

ESCOLA MÉDIA E FORMAÇÃO TÉCNICA: REPENSANDO A RELAÇÃO TRABALHO-ESCOLA

Leda Scheibe*

Introdução

É difícil delinear perspectivas e indicar diretrizes, senão a partir de uma razoável clareza sobre o significado e função da Escola Média, hoje elevada também ao patamar de escolarização básica pela nova Constituição: isto significa, em termos concretos, a progressiva obrigatoriedade não só da oferta deste nível de ensino pelo Poder Público, como também da sua efetiva realização, por todos.

Este não é, portanto, um momento qualquer na discussão à qual estamos nos propondo. É um momento particularmente significativo para refletir e apontar diretrizes que deverão orientar a política educacional e as novas propostas curriculares.

Elevada à condição de escolarização básica do cidadão brasileiro, a Escola Média, que desde 1961 vinha sendo denominada de Escola de segundo Grau, recebe agora uma definição mais concreta do seu papel. Até agora, tem sido, em expressão utilizada por Saviani, vítima de um movimento pendular: ora concebida como ensino propedêutico, preparatório ao ensino superior, dando continuidade ao modelo que caracteriza o primeiro grau de ensino; ora pensada como ensino profissionalizante, com função terminal de formação técnica, aproximando o Ensino Médio do modelo que define hoje o ensino de terceiro grau (Saviani, 1988). A sua consideração enquanto Educação Básica, se não resolve todos os problemas de natureza conceitual a respeito deste nível de ensino, pelo menos o define um pouco mais, vinculando-o a um arcabouço cultural e científico de homem social, no sentido de uma formação unitária mínima mais ampla do que aquela proporcionada pelo primeiro grau.

* Professora do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina.

A denominação que voltou a ser assumida, de Ensino Médio, carrega também um sentido que não pode ser desconsiderado. Insere-se no entendimento de educação enquanto processo, continuado e permanente, na vida de cada cidadão. São expressão disto, as orientações gerais que constam do texto aprovado na Comissão de Educação, Cultura e Desporto da CD para a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) ora em tramitação no Congresso, abaixo relacionadas:

- "- o aprofundamento e a consolidação dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental;
- a preparação básica do educando para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar, com flexibilidade, a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posterior;
- o desenvolvimento da capacidade de pensamento autônomo e criativo;
- a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática no ensino de cada disciplina científica."¹

Há, nestes objetivos, uma orientação no sentido de que o Ensino Médio deverá compor-se de cursos cuja preocupação maior residirá no aprofundamento e consolidação de conhecimentos gerais, inseridos numa dimensão de educação continuada e permanente. Presente também a orientação metodológica relativa ao desenvolvimento da capacidade de pensamento autônomo e criativo nos alunos. Queremos destacar, no entanto, aquilo que está enfaticamente apontado no texto e que é fruto da discussão que tem polarizado a questão do ensino de segundo grau, nos últimos anos. Trata-se da afirmação de uma "educação tecnológica e politécnica". Dos cinco artigos que compõem o Capítulo V do texto da LDB - que é o capítulo dedicado ao Ensino Médio - três (51, 52 e 53) fazem referência ao tema. Assim:

¹ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Comentários de Dermeval Saviani e outros. São Paulo: Cortez: ANDE, 1990. artigo 51.

- no Artigo 51, o Item IV, dos objetivos, relaciona "a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina científica",
- no Artigo 52, relativo às diretrizes curriculares, o Item I indica que o Ensino Médio "destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes, o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura, e a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania";
- e no Artigo 53, que regulamenta as alternativas de educação profissional, o *caput* diz: "Assegurada aos alunos a integralidade da educação básica, que associa à educação mais geral, nesta etapa, as bases de uma educação tecnológica e politécnica, conforme disposto no Artigo 51, o ensino médio poderá, mediante ampliação da sua duração e carga horária global, incluir objetivos adicionais de educação profissional.

O desafio de integrar à educação geral as bases de uma educação tecnológica e politécnica parece ser a grande tarefa para o desenvolvimento da política educacional da presente década, com relação ao Ensino Médio.

O Trabalho Moderno Enquanto Têrmo de Referência

A década de 80 representou um período de pesadas críticas à profissionalização compulsória do segundo grau no Brasil, instituída pela Lei 5692/71. Esta Lei criou o "Ensino de segundo grau", correspondente à faixa de escolaridade antes coberta pelo segundo Ciclo do Ensino Médio e, ainda que com o objetivo expresso de "formação integral do adolescente", propôs a qualificação para o trabalho como componente básico para esta formação.

