, en su gran mayoría, tuvieron muy poca o ninguna escolarización. Por otro lado, la mayor heterogeneidad del alumnado refuerza la críti-

³ Proyecto de Investigación «Acompañamiento y evaluación interactiva de la implementación de las nuevas políticas de gestión de la Enseñanza Media», coordinado por Dagmar M. L. Zibas y Nora Krawczyk, financiado por la Fundación Ford.

ca a contenidos enciclopedistas y descontextualizados, así como a métodos tradicionales de enseñanza, exigiéndose una reforma que torne a la escuela media realmente inclusiva.

b) Exigencias del nuevo contexto productivo

Desde hace una década aproximadamente, se ha difundido en toda la sociedad un discurso que defiende la necesidad de formar a los jóvenes con nuevos conocimientos y competencias, de forma que puedan interactuar con los profundos cambios socioeconómicos, tecnológicos y culturales contemporáneos. Pese al gran volumen de críticas bien fundamentadas que ese discurso oficial y oficioso ha recibido por parte de los educadores –algunas serán tratadas más adelante– es preciso reconocer que las necesidades de desarrollo social y económico son muy concretas y –a pesar de que las relaciones macroestructurales componen el núcleo de ese desarrollo– la formación de la juventud para la nueva realidad se impone como un desafío muy objetivo, teniendo siempre en cuenta que tal formación debe ser mucho más amplia y profunda que aquella demandada por la producción.

c) Exigencia de desarrollo de conocimientos y valores para la construcción de una ciudadanía democrática

El hecho de que la escuela no pueda desconocer las exigencias de la producción –como discutimos en el punto anterior– no significa, evidentemente, que deba someterse a la racionalidad económica vigente. Al contrario, paralelamente a la inevitable instrumentación de los jóvenes para que sobrevivan en el mundo real, se torna fundamental que la escuela enseñe la “lectura de ese mundo”, o en otras palabras, que contribuya para desarrollar la ciudadanía democrática, aquí entendida como la comprensión histórica de las relaciones estructurantes del mundo económico y social, de forma que la sociedad sea percibida como pasible de ser transformada. Ese es sin duda el elemento más complejo de las demandas sobre la escuela, pues hay divergentes posiciones sobre las posibilidades de que la escuela –en vista de sus determinaciones históricas y sociales– pueda ejercer ese papel. Mientras tanto, el contexto actual –de aumento de las desigualdades, de anomia social generalizada, de violencia social, de crisis de valores y de colapso, o de la pérdida de importancia de los vehículos tradicionales de socialización de la juventud– puede facilitar la comprensión del currículo bajo ese ángulo político-pedagógico.

d) Exigencia de aproximación entre currículos y cultura juvenil

Los profesores tienen en general gran dificultad para aproximarse a la cultura adolescente. Ese distanciamiento es comprensible principalmente porque, como destaca Tenti Fanfani (2003), la cultura juvenil, al contrario de la cultura escolar, está fuertemente basada en un lenguaje “no alfabético”, o en imágenes, siendo por lo tanto, no proposicional, o no analítica, no estructurada, no referencial. La cultura juvenil se coloca de esta manera como antípoda de los currículos escolares. Sin embargo es preciso enfrentar el gran desafío pedagógico representado por esa distancia, pues ella empobrece la cultura de la escuela y los intercambios entre los actores del mundo escolar, y convierte muchas veces el contenido de las disciplinas en un elemento aversivo para los alumnos. Por otro lado es evidente que incluso para aquellos jóvenes que consiguen terminar la Enseñanza Media, el bajo crecimiento económico del país y en alguna proporción las nuevas estructuras productivas ya automatizadas, tornan muy escasas las oportunidades de trabajo. Esa falta de perspectiva induce al estudiante a desinteresarse por las actividades escola-

res e incentiva comportamientos agresivos. En realidad, el joven vive una paradoja: por un lado sabe que precisa del certificado de Enseñanza Media para conseguir un empleo formal; por otro, también percibe que inclusive obteniendo el certificado, sus oportunidades en el mercado de trabajo son muy escasas. En este cuadro, la sensibilidad del profesor con la cultura juvenil (por ejemplo la música, la danza, las «tribus», la moda) se torna una exigencia pedagógica, como medio de enriquecimiento de las disciplinas y como forma de construir una identificación positiva del alumno con la escuela. En esa perspectiva, sin embargo, la aproximación que aquí se discute no debe convertirse en simplificación de los currículos o mero instrumento de seducción de los jóvenes para facilitar el trabajo docente.

