**A EXTINÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NAS ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO DA REDE PÚBLICA ESTADUAL ENSINO DO AMAZONAS A PARTIR DA LEI N. 9394/1996**

Janilce Negreiros Ferreira[[1]](#footnote-1)

Arminda Rachel Botelho Mourão[[2]](#footnote-2)

 **E-mail:** Janilce.negreiros@hotmail.com

**SALÃO DOS EGRESSOS 2023**

**Financiamento:** CNPq

**Resumo**

Este estudo analisa os reflexos da política nacional para o ensino médio a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9394/1996, destacando a reconfiguração da formação ofertada nas escolas de ensino médio do Sistema Estadual de Ensino do Amazonas. Com isso, aborda-se a extinção do ensino médio profissionalizante e a implantação do Projeto Educação em Tempo integral nas escolas de ensino médio na rede pública estadual de ensino de Manaus. O estudo teve como aporte teórico-metodológico o materialismo histórico-dialético. Apoiou-se em fontes documentais e bibliográficas. Este trabalho é um recorte da dissertação[[3]](#footnote-3) de mestrado em educação, linha 2 – Educação, Políticas Públicas e Desenvolvimento Regional, do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, no qual os resultados evidenciaram que as políticas educacionais nacionais para o ensino médio estabeleceram uma outra forma de dualidade entre o ensino médio e a educação profissional, reforçou processos formativos unilaterais ancorados em um modelo de educação por competências, distanciando a integração do trabalho como princípio educativo para o ensino médio. A pesquisa foi financiada pelo CNPq.

Palavras-chave: ensino médio; educação profissional; educação em tempo integral.

**INTRODUÇÃO**

A partir dos anos de 1990, a formação ofertada nas escolas de ensino médio no sistema estadual de ensino do Amazonas passou por profundas mudanças, a partir da Lei n. 9394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN. Ressalta-se que nesse contexto de reforma do ensino médio, houve um processo gradativo de supressão do ensino técnico profissionalizante nas escolas de ensino médio da rede estadual de ensino do Amazonas.

Ressaltando que desde a Lei n. 7.044/82, já se estabelecia o fim da obrigatoriedade do ensino profissionalizante no 2.º grau, encerrando a função contendedora da Lei n. 5692/71. Entretanto, o processo de supressão da formação profissional dada pelas escolas da rede estadual de Manaus, não se deu por essa lei, mas a partir da Lei n. 9394/1996, em especial no período de 1996 a 2002.

Após esse período, o ensino médio tornou-se puramente propedêutico, reconfigurando a dualidade histórica desta etapa da educação básica, denominada por Kuenzer (2011, p. 45) como “dualidade invertida”. No conceito de dualidade invertida a autora explica a relação entre educação geral e educação profissional no processo formativo do ensino médio.

a dualidade invertida se trata de uma lógica estabelecida pelo regime de acumulação flexível no qual a relação entre trabalho e educação se dá por uma diferente forma da dualidade estrutural e é aprofundada a partir da relação estabelecida com o mercado, ou seja, essa relação “exclui a força de trabalho formal para incluí-la de novo através de diferentes formas de uso precário ao longo das cadeias produtivas, e um sistema de educação e formação profissional, que inclui para excluir ao longo do processo, seja pela expulsão ou pela precarização dos programas pedagógicos que conduzem a uma certificação desqualificada.

Desse modo, constata-se que a escola pode ser mediadora da relação capital – trabalho – conhecimento, uma vez que a ciência é um importante instrumento que fortalece os meios de produção. Ademais, o capital instiga o desenvolvimento e a ligação da ciência e da técnica, convertendo-as em mecanismos de manutenção e fortalecimento da hegemonia de uma classe.

É preciso compreender que a superação da dualidade invertida não é uma questão a ser resolvida pela educação, mediante novas formas de articulação entre educação geral e específico, entre teoria e prática, entre disciplinaridade e transdisciplinaridade; ou por efeito de uma nova concepção de competência, que impacte as políticas e programas de formação de professores. A dualidade só será superada com a superação da contradição entre a propriedade dos meios de produção e a propriedade da força de trabalho (KUEZER, 2011).