No bojo das críticas que foram feitas à profissionalização compulsória regulamentada pela Lei 5692/71, discutiu-se profundamente não apenas o fracasso desta lei pela sua não viabilização material, mas a própria filosofia

posta por uma política educacional voltada para a universalização da qualificação para o trabalho no Ensino Médio. Nesta discussão, foi central o papel da análise do trabalho moderno enquanto termo de referência para a organização do trabalho escolar. A posição que reivindica para o Ensino Médio uma "educação geral" porém associada às bases de uma "educação tecnológica e politécnica" construiu-se não apenas na denúncia ao pragmatismo presente na lei da profissionalização compulsória, ao imediatismo de uma formação instrumentalizadora, e à sua ideologia conservadora; mas também na constatação de que, cada vez mais, a exigência de qualificação para o trabalho moderno requer conhecimentos amplos, possibilidade de percepção e raciocínio, capacidade de comunicação e cooperação.

A história da escolarização no Brasil, particularmente a do Ensino Médio, mostra muito intensamente a dinâmica contraditória das relações entre a educação e a preparação para o trabalho, entre escola e mercado de trabalho. O entendimento, que pressupõe relações lineares entre estas dimensões, coloca, como propostas, pseudosoluções como é o caso da Lei 5692/71, cujo pressuposto à organização do currículo indicava, em grande medida, uma relação linear entre escola e mercado de trabalho, entre educação e emprego. Tornou-se obrigatória a profissionalização e, ao mesmo tempo, as credenciais escolares foram sendo desvalorizadas e as ocupações visadas por este grau de ensino cada vez mais sendo ocupadas ou exercidas por pessoas com escolaridade mais extensa. Singer (1988) focaliza dados particularmente significativos que indicam a clara relação entre o aumento da população escolarizada ao nível de primeiro e segundo graus e a progressiva desvalorização das credenciais escolares destes níveis de ensino enquanto fator de acesso às ocupações.

É preciso ver neste papel da escola frente ao credencialismo, o movimento que tem por base a manutenção de vantagens e privilégios sociais altamente diferenciadores.

A obrigatoriedade do ensino profissionalizante, instituída pela Lei 5692/71, não interessou às camadas mais favorecidas da população e nem ao empresariado, que não abriu mão de formar, sob a sua égide, o quadro

técnico desejado para o seu desenvolvimento produtivo, via o Sistema Nacional de Formação de Mão-de-Obra, vinculado ao Ministério do Trabalho. Esta forma alternativa de formação profissional, significativamente, foi criada quase ao mesmo tempo em que a Lei desobrigava a profissionalização no segundo grau. Com efeito, pouco mais de dez anos após a sua implementação, a Lei 5692/71, foi alterada pela Lei 7044/82, que dispensou a obrigatoriedade da profissionalização, formalizando aquilo que já acontecia na prática, na maioria das escolas que de alguma forma boicotavam a profissionalização. Após 1982, muitos cursos voltaram-se novamente à formação unicamente propedêutica de preparação de poucos para a entrada no ensino superior.

Cabe, hoje, recuperar com cautela, as possibilidades e as expectativas relacionadas ao Ensino Médio. Expansão *versus* contenção e unificação *versus* diferenciação são os movimentos constantes que aparecem, se fizermos, mesmo que rapidamente, uma análise da formulação de políticas educacionais sobre este grau de ensino nas últimas décadas.

Há uma função política de controle social muito forte embutida nas decisões a respeito de a quem, a quantos atender e o que ensinar neste nível de ensino, relacionada com a distribuição e a apropriação do saber que, por sua vez, estão ligadas à divisão social e técnica do trabalho.