El consenso sobre la necesidad de la reforma, sin embargo, no eximió a la academia brasileña de un análisis riguroso de los fundamentos de la propuesta. Como consecuencia de esto, a lo largo de los últimos años se fue constituyendo, en Brasil, un cuerpo teórico-crítico bastante sólido en su conjunto, formado tanto por análisis puntuales como por otros más estructurales. Tales análisis, la mayoría de las veces apuntaron a los documentos oficiales como portadores de un discurso híbrido que se apropia de principios legitimados por educadores progresistas, para recontextualizarlos y resignificarlos, de tal forma, que constituyan directrices curriculares bastante conservadoras. Así, la crítica ha evidenciado que principios tales como la contextualización de los contenidos, el desarrollo de competencias básicas, y la construcción de proyectos interdisciplinarios, se asocian, en los documentos gubernamentales, a matrices teóricas del eficientismo social, con énfasis en la validación de determinadas performances, demandadas principalmente por la producción, lo que, sin duda fortalece perspectivas ideológicas conservadoras (Lopes, 2002 a, b, Machado, 1998). De la misma forma, el protagonismo juvenil, conforme fue difundido por la reforma de los años '90, fue criticado en vistas del carácter funcionalista de la propuesta, en la cual la construcción de la autonomía del joven está vinculada a su capacidad de supervivencia en medio de las incertidumbres de su vida laboral.

Es preciso reconocer que el discurso oficial, contenido en los documentos legales y difundido en innumerables publicaciones –en el ámbito nacional y de las provincias– y toda la consistente producción crítica académica sobre la reforma de la Enseñanza Media componen dos polos de un conjunto sólido, cuyas dimensiones pedagógicas, sociológicas, filosóficas y político-ideológicas, sin embargo, no tienen repercusión en el cotidiano escolar.

En el momento en que se abren posibilidades políticas para la reconstrucción de la Enseñanza Media en Brasil, el interrogante que aparece es el siguiente: ¿debemos comenzar de cero o intentar una reforma de la reforma?

Según mi análisis, el conjunto de críticas elaboradas apuntan a la existencia de elementos de la reforma de los años '90 que, debidamente reinscriptos en una nueva propuesta abarcadora, democrática y progresista, pueden ayudar a construir la dimensión inclusiva de la Enseñanza Media exigida por la sociedad.

El primer concepto a ser recuperado me parece que es la comprensión de la Enseñanza Media como “Escuela de los Jóvenes”, a pesar de la dificultad de definir con precisión el concepto sociocultural de juventud. Se sabe que el mayor riesgo de la difusión de esa categoría es la dilución de las diferencias de clase, en una visión que tiende a homogeneizar opuestos y a eliminar conflictos. Sin embargo, también es preciso reconocer que los jóvenes, distribuidos por todo el espectro social, comparten diversas características comunes que pueden y deben ser valorizadas por la escuela, como forma de dinamizar y enriquecer la cultura enraizada intramuros y para que esa cultura se abra a las expectativas e intereses de los alumnos.

El principio de contextualización de los contenidos y la valorización de proyectos interdisciplinarios vehiculizados por la reforma de los años '90, deben ser inevitablemente recuperados, ya que tienen una larga tradición en los educadores progresistas. La "contaminación" de esos conceptos por principios del eficientismo social puede ser revertida por medio de una amplia discusión, que recupere la necesidad de que la enseñanza –menos fragmentada– de los contenidos escolares valore los conocimientos previos de los alumnos y los saberes cotidianos, principalmente como medio de ampliar la comprensión histórica de las relaciones sociales. En ese abordaje la formación para la ciudadanía comienza con la aprehensión de la sociedad como pasible de ser transformada.