Ademais, Mourão (2006, p. 27) explica que a centralidade da flexibilidade e sua relação com o modelo por competências tem como pressuposto a superação da concepção de trabalhador com uma atuação definida, ou seja, no modelo de competências “equivale dizer que o trabalhador neste tipo de gestão do processo de trabalho deverá ter o conhecimento de todo o processo de produção, havendo, desta maneira, a superação da dicotomia pensar/fazer”.

 Desse modo, “as transformações dos conteúdos profissionais e dos ofícios ocorrem com um conhecimento mais aprofundado do processo, desenvolvendo a competência de pluriprocessos” (MOURÃO, 2006, p. 58). Isso evidencia a subordinação dos processos educativos tanto ao sistema produtivo, quanto ao mercado, uma vez que a escola é um espaço de disputa de interesses de classes.

Foi a partir dessa lógica neoliberal, que o modelo por competências adentrou no processo formativo das escolas de ensino médio da rede estadual de ensino do Amazonas, no qual tornou-se um dos pilares do Projeto Educação em Tempo integral[[4]](#footnote-4) e da Proposta Pedagógica e Curricular[[5]](#footnote-5) do ensino médio da rede pública estadual de ensino do Amazonas.

Assim, o estudo analisou a reforma do ensino médio a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, Lei n. 9394/1996, e seus reflexos na formação dos estudantes do ensino médio das escolas da rede pública estadual ensino do Amazonas. Abordou a criação e a extinção dos Centros de Excelências Profissionais de Manaus, a reconfiguração da política de formação profissional e implantação do Projeto Ensino Médio em tempo integral na rede pública estadual ensino.

METODOLOGIA

O estudo teve como aporte teórico-metodológico o materialismo histórico-dialético. Apoiou-se nas seguintes fontes de pesquisas: Leis, Decretos, Resoluções, Projetos Pedagógicos e Curriculares, dentre outros documentos, acerca da reforma do ensino médio, além de referências bibliográficas sobre a temática.

RESULTADOS E/OU DISCUSSAO

Com a Lei n. 9394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN iniciou-se grandes de mudanças no ensino médio das escolas da rede pública estadual de ensino de Manaus. Mudanças essas que chancelaram a subtração da oferta do ensino técnico e da profissionalização nas escolas públicas estaduais do Amazonas.

A separação entre o ensino técnico e o ensino propedêutico estabelecida pela LDBEN, transferiu para o estudante do ensino médio, a responsabilidade de integrar os conhecimentos propedêuticos aos conhecimentos técnicos. A reforma trazida pela LDBEN buscou atender os norteamentos feitos pelos organismos multilaterais (Banco Mundial – BM, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO e Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico – OCDE, dentre outros) para as reformas educacionais no Brasil.

Nesse contexto de transição entre as definições da Lei n. 5692/71 e a implantação da Lei. 9394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN que foram criados os Centros de Excelência Profissionais – CEPs[[6]](#footnote-6).

O Projeto dos CEPs incorporou bases da teoria da administração pautada na “qualidade total” para educação, no qual a Secretaria Estadual de Educação do Amazonas – SEDUC viabilizou que as bases dessa teoria fossem introduzidas no processo de gestão educacional no sistema estadual de ensino. Esse processo foi guiado pelo Movimento da Qualidade Total (MQT), sob o comando da Fundação Christiano Ottoni, da Escola de Engenharia da Universidade Federal de Minas Gerais (SILVA, 2000).

No CEPs os processos formativos eram diferenciados com relação as demais escolas de ensino médio da rede estadual de ensino do Amazonas. Isso gerou polarização entre as escolas, impulsionando a lógica de inclusão e exclusão suscitadas pelos organismos multilaterais. Além disso, criou-se um processo meritocrático de acesso as escolas de “qualidade”. A esse respeito, Silva (2000, p. 244)

O projeto Centros de Excelência Profissionais pode ajudar em uma dupla constatação: 1. O Estado reconhece a sua incapacidade de oferecer educação com **qualidade** para todas as camadas da sociedade; 2. Reconhece, também, a inutilidade do ensino ministrado para as camadas da sociedade que não conseguem ser aprovadas em uma seleção para uma escola de qualidade. É a lógica férrea da exclusão social no campo educacional como fato e fator de produção (grifo nosso).