A diferenciação que hoje existe, concretamente, na práxis do segundo grau, embora encoberta formalmente por uma estrutura integrada e unificada, já se colocava, nitidamente, no País, desde a vigência das Leis Orgânicas do Estado Novo (1942-1946) que estabeleceram um sistema dual na sistemática de organização deste nível de ensino. Dois grandes ramos compunham o então chamado Ensino Médio: o secundário-acadêmico destinado à formação das elites condutoras e o técnico-profissional, destinado à classe trabalhadora que conseguia ter acesso a este nível de ensino. O ramo secundário-acadêmico dava acesso ao ensino superior, através do vestibular. Entrava-se no ensino médio mediante exames de admissão altamente seletivos em termos de origem social do aluno e do tipo de escola primária freqüentada. Cabe ressaltar que o ensino médio se iniciava no sexto ano de vida escolar, com o ginásio, que tinha uma duração de quatro anos, e prosseguia com um segundo ciclo de en-

sino médio, de três anos. O ramo técnico profissional (industrial, comercial, agrícola e normal) apenas dava acesso a certos cursos do grau de ensino superior. Destinava-se à formação de técnicos de nível médio que encontravam ocupação no mercado de trabalho.

Já neste momento da história brasileira, no entanto, forças progressistas defendiam a unificação do sistema e uma maior semelhança nos conteúdos do ensino técnico em relação ao secundário, objetivando-se atenuar o caráter específico de cada um (Lüscher e Mafra, 1987, p. 587). Extinto o Estado Novo, sob a bandeira da redemocratização, diversas medidas de equivalência, efetivamente, foram sendo implantadas. As chamadas **leis de equivalência** tenderam a uma certa unificação da estrutura que a LDB da Educação Nacional de 1961 corroborou, acabando com todas as restrições legais de acesso ao ensino superior daqueles que cursavam ramos profissionalizantes. Embora assegurada a equivalência pela legislação, na prática a diferenciação continuou, visto que, estruturalmente, nada ocorreu para uma transformação maior (Scheibe, Amorim, Bazzo e Koch, 1990).

O discurso da pedagogia do saber fazer com racionalidade e eficiência, de caráter pragmático, que passou a predominar no pós-64, endereçado ao tipo de homem que o modelo econômico implantado exigia, e que tentou se concretizar na Lei 5692/71, no entanto, não tardou a fazer sentir a sua matriz geradora: o seu comprometimento com um modelo de capitalismo de mercado associado-dependente. Através da política educacional posta em prática, ficou claro que o menos importante era dar uma real profissionalização. Importava mesmo era difundir valores sociais que possibilitassem a emergência da sociedade industrial vinculada ao modelo proposto.

Em todas as sociedades capitalistas modernas, a reprodução da desigualdade social está vinculada à valorização das credenciais escolares, enquanto acesso às oportunidades de trabalho' de forma mais ou menos sutil, nos diversos casos. Mas em todas elas, o crivo escolar desempenha papel crucial, selecionando os mais "capazes" para as carreiras mais promissoras. Há, nesse processo, uma tendência de degradação progressiva do sistema escolar, do ponto de vista do trabalho. Primeiro,

os cursos primário e ginásial deixaram de ser terminais para se tornarem básicos. O seu término deixou de pressupor que a pessoa estivesse apta a trabalhar. Transferia-se para cursos profissionalizantes - como os oferecidos pelo Senai, Senac, etc. - a preparação para o trabalho, ou para o novo segundo grau. No entanto, era e é com o término (e, na maioria das vezes, ainda sem atingi-lo) do primeiro grau que as pessoas efetivamente são inseridas no mercado de trabalho. A elevação dos níveis de escolaridade da população, coloca-se como contrapartida a elevação dos requisitos de admissão por parte das empresas, de tal forma que postos de trabalho antes vinculados ao término do primeiro grau passam a ter o curso de segundo grau como exigência para a sua ocupação, e os postos tradicionalmente vinculados ao segundo grau passam a ter o curso superior enquanto exigência (Scheibe, Amorim, Bazzo e Koch, 1990).

Este final de século, no entanto, está fazendo-nos assistir a aceleradas transformações. As mudanças tecnológicas em andamento estão transformando a estrutura de produção e as relações de poder em nível mundial, ao ponto de caracterizarem o que se denomina de uma "terceira revolução, industrial". Em linhas muito gerais, este novo sistema em geração tem base nos seguintes elementos: o avanço do complexo microeletrônico; a robótica; a biotecnologia e os novos materiais. O avanço do complexo microeletrônico vem transformando radicalmente o uso e transmissão de informações. A robótica apresenta hoje uma população de robôs de quase cem mil unidades em âmbito internacional, incluindo-se entre estes os robôs inteligentes e reprogramáveis. Os conhecimentos de biotecnologia permitem hoje modificar a estrutura e o comportamento de seres vivos e mesmo a forma e participação destes no processo produtivo. Já os novos materiais impulsionam cada vez mais a "desmaterialização" do processo produtivo, onde as matérias-primas tradicionais vão perdendo valor e participação relativa na produção mundial (Oliveira, 1991, p. 5). Estas novas metodologias impulsionam, ao mesmo tempo, novos métodos de gestão, basicamente na desverticalização das estruturas internas de poder nas empresas.