En referencia al "modelo de competencias", se trata de una noción fuerte en el área educativa, ya que, evidentemente, nadie pretende educar para la incompetencia. Sin embargo, del modo en el que fue difundido en los años '90, el modelo enfatiza, principalmente, el fatalismo de la disputa competitiva y el triunfo de la meritocracia social que siempre recompensaría a los más capaces. En este escenario, ya surgió la recuperación de la noción de competencia por medio del desarrollo de competencias socio-históricas (Ibarrola & Gallart, 1994; Zibas, 2001) como posibilidad de que los jóvenes, aprendiendo inevitablemente a vivir (como describieron los reformadores de los '90) en medio de la inseguridad, de la incertidumbre y sometidos al desempleo o a ocupaciones precarias, puedan percibir las contradicciones del proceso y los caminos para la transformación.

Para la construcción de una Enseñanza Media realmente inclusiva –evidentemente sin ninguna ilusión de que la escuela pueda por sí misma producir la igualdad– es preciso enfrentar el desafío de la complejidad. Esto se debe a que para trabajar en situaciones de pobreza, los enfoques no pueden ser simplificadores, pero sí ricos y complejos (Tedesco, 2001). En este sentido la mayor dificultad es reconocer –en el ámbito de la valoración de la cultura popular– que el clásico concepto de "capital cultural" debe ser trabajado en la escuela. O sea, es necesario tener en cuenta –al repensar la Enseñanza Media– el hecho conocido de que los hijos de las clases medias y altas desarrollan precozmente ciertas competencias cognitivas, sociales y afectivas que constituyen su soporte "invisible", el cual, históricamente siempre generó mucha diferencia, tanto facilitando la trayectoria escolar, como elevando la calificación profesional de esos "herederos". Los "huérfanos" de esa socialización primaria socialmente más aceptada y más próxima a la cultura escolar tradicional, o sea, los hijos de las clases populares, traen una desventaja inicial muy nítida, lo que favorece el mantenimiento de las desigualdades (Bourdieu & Passeron, 1975). Vuelven aquí las antiguas cuestiones: ¿hay posibilidad de que la escuela pública contribuya para el desarrollo de conocimientos, competencias y habilidades que constituyan la "herencia" que les es negada por su origen de clase a los hijos de los trabajadores? ¿O sería esa una más de las atribuciones ilegítimas conferidas a la escuela, muy llamada a cumplir funciones que exceden por demás "sus finalidades, sus tiempos y espacios pedagógicos" (Kuenzer, 2000)?

Mi evaluación es la siguiente: o enfrentamos de una vez por todas esa complejidad de la transmisión del conocimiento históricamente acumulado, principalmente para los hijos de las clases populares, o continuaremos con un sistema educativo irremediablemente escindido entre la escuela para la clase media y la escuela de los pobres, donde la transmisión de contenidos significativos se torna una farsa, perpetuándose así los nuevos/viejos mecanismos de selección social, que ahora permiten abrir todos los niveles de enseñanza a las clases populares, sin que esto amenace la reproducción de la desigualdad (Tiramonti, 2001).

Los caminos para desarrollar los prerrequisitos para un aprendizaje significativo son conocidos: la escuela, instalada en condiciones físicas y pedagógicas adecuadas, organizada como un centro pedagógico-cultural dinámico, integrado y multifacético, abierto a la participación de los padres y

de la comunidad; donde la valorización de la cultura popular sirva de punto de partida para la aprehensión del conocimiento científico y humanístico vehiculizado por las disciplinas escolares y para la comprensión menos masificada de la realidad social; donde el aprendizaje (de alumnos y profesores) sea el centro del proyecto pedagógico colectivo; donde las actividades curriculares tradicionales se articulen con investigaciones y con proyectos interdisciplinarios, y también con diversas actividades sociales, culturales y deportivas; donde la instrumentación electrónica y los recursos pedagógicos innovadores estén disponibles; donde ferias de ciencia y matemática, concursos literarios, teatro, música, excursiones culturales y científicas sean parte integrante del planeamiento escolar; donde sean desarrollados procesos de evaluación consecuentes y formativos y la valorización del magisterio y su formación y capacitación sean efectivas y permanentes. Sabemos que para todo esto son imprescindibles el vínculo de los profesores a una sola institución y la mayor permanencia de los jóvenes en la escuela.

Sin duda ese discurso pedagógico-normativo nos suena demasiado consensuado y “*déjà-vu*”. Así, nos resta preguntar: ¿será posible concretar tal discurso en la nueva coyuntura política brasileña?