 O Projeto Centros de Excelência – CEPs pretendia atender as seguintes escolas de 2º grau profissionalizante da rede estadual de ensino de Manaus: Colégio Amazonense D. Pedro II - com o curso Técnico em Turismo; Instituto de Educação do Amazonas - com o curso de Magistério de 1.ª a 4.ª série; Escola Estadual Sólon de Lucena - com os cursos de Contabilidade, Secretariado e Administração; Escola Estadual Castelo Branco – Técnico em Administração; Escola Estadual Djalma Batista – cursos de Técnico em Enfermagem, Técnico em Patologia Clínica e Técnico e Prótese Dentária; Escola Estadual Petrônio Portela – com os cursos Técnicos em Eletrônica, Eletrotécnica e Mecânica. Entretanto, é importante ressaltar que o Projeto CEPs foi implantado apenas em três escolas: Colégio Amazonense D. Pedro II, Escola Estadual Sólon de Lucena e Instituto de Educação do Amazonas.

Os suportes diferenciados ofertados pela SEDUC-AM aos CEPs criou uma perversa polarização entre escolas do Projeto e as demais escolas de ensino médio da rede estadual de ensino, uma vez que isso se dava nos seguintes aspectos: Maiores e melhores recursos tecnológicos, pedagógicos e financeiros para os CEPs, suportes que não eram disponibilizados outras escolas da rede; Pagamento de abono salarial aos Professores e demais servidores que faziam parte dos CEPs; Ampliação da carga horária de 20 para 40 horas para todos professores, a fim de garantir tempo para o planejamento das atividades curriculares, extracurriculares, formação em serviço (Plano Pessoal de Aperfeiçoamento – PPA), atendimento individualizado aos alunos por meio do Plano de Atendimento Individual ao Aluno – Paia; Salas de aula com menor número de alunos, não ultrapassando 35 alunos por turma. Essas ações tinham por finalidade assegurar o sucesso escolar de todos os alunos.

Esses aspectos incidiram não somente num processo de dualização do ensino, mas instituiu uma perversa distinção de condições de trabalho e de remuneração, já que os professores e técnicos de outras escolas da rede recebiam baixíssimos salários e enfrentavam precárias condições de trabalho.

Isso gerou um processo de competitividade e exclusão escolar, visto que disputa por vagas tanto para estudar quanto para trabalhar nos CEPs era acirrada, feita por processos de seleção, escamoteando um falso mecanismo de democratização do acesso a uma educação pública de qualidade.

Diederichs (1997, p. 273) faz o seguinte esclarecimento acerca da qualidade da educação:

 [...] É preciso ter claro que a qualidade não pode ser tomada pela definição das elites, pois a qualidade que se passa, necessariamente, pelo aprimoramento da educação destinada à maioria da população através da popularização do saber no sentido de favorecer o entendimento e superação da realidade social. Além disto, o padrão unitário de qualidade requer um sistema nacional unificado de educação para que a dualidade na educação seja, pelo menos, minimizada.

A criação do Projeto dos Centros de Excelências Profissionais exemplifica como as ações educacionais foram ajustadas as demandas exigidas pelas políticas da “qualidade total” implementadas na rede estadual de ensino de Manaus. Além disso, evidencia-se como as políticas educacionais para o ensino médio se atrelaram aos processos formativos do ensino médio a concepção de qualidade total para educação.

Com a extinção dos CEPS, foi retirada a educação profissional das escolas de ensino médio da rede estadual de ensino do Amazonas. No ano de 2002, foi implantado em duas escolas[[7]](#footnote-7) da rede pública estadual de ensino de Manaus o Projeto Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, como uma “experiência pedagógica”.