Este novo padrão tecnológico por um lado transforma o conhecimento científico e o saber na principal fonte de produção social; por outro, faz com que no processo de trabalho, a mão-de-obra barata perca em im-

portância, o trabalho deixa de ser manual e coloca novas exigências de qualificação profissional. Há, sem dúvida, neste movimento, um impacto contraditório onde, de um lado abrem-se novos horizontes para a relação entre trabalho intelectual e manual na qual muitas das tarefas monótonas e embrutecedoras do ser humano, são ou podem ser eliminadas pela automação e por outro impulsiona-se uma ofensiva sem precedentes do capital sobre o trabalho.

"Uma ofensiva que desarticula o núcleo do trabalho operário da indústria manufatureira, que terciariza o emprego, que deteriora conquistas sociais e promove trabalho precário, fragmentando a classe trabalhadora, gerando desemprego tecnológico e colocando novos paradigmas para a luta sindical e política" (Oliveira, 1991, p. 6).

Estamos inegavelmente diante de um novo marco para o delineamento educacional frente a sociedade pós-industrial que começa a se esboçar neste final de século. O Brasil, nos anos de 1980, ficou praticamente estagnado economicamente. Até o final da década de 1970, o país combinava vitalidade econômica (crescimento médio de 7% ao ano) com crescimento industrial (9% ao ano). Esse crescimento, no entanto, pela grande exclusão política e social que o caracterizou, não se traduziu em amplo bem-estar social e contribuiu, desta maneira, para uma fragilidade que hoje reforça a gravidade do processo de regressão econômica e fragmentação social.

Essa regressão econômica tem elementos estruturais, associados, sem dúvida, à incapacidade da economia brasileira de se inserir na terceira revolução industrial onde mão-de-obra barata e matérias primas tradicionais perdem as vantagens que colocavam no período anterior. Propor caminhos para a política educacional hoje significa eleger novas dimensões de projeção a respeito da formação técnica dos estudantes a partir de uma visão ampla do papel do homem diante desse novo contexto histórico.

O movimento gestado hoje no mundo do trabalho é o eixo ou a mola mestra para refletir a política educacional do País. É no mundo do trabalho que o jogo de forças sociais realiza o movimento básico que altera as estruturas da sociedade. A estrutura ocupacional polarizada que se forjou

no ambiente "fordista", (de um lado uma pequena proporção de trabalhadores qualificados e de outro uma grande maioria de trabalhadores semi-qualificados), dominou a produção em todo o século XX, refletindo-se sobre a sua política educacional. A "nova revolução industrial"², em andamento, aponta para uma outra estrutura ocupacional, superadora da alienante linha de montagem.

Os estudos que foram realizados na última década e que continuam a estimular as pesquisas no início deste último decênio do século apontam, cada vez com mais insistência, para uma nova cultura industrial que se delinea, e que não se efetivará com mão-de-obra pouco escolarizada. Há um novo paradigma se formando no mundo todo, com processos de humanização do mundo do trabalho, que exigirá não mais uma massa semi-qualificada que de alguma forma se adaptou aos métodos "fordistas" e sim, atributos ligados mais ao desenvolvimento do raciocínio lógico, da capacidade de comunicação, da capacidade de iniciativa, de cooperação e autonomia do que ao ensino vocacional e instrumental voltado ao adiestramento do trabalhador pensado pelo paradigma taylorista.

O que se demanda para toda a população, mesmo aquela que poderá ser excluída do mercado de trabalho ou que terá menos oportunidades, com tendência à participação no mercado informal e/ou na chamada "vida alternativa", é uma educação de caráter mais geral:

"Será cada vez mais requerida, dos que terão uma chance no mercado de trabalho formalizado de acordo com as regras tradicionais do contrato, capacitação que implica na aquisição de possibilidades de pensamento teórico/abstrato, da capacidade de analisar, de pensar estrategicamente, de planejar e de responder criativamente a situações novas. Eles deverão dispor de capacidades sócio-comunicativas, de modo a poderem desenvolver trabalho cooperativo em equipes, e de conhecimentos ampliados que possibilitem a independência profissional" (Paiva, 1990, p. 111).

