



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

O ENSINO MÉDIO NAS ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL

Janilce Negreiros Ferreira

MANAUS-AM
2012

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

JANILCE NEGREIROS FERREIRA

O ENSINO MÉDIO NAS ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Arminda Rachel Botelho Mourão.

Ficha Catalográfica
(Catalogação realizada pela Biblioteca Central da UFAM)

Ferreira, Janilce Negreiros.

P677f

O Ensino Médio nas Escolas de Tempo Integral.
Manaus: UFAM, 2012.

92 f.; c/ il.

Dissertação (Mestrado em Educação) —
Universidade Federal do Amazonas, 2012.
Orientadora: Prof.^a Dr.^a Arminda Rachel Botelho Mourão.

1. Trabalho e Educação 2. Ensino Médio
3. Educação Profissional 4. Escola de Tempo
Integral

I. Mourão, Arminda Rachel Botelho II. Universidade
Federal do Amazonas III. Título

CDU 47.011.2(813.4)(0425.3)

JANILCE NEGREIROS FERREIRA

O ENSINO MÉDIO NAS ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Arminda Rachel Botelho Mourão.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Arminda Rachel Botelho Mourão – Presidente
Universidade Federal do Amazonas

Prof.^a Dr.^a Maria das Graças Sá Peixoto Pinheiro – Membro
Universidade Federal do Amazonas

Prof.^a Dr.^a Maria do Perpétuo Socorro Duarte Marques – Membro
Universidade Federal do Amazonas

DEDICATÓRIA

***À minha família,
metáfora do meu trabalho.
Karla e a Jorge
“companheiros de luta e de ideal”.***

In memoriam.

AGRADECIMENTOS

A Deus

Meu porto seguro.

À Professora Dra. Arminda, minha Orientadora

Minha amizade e gratidão por sua generosidade, respeito, paciência e por apresentar o materialismo histórico dialético que me proporcionou conhecimentos da vida e para a vida. Conviver com ela foi um privilégio.

À Cleonice, minha Mãe

Meu exemplo de amor, dedicação, fé e bravura.

Ao Edson Junior, meu Esposo, e Edson Neto, meu Filho

A eles o meu amor e gratidão pela compreensão e carinho na realização deste trabalho.

Aos meus Irmãos Jean, Jonson, Jussara e Jeice

Pelo afeto e incentivo.

À Maria Clara, Edison, Ritta e Virna

Pela solidariedade e apoio.

Aos Docentes do Programa de Pós - Graduação em Educação

O reconhecimento das importantes contribuições teóricas e metodológicas para desenvolvimento deste trabalho, em especial, à Professora Dra. Maria das Graças Sá Peixoto Pinheiro e ao saudoso Professor Dr. Jorge Gregório da Silva.

Aos Membros da Banca Examinadora

Professora Dra. Maria das Graças Sá Peixoto Pinheiro e a Professora Dra. Maria do Perpétuo Socorro Duarte Marques.

Aos Colegas do Mestrado em Educação e Colegas do Grupo de Pesquisa

Pela amizade e alegria. Especialmente Ângela, Márcia, Cristiane, Eurico, Edilberto, Marcos André, Conceição, Alessandra, Tânia Mara, Luzia Mara, Cíntia Lins, Inéia, Elói, Adelson, Vanuza, Jonise, Jaspe, Silvia, Larissa, Vanessa, Diego e Valcinei.

Aos Servidores da Faculdade de Educação, Cristina Botelho, Rogério e Larissa

Pela colaboração e respeito.

Aos Colegas da Seduc, Lucilene, Nilza, Ana Cláudia, Perpétua, Francisca, Tatiana, Conceição, Eriberto, Antônio Costa, Edson Melo, Manuel Arruda, Kátia, Rita Mara, Rodrigo Pollari, Darlene, João Alves, Viga, Orlene, Nazaré, Robson, Naira, Regina, Cristiane, Ademir, Noêmia, Cleide, Tiago e as inesquecíveis Karla e Cíntia

Minha profunda gratidão pelo apoio e companheirismo nessa árdua caminhada.

A todos, muito obrigada!

Madrugada camponesa

*Madrugada camponesa,
faz escuro ainda no chão,
mas é preciso plantar,
A noite já foi mais noite,
a manhã já vai chegar.*

*Não vale mais a canção
feita de medo e arremedo
para enganar a solidão.
Agora vale a verdade
cantada simples e sempre,
Agora vale a verdade
cantada simples e sempre
agora vale a alegria
que se constrói dia-a-dia
feita de canto e de pão.*

*Breve há de ser (sinto no ar)
tempo de trigo maduro.
Vai ser tempo de ceifar.
Já se levantam prodígios,
chuva azul no milharal,
estala em flor o feijão,
um leite novo minando
no meu longe seringal.*

*Madrugada da esperança,
já é quase tempo de amor.
Colho um sol que arde no chão,
lavro a luz dentro da cana,
minha alma no seu pendão.*

*Madrugada camponesa.
Faz escuro (já nem tanto),
vale a pena trabalhar.
Faz escuro mas eu canto
Porque a amanhã vai chegar.*

(Thiago de Mello)

RESUMO

A pesquisa analisa a política de criação das escolas de ensino médio de tempo integral na rede estadual de ensino do Amazonas. Aborda a epistemologia do trabalho como princípio educativo, resgatando a ontologia do trabalho, a formação na perspectiva do trabalho e educação e, as novas exigências para formação na perspectiva do capital. Também discute os reflexos do Estado neoliberal nas políticas públicas para o ensino médio no Amazonas, enfocando a política de formação nos Centros de Excelência Profissional, o sucumbir do ensino profissionalizante na rede pública estadual de Manaus e a reconfiguração da política de formação profissional na rede pública estadual. O estudo consiste numa análise qualitativa, tendo como pressuposto epistemológico o materialismo histórico dialético, considerando o papel da escola numa dimensão de formação ontológica do trabalho, compreendendo-a quanto espaço de contradições, manutenção ou lutas contra a hegemonia do capital. Assim, a pesquisa evidencia o sentido de formação das escolas de tempo integral e as políticas de reforma do ensino médio implantadas pelo Estado, levando em conta a correlação de forças entre os interesses de fortalecimento da expansão do capital e os interesses da classe trabalhadora.

Palavras-Chave: Trabalho e Educação. Ensino Médio. Educação Profissional. Escola de Tempo Integral.

ABSTRACT

The research examines the politics of the creation of high school full time in state schools of the Amazon. Addresses the epistemology of the work as an educational principle, rescuing the ontology of work, training in the perspective of work and education, and the new requirements for training in the perspective of capital. It also discusses the consequences of the neoliberal state politics for the public school in the Amazon, focusing on politic formation in the centers of professional excellence, the succumbing of the teaching in public schools in Manaus and the reconfiguration of vocational training politic in public schools. The study was a qualitative analysis, with the epistemological historical and dialectical materialism, considering the school's role in training ontological dimension of the work, understanding how much space contradictions, maintenance or struggles against the hegemony of capital. The research highlights the sense of formation of all-day schools and the reform policies of the school established by the State, taking into account the correlation of forces between the interests of strengthening the capital expansion and working class interests.

Key-Words: School. Vocational Education. School Full Time. Work and Education.

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|----|
| Quadro 1 – Escolas Estaduais de Ensino Técnico em Nível Médio na Capital até 1999..... | 52 |
| Quadro 2 – Habilitações Oferecidas em Sistema Modular em 1999..... | 53 |
| Quadro 3 – Cursos Profissionalizantes nas Escolas Estaduais de Ensino Médio de 2008 a 2010..... | 57 |
| Quadro 4 – Cursos Profissionalizantes Concomitantes nas Escolas de Ensino Médio 2010-2011..... | 58 |
| Quadro 5 – Escolas de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental..... | 64 |
| Quadro 6 – Escolas de 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental..... | 64 |
| Quadro 7 – Escolas do 1º ao 3º ano do Ensino Médio..... | 65 |
| Quadro 8 – Escolas de Ensino Médio do Projeto Piloto..... | 68 |
| Quadro 9 – Ações da Secretaria e Estado da Assistência Social – Seas..... | 71 |
| Quadro 10 – Ações da Secretaria de Estado da Educação e Qualidade de Ensino – SEDUC..... | 71 |
| Quadro 11 – Ações da Secretaria de Estado da Juventude Esporte e Lazer – Sejel e Fundação Vila Olímpica de Manaus..... | 71 |
| Quadro 12 – Ações do Centro Tecnológico do Amazonas – Cetam..... | 72 |
| Quadro 13 – Ações da Secretaria de Estado da Cultura – Sec..... | 72 |
| Quadro 14 – Atividades do Projeto Jovem Cidadão na Capital..... | 73 |
| Quadro 15 – Atividades do Projeto Jovem Cidadão no Interior..... | 73 |
| Quadro 16 – Atendimento Projeto Jovem Cidadão na Capital..... | 74 |
| Quadro 17 – Atendimento do Projeto Jovem Cidadão no Interior..... | 74 |
| Quadro 18 – Atendimento do Programa Mais Educação na Rede Pública Estadual do Amazonas..... | 76 |
| Quadro 19 – Projetos ou Programas de Extensão da Jornada Escolar na Rede Estadual de Ensino Amazonas até 2011..... | 77 |

LISTA DE GRÁFICOS

| | |
|---|----|
| Gráfico 1 – Quantitativo de Escolas de Ensino Médio Profissionalizante na Rede Estadual de Ensino do Amazonas de 1996 a 2002..... | 50 |
| Gráfico 2 – Número de Alunos dos Cursos Técnicos do Cetam (2004 a 2011)..... | 56 |
| Gráfico 3 – Número de Alunos dos Cursos de Inclusão Digital do Cetam (2004 a 2011)..... | 56 |
| Gráfico 4 – Número de Escolas Estaduais de Tempo Integral em Manaus de 2002 a 2011..... | 63 |
| Gráfico 5 – Ampliação das Escolas Estaduais de Tempo Integral por nível de ensino..... | 66 |
| Gráfico 6 – Atendimento do Programa Mais Educação na Rede Pública Estadual do Amazonas..... | 76 |
| Gráfico 7 – Percentual de Alunos Atendidos em Projetos ou Programas de Extensão da Jornada Escolar na Rede Estadual de Ensino Amazonas..... | 78 |
| Gráfico 8 – Percentual de Alunos Atendidos em Projetos ou Programas de Extensão da Jornada Escolar na Rede Estadual de Ensino Amazonas..... | 78 |

LISTA DE FOTOGRAFIAS

| | |
|--|----|
| Foto 1 – Instituto de Educação do Amazonas – IEA..... | 46 |
| Foto 2 – Colégio Amazonense D. Pedro II..... | 46 |
| Foto 3 – Escola Estadual Sólon de Lucena..... | 47 |
| Foto 4 – Centro de Educação de Tempo Integral Marcantônio Vilaça II..... | 62 |
| Foto 5 – Escola Estadual Marcantônio Vilaça..... | 65 |
| Foto 6 – Núcleo do Projeto Jovem Cidadão no Bairro do Coroado em Manaus..... | 69 |
| Foto 7 – Núcleo do Projeto Jovem Cidadão..... | 70 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CDH – Conselho de Desenvolvimento Humano
CEPs – Centros de Excelência Profissionais
Cetam – Centro de Educação Tecnológica do Amazonas
Ceti – Centro de Educação de Tempo Integral
CEE-AM – Conselho Estadual de Educação do Amazonas
Enem – Exame Nacional do Ensino Médio
Eti – Escolas de Ensino Médio de Tempo Integral
Ideb – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IEA – Instituto de Educação do Amazonas
Mec – Ministério da Educação
Paia – Plano de Atendimento Individual ao Aluno
PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação
PDE – Plano de Desenvolvimento da Escola
Pisa – Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes
PPA – Plano Pessoal de Aperfeiçoamento
Sadeam – Sistema de Avaliação de Desenvolvimento Educacional do Amazonas
Saeb – Sistema de Avaliação da Educação Básica
Seb – Secretaria da Educação Básica
Sec – Secretaria de Estado da Cultura
Secad – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
Seduc – Secretaria de Estado da Educação e Qualidade do Ensino.
Sejel – Secretaria de Estado da Juventude Esporte e Lazer
Unesco – Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
Utam – Universidade de Tecnologia da Amazônia