O Projeto tinha por finalidade produzir competências genéricas e flexíveis, numa perspectiva que priorizava a formação propedêutica baseada num modelo de competências. Entretanto, inicialmente, a formação estava organizada da seguinte maneira: pela manhã aulas do currículo base, à tarde aulas de língua estrangeira e metodologia do estudo científico, oficinas de xadrez, teatro, música e dança. É importante ressaltar que essas atividades foram desenvolvidas sem o amparo legal do Conselho Estadual de Educação do Amazonas – CEE/AM, sendo o Projeto das Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral[[8]](#footnote-8) aprovado pelo CEE/AM no ano de 2008.

As escolas de ensino médio em tem tempo integral ofereciam alimentação, segurança, atividades pedagógicas no contraturno, e ao distinto investimento em recursos tecnológicos. Essa política, entretanto, apresentou contradições, uma vez que reconstruiu “novos” processos de polarização da escola pública, além de recriar o simulacro da educação de qualidade para poucos, já que o investimento desigual nas escolas estaduais beneficiava apenas uma pequena parcela de estudantes do ensino médio.

Dessa maneira, esse projeto converteu direitos sociais em méritos individuais, visto que a “educação de qualidade” ofertada nas escolas de ensino médio em tempo integral constituíram graves estratégias de exclusão, uma vez que o processo de ingresso era feito por processo seletivo, no qual o maior rendimento escolar era um critério essencial para acesso a essas escolas.

Com isso, instaurou-se um afunilamento intelectual, visto que eram selecionados somente “os melhores”, constituindo uma perversa estratégia de exclusãoque ostentava legitimidade mesmo quando dizia assegurar o direito de uma maioria.

Dessa maneira, novamente, estimulou-se a dualização do ensino e a competividade individual, tendo impactos na questão da materialização do direito de todos à educação, pois se transferiu para o aluno a responsabilidade do acesso à educação de qualidade, convalidando investidas contra a escola pública.

Ademais, a formação dada nas escolas de ensino médio em tempo integral foi organizada num modelo de competências generalistas, numa perspectiva pragmática e utilitarista. Na qual a formação dos estudantes do ensino médio estava prevista para 3 anos, porém, não conseguiu integrar formação geral e a educação profissional, confirmando a ausência do ensino médio integrado nas escolas públicas estaduais do Amazonas.

O distanciamento entre o ensino propedêutico e a educação profissional mostrou que os novos princípios da qualificação flexível, ditados pelas agências multilaterais, especialmente o BIRD, foram seguidos à risca, uma vez que o desenvolvimento de competências cognitivistas foram as bases formativas do currículo das escolas em tempo integral.

A priorização de uma formação generalista foi mascarada pelo discurso da necessidade de se mostrar “bons” resultados nos exames nacionais e internacionais, escamoteou a oferta de uma educação servil e unilateral. Isso implicou na oferta de formação fragmentada que corroborou com as desigualdades entre trabalho qualificado e trabalho não qualificado, crescentes cada vez mais nos últimos anos, uma vez que a falta de limites na produção capitalista e suas crises cíclicas têm refletido diretamente no mundo do trabalho e consequentemente na escola.

Isso evidenciou outra forma de polarização entre o ensino médio e a educação profissional, além de corroborar com a nova divisão social do trabalho, já que “as produções mais elevadas do trabalho humano só são possíveis, no regime da divisão capitalista do trabalho, graças à desumanização do trabalho produtivo da maioria” (ENGUITA, 1993, p. 120).

Nessa perspectiva, a proposta pedagógica das escolas de ensino médio em tempo integral ostentou uma formação fragmentada voltada para o desenvolvimento de competências hierarquizadas de saberes voltados para a preparação para responder as exigências dos exames e avaliações nacionais e internacionais (Enem, Saeb, Prova Brasil, Sadeam e Pisa).

 Esses exames e avaliações externas foram considerados indicadores de qualidade, não somente pela Seduc – Am, mas pelo Ministério da Educação. E é em nome dos “bons resultados” que a Seduc – Am tem justificado a compra de caros pacotes educacionais privatistas, propagados como “diferenciais” educativos que fomentariam qualidade para educação dos estudantes de ensino médio.

Diante do exposto, fica evidente que as escolas de ensino de tempo integral estão distantes de uma perspectiva de formação Omnilateral[[9]](#footnote-9), uma vez que a formação dada por essas escolas tem se ancorado em uma concepção pragmática, de pura transmissão de conhecimentos prescritos pela Unesco: Aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser.