² Vários autores referem-se hoje a uma "terceira revolução industrial", em andamento, e que está constituindo um novo sistema de produção de riqueza mundial. Segundo Oliva (1991, p. 5): "um processo profundo, multidimensional que começa a esboçar a economia do século XXI".

As conclusões que foram sendo alinhavadas a partir de análise das tendências do trabalho moderno desmontam, em grande parte, a versão ou a idéia de que o papel da escola é o de qualificar para o trabalho através de "habilitações profissionais específicas", tal como propunha a Lei 5692/71, onde se afirmava inclusive que, apenas, "excepcionalmente, a parte especial do currículo poderá assumir, no ensino de 2º Grau, o grau de aprofundamento em determinada ordem de estudos gerais..." (Art 5º § 3).

Indicações para a Organização do Ensino Médio

A formação técnica dos jovens é preocupação central para a reorganização do Ensino Médio, desde que se tome o entendimento desta formação não num sentido tecnológico e restritivo, de formação profissional estreita e limitada.

Compreendido o trabalho como todas as formas de ação do homem para transformar a natureza e as relações sociais, é necessário eleger o mundo do trabalho como ponto de partida para a proposta pedagógica da escola comprometida com os interesses dos trabalhadores (Kuenzer, 1985, p. 191). Isto significa que é papel da escola trabalhar com a compreensão de como a ciência se converte em potência material no interior do trabalho. Neste sentido, o horizonte que deve mostrar a organização do Ensino Médio não passa a ser definido pela reprodução, na escola, da especialização que ocorre no mundo da produção, nem pelo adiestramento em determinada técnica produtiva. Mas sim pela articulação entre o saber e o processo prático mais amplo de produção.

O projeto da nova LDB, em discussão no Congresso Nacional, indica, no nosso entendimento, quando enfatiza a reivindicação para o Ensino Médio "de uma educação geral associada às bases de uma educação tecnológica e politécnica", para uma "nova educação" que incorpore, organicamente, aos conteúdos escolares, as bases do trabalho moderno, da ação prática posta pela sociedade atual. É um horizonte educativo que ainda precisa ser construído enquanto currículo.

Questões pedagógicas bastante complexas precisam ser enfatizadas no caminho que está por vir. Como deve ser estruturado um currículo que,

em sua forma integrada, conduza a uma formação geral para o trabalho? Qual será o princípio organizador do currículo destes cursos, que genericamente formarão o cidadão?

Para os cursos normal e técnico, definidos como modalidades de educação profissional que poderão ser oferecidos pelas instituições de Ensino Médio, na nova LDB (Art. 53), a configuração de um princípio organizador da aprendizagem é bastante clara. Os estudantes e o currículo terão, na direção da atividade fim à qual estão sendo preparados, uma formação que não deverá descuidar do contexto mais geral. Através de uma profissionalização definida, deverá ser oportunizado o desenvolvimento de capacidades e formação gerais. É menos clara, hoje, porém, a configuração do princípio organizador ou educativo da aprendizagem em cursos nos quais, embora presente a formação para o trabalho, este é visto de forma abrangente e polivalente.

À flexibilidade do trabalho deve corresponder, evidentemente, a flexibilidade educacional. Nestes termos, currículos flexíveis terão que ser pensados, junto à promoção da interdisciplinaridade, à transmissão de uma visão global do processo tecnológico. ao reforço à formação lógico-matemática e da cultura informática.

A dificuldade com a qual estamos nos confrontando ainda em relação à incorporação da educação tecnológica na denominada "educação geral" do jovem, coloca nova necessidade de coordenação entre o saber e o fazer, exigindo mudanças no processo de formação dos homens. Esta necessidade, sem dúvida, é uma pressão que fará com que a escola mude, embora com extrema lentidão. Neste sentido, acreditamos, é que está colocado o desafio para a discussão e reformulação curricular do Ensino Médio. Como articular concretamente ao rol de disciplinas escolares aquilo que se conceitua genericamente enquanto "educação tecnológica básica"?