SUMÁRIO

| | |
|---|----|
| INTRODUÇÃO | 15 |
| 1 – A EPISTEMOLOGIA DO TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO | 19 |
| 1.1 – Ontologia do trabalho..... | 20 |
| 1.2 – As novas exigências para formação na perspectiva do capital..... | 32 |
| 1.3 – A formação na perspectiva do trabalho e educação..... | 35 |
| 2 – OS REFLEXOS DO ESTADO NEOLIBERAL NAS POLÍTICAS PÚBLICAS O ENSINO MÉDIO NO AMAZONAS | 41 |
| 2.1 – A política de formação nos Centros de Excelência Profissionais de Manaus..... | 45 |
| 2.2 – O sucumbir do ensino profissionalizante na rede pública estadual do Amazonas..... | 49 |
| 2.3 – A reconfiguração da política de formação profissional na rede pública estadual de ensino..... | 54 |
| 3 – AS ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL: QUE INTERESSES RESPONDEM? | 59 |
| 3.1 – A política de criação das escolas de tempo integral..... | 61 |
| 3.2 – A expansão da política de extensão da jornada escolar..... | 67 |
| 3.2.1 – Projeto Piloto..... | 67 |
| 3.2.2 – Projeto Jovem Cidadão..... | 69 |
| 3.2.3 – Programa Mais Educação..... | 75 |
| 3.3 – O sentido da formação das escolas de tempo integral e o mundo do trabalho..... | 79 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 82 |
| REFERÊNCIAS | 86 |

INTRODUÇÃO

A luta da classe trabalhadora por acesso à educação é histórica no Brasil, pois a dualidade estrutural entre trabalho e educação no ensino médio, são marcas desencadeadas pela crise, reestruturação e expansão do capital. Dessa maneira, este estudo analisa as políticas de criação das escolas de ensino médio em tempo integral no Estado do Amazonas, considerando os sentidos de formação para o ensino médio, visto que esse nível de ensino tem se constituído ao longo de sua trajetória “como o nível de mais difícil enfrentamento, em termos de sua concepção, estrutura e formas de organização, em decorrência de sua própria natureza de mediação entre a educação fundamental e a formação profissional *stricto sensu*” (KUENZER, 2007, p. 9).

Com base nesse pressuposto, constatou-se que as mudanças implantadas pelo Estado brasileiro, foram e são complexas, porque sempre estiveram numa correlação de forças entre os interesses de dominação do capital e os interesses da classe trabalhadora. Com isso, verifica-se que o capital impõe à escola mecanismos que fortalece sua hegemonia, entretanto, se reconhece a possibilidade da escola se tornar um espaço de luta contra-hegemônica.

Nesse sentido, Mézaros (2005, p. 42) diz que “naturalmente, as instituições de educação tiveram de ser adaptadas no decorrer do tempo, de acordo com as determinações reprodutivas em mutação do sistema do Capital”. Assim sendo, esta pesquisa resgata o princípio histórico e ontológico que fundamenta essa atividade humana, compreendendo de que maneira a categoria trabalho se interliga e se rompe com o processo educativo nos diversos modos de produção.

Com isso, a motivação em realizar este estudo surgiu da busca em compreender as políticas de reestruturação do ensino médio a partir da Lei n.º 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) e dos Decretos n.º

2.208/97 e nº 5.154/04 (de reformulação do ensino médio e da educação profissional). Relacionando essa reestruturação com a criação das escolas de ensino médio de tempo integral na rede estadual de ensino do Amazonas, uma vez que o Projeto Escolas de Ensino Médio de Tempo Integral- Eti surgiu após a extinção dos Centros de Excelência Profissionais em 2002.

Em 2005, essa política se expandiu, tornando-se bandeira de campanha para o Governo do Estado, no entanto, percebe-se pontos contraditórios nessa política, pois o ingresso nessas escolas é feito com base no processo seletivo focado no desempenho escolar, reforçando a dualidade do ensino, a competitividade e a exclusão social. Diante dessa realidade, investigou-se o papel da escola numa dimensão de formação ontológica do trabalho, considerando-a um espaço de contradições, manutenção ou lutas contra a hegemonia do capital, permitindo, assim, analisar a política de formação das escolas de tempo integral.

O estudo consistiu numa análise qualitativa das políticas de criação das escolas de ensino médio de tempo integral da rede estadual de ensino do Amazonas, tendo como pressuposto epistemológico o materialismo histórico dialético, visto que

[...] o pressuposto fundamental da análise materialista histórica é de que os fatos sociais não são descolados de uma *materalidade objetiva e subjetiva* e, portanto, a construção do conhecimento histórico implica o esforço de *abstração e teorização* do movimento dialético (conflitante, contraditório, mediado) da realidade. Trata-se de um esforço de ir à raiz das determinações múltiplas e diversas (nem todas igualmente importantes) que constituem determinado fenômeno. Apreender as determinações do núcleo fundamental de um fenômeno, sem o que este fenômeno não se constituiria, é o exercício por excelência da teorização histórica de ascender do empírico – contextualizado, particularizado e, de início, para o pensamento, caótico – ao concreto pensado ou conhecimento. Conhecimento que, por ser histórico e complexo e por limites do sujeito que conhece, é sempre relativo (FRIGOTTO, 1996, p. 17).

Esse aporte teórico metodológico embasou a análise desta pesquisa, já que a escolha metodológica se justifica pelo fato de considerá-la coerente aos referenciais teóricos utilizados, uma vez que

[...] a dialética materialista histórica não somente é uma nova epistemologia, mas também é uma nova teoria social capaz de viabilizar o aprofundamento teórico capaz de analisar, de modo radical, de raiz, o campo da economia política, focado em três premissas fundamentais: 1) a totalidade, 2) a contradição e 3) a mediação (SILVA, 2008, p. 11).

Com esse pressuposto, utilizou-se as técnicas de pesquisa bibliográfica e análise documental, por considerá-las importantes fontes de pesquisa e por representarem relevantes fontes de informação. Assim sendo, analisou-se os seguintes documentos:

- Boletim Estatístico Educacional (volumes 1 e 2) da Secretaria de Estado de Educação e Qualidade de Ensino, 2000.
- Editais dos Processos Seletivos para ingresso nas Escolas de Tempo Integral da Rede Pública Estadual do Amazonas de 2007, 2008, 2009, 2010 e 2011.
- Fundamentação Teórico-Metodológica: a reordenação pedagógica da Secretaria de Estado de Educação e Qualidade de Ensino, 1996.
- Norma Pedagógica n.º 01/1996 da Secretaria de Estado de Educação e Qualidade de Ensino.
- Norma Pedagógica n.º 01/2007 da Secretaria de Estado de Educação e Qualidade de Ensino.
- Norma Pedagógica n.º 01/2008 da Secretaria de Estado de Educação e Qualidade de Ensino.
- Projeto do Jovem Cidadão, 2009.
- Projeto dos Centros de Excelência Profissionais da Secretaria de Estado de Educação e Qualidade de Ensino, 1995.
- Projeto Piloto das Escolas de Ensino Médio da Secretaria de Estado de Educação e Qualidade de Ensino, s/d.
- Propostas Pedagógicas das Escolas da Rede Estadual de Ensino de Educação em Tempo Integral, de 2008 e 2011.
- Relatório Digitalizado de Ações da Seduc de 1998-2002.
- Resolução n.º 051/1996 do Conselho Estadual de Educação.
- Resolução n.º 112/2008 do Conselho Estadual de Educação.
- Resolução n.º 70/2011 do Conselho Estadual de Educação.
- Resolução n.º 70/2011 do Conselho Estadual de Educação.

A partir desses elementos, o estudo foi organizado da seguinte maneira: o Capítulo I aborda a epistemologia do trabalho como princípio educativo resgatando:

a ontologia do trabalho; a formação na perspectiva do trabalho e educação; as novas exigências para formação na perspectiva do capital. O Capítulo II discute os reflexos do estado neoliberal nas políticas públicas para o ensino médio no Amazonas enfocando: a política de formação nos Centros de Excelência Profissionais; o sucumbir do ensino profissionalizante na rede pública estadual de Manaus e a reconfiguração da política de formação profissional na rede pública estadual. O Capítulo III analisa as escolas de tempo integral mostrando a que interesses respondem; enfoca também: a política de criação das escolas de tempo integral; a expansão da política de extensão da jornada escolar; e o sentido da formação das escolas de tempo integral e o mundo do trabalho.

1 – A EPISTEMOLOGIA DO TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO

A origem da educação está ligada ao trabalho, “principal atividade do homem, pois é por meio do trabalho que o homem interfere na natureza, criando a si mesmo e estabelecendo as relações com os outros homens. Nesta relação evidencia-se o caráter ontológico atribuído à categoria trabalho” (DIEDERICHS, 2000, p. 54).

Resgatando o princípio histórico e ontológico que fundamenta essa atividade humana, este estudo aborda de que maneira a categoria trabalho se interliga e se rompe com o processo educativo nos diversos modos de produção. Para isso, toma-se como base o materialismo histórico de dialético que segundo Nosella (1995, p. 30):

A abordagem da categoria “trabalho” pelo método histórico-dialético nega, de saída, que se trata de uma concepção historicamente homogênea, isto é, a noção de trabalho não é uma vaga ideia que se aplica indistintamente a qualquer atividade que o homem faz para sobreviver. A história, pelo contrário, força a diferenciar e qualificar, ao longo dos séculos, as diferentes formas e concepções de trabalho humano. De tal forma mudam as maneiras de trabalhar dos que suas diferentes conceituações foram registradas nas próprias expressões linguísticas e, como inúmeros estudos afirmam o emprego de sinônimos para as diferentes conceituações torna-se um equívoco.

Assim, o significado histórico e ontológico da categoria trabalho está baseado na ação transformadora do homem sobre a natureza, adaptando-a à sua necessidade. Essa interação entre homem e natureza, entretanto, é um processo dialético, visto que ao agir e transformar a natureza o homem transforma a si mesmo, já que o processo de dominação das forças naturais proporciona o desenvolvimento de potencialidades adormecidas (MARX, 2008). Com isso, essa atividade agrega caráter biológico, cultural e social, porque o homem ao agir sobre a natureza traz consigo uma finalidade, a de transformá-la.

1.1 – Ontologia do Trabalho

Trabalho e educação são ações exclusivas do homem; esse pressuposto que define essa característica estrutural e estruturante do homem de agir e transformar a natureza por meio do trabalho. Foi a partir da interação do homem com a natureza, que o trabalho tornou-se instrumento de socialização e de cooperação social, já que o homem passou a produzir e a se educar num único processo.