Além do mais, as escolas de ensino médio em tempo integral tornaram-se instrumentos de reprodução tecnocrática, isto é, mantem um ranço dualistas das políticas educacionais implantadas na década de 1990, que separou trabalho-educação, trabalho intelectual e trabalho manual. Dessa maneira, nega-se a escola de ensino médio a possibilidade de se constituir como produtora de saberes e conhecimento para formação humana integral.

Com isso, fica evidente que o capital impõe mecanismos que fortalece sua hegemonia, entretanto, se reconhece a possibilidade da escola se tornar um espaço de luta contra hegemônica. Romper com o modelo de educação exigida pelo capital abre caminho para a construção da escola unitária, um imperativo para que a classe trabalhadora desenvolva omnilateralidade, pois, a formação politécnica quebra com a formação dicotômica nas suas várias nuances - teórica e prática, humanística e técnica, geral e específica. Assim sendo, os pressupostos da escola unitária, que prepara para o trabalho, no trabalho e para a vida, é o entendimento que se tem para a organização da escola de tempo integral.

**Considerações finais:**

Assim, ao desenvolver uma análise sobre a formação ofertada nas escolas de ensino médio da rede pública estadual de ensino de Manaus, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, Lei n. 9394/1996. Debateu-se a concepção que norteou a formação das escolas estaduais de ensino médio do sistema estadual de ensino do Amazonas, uma vez que o Estado atribuiu à escola a responsabilidade de promover equidade social e eficiência, o que torna essa política ambígua.

Com este estudo evidenciou-se que as políticas nacionais após a LDBEN/1996 não consolidaram uma integração efetiva entre o ensino médio e a educação profissional. Com isso, verificou-se contradições que foram refletidas em projetos educacionais, muitos deles um simulacro da educação de qualidade mercadológica, uma vez que a qualidade propagada privilegiou poucos, instaurando um afunilamento intelectual, uma vez que o acesso a essas escolas integrantes dos Projetos como os Centros de Excelência Profissional e Projeto Escola de Ensino Médio em Tempo Integral elegiam os “melhores”, ilustrando o benefício para uma minoria e o investimento desigual nas escolas estaduais, um disparatado, para se fomentar equidade social.

No ano de 2007 foi criado o Centro de Educação Tecnológica do Amazonas - CETAM[[10]](#footnote-10), a fim de ofertar educação profissional nos níveis básico, técnico e tecnológico. A principal finalidade do CETAM é a qualificação de mão de obra numa perspectiva de profissionalização condicionada às exigências do setor produtivo e empresarial, consequentemente, a formação está voltada para a aquisição de competências para o mercado de trabalho, visto que a formação se volta ao desempenho funcional.

Apesar de o CETAM expandir a oferta da educação profissional no Amazonas, essa ampliação não se refletiu no atendimento dos alunos das escolas de ensino médio da rede estadual de ensino, pois a demanda atendida foi mínima. Ademais, não houve integração entre os processos formativos da educação geral e profissional. Dessa maneira, os processos formativos tornaram-se uma justaposição de conhecimentos voltados apenas para atender as demandas produtivas.

Com as definições do Decreto 5.154/2004 abriu-se a possibilidade de integração da educação profissional ao ensino médio, contudo, essa retomada ainda não ocorreu efetivamente na rede pública estadual de ensino, pois a profissionalização continuou a ser concomitante, feita em parceria com o CETAM.

Desse modo, o Decreto 5.154/04 não conseguiu integrar a formação geral propedêutica e a formação profissional nas escolas públicas estaduais em tempo integral, visto que as premissas formativas foram feitas de modo isolado, tendo por justificativa a necessidade de resguardar a autonomia das instituições formadoras (Seduc e CETAM), reforçando com isso, a uma formação por competências e a centralidade da flexibilidade do currículo escolar.

 Frigotto (2009, p. 75) esclarece que

As competências a serem desenvolvidas e que garantem empregabilidade são as que o mercado reconhece como as que tornam cada trabalhador o máximo produtivo. O capital agora não só se interessa pela força física, mas também pelas qualidades intelectuais, emocionais e afetivas. De resto, o empregável tem a qualidade mercantil de ser flexível e de permanecer com garantia de emprego apenas enquanto funcional ao seu empregador. Uma pedagogia que apaga a memória de organização, de coletividade e também de direito ao trabalho.