A primeira consideração necessária é a de que o "conhecimento geral" atual não pode ser concebido sem a incorporação do chamado "saber tecnológico". A tecnologia incorpora o chamado "conhecimento científico" e este, por sua vez, está organicamente ligado à tecnologia. O desafio

hoje é o de superar a idéia de que integrar "educação geral" e "educação tecnológica" possa ter por base pressupostos que considerem seus conteúdos diferenciados e opostos.

Para o desenvolvimento do exercício racional e sistemático da autonomia, da criatividade e da responsabilidade humana, para a formação de pessoas capazes de pensar, de estudar, de dirigir e de controlar, quem dirige o currículo terá que possibilitar o domínio individual das regras gerais da sociedade, resultante da formalização de conteúdos concretos:

"Uma pessoa jovem se acha em condições de exercitar sua capacidade crítica e de perceber sua própria responsabilidade individual e social, só se é capaz de superar os limites da especialização por meio da habilidade de ordenar seus conhecimentos e atividades dentro de uma perspectiva global transcendente..." (Gruschka, 1989, p.21).

As possibilidades colocadas à organização curricular pelas perspectivas atuais nos levam a considerar, enfim, que os seguintes pontos poderiam ser realçados para o Ensino Médio:

- o Ensino Médio deve constituir-se numa estrutura unitária articulada no seu interior através de um sistema de disciplinas e atividades comuns, outras opcionais e outras também coletivas, tais que possam permitir uma progressiva orientação cultural em direção específica. O eixo pedagógico comum deve assegurar, de forma não rígida, uma preparação lingüística, lógica, matemática e tecnológica-científica, e uma abertura crítica sobre problemas histórico-sociais;
- a progressiva diferenciação após um período inicial de formação unitária deve realizar-se de forma a favorecer ao máximo as atividades comuns e o intercâmbio de experiências entre alunos voltados à diversas direções, durante todo o curso secundário. Por isso, a escola secundária unitária deve oferecer aos seus alunos a possibilidade de um âmbito de escolhas nas direções tais como literário-lingüística, social, científica, tecnológica e artística.

A organização escolar precisa, sobretudo, levar em conta o papel do

ensino no sentido da humanização do trabalho. Embora o desenvolvimento da racionalidade do trabalho moderno indique aspectos de humanização do trabalho, pelo próprio jogo de forças e luta hegemônica que o perpassa, não é apenas pela exigência de competências mais amplas colocada pelo desenvolvimento do trabalho moderno que a escola deve ser incentivada à formação mais geral. É também porque a evolução do conhecimento coloca cada vez mais possibilidades tecnológicas que podem reverter para o bem-estar social e físico da humanidade.

Referências Bibliográficas

- GRUSCHKA, Andreas. Desde la idea de Humboldt de la educación general a la "educación dentro dei médio professional general". **Educación**, Tübingen, v. 39, p.7-31, 1989.
- KUENZER, Acácia Z. **Pedagogia da fábrica**. São Paulo: Cortez, 1985.
- LEI de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Texto aprovado na Comissão de Educação, Cultura e Desporto da CD com comentários de Dermeval Saviani e outros. São Paulo: Cortez: ANDE, 1990.

- LÜSCHER, Ana Z. de C, MAFRA, Leila A. O ensino de 2º grau em Minas Gerais. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.68, n.160, p. 584-615, set/dez. 1987.
- OLIVA, Aloizio Mercadante. A economia do século XXI e o movimento sindical. **Tempo e Presença**, São Paulo, v. 13, n. 259, p.5-9.1991.
- SAVIANI, Dermeval. Perspectivas de expansão e qualidade para o ensino de 2º grau: repensando a relação trabalho-escola. Jn. SEMINÁRIO ENSINO DE 2º- GRAU - PERSPECTIVAS. **Anais**. São Paulo: VSP, Faculdade de Educação, 1988. p. 79-91.
- SCHEIBE, Leda, AMORIM, Maria das Dores D., BAZZO, Vera Lúcia, KOCH, Zenir Maria. O ensino de 2º- grau em Santa Catarina: caracterização e perspectiva. **Cadernos do CED**, Florianópolis, v.7, n. 16, jul./dez. 1990.
- SINGER, Paul. sociedade, trabalho e escola de 2º- grau. Jn: SEMINÁRIO ENSINO DE 2º- GRAU - PERSPECTIVAS. **Anais**. São Pauto: VSP, Faculdade de Educação, 1988. p.2-15.