Marx (2008, p. 211) diferencia o trabalho humano de outra atividade natural da seguinte maneira:

[...] Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha supera mais de um arquiteto ao construir sua colmeia. Mas o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes transformá-la em realidade. No fim do processo do trabalho aparece um resultado que já existia antes idealmente na imaginação do trabalhador. Ele não transforma o material sobre o qual opera; ele imprime ao material o projeto que tinha conscientemente em mira, o qual constitui a lei determinante do seu modo de operar e ao qual tem de subordinar sua vontade. E essa subordinação não é um ato fortuito. Além do esforço dos órgãos que trabalham, é mister a vontade adequada que se manifesta através da atenção durante todo o curso do trabalho. E isto é tanto mais necessário quanto menos se sinta o trabalhador atraído pelo conteúdo e pelo método de execução de sua tarefa, que lhe oferece, por isso, menos possibilidade de fruir da aplicação das suas próprias forças físicas e espirituais.

Nessa perspectiva, o que diz Saviani (2007, p. 154) é comprovado, “o que o homem é, é-o pelo trabalho”. Partindo dessa concepção, percebe-se que o processo de desenvolvimento do conhecimento do homem ocorreu por meio do trabalho; assim sendo, evidencia-se o seu papel mediador no desenvolvimento social e cultural da humanidade, daí sua natureza histórica e ontológica.

Com isso, confirma-se que essa atividade é exclusiva do homem enquanto ser social, visto que, o homem não nasce sabendo produzir-se como homem; ele precisa aprender a produzir sua própria existência, assim o trabalho é um processo de construção de conhecimento. O salto ontológico que instaurou o ser social, portanto, ocorreu devido a essa atividade de influência mútua com a natureza, que impulsionou o desenvolvimento da potência morfológica da espécie *homo sapiens* (ALVES, 2010).

Vale ressaltar, no entanto, que historicamente esse processo passou por profundas transformações, sendo até mesmo desvinculado e reestruturado de

acordo com os interesses dos modos de produções vigentes. No sistema comunista primitivo, trabalho e educação eram atividades homogêneas e integrais, pois “a educação identificava-se com a vida [...] e não preparação para a vida” (SAVIANI, 2007, p. 155), um processo considerado essencial para se compartilhar os saberes construídos a produção da existência da comunidade, pois não se tinha divisão de classes sociais e, todos estavam em pé de igualdade no processo de produção coletiva.

Com a criação da propriedade privada, deu-se origem a divisão social do trabalho, trabalho manual e trabalho intelectual, tornando-o complexo e diferenciado (ENGELS, 2009). Com isso, tanto o sistema escravocrata da antiguidade, quanto o sistema servil feudal, quebraram a relação integrada do trabalho e educação. Marx (2009, p. 577) avalia a essa nova reconfiguração do processo de trabalho com a seguinte observação:

Enquanto o processo de trabalho é puramente individual, um único trabalhador exerce todas as funções que mais tarde se dissociam. Ao apropriar-se individualmente de objetos naturais para prover sua vida, é ele quem controla a si mesmo; mais tarde, ficará sobre o controle de outrem. O homem isolado não pode atuar sobre a natureza sem pôr em ação seus músculos sob o controle de seu cérebro. Fisiologicamente, cabeça e mãos são partes de um sistema; do mesmo modo, o processo de trabalho conjuga o trabalho do cérebro e o das mãos. Mais tarde, se separam e acabam por se tornar hostilmente contrários. O produto deixa de ser o resultado imediato da atividade do produtor individual para torna-se produto social, comum, de um trabalhador coletivo, isto é, de uma combinação de trabalhadores, podendo ser direta ou indireta a participação de cada um deles na manipulação do objeto que incide o trabalho.

A ligação entre trabalho e educação que se tinha na sociedade comunista tribal, não era igual a da sociedade antiga, pois trabalho era uma atividade exclusiva de escravos, homens relegados a condição de objetos. Já na sociedade feudal, o sistema de trabalho era regido por um contrato de vassalagem entre proprietários de terras e não proprietários, que de idêntico modo do sistema escravocrata, a classe dominante explorava o trabalho da classe subalterna, os servos.

Nosella (1995, p. 30) analisa as características do trabalhador desses dois sistemas da seguinte maneira:

[...] são bastante conhecidas às características do trabalho humano dos escravos da antiguidade clássica ou dos servos da idade média. Dentro de sistemas socioeconômicos onde a produção material e fundamental de consumo, onde a terra e a dimensão do poder sociopolítico das classes aristocráticas e tida como “racional”, o trabalho humano só podia ser concebido como estigma fatal ou castigo. Em outras palavras, o trabalho só poderia ter mesmo um *tripalium* (três paus), ou seja, um verdadeiro instrumento de tortura. “Escravos e animais domésticos” dizia Aristóteles.

[...] Trabalhador, o escravo, o servo eram peças de engrenagem “naturais”, eram pertencentes da terra, que ficava imóvel num espaço místico até a dissolução desses corpos consumidos no *Tripalium* da sobrevivência e, assim, fantasiosamente, suas almas voavam “livres” pelos ares ou pelos céus da metafísica.

Com o surgimento do capitalismo as relações naturais passaram a ser predominantemente regidas por meio de contratos sociais, ou seja, a hegemonia e a submissão de classes não se deram mais por laços naturais. Assim, o produtivismo capitalista ostentava a liberação do homem do jugo da servidão, mas, “não aboliu os antagonismos das classes” (MARX e ENGELS, 1998, p. 10), simplificou a antiga divisão social em dois grandes grupos inimigos – burgueses e proletários (Ibidem), que a partir dessa nova a hegemonia social, o sistema econômico e político concentraram-se nas mãos da burguesia.

A expansão capitalista e a industrialização subordinaram o campo à cidade, de tal modo, que não se tolerava o “ócio e a indolência” da classe proletária. Com isso, intelectuais, filósofos e economistas exaltavam o trabalho como principal fonte de riqueza, argumento utilizado pela burguesia que justificava o uso da força para obrigar os indivíduos a trabalhar (CARMO, 1992). Nesse sentido, Frigotto (1996, p. 27) diz que

[...] o longo processo de passagem do feudalismo para o sistema capitalista não representou a superação de uma sociedade marcada pela opressão, servilismo e desigualdade de classes por uma sociedade livre e igualitária. A superação e da escravidão não foram pressupostos para a abolição da sociedade classista, mas condição necessária para que a nova sociedade pudesse, sob uma igualdade jurídica, formal e, portanto, legal (certamente não legítima), instaurar as bases das relações econômicas, políticas e ideológicas de uma nova sociedade de classes. O *mercado*, sob as relações das classes fundamentais capital/trabalho, de um lado, constituiu-se no *locus fetichizado*, por excelência, onde todos os agentes econômicos e sociais supostamente se igualam e podem tomar suas decisões livres, e o *contrato*, de outro, na mistificação legal da garantia do cumprimento das escolas “igualitárias e livres”.

É nessa concepção que nasceu o trabalho assalariado, principal característica das relações de produção capitalista, elemento que transformou o trabalhador em

mercadoria, já que o capital agregou valor à força de trabalho. Desse modo, o “trabalhador não tem apenas que lutar pelos meios físicos de subsistência; deve ainda lutar por alcançar trabalho, isto é, pela possibilidade e pelos meios de realizar a sua atividade” (MARX, 2006, p. 67).

O capitalismo reforçou a divisão social do trabalho e a desigualdade social, já que uma minoria, a burguesia, passou a viver da exploração do trabalho de uma maioria, coisificando a força de trabalho. Para se compreender as contradições advindas da expansão do capital é fundamental resgatar a avaliação de Marx (2008, p.80) acerca da lógica capitalista imposta ao trabalhador em relação às condições de produção:

O trabalhador se torna mais pobre quanto mais riqueza produz. Quanto mais a sua produção aumenta em poder e extensão. O trabalhador se torna uma mercadoria tão mais barata quanto mais mercadoria cria. Com a *valorização* do mundo das coisas (*Sachenwelt*) aumenta em proporção direta a desvalorização do mundo dos homens (*Menschenwelt*). O trabalho não produz somente mercadorias; ele produz a si mesmo e ao trabalhador como uma *mercadoria*, e isto na medida em produz, de fato, mercadoria em geral.

Este fato nada mais exprime, senão: o objeto (*Gegenstand*) que o trabalho produz, o seu produto, se lhe defronta como um *ser estranho*, como um *poder independente* do produtor. O produto do trabalho é o trabalho que se fixou num objeto, fez-se coisal (*sachlich*), é a *objetivação* (*Verfentändlichung*) do trabalho. A efetivação (*Verwirklichung*) do trabalho é a sua objetivação. Esta efetivação do trabalho aparece ao estado nacional-econômico como *desefetivação* (*Entwirklichung*) do trabalhador, a objetivação como *perda do objeto e servidão ao objeto*, a apropriação como *estranhamento* (*Entfremdung*), como alienação (*Entäusserung*)

Dentro dessa compreensão, verifica-se que a história do capitalismo é a história da transformação do trabalhador em simples força de trabalho e o assalariamento em condição essencial de sobrevivência do trabalhador ao capital, pois é no modo de produção capitalista que se cria e reproduz a separação entre os produtores e suas condições de trabalho.

Com isso ocorre a acumulação do capital por meio da apropriação da mais-valia e, conseqüentemente a luta de classes, intrínseca e permanente às relações de produção, uma relação de produção que toma forma de *coisa*, uma quase-*físis*, um “fetiche” social, criado pela ação humana, adquirindo uma *forma objetiva e autônoma*, conduzido por leis próprias (GOMEZ, 1995; ALVES, 1999).

Nesse contexto, “a educação burguesa, correlacionada a essa nova forma de trabalho, assumiu a tarefa de aprimorar mercadoria ‘especial’, isto é, a ‘livre força de

trabalho humano', para os mercados de trabalho" (NOSELLA, 1995, p. 33). Ressalta-se que a contradição da chamada "livre força de trabalho humano", pregada pelo capitalismo, mostra o rompimento da sociedade com modo produtivo do feudalismo. Isso permite compreender de que maneira a classe trabalhadora foi expropriada de sua estreita ligação com a natureza, seu principal meio de subsistência.

A contradição trazida pelo capitalismo incide sobre processo educativo, pois o papel de educar desempenhado pela família passa a ser delegado à escola. A separação entre trabalho manual e trabalho intelectual e a divisão social do trabalho culminou na dualidade da educação. Dessa maneira, a educação dada a uma classe não era mesma oferecida à outra. A universalização da escola passa a ser, contudo, uma exigência do capitalismo, já que o processo de construção e apropriação do conhecimento baseou-se nas relações formais, com a finalidade de atender aos interesses da burguesia.

Condicionado a separação entre trabalho manual e intelectual, fruto da estratificação social, o modo de produção capitalista transformou o processo de trabalho em expropriação da classe trabalhadora, invertendo a "relação metodológica da apreensão trabalho-educação" (FRIGOTTO, 1995, p. 17). A esse respeito Silva (2008, p. 21) explica

[...] A divisão do trabalho alcança um patamar superior quando se separa o trabalho manual do trabalho intelectual. Este último passa a ser função privilegiada de certo segmento da classe dominante, o qual se dedica a pensar. A tarefa exclusiva de pensar se enobrece, enquanto se envilecem as tarefas exigentes de esforço físico, entregues aos indivíduos das classes dominadas e exploradas.

[...] Dentro da própria classe dominante, observa-se a divisão entre seus membros *ativos*, ocupados com a prática da dominação, e seus membros *intelectuais*, encarregados de elaborações ideológicas. Ou seja, da criação de ilusões sobre a dominação de classe à qual pertencem. Pode-se dar até que membros ativos e membros intelectuais da classe dominante entrem em discordâncias, mas estas se desvanecem assim que a classe em conjunto vê ameaçadas as bases de sua supremacia.