Compreende-se que a formação integrada é muito mais que justaposição de formação profissional e propedêutica, fato que ocorre na rede pública estadual. Por esse motivo, a parceria com o Cetam escamoteou o descaso da Seduc com a educação profissional, pois a reformulação do currículo do ensino médio em 2004 e 2011 não integrou de a formação profissional.

Desse modo, é notório que as políticas para o ensino médio permaneceram arraigados nas atuais políticas para o ensino médio no Amazonas enraizadas nas definições do Decreto n. 2.208/97, mesmo após o estabelecimento do Decreto 5.154/04. Portanto, a retomada da educação profissional na rede estadual de ensino foi ilusória, uma vez que a profissionalização feita nas escolas de ensino médio foi totalmente desarticulada do currículo escolar.

Além disto, a “parceria” entre Seduc e Cetam encobriu a precarização da oferta da educação profissional na rede estadual de ensino, pois a formação dada apresentou um caráter tecnicista, ajustado as exigências mercadológicas da empregabilidade. Com isso, conclui-se que a política nacional de educação fomentou no sistema público estadual uma organização técnico-profissionalizante fragmentado e individualista, uma vez que a concepção de qualificação esteve distante de uma formação para o mundo do trabalho, no qual a escola de ensino médio deveria oportunizar um processo formativo unitário e politécnico.

REFERÊNCIAS:

ESTADO DO AMAZONAS. **Projeto Centros de Excelência Profissionais**. Manaus: Secretaria de Estado da Educação, 1995.

AMAZONAS (Estado). **Fundamentação Teórico-Metodológica**: a reordenação pedagógica exigida. Manaus: Secretaria de Estado da Educação, 1996.

AMAZONAS (Estado). **Norma Pedagógica** **n.01/96**. Manaus: Secretaria de Estado da Educação, 1996.

AMAZONAS (Estado). **Norma Pedagógica n. 01/07**. Manaus: Secretaria de Estado da Educação, 2007.

AMAZONAS (Estado). **Resolução n. 051/96 – CEE/AM**. Manaus: Conselho Estadual de Educação, 1996.

AMAZONAS (Estado). **Resolução n.112/08 – CEE/AM**. Manaus: Conselho Estadual de Educação, 2008.

AMAZONAS (Estado). **Resolução CEE/AM n. 62, de 28 de junho de 2011**. Aprova a estrutura curricular do ensino médio, capital e interior, operacionalizada pela Secretaria de Estado da Educação e Qualidade de Ensino. Manaus, 2011a.

AMAZONAS (Estado). **Resolução CEE/AM n. 70, de 27 de julho de 2011**. Aprova a alteração n.01 à proposta pedagógica das escolas estaduais de educação de tempo integral, aprovada através da Resolução n. 17**/**2011, Manaus, 2011b.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88\_Livro\_EC91\_2016.pdf

BRASIL. **Lei n.º 4.024, de 21 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html

BRASIL. **Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971** **de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1° e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html

BRASIL. **Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982**. Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1980-1987/lei-7044-18-outubro-1982-357120-publicacaooriginal-1-pl.html

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil\_03/leis/l9394.htm

BRASIL. **Decreto n. 2.208, de 17 de abril de 1997.** Regulamenta o § 2 do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.Brasília, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos /pdf/dec2208.pdf >.

BRASIL. **Decreto n. 5.154, de 23 de julho de 2004.** Regulamenta o § 2 do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília, 2004. Disponível em: <http://www. planalto.gov.br/ccivil\_03/\_ato20042006/2004/Decreto/D5154.htm>.

DIEDERICHS, Arminda Mourão. **Movimentos de Professores de 1.º e 2.º Graus**: Uma Análise Crítica. Manaus: Ed. da Universidade do Amazonas, 1997.

ENGUITA, Mariano Fernandez. **Trabalho, Escola e Sociedade**. Porto Alegre: Artes médicas, 1993.