Como intento de respuesta quiero remitirme al inicio de este trabajo, en el que discuto la precariedad del financiamiento de la escuela media en Brasil. Lamentablemente, la nueva coyuntura política no indica mejoras en las condiciones económicas de tal forma que se aumente la inversión en la educación. Se sabe que estamos sometidos a un régimen fiscal draconiano, en el que el pago de los intereses a organismos internacionales consume gran parte de nuestros recursos, restando muy poco para aplicar tanto en infraestructura como en áreas sociales. Los números actuales son los siguientes: el presupuesto del Gobierno Nacional para 2004 prevé 85 mil millones de reales para pagar intereses de la deuda y 42,3 mil millones de reales para financiamiento del área social (salud, educación, acción social) (Fuente: Orçamento Geral da União, agosto, 2003).

Esta clara constatación indica la necesidad de relaciones internacionales más justas entre países ricos y pobres. O sea, sin un orden internacional más equitativo, podremos continuar reuniéndonos y discutiendo por mucho tiempo nuestras debilidades, sin ningún reflejo en la mejora de la calidad de la educación de los inmensos sectores empobrecidos de América Latina.

Bibliografía

- Abramovay, M. y Castro, M. G. (coord.). *Ensino Médio: múltiplas vozes*. Brasília, UNESCO/MEC, 2003.
- Azevedo, J. «Continuidades y rupturas en la enseñanza secundaria en Europa». En: Braslavsky, C. (org.) *La educación secundaria. ¿Cambio o inmutabilidad?* Buenos Aires, Santillana, 2001.
- Bourdieu, P. e Passeron, J. C. «*A reprodução*». Rio de Janeiro, Francisco Alves Editora, 1975.
- Braslavsky, C. «La gestión curricular en las transformaciones y reformas educativas latinoamericanas contemporáneas». En: Warde, M. (org.) *Novas Políticas Educacionais: críticas e perspectivas*. São Paulo, Pontificia Universidade Católica, 1998.
- Braslavsky, C. «Los procesos contemporáneos de cambio en la educación secundaria en América Latina: análisis de casos en América del Sur». En: Braslavsky, C. (org.) *La educación secundaria. Cambio o inmutabilidad?* Buenos Aires, Santillana, 2001.
- CEARÁ – SECRETARIA DA EDUCAÇÃO – *Plano de Expansão e Melhoria do Ensino Médio do Ceará* – PEMCE, 1999.
- Ibarrola, M. y Gallart, M. A. *Democracia y productividad: desafios de una nueva educación media en América Latina*. Santiago; Buenos Aires; México: UNESCO/CIID-CNET, 1994.
- Kuenzer, A. Z. «O ensino médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito». En: *Educação e Sociedade*. Campinas, v.21, n.70, 2000.
- Levin, H. y Hopfenger, W. «*The Accelerated Schools*». N. York, Maxwell Macmillan, 1993.
- Lopes, A. C. (a) «Os parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio e a submissão ao mundo produtivo». En: *Educação e Sociedade*. Campinas, v.23, n.80, 2002.
- Lopes, A. C. (b) «Parâmetros curriculares para o Ensino Médio: quando a integração perde seu potencial crítico». En: Lopes, A. C. Macedo, E. *Disciplinas e integração curricular: história e políticas*. Rio de Janeiro, DP&A, 2002.
- Machado, L. de Souza. «O modelo de competências e a regulamentação da base curricular nacional e de organização do ensino médio». En: *Trabalho e Educação*. Belo Horizonte, n.4, 1998.
- Machado, L. de Souza. «A institucionalização da lógica das competências no Brasil». En: *Proposições*. Campinas, v.xiii, n.37, 2002.
- Tedesco, J. C. «Los cambios en la educación secundaria y el papel de los planificadores». En: Braslavsky, C. (org.) *La educación secundaria: cambio o inmutabilidad?* Buenos Aires, Santillana, 2001.
- Tiramonti, G. *Modernización educativa de los '90. ¿El fin de la ilusión emancipadora?* Buenos Aires, Temas, 2001.
- Zibas, D. *O Ensino Médio na voz de alguns de seus atores*. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, *Textos FCC*, n.20, 2001.
- Zibas, D. y Krawczyk, N. «Acompanhamento e avaliação interativa da implantação das novas políticas de gestão do ensino médio». *Relatório de Investigación*. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, en edición.