O reflexo dessa inversão corrobora com a não apreensão das relações de trabalho, determinando os fundamentos e a perspectiva de formação da consciência. O aparecimento de uma classe que não trabalha, mas explora outra para viver, impõe exigências na estruturação da educação formal, definindo assim os papéis a serem desempenhados pela escola.

Saviani (1994, p. 156) destaca a relevância do conhecimento no processo de conquista e manutenção da hegemonia de uma classe na modernidade, visto que o “homem transforma os conhecimentos em meios de produção material. E a indústria não é outra coisa senão o processo pelo qual se incorpora à ciência, como potência material no processo produtivo”.

Nessa perspectiva, é evidenciado que a luta pela hegemonia do conhecimento materializa-se pela apropriação da ciência pelo capital e pela dualidade da escola, pois a formação dada à burguesia enfocava a concepção intelectual universal, já a formação oferecida à classe trabalhadora restringia-se a saberes para atuar nos mercado de trabalho do capital, negando-lhes quaisquer possibilidades de acesso aos conhecimentos críticos. Sobre essa questão Frigotto (1995, p. 19) comenta:

[...] A luta hegemônica implica, concretamente, uma crítica radical ao saber dominante e uma articulação do conhecimento histórico – que não é produção exclusiva da burguesia – aos interesses da classe trabalhadora. Não se trata pura e simplesmente de mudança de conteúdos, mas de uma forma de produção do conhecimento.

Diante desse conflito, o Estado surgiu como um poderoso instrumento que concretamente integra, ao nível da superestrutura, as classes subalternas ao projeto hegemônico dominante, já que o sistema capitalista apropria-se da ciência e das novas tecnologias incorporando-as aos meios de produção.

O Estado adquiriu um caráter educativo importante, a partir do momento que congregou as classes dominadas ao projeto ideológico dominante, materializando-o efetivamente em todos os aspectos da vida social (ANDRADE, 2002). Desse modo, o projeto educativo capitalista buscou mecanismos que garantissem a qualificação do trabalhador sem correr o risco de perder o domínio sobre a força de trabalhador.

A esse respeito Enguita (1989, p. 110) faz a seguinte consideração:

Os pensadores da burguesia em ascensão recitaram durante um longo tempo a ladainha da educação para o povo. Por um lado, necessitavam recorrer a ela para preparar ou garantir seu poder, para reduzir o da Igreja, em geral, para conseguir a aceitação da nova ordem. Por outro lado, entretanto, temiam as consequências de ilustrar demasiadamente aqueles que, ao fim e ao cabo, iam continuar ocupando os níveis mais baixos da sociedade, pois isto poderia alimentar ambições indesejáveis [...].

A via intermediária era a única que podia suscitar o consenso das forças bem-pensantes: educá-los, mas não demasiadamente. O bastante para aprendessem a respeitar a ordem social, mas não tanto que pudessem questioná-la. O suficiente para que conhecessem a justificação de seu lugar nesta vida, mas não ao ponto de despertar neles expectativas que lhes fizessem desejar o que não estavam chamados a desfrutar [...].

Com isso, a escola torna-se mediadora da relação capital – trabalho – conhecimento, visto que, a ciência é um importante instrumento que fortalece os meios de produção capitalista, já que as necessidades do capital instigam o desenvolvimento e a ligação da ciência e da técnica, convertendo-as em mecanismos de manutenção e fortalecimento da hegemonia de uma classe. Dessa maneira, o próprio sistema educacional personifica a formação desejada pelo capitalismo.

Assim, constata-se que a luta pelo conhecimento está diretamente ligado às funções a serem desempenhadas pelos trabalhadores. Sobre essa questão Frigotto (1995, p. 20) esclarece:

[...] capital sempre tem lutado, tanto no sentido de obstaculizar quanto no de negar o conhecimento, o saber das classes subalternas. Igualmente, busca apropriar-se privadamente do conhecimento adquirido coletivamente no próprio processo de trabalho, devolvendo-o como conhecimento incorporado à máquina, contra o próprio trabalhador.

O sistema produtivo capitalista reorganizou as relações sociais de acordo com as suas conveniências, implicando na “materialização das funções intelectuais no processo produtivo” (SAVIANI, 1994, p. 163), pois a revolução industrial também mudou o sistema educacional, já que a máquina tornou-se o centro do processo produtivo, tornando a escola o principal alvo de dominação dos processos educativos. Nessa perspectiva, Diederichs (2000, p. 58) faz a seguinte análise:

Como a divisão do trabalho é alicerce principal da exploração capitalista, é esta mesma divisão que se torna referencial para a discussão do processo educacional. Até porque a divisão do trabalho se expande para outras esferas estabelecendo, na área educacional, tipos de ensino e aprendizagem diferenciados. Assim, o processo da maquinaria, o que limita a formação do indivíduo ao mesmo tempo que vai consolidando o próprio sistema educacional para responder às exigências de qualificação que o processo de trabalho requer.

Vale ressaltar que a introdução da maquinaria, trazida pela industrialização moderna, exigiu qualificações específicas dos trabalhadores para preencher determinadas funções dentro do processo produtivo. O resultado dessa exigência incidiu na organização do sistema educacional estruturando-se da seguinte maneira: escolas de formação geral focalizada nas qualificações intelectuais e escolas profissionalizantes focadas nas qualificações ligadas a tarefas do sistema produtivo. Machado (1992, p. 9) define a qualificação na seguinte perspectiva:

Em Marx, o conceito de qualificação é tomado enquanto um conjunto de condições físicas e mentais que compõe a capacidade de trabalho ou a força de trabalho despendida em atividades voltadas para a produção de valores de uso em geral. Assim, a capacidade de trabalho é condição fundamental de produção, portanto, tem seu próprio valor de uso. Com o capitalismo, ela passa a ter um valor de uso crucial, pois representa a possibilidade de criação de um valor adicional ao seu próprio valor, a mais-valia.

Desse modo, a concepção de qualificação capitalista tem como pano a polarização do sistema educacional e a produção de conhecimentos a serviço de seus interesses, assegurando assim sua hegemonia. Isso mostra que o capital utilizou-se dos avanços científicos e tecnológicos para expropriar material e intelectualmente a classe trabalhadora. Além disso, impediu que o trabalhador desenvolvesse conhecimentos que o possibilitasse criar e produzir sua própria existência, já que o processo de qualificação da classe trabalhadora rompe com a possibilidade de o indivíduo desenvolver consciência do seu papel no processo de transformação de sua realidade social.

Com o surgimento do sistema de produção taylorista, criado pelo engenheiro mecânico e economista norte-americano Frederick Winslow Taylor, se fortalece a separação entre trabalho intelectual e trabalho manual, o que possibilitou maior controle sobre a força de trabalho, já que esse sistema é “considerado como uma das técnicas de divisão capitalista do trabalho e de controle operário” (HIRATA, 2002, p. 32).

O sistema de gestão científica criado por Taylor objetivava reduzir custos e aumentar a produção por meio do maior rendimento e eficiência com menor tempo e atividade. O taylorismo disponibilizou as empresas um conhecimento detalhado dos processos de trabalhos, impedindo que dependessem do saber e da boa vontade dos trabalhadores, ou seja, possibilitou conhecimentos que extraíssem do

trabalhador o máximo de sua força de trabalho. Esses fundamentos serviram de base para a criação da administração clássica, tendo por finalidade a decomposição do processo de trabalho nos serviços mais simples (ENGUIA, 1989), o que levou a um processo de desqualificação e exclusão do trabalhador.

No século XIX, a exploração da força de trabalho no capitalismo monopolista teve nos processos educativos o principal foco de fortalecimento da sua consolidação. Com isso, desencadeou movimentos de reforma na educação. Dentre os vários pensadores dessas reformas educacionais, destaca-se Franklim Bobbit (apud ENGUIA, 1989, p. 127) que endossava a introdução do sistema de gestão taylorista na escola por intermédio dos seguintes princípios:

- 1) Fixar as especificações e padrões do produto final que se deseja (o aluno egresso);
- 2) fixar as especificações e padrões de cada fase de elaboração do produto (matérias, anos acadêmicos, trimestres, dias ou unidades letivas);
- 3) empregar os métodos taylorista para encontrar os métodos mais eficazes a respeito e assegurar que fossem seguidos pelos professores;
- 4) determinar, em função disso, as qualificações padronizadas exigidas dos professores;
- 5) capacitá-los em consonância com isso, ou colocar requisitos de acesso tais que fossem as instituições encarregadas disso a fazê-lo;
- 6) erigir uma formação permanente que mantivesse o professor à altura de suas tarefas durante sua permanência no trabalho;
- 7) dar-lhe instruções detalhadas sobre como realizar seu trabalho;
- 8) selecionar os meios materiais mais adequados;
- 9) traduzir todas as tarefas a realizar em responsabilidades individualizadas e exigíveis;
- 10) estimular sua produtividade mediante um sistema de incentivos; e
- 11) controlar permanentemente o fluxo do “ produto parcialmente desenvolvido”, isto é, o aluno.

Infere-se que a partir da proposta de educação liberal, a escola reafirma sua relação com o sistema econômico vigente. Isso demonstra a influência do capital sobre as políticas dos Estados Nacionais modernos. A constituição do sistema escolar destinado à classe trabalhadora tem, portanto, por finalidade instrumentalizar a mão de obra para o mercado de trabalho, isto é, domesticar para o mundo do trabalho, assegurando ao capital o controle e novas maneiras de dominação.

Diderichs (2000, p. 58) considera a divisão do trabalho a principal fonte da exploração capitalista e o ponto crucial para se discutir o processo educacional. A autora enfatiza:

[...] Até porque a divisão do trabalho se expande para outras esferas estabelecendo, na área educacional, tipos de ensino e aprendizagem diferenciados. Assim, o fato de a grande indústria exigir cada vez maior divisão do trabalho vai incorporando os conhecimentos ao processo de maquinaria, o que limita a formação do indivíduo ao mesmo tempo em que vai consolidando o próprio sistema educacional para responder às exigências de qualificação que o processo requer.

O sistema taylorista aliou-se ao modelo de produção fordista, extinguindo o aspecto intelectual do trabalho operário, pois separou elaboração e execução, relegando ao trabalhador um trabalho repetitivo e mal pago. Desse modo, os trabalhadores eram considerados simples ferramentas de extensão das máquinas, pois a produção era realizada em série numa linha de montagem mais simplificada.

No fordismo, o trabalhador é submetido à condição máxima de controle e exploração, uma vez que perdem o controle sobre seu próprio processo produtivo, devido à desqualificação do seu trabalho e a implantação da robotização. Isso reduziu cada vez mais a probabilidade da satisfação proveniente do trabalho.

Segundo Frigotto (1996, p. 70) o fordismo se desenvolveu da seguinte maneira:

[...] O fordismo propriamente dito que se caracteriza por um sistema de máquinas acoplado, aumento intenso de capital morto e da produtividade, produção em grande escala e consumo de massa, tem seu desenvolvimento efetivo a partir dos anos 30 e torna-se um *modo social e cultural de vida* após a Segunda Guerra Mundial.

[...] A segunda fase do sistema fordista entra justamente no contexto das teses Keynesianas que postulam a intervenção do Estado na economia como forma de evitar o colapso total do sistema. No plano supraestrutural desenvolve-se a ideia de Estado-Nação (totalitário ou democrático) e, após a Segunda Guerra Mundial, ganha força a ideia de Estado de Bem-Estar Social [...]. O Estado de Bem-Estar Social vai desenvolver políticas sociais que visam à estabilidade no emprego, políticas de rendas com ganhos de produtividade e de previdência social, incluindo, seguro desemprego, bem como direito à educação, subsídio no transporte etc. O *slogan* de H. Ford – *nossos operários devem ser nossos clientes* – caracteriza a estratégia econômica desta segunda fase do fordismo que busca viabilizar a combinação de produção em grande escala com consumo de massa.