FERREIRA, J. N. **O ensino médio nas escolas de tempo integral**. Orientadora: Arminda Rachel Botelho Mourão. 2012. 93f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, AM, 2012.

FRIGOTTO, G. A polissemia da categoria trabalho e a batalha das ideias nas sociedades de classe. Revista brasileira de Educação, v. 14, p. 168-194, 2009. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/QFXsLx9gvgFvHTcmfNbQKQL/?format=pdf&lang=pt

KUENZER, A. Z. EM e EP na produção flexível: A dualidade invertida. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 8, jan. /jun. 2011. p. 43-55 Disponível em: https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/46/43

MOURÃO, Arminda Rachel Botelho Mourão**. A fábrica como espaço educativo**. São Paulo: Scortecci, 2006.

SILVA, J. G. da. **Os centros de excelências profissionais**: o discurso sobre uma proposta para a educação da qualidade total no Estado do Amazonas. Orientador: Antonio Cabral Neto. 2000. 339f Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, Rio Grande do Norte, 2000.

SOUZA JUNIOR, J. de Onmilateralidade. IN: **Dicionário da Educação Profissional em Saúde**, da Fundação Osvaldo Cruz, Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Rio de Janeiro: RJ, 2009. http://www.epsjv.fiocruz/dicionario/verbetes/omn.html

1. Mestrado e Doutorado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas. Pedagoga da Secretaria de Estadual de Educação do Amazonas – SEDUC. [↑](#footnote-ref-1)
2. Doutorado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professora Titular do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas. [↑](#footnote-ref-2)
3. FERREIRA, J. N. O ensino médio nas escolas de tempo integral. Dissertação (Mestrado em Educação). Manaus: Universidade Federal do Amazonas, 2012. [↑](#footnote-ref-3)
4. AMAZONAS (Estado). Resolução CEE/AM n. 112, de 20 de outubro de 2008. Aprovar o Projeto das Escolas em Tempo Integral, Manaus, 2008. [↑](#footnote-ref-4)
5. AMAZONAS (Estado). Resolução CEE/AM n. 62, de 28 de junho de 2011. Aprova a estrutura curricular do ensino médio, capital e interior, operacionalizada pela Secretaria de Estado da Educação e Qualidade de Ensino. Manaus, 2011. [↑](#footnote-ref-5)
6. Os CEPs foram instituídos pela Resolução n. 051/1996 do Conselho Estadual de Educ**a**ção do Amazonas e pela Norma Pedagógica n. 01/1996 da Secretaria Estadual de Educação, tinha por finalidade a elevar o desempenho e o rendimento escolar dos alunos das escolas de ensino de 2.º grau profissionalizante, oferecendo-lhes maior e suporte técnico-pedagógico e material. [↑](#footnote-ref-6)
7. Escola Estadual Senador Petrônio Portela (antigo Centro de Excelência Profissional) e na Escola Estadual Marcantônio Vilaça. [↑](#footnote-ref-7)
8. O projeto das escolas de tempo integral foi regulamentado pelo Conselho Estadual de Educação do Amazonas – CEE/AM em 2008, sob a Resolução n.º 112/2008 e reformulada posteriormente em 2011, sob as Resoluções 70/2011 e 17/2011. [↑](#footnote-ref-8)
9. O conceito de **Omnilateralidade** é de grande importância para a reflexão em torno do problema da educação em Marx. Ele se refere a uma formação humana oposta à formação unilateral provocada pelo trabalho alienado, pela divisão social do trabalho, pela reificação, pelas relações burguesas estranhadas, enfim, esse conceito não foi precisamente definido por Marx, todavia, em sua obra há suficientes indicações para que seja compreendido como uma ruptura ampla e radical com o homem limitado da sociedade capitalista (SOUZA JR., 2009, p.1). [↑](#footnote-ref-9)
10. O Centro de Educação Tecnológica do Amazonas - CETAM está ligado à Secretaria de Ciência e Tecnologia, é mantido por 4% do orçamento do Estado destinado à Educação, conforme define a Lei Delegada n.º 104 de 18 de maio de 2007. [↑](#footnote-ref-10)