Na década de 1950, no auge do sistema fordista, o grupo de estudo de Theodoro Schutz formulou a teoria do capital humano. Essa teoria parte do pressuposto que o maior nível de educação ou de qualificação é um elemento essencial no desenvolvimento da capacidade de trabalho, na produtividade e renda para sistema produtivo. Assim sendo, a força de trabalho operária tornou-se peça fundamental para o lucro capitalista, pois seu principal foco era a produção em

massa. Esse pressuposto fortaleceu o aumento da exploração do trabalho e o pagamento de menores salários, gerando maior exploração da mais-valia e maior lucro do capital sobre o trabalho.

A esse respeito Rodrigues (2008, p. 21) ressalta:

A Teoria do Capital Humano não considera só a escolaridade como fator de capital humano. O treinamento como complemento da qualificação para o desempenho satisfatório de funções do cargo mediante as exigências do posto e a migração como um indicador de ambição pessoal, onde o trabalhador dará o máximo de si para conseguir ingressar em boa situação ocupacional e maximizar os rendimentos do seu trabalho também são considerados como investimentos em capital humano.

Os mesmos princípios idealizados pela teoria do capital humano foram incorporados pela escola no seu fazer pedagógico: eficiência, racionalidade e maior desenvolvimento de potencialidades com menor custo. Esses princípios ajustaram a escola às novas necessidades do capital.

Diante da crise do sistema produtivo fordista de acumulação e regulação social, o sistema capitalista reestrutura-se e reorganiza-se favorecendo o crescimento dos processos de acumulação, acerando a luta intercapitalista para subjugar e partilhar o mundo de acordo com os interesses do Grupo dos 7 – “EUA, Japão e Mercado Comum Europeu, que impuseram um perverso processo de privatização e monopolização do conhecimento” (FRIGOTTO, 1996).

Silva (2000, p. 5) enfatiza que

A organização da produção fundada no modelo *taylorista/fordista*, portanto, não era mais propícia a essa substituição de conteúdo referida. Nesse sentido, a **Qualidade Total**, no campo da produção material, está ligada ao fato de os modelos de produção *taylorista* e *fordista* não darem mais conta da produção e da aplicação satisfatória das tecnologias. É pensada, portanto, numa materialidade marcada pela crise da produção material, objetivando construir a reestruturação produtiva.

A partir dessa reestruturação o capitalismo tornou o sistema produtivo flexível, pois as novas tecnologias da informação aceleraram o crescimento do setor de serviços originando novas formas de gestão industrial. Assim sendo, o fordismo e o taylorismo começam a ser suplantados, visto que se limitava em explorar a força de trabalho muscular dos trabalhadores, retirando-lhes a oportunidade de emancipação, mantendo-os enclausurados nas compartimentações estritas (ANTUNES, 1999).

Esse modelo de gestão flexível, também chamado de toyotismo, impulsionou a produtividade acumulativa do capital. Pelo modelo toyotista as empresas aliaram as tecnologias da informação ao discurso de valorização do trabalho em equipe, qualidade no e do trabalho, multifuncionalidade, flexibilização e qualificação do trabalhador. Esse sistema, entretanto, escamoteia a exploração, a intensificação, a precarização do trabalho e o desemprego, elementos intrínsecos à busca desenfreada do lucro pelo sistema de metabolismo social do capital.

A partir desse novo modelo de gestão, fundamentado na tese neoliberal,¹ a recomposição do sistema produtivo efetivou-se com a eliminação do Estado de Bem-Estar e com o retorno das leis de mercado sem restrições. Nessa perspectiva, considera-se que a reconfiguração flexibilizada do capital, baseada na concepção da empresa enxuta, desencadeou a precarização do trabalho e a exclusão social da classe trabalhadora, elevando o crescimento do desemprego e subemprego. Os trabalhos informais mostram a crise da sociedade do trabalho.

Antunes (2005, p. 32) destaca que:

[...]. Criou-se, de um lado, em escala minoritária, o trabalhador “polivalente e multifuncional” da era informacional, capaz de operar máquinas com controle numérico e de, por vezes, exercitar com mais intensidade sua dimensão mais “intelectual” (sempre entre aspas). E, de outro, há uma massa de trabalhadores precarizados, sem qualificação, que hoje está presenciando as formas de *part-time*, emprego temporário, parcial, precarizado, ou mesmo vivenciando o desemprego estrutural [...].

A flexibilização do trabalho é uma reconfiguração do capital no intuito de manter-se hegemônico, que se utiliza de mecanismos *tecnocientíficos* para instaurar novas formas de exploração da força de trabalho. Essa lógica destrutiva do capital, ancorada na qualidade total, tem como principal característica um processo de produção supérfluo e destrutivo, focado no trabalho terceirizado, o *part-time*, que se expandiu devido esta outra forma de expropriação.

Enguita (1989) analisa a qualificação para o trabalho na sociedade capitalista assinalando suas diferentes maneiras de realização, destacando de que modo se desdobra essa categoria que nos diversos tipos de atividades, e mostrando a

¹ O neoliberalismo pretende converter-se no fundamento de uma nova ordem internacional, reformulada a partir das novas condições do desenvolvimento da ciência e da tecnologia, e que implica, para o resto os países, em uma nova ordem de domínio sobre aqueles que não desenvolveram o controle do mecanismo de produção de conhecimento (BIANCHETTI, 2005, p. 27).

reprodução da divisão global do trabalho no processo de expansão e consolidação do capitalismo com a seguinte exemplificação:

- O trabalho dos intelectuais, escritores ou artistas, entre outros, representam o mesmo grau de liberdade que a do trabalhador da economia de subsistência e maior que a do artesão pré-industrial.
- Já o trabalho das profissões liberais, trabalhadores autônomos, camponeses independentes, artesãos, no que se refere ao trabalho como relação social tem certo grau de controle sobre o produto de seu trabalho.
- No que se refere aos semiprofissionais, Enguita diz que eles exemplificam a primeira fase de subordinação ao capital, pois se constituem de profissões liberais, não as exercendo como tais, mas como assalariados, e por outros grupos que nunca conseguiram, coletivamente, o estatuto de profissão liberal, embora hajam passado por processos de formação equivalentes. São profissões exercidas geralmente nos serviços ao público que exigem do trabalhador um alto grau de qualificação, uma titulação e um ethos similares aos das profissões liberais, e na maioria das vezes também organizações profissionais próprias – associações – que cumprem as mesmas funções protetoras e restritivas que as daquelas. Exemplos desses grupos são os professores, os médicos assalariados da saúde pública ou de hospitais privados, os assistentes sociais, os grupos profissionais da administração e outros.

A partir desse recorte da análise de Enguita (1989), compreende-se o papel da escola em relação às exigências das classes dominantes, acerca da educação oferecida aos diferentes grupos sociais. Em suma, a principal finalidade é da escola é habilitar “técnica, social e ideologicamente” (FRIGOTTO, 1996, p. 26) para o modelo de trabalho requerida pelo capital.

1.2 – As novas exigências para formação na perspectiva do capital

As mudanças ocorridas nos meios de produção capitalista incidem de maneira determinante no mundo do trabalho, pois “no capitalismo histórico, a acumulação do capital sempre implicou uma tendência generalizada e crescente à mercantilização de todas as coisas” (GENTILI, 1995, p. 25). Esse pressuposto é um

dos pontos chaves para se compreender as metamorfoses ocorridas na escola, uma vez que, o processo de qualificação do trabalhador, de algum modo, está atrelado aos modelos prescritos pelo sistema produtivo vigente.

A nova configuração econômica e política do capitalismo marcou o fim dos “anos dourados do capitalismo”.² Assim, a crise do modelo fordista deu origem ao neoliberalismo, pois toda crise imprime a necessidade da reestruturação do capital e de manutenção de sua hegemonia. Neste sentido, Gentili (1995, p. 232) explica

[...] é sempre uma crise global que causa impacto não somente a vida econômica, mas também sobre a política, as relações jurídicas, a cultura, etc. É no contexto mais amplo da crise do fordismo (e da necessidade estrutural de estabelecer e construir um novo modo de dominação) que as estratégias políticas e culturais do neoliberalismo adquirem sentido. Longe de resultar na opção “natural” a tal processo de recomposição, o neoliberalismo constitui sua expressão histórica dominante cuja funcionalidade consistirá, precisamente, em garantir o restabelecimento desta hegemonia.

Gentili (1995) caracteriza a crise do fordismo em seis níveis: crise da organização taylorista do trabalho, crise do Estado do Bem-Estar corporatista, crise do Estado intervencionista, crise ecológica, crise do “fordismo global”, crise do indivíduo fordista. Com isso, as mudanças ocorridas nos processos de produção, a precarização e a terceirização do trabalho impostos pelo capital, refletiram sobre a qualificação do trabalhador, pois os processos educativos foram e são utilizados como importante instrumento de mediação dos interesses dominantes nos processos produtivos.

Nesse contexto, o conceito de qualificação do trabalhador assume o sinônimo de desenvolvimento de competências, que em consonância com a flexibilização das relações de trabalho, condensa os elementos ideológicos que fortalece o capital. Mourão (2006) enfatiza que o modelo de competência tem como pressuposto a

² “Ao longo de sua existência, o capitalismo moveu-se (move-se) e transformou-se (transforma-se); mobilidade e transformação estão sempre presentes nele: *mobilidade e transformação constituem o capitalismo*, graças ao rápido e intenso desenvolvimento de forças produtivas que é a sua marca. A expressão sociopolítica das suas contradições, que surge na luta nas *lutas de classes*, permeia e penetra todos os passos da sua dinâmica. A história do capitalismo – a sua evolução –, portanto, é produto da interação, da imbricação, da intercorrência do desenvolvimento de forças produtivas, de alterações nas atividades estritamente econômicas, de inovações tecnológicas e organizacionais e de processos sociopolíticos e culturais que envolvem as classes em presença numa dada quadra histórica. E todos esses vetores não só se transformam eles mesmos: as suas interações também se alteram no curso do desenvolvimento do modo de produção capitalista” (NETTO, 2009, p.169).

superação da qualificação para o trabalho parcelar, em que os afazeres eram prescritos.

A referida autora ressalta também que:

[...] a polêmica referente ao modelo da competência tem como pressuposto a superação desta concepção, apontando para relações de trabalho flexíveis e autônomas, o que 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 [...] (MOURÃO, 2006, p. 27).

Assim, a concepção de qualificação ligada às indicações do capital consolida-se com a transposição do toyotismo para o campo da educação e formação, pois submissão efetivou-se com a implantação do princípio da qualidade total na escola. Kuenzer (2005, p. 80) explica:

No âmbito da pedagogia toyotista, as capacidades mudam e são chamadas de “competências”. Ao invés de habilidades psicofísicas, fala-se em desenvolvimento de competências cognitivas complexas, mas nem sempre com o objetivo de atender às exigências do processo de valorização do capital. Nesse sentido, as ferramentas que buscam superar os obstáculos decorrentes da fragmentação do trabalho, em particular no que diz respeito a todas as formas de desperdício, tais como multitarefa ou o controle de qualidade feito pelo trabalhador, não tem como objetivo reconstituir a unidade rompida, mais evitar todas as formas de perda e assim ampliar as possibilidades de valorização do capital.

O princípio da Qualidade total demarcou os conteúdos e a organização da gestão do processo educativo transformou a escola em uma empresa, modificando sua relação com a sociedade: professores tornaram-se prestadores de serviços responsáveis pelo sucesso ou fracasso escolar, alunos transformam-se em clientes e os conhecimentos escolares tornaram-se mercadorias a ser adquiridas no mercado como qualquer outro produto (SILVA, 2000, p. 60).

Pode-se dizer, então, que a pretensa filosofia da **Qualidade Total** no campo educacional é a arte do simulacro dos novos sofistas. É fruto, consequência de um profundo processo de transformação do capitalismo que objetiva mudar, através da educação, para continuar o mesmo. A ideologia da **Qualidade Total** é um sofisma em virtude de ignorar que a primeira preocupação da educação deve ser com o processo e não com o produto final comercializável. É uma ideologia total porque coloca em jogo o destino da organização social como um todo.

A introdução da teoria da qualidade total na educação configurou-se na pedagogia das competências que tem a finalidade de adaptar ou transformar tanto as escolas quanto as empresas em agências educativas, tendo como foco o treinamento eficaz, convencendo que isso é vantagem na competitividade de mercado, enfocando os resultados conforme recomenda o toyotismo (SAVIANI, 2008, p. 439).

O empenho em introduzir a “pedagogia das competências” nas escolas e nas empresas moveu-se pelo intento de ajustar o perfil dos indivíduos, como trabalhadores e como cidadãos, ao tipo de sociedade decorrente da reorganização do processo produto. Por isso nas empresas se busca substituir o conceito de qualificação pelo de competências e, nas escolas, procura-se passar do ensino centrado nas disciplinas de conhecimento para o ensino por competências referidas a situações determinadas. Em ambos os casos é maximizar a eficiência, isto é, tornar os indivíduos mais produtivos tanto em sua inserção no processo de trabalho como em sua participação na vida sociedade. É ser produtivo, nesse caso, não quer dizer simplesmente ser capaz de produzir mais em tempo menor. Significa, como assinala Marx, valorização do capital, isto é, seu crescimento por incorporação de mais-valia [...].

Essa “diversificação” na formação do trabalhador chancela uma nova roupagem da teoria do capital humano, em que escola e empresa qualifica o trabalhador como produto de mercado, sem perder o foco que as mudanças na composição global do trabalho e do capital são realizadas na busca de resultados que garantam a rentabilidade e manutenção da hegemonia do sistema econômico vigente.

1.3 – O Trabalho como Princípio Educativo

Para Gramsci o trabalho como princípio educativo baseia-se na “ideia de educar a partir da realidade viva do trabalhador e não de doutrinas frias e enciclopédicas; a ideia de educar para liberdade concreta, historicamente determinada, universal e não para o autoritarismo exterior que emana da defesa de uma liberdade individualista e parcial” (NOSELLA, 2004, p. 70). Assim, o trabalho como princípio pedagógico fundamenta-se na superação da separação entre do trabalho manual e intelectual – omnilateralidade.

O trabalho como categoria é o pressuposto fundante do devenir do homem, portanto, é o princípio educativo principal elemento de formação do ser humano (FRIGOTTO, 1996). Assim, compreender a relação trabalho/educação na perspectiva gramsciana parte da análise do papel dos intelectuais e da educação no processo de construção da hegemonia ou contra-hegemonia de uma classe, definida e amarrada a partir das relações de produção (CARNOY, 1990).

Nesse sentido, Gramsci (2006, p. 20) faz a seguinte consideração:

Deve-se notar que a elaboração das camadas de intelectuais na realidade concreta não ocorre num terreno democrático abstrato, mas segundo os processos históricos tradicionais muito concretos. Formam-se camadas que, tradicionalmente, “produzem” intelectuais; e elas são as mesmas que, com frequência, especializaram-se na “poupança”, isto é, a pequena e média burguesa fundiária e alguns estratos da pequena e média burguesia urbana. A diferente distribuição dos diversos tipos de escola (clássicas e profissionais) no território “econômico” e as diferentes aspirações das várias categorias destas camadas determinam, ou dão forma, à produção dos diferentes ramos de especialização intelectual [...].

A relação entre os intelectuais e o mundo da produção não é imediata, como ocorre no caso dos grupos sociais fundamentais, mas é “mediatizada”, em diversos graus, por todo o tecido social, pelo conjunto das superestruturas, do qual os intelectuais são precisamente os “funcionários” [...] Os intelectuais são os “pressupostos” do grupo dominante para o exercício das funções subalternas da hegemonia social e do governo político [...].

Com isso, verifica-se que a escola é um espaço antagônico, pode reproduzir a ideologia que legitima os interesses de uma classe hegemônica, mas, que pode também, tornar-se um espaço de resistência, criando uma contra ideologia.³

Dessa maneira, o princípio educativo proposto por Gramsci é concebido numa perspectiva historicista do trabalho como atividade teórico-prática, em que a escola deve materializar numa única dimensão – a formação a humanista e profissional,

³ “Para Marx, claramente, ideologia é um conceito pejorativo, um conceito crítico que implica ilusão, ou se refere à consciência deformada da realidade que se dá através da ideologia dominante: as ideias das classes dominantes são ideologias dominantes na sociedade. Mas o conceito, de ideologia continua sua trajetória no marxismo posterior a Marx, sobretudo na obra de Lenin, onde ganha um outro sentido, bastante diferente: a ideologia como qualquer concepção da realidade social ou política, vinculada aos interesses de certas classes sociais. Para Lenin, existe uma ideologia burguesa e uma ideologia proletária. Aparece, então, a utilização do termo no movimento operário, na corrente leninista do movimento comunista, que fala de luta ideológica de trabalho ideológico, reforço ideológico etc. Ideologia deixa de ter um sentido crítico, pejorativo, negativo, que se tem em Marx, e passa a designar simplesmente qualquer doutrina sobre a realidade social que tenha vínculo com uma posição de classe. Assim, a palavra vai mudando de sentido, não só quando passa de uma corrente intelectual para outras, mas também no seio de uma mesma corrente: o marxismo. Há uma mudança considerável de significado entre, por exemplo, Marx e Lenin” (LÖWY, 2008, p.12).

articulando-se com os diversos segmentos produtivos e culturais da sociedade, “em que a classe operária se assume como dirigente” (DIEDERICHS, 2000, p. 62). Gramsci (2006, p. 36) fundamenta a escola unitária na seguinte perspectiva:

[...] A escola unitária ou de formação humanista (entendido este termo, “humanismo”, em sentido amplo e não apenas em sentido tradicional), ou de cultura geral, deveria assumir a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los elevado a um certo grau de maturidade e capacidade para a criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa [...].

Gramsci (2006) também apresenta algumas condições essenciais para que a escola unitária se desenvolva:

- Currículo escolar organizado em vários níveis.
- Criação de uma rede de creches e outras instituições – para que as crianças, mesmo antes da idade escolar, se familiarizem à disciplina coletiva, desenvolvendo noções e capacidades importantes da fase da educação infantil (pré-escolar).
- A escola unitária deve corresponder a período do ensino fundamental (primário) e médio. A escola primária terá a responsabilidade de ensinar as primeiras noções instrumentais – ler, escrever, fazer contas, geografia, história e, de desenvolver aspectos importantes como o senso de direitos e deveres, base para o rompimento com uma concepção tradicional e elemento importante para o desenvolvimento de uma concepção dialética do mundo. A escola de ensino médio é considerada a última fase na qual tem por finalidade criar valores fundamentais do “humanismo”, a autodisciplina intelectual e autonomia moral para uma posterior especialização de caráter científico (estudos universitários), contribuindo para o desenvolvimento autônomo da responsabilidade do indivíduo.
- A organização da escola deve ser em tempo integral – com uma infraestrutura que contemple dormitórios, refeitórios, bibliotecas especializadas, salas adequadas para o trabalho de seminários e, ampliação do material científico. Deve o Estado assumir as despesas que estão a cargo da família em relação manutenção dos escolares.
- O corpo docente – tem um papel importante na formação dos novos intelectuais orgânicos, pois “um professor medíocre pode conseguir que

seus alunos se tornem mais instruídos, mas não conseguirá que sejam cultos”, assim, reconhece que o trabalho docente dá vida aos programas e currículos escolares.

Essas condições são exigências elementares para que o princípio educativo transforme os alunos vindos da classe trabalhadora em intelectuais orgânicos, pois a luta pela escola unitária é a busca pela unilateralidade real, ou seja, o rompimento com um processo educativo que separa trabalho e educação.

Sobre essa questão Frigotto (1996, p. 31) enfatiza:

O trabalho, nessa perspectiva, não se reduz a “fator”, mas é por excelência, a forma mediante a qual o homem produz suas condições de existência, a história, o mundo propriamente humano, ou seja, o próprio ser humano. Trata-se de uma categoria ontológica e econômica fundamental. A educação também não é reduzida a fator, mas é concebida como uma prática social, uma atividade humana e histórica que se define no conjunto das relações sociais, no embate dos grupos ou classes sociais, sendo ela mesma forma específica de relação social. O sujeito dos processos educativos aqui é o homem e suas múltiplas históricas necessidades (materiais, biológicas, psíquicas, afetivas, estéticas, lúdicas). A luta é justamente para que a qualificação humana não seja subordinada às leis do mercado e a sua adaptabilidade e funcionalidade, seja sob a forma de adestramento e treinamento estreito da imagem do *mono* domesticável dos esquemas tayloristas, seja na forma da polivalência e formação abstrata, formação geral e policognição reclamada pelos modernos *homens de negócio* (VEBLEN, 1918) e os organismos que os representa.

Assim, a subordinação da educação aos mecanismos produtivos da sociedade capitalista reproduz a divisão por classe social e condiciona a escola a uma formação dualista e subserviente aos seus interesses de uma classe hegemônica. Quebrar com essa polarização do conhecimento é quebrar com a farsa da reconstituição da unidade do trabalho pregada no discurso da polivalência. “A superação, portanto, da fragmentação no trabalho pedagógico só será possível se vencida a contradição entre a propriedade dos meios de produção e a força de trabalho” (KUENZER, 2005, p. 81).

Gramsci (2006) diz que todos os homens são intelectuais, no entanto, nem todos os homens têm na sociedade a função intelectual, pois historicamente apenas algumas categorias especializadas são formadas para o exercício dessa função e essa categoria estará vinculada com todos os grupos sociais, principalmente com grupo social dominante. Logo, a escola reduz-se a um espaço que produz e reproduz a ideologia de uma classe hegemônica, isto é, o modelo de educação

historicamente implantado pelo capitalismo tem sempre tirado proveito da classe trabalhadora, em razão transformação do trabalho em mercadoria. Portanto,

[...] o caráter das práticas educativas aos interesses do capital historicamente toma formas e conteúdos diversos, no capitalismo nascente, no capitalismo monopolista e no capitalismo transnacional ou na economia globalizada. Em boa medida, a literatura nos revela as formas específicas desta subordinação e não é objetivo deste trabalho expô-las. Cabe, apenas, registrar que o caráter explícito desta subordinação é de uma clara diferenciação da educação ou formação humana para as classes dirigentes e a classe trabalhadora (FRIGOTTO, 1996, p. 32).

Assim, compreende-se que a separação entre trabalho-educação, trabalho intelectual e trabalho manual, são mecanismos que legitimam os interesses da classe dominante e nega da classe trabalhadora a possibilidade de se constituir como produtora de saberes e conhecimento. Frigotto (1996, p. 32) mostra que o trabalho é o pressuposto fundante do devenir humano, base do princípio educativo, quando se compreende o trabalho como criador da realidade do homem. O referido autor ressalta que

[...] É dessa compreensão do trabalho como criador da realidade humana (não enquanto visão moralizante, pedagoga) que Marx e Engels postulam a união do trabalho, manual, industrial produtivo, com o trabalho intelectual. Nem Marx nem Engels definem a forma e o conteúdo que esta categoria antediluviana (como eles próprios lembram) vai assumir historicamente. Na base da análise do seu tempo histórico e na perspectiva do avanço tecnológico e, portanto, da potenciação das forças produtivas, apontam a hipótese da superação manual acabrunhador e a possibilidade da redução do trabalho sob o mundo da necessidade e a dilatação do mundo da liberdade. Esta possibilidade na sua forma mais plena implica superação na relação capitalista que, predominantemente, transforma o trabalho de criador da vida humana em alienador da vida de trabalhador.

A necessidade de se articular uma “da cultura de resistência” que se manifeste em instâncias organizativas, tem por finalidade mudanças favoráveis para os trabalhadores nas relações de produção. Considerando que isso representa um longo processo histórico, que requer transformações de cunho político que intervenham nas relações de poder existentes nos centros de produção (GOMEZ, 1995). Pois, no mundo da produção as diversas funções se originam das diferentes classes sociais, que criam para si um grupo de intelectuais responsáveis em manter a sua hegemonia econômica, social e política desempenhando funções de acordo com suas necessidades (KUENZER, 2001).

Assim, a formação desses intelectuais é de responsabilidade da escola, para isso, deliberará seu *princípio educativo* a partir das demandas de cada classe social e das funções que lhes são atribuídos na divisão social e técnica do trabalho, abrangendo todos os aspectos comportamentais, ideológicos e normativos que lhes característico, devendo a escola construir uma proposta com base nesses requisitos.

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.

2 – OS REFLEXOS DO ESTADO NEOLIBERAL NAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA O ENSINO MÉDIO NO AMAZONAS

A crise estrutural do capital monopolista evidenciou o colapso do modelo taylorista fordista. Diante desse contexto, a burguesia hegemônica rompe com o modelo de regulação de Estado Benfeitor⁴ e retoma os princípios do liberalismo econômico, o neoliberalismo, rompendo com as regulamentações de direitos sociais a fim de centrar propostas econômicas de livre mercado. Assim, atrelado à retórica do Estado Mínimo, o neoliberalismo focou-se em dismantelar as instituições públicas e a mercantilizar direitos sociais adquiridos em longos processos de lutas, converteu os “bens” em “serviços” a serem adquiridos no mercado.

Essa retórica foi difundida pelos países do Capitalismo Central, no Consenso de Washington, no qual “colheu uma importantíssima vitória no terreno da cultura e da ideologia ao convencer amplíssimos setores das sociedades capitalistas – e a quase totalidade de suas elites políticas” (BORON, 1999). Um dos elementos condutores do processo de “ajuste” neoliberal foi à dominação financeira do capital internacional, liderados pela Inglaterra e Estados Unidos da América.

⁴ “A teoria econômica desenvolvida por Keynes, que deu um novo sustento ao modelo do Estado Benfeitor a partir da *Grande Depressão*, sustenta como um dos seus pilares básicos a ideia de que o Estado deve intervir na economia de mercado com o fim de diminuir o desemprego involuntário e aumentar a produção [...]. A crise dessas ideias se manifesta com maior intensidade no momento em que, nas sociedades desenvolvidas do capitalismo central, se produz o fenômeno conhecido como estagflação (estancamento econômico com inflação), que rompe com a lógica Keynesiana de que a ação reguladora do Estado tinha por objetivo impedir as crises cíclicas do capitalismo” (BIANCHETTI, 2005, p. 24).

“No modelo Keynesiano o Estado adotou políticas anticíclicas de administração da demanda, buscando alcançar a meta de pleno emprego e o aumento da demanda. Portanto, as ações do Estado Benfeitor não se sustentavam sobre a crença de princípios de redistribuição socialista, e sim, sobre as necessidades de redução dos conflitos sociais e do aumento do consumo para gerar uma ativação do aparelho produtivo. Essas estratégias são logicamente contraditórias com os princípios ortodoxos das teorias econômicas liberais, mas não se contrapõem aos seus fundamentos últimos, ou seja, à necessidade de que existam certas condições que favoreçam o processo de acumulação do capital” (IBIDEM, p. 92).

Dessa maneira, as reformas indicadas pela coordenação macroeconômica para países do Capitalismo Central não foram as mesmas para os países periféricos, visto que o protecionismo com países centrais evidenciou a contradição e a polarização das políticas de livre mercado. Isso comprovou que o modelo neoliberal reforçou as desigualdades e fragilidade financeira dos Estados dependentes, subordinando-os às políticas externas.

Para América Latina,⁵ as indicações dirigiram-se a reestruturação do Estado como elemento essencial para o desenvolvimento econômico. Nesse sentido, se impôs aos países periféricos a descentralização das ações estatais, abrindo serviços para o capital privado, principalmente em áreas sociais como educação e saúde.

No Brasil, a interferência do capital internacional se firmou pelos investimentos financeiros das agências multilaterais, impondo uma lógica de mercado na relação entre a oferta de serviço e a demanda social. Essa lógica mercantil estabeleceu um modelo de educação desvinculado da responsabilidade do poder público. Com isso, diminuiu-se gradualmente o papel do Estado na manutenção da educação, deixando-a sob a tutela do setor privado. Conseqüentemente, o papel do Estado limita em garantir educação básica geral, deixando os outros níveis de ensino a mercê das leis de mercado (BIANCHETTI, 2005).

É nesse contexto, que as políticas educacionais no Brasil efetivaram programas voltados para o fortalecimento da reestruturação produtiva hegemônica. Daí os pilares das políticas de formação do ensino médio e da educação profissional, que novamente, se adaptam ao foco de formação requerida pelo capital internacional.

⁵ A entrada dos países latino-americanos no processo de ajuste e das reformas é variável no tempo. O Chile, país onde ocorreu a mais radical ruptura político-institucional do continente, inicia o ajuste nos anos 70. Diversos países iniciam seus processos de ajuste nos anos 80 e, sobretudo início dos anos 90 que a maioria dos países latino-americanos desencadeia e/ou avança nos ajustes e nas reformas.

O “receituário” do ajuste imposto pelos organismos multilaterais de financiamento também sobre mudanças. Na década de 80, o ajuste da economia, com “saneamento” das contas públicas e corte de salários, gastos e investimentos, era para gerar enormes saldos na balança comercial para o pagamento da dívida externa. Já na década de 90 muda a fórmula: mantendo-se o corte nos gastos públicos e salários, em vez de produzir saldos comerciais a ordem era importar muito (sob o argumento de que com isso se aumentaria nossa competitividade), passando a pagar o rombo das contas externas com os crescentes fluxos de capital externo que entravam nos países em busca do lucro fácil com títulos públicos e privados, fruto das privatizações e da especulação organizadas e colocadas à disposição pelos Estados Nacionais (SOARES, 2002, p.23).

Assim sendo, a dualidade camuflada pela Lei 5.696/71,⁶ sob o discurso da unicidade da profissionalização e da terminalidade de estudo, ganha uma nova roupagem na Lei 9.394/96, que retira do ensino médio a profissionalização compulsória, embora seja “integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia” de acordo com o Art. 39 da LDB.⁷

Desse modo, as políticas de formação para o ensino médio ancorou-se em um conjunto de saberes e competências metodológicas gerais (iniciativa, trabalho em grupo, responsabilidade, autonomia etc.), minimizando a necessidade de qualificações técnicas e especializações profissionais.

Conseqüentemente, ao organizar o ensino profissional em etapas ou módulos, da maneira complementar, paralela ou sequencial, a Lei 9394/96 transferiu para o aluno a responsabilidade de integrar os conhecimentos propedêuticos aos conhecimentos técnicos. Logo, desarticulou a formação profissional do ensino médio, estruturando-a nos princípios do desenvolvimento de competências⁸ polivalentes, configurando-a em modalidade de ensino.

As contradições e ambigüidades da Lei 9.694/96 impuseram restrições ao projeto de reforma estrutural tanto do ensino médio, quanto da educação profissional, permitindo a criação de uma norma complementar, o decreto 2.208/97, que legitimou mudanças esboçadas por uma lógica que tinha por finalidade atender as diretrizes traçadas pelas agências multilaterais.

Sobre essa questão Frigotto (2001, p. 224) comenta:

⁶ Com base nos acordo MEC-Usaid, o governo militar institui, em 1971, a Lei 5.692/71, que organiza a estrutura do ensino médio em um sistema “único”, com o discurso de rompimento da dualidade entre o ensino propedêutico e profissionalizante. Na realidade, a dualidade configura-se de outra maneira, com a polarização entre o ensino público e o privado, reforçando a separação entre classes, desenvolvendo uma política de contenção de vagas para o ensino superior, disponibilizando as vagas nas universidades somente a uma minoria, acarretando pressão sobre o ensino superior.

⁷ Vale ressaltar, que houve construção de uma proposta de formação integrada e politécnica para o ensino médio, fruto de lutas sociais em defesa da escola pública, porém, essa proposta não teve apoio necessário para ser aprovada.

⁸ O processo educacional na perspectiva do modelo de competência prioriza a educação geral. A formação específica para o trabalho seria complementar, de curta duração, e ministrada pela própria empresa ou por agências ligadas ao mundo do trabalho. Nesse sentido, as empresas na atualidade têm forjado um projeto pedagógico que vem explicitar sua concepção de formação (MOURÃO, 2006, p. 60).

É dentro desta estratégia que o governo negociou, minimamente, um Conselho Nacional de Educação consultivo e assessor não deliberativo. É neste vácuo que se elaborou a proposta de uma reforma de Ensino Técnico e Profissional, mediante o Projeto de 1.603/96, abandonada tão logo a LDB minimalista foi aprovada e substituída pelo Decreto 2.208/97 de 14/04/97, que é uma cópia literal daquele projeto de lei.

Assim, o decreto 2.208/97 incorporou de maneira mais efetiva os fundamentos da lógica de mercado, reduzindo o processo de formação à mera preparação de recursos humanos para o sistema produtivo (BIANCHETTI, 2005). Do mesmo modo, fragmentou ainda mais o currículo do ensino médio, retirando qualquer possibilidade de formação politécnica.

Essas reformas foram requisitos imprescindíveis para desarticulação do trabalho como princípio educativo, já que a delimitação de conteúdos e gestão do processo educativo subordinou a escola aos princípios do “mercado produtivo”, impondo um padrão de formação ajustado aos padrões de competência empresarial.

Com o Decreto 5.154/2004, revoga-se o Decreto 2.208/97 e, se restabelece a integração do ensino médio com a formação profissional, vislumbrando a possibilidade de se consolidar uma formação básica unitária e politécnica. Entretanto, o Decreto 5.154/2004, incorporou duas faces contraditórias: de um lado mostra-se estruturado numa perspectiva de desenvolvimento popular “exigindo reformas estruturais e concomitantes”, do outro, um projeto que mantém ranços das políticas neoliberalistas, voltados para os interesses das “forças conservadoras” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 53).

Esses processos de reestruturação do ensino médio desencadearam políticas estanques na rede pública estadual do Amazonas, pois a cisão entre trabalho e educação aproximou o processo de qualificação do trabalhador do que é exigido pelos empresários. Assim sendo, é importante se resgatar a discussão sobre a criação e extinção dos Centros de Excelências Profissionais de Manaus, o sucumbir do ensino profissionalizante na rede pública estadual do Amazonas e a reconfiguração da política de formação profissional na rede pública estadual de ensino. Ao resgatar esses elementos históricos, têm-se subsídios importantes para se analisar o que propõe as políticas de formação das escolas estaduais de ensino médio de tempo integral.

2.1 – A política de formação nos Centros de Excelência Profissionais de Manaus

Na década de 1990, ainda na vigência da Lei 5.692/71, foi criado na Rede Pública Estadual do Amazonas os Centros de Excelência Profissionais – CEPs , que tinham por finalidade a elevação do desempenho e o rendimento escolar dos alunos de ensino de 2.º grau profissionalizante, oferecendo-lhes maior e melhor suporte técnico e material.

Vale ressaltar que o Projeto dos Centros de Excelência Profissionais – CEPs fez parte do Programa de Reestruturação do Ensino Médio – Promed iniciada em 1996, em Manaus, foi amparado pela Resolução n.º 051/96 do Conselho Estadual de Educação do Amazonas e pela Norma Pedagógica n.º 01/96 da Secretaria Estadual de Educação.

Inicialmente, o Projeto dos Centros de Excelência previu atender sete escolas públicas da rede estadual de ensino de Manaus (Colégio Amazonense D. Pedro II, Instituto de Educação do Amazonas, Escola Estadual Sólon de Lucena, Escola Estadual Castelo Branco, Escola Estadual Djalma Batista, Escola Estadual Petrônio Portela e Escola Estadual Francisca Botinelli). Entretanto, o projeto foi implantado somente em três escolas em 1996:

- Colégio Amazonense D. Pedro II – Curso Técnico em Turismo;
- Instituto de Educação do Amazonas – Curso de Magistério de 1.ª a 4.ª série;
- Escola Estadual Sólon de Lucena – Curso Técnico em Contabilidade.

Foto 1
Instituto de Educação do Amazonas - IEA



Fonte: Arquivo da Seduc/ 2009

Foto 2
Colégio Amazonense D. Pedro II



Fonte: Arquivo da Seduc/ 2009

Foto 3
Escola Estadual Sólon de Lucena



Fonte: Arquivo da Seduc/ 2009

O processo de ingresso dos alunos nos CEPs estava condicionado a um processo seletivo, no qual o candidato à vaga teria que obter maior pontuação nas provas de língua portuguesa e matemática. Dessa maneira, esse projeto ratificava sua fundamentação em um discurso produtivista, no qual o desempenho era considerado elemento essencial para se garantir a qualidade do processo de ensino aprendizagem desses estabelecimentos escolares.

Com a criação dos CEPs se consolidou na rede pública estadual processos de formações diferenciados no qual a “qualidade” que se buscava mostrar destinava-se a poucos, evidências de um processo de dualização analisado por 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.

Em outros termos, e ainda sob o mesmo aspecto, podemos dizer que assim como o mercado de trabalho exclui o trabalho desqualificado, a escola exclui grande parte do alunado da educação de **qualidade**, pois nesse atual paradigma produtivo o sistema capitalista não precisa de quantidade de mão de obra, mas sim, de **qualidade**. Logo, não existe vontade nem interesse político de oferecer educação de qualidade para todos. É nesse se que podemos dizer que não existe **qualidade** na educação, existe privilégio.

Assim, a ilusão da “qualidade” oferecida nos CEPs legitimou um processo de educação dualista e mercadológica, pois tanto na seleção de alunos quanto na escolha dos professores disseminaram-se conceitos de uma lógica perversa de competitividade, guiado pelo Movimento da Qualidade Total (MQT), com suporte da Fundação Christiano Ottoni, da Escola de Engenharia da Universidade Federal de Minas Gerais (SILVA, 2000).

A implicação dessa política consolidou o antagonismo e a exclusão no processo de escolarização das classes populares, pois o falseamento do acesso à “educação de qualidade” escamoteou a polarização que se impôs nas escolas de formação profissional na rede estadual de ensino, já que numa mesma rede formavam-se os pensadores e executores para atender as demandas exigidas pelo sistema empresarial.

Os Centros de Excelência Profissionais – CEPs distinguiam-se das demais escolas de ensino médio da rede estadual de ensino nos seguintes aspectos:

- Recebiam maiores e melhores recursos tecnológicos, pedagógicos e financeiros, suportes estes que não eram disponibilizados a outras escolas da rede;
- Os técnicos e professores recebiam uma diferenciação salarial, uma espécie de “bonificação” por fazerem parte do quadro docente dos CEPs;
- A carga horária de 40 horas semanal assegurava: planejamento das atividades curriculares e extracurriculares; formação em serviço (Plano Pessoal de Aperfeiçoamento – PPA) e atendimento individualizado aos alunos, por meio do Plano de Atendimento Individual ao Aluno – Paia, que tinha por finalidade assegurar o sucesso escolar dos alunos.
- Menor número de alunos por turma, não podendo ultrapassar 35 alunos.

Esses aspectos confirmavam diferenciações não só no processo de formação dos alunos da rede estadual de ensino, mas nas condições de trabalho e na remuneração dos docentes. Com isso, a Seduc instituiu não só um processo de polarização do ensino, mas um mecanismo de cooptação e de enfraquecimento de qualquer movimento da categoria dos trabalhadores da educação, visto que os professores e técnicos de outras escolas da rede recebiam baixíssimos salários e enfrentavam precárias condições de trabalho.

Em consequência, a disputa por vagas para trabalhar nos CEPs era acirrada, feita por seleção de currículo. Isso esfacelou de certa maneira a possibilidade de luta por melhores condições de trabalho e salariais, pois se impôs um falso mecanismo de construção de qualidade e de democratização de oportunidades.

Por isso, é importante destacar o que Diederichs (1997, p. 273) ressalta sobre qualidade da educação:

A luta pelo ensino público tem que ser resgatada no seu contexto histórico [...].

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, minimizado.

Com base nesse pressuposto, verificamos que a política de criação dos Centros de Excelências Profissionais é um exemplo de consolidação das políticas neoliberais na rede estadual, pois a Lei 9.394/96 e o Decreto 2.208/97 ajustaram esse projeto a uma maneira enviesada de qualificação flexível.

2.2 – O sucumbir do ensino profissionalizante na rede pública estadual do Amazonas

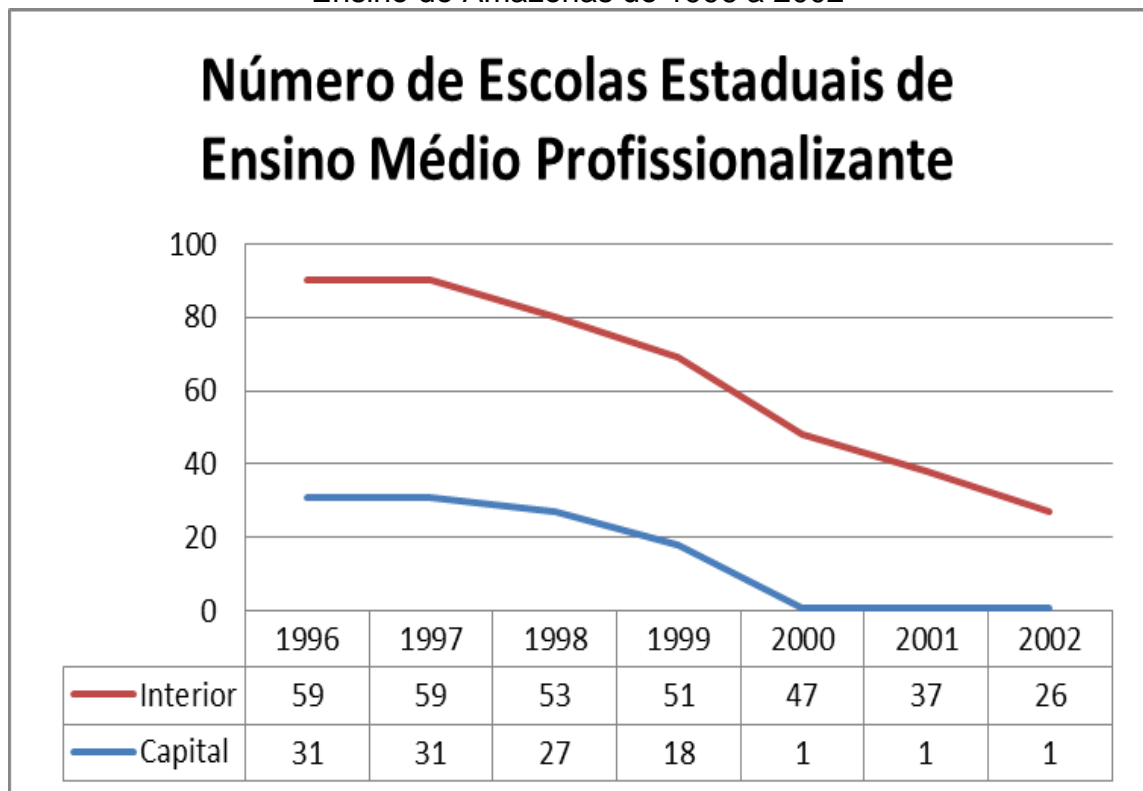
Transformada em modalidade de educação pela Lei 9.394/96, a profissionalização foi retirada, de maneira gradativa, das escolas de ensino médio na rede estadual de ensino. Com a implementação do Decreto 2.208/97,⁹ esse

⁹ A Lei de Diretrizes Bases da Educação Nacional de 1996, que reorganizou o sistema educacional brasileiro e particularmente o ensino técnico por meio da legislação complementar dela decorrente. A reforma do ensino técnico começa a ser delineada pelo projeto de Lei n.º 1.603/96, mas se efetiva com o decreto federal nº 2.208/97, e é resultado de propostas distintas desenvolvidas separadamente pelo MEC, através de suas Secretaria de Educação Média e Tecnológica (Semtec), e pelo MTb, através da Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional (Sefor). Enquanto a Sefor tinha como preocupação recolocar a questão da educação na pauta da construção do modelo de desenvolvimento sustentado e da modernização das relações entre capital e trabalho, a Semtec procurava definir a identidade do ensino médio, em especial do sistema de escolas técnicas federais, e a otimização da relação custo-benefício. A proposta do MEC prevalece e direciona o processo de flexibilização e de separação entre formação acadêmica e a formação profissional no ensino técnico (PETROSSI, 2003, p. 71).

processo se acelerou, pois o ajuste do currículo do ensino médio, o tornou puramente propedêutico e desarticulado da política de educação profissional. Assim, a profissionalização compulsória dada no ensino médio manteve-se a duras penas até 2002 em Manaus e até 2004 em algumas escolas do interior do Estado.

O processo de desaparecimento da formação profissional na rede estadual de ensino pode ser observado no Gráfico 1.

Gráfico 1
Quantitativo de Escolas de Ensino Médio Profissionalizante na Rede Estadual de Ensino do Amazonas de 1996 a 2002



Fonte: Dados fornecidos pela Seduc em 2010.

Com base nos dados observados no Gráfico 1, verifica-se que o desaparecimento da profissionalização no ensino médio inicia-se de maneira crescente a partir de 1998, período em que se implementa o Decreto 2.208/97. Desse modo, esse processo de mudança de formação do ensino médio não só rompe com a profissionalização, mas a rejeita. Isso chancelou a extinção das escolas técnicas profissionais no Amazonas.

A desarticulação da educação profissional foi veloz tanto nas escolas da capital quanto nas escolas do interior, pois o que se verifica é que não houve resistência e tão pouco processo de discussões para se explicar os rumos da reestruturação do ensino médio. Em Manaus, a única escola que resistiu um pouco mais as mudanças impostas foi o Instituto de Educação do Amazonas – IEA (Centro de Excelência Profissional). No entanto, as determinações da Lei 9.394/96 com relação à formação inicial de professores de 1ª a 4ª série, atreladas as determinações do Decreto n.º 2.208/97, forçou o IEA mudar seu processo de formação de magistério de 1ª a 4ª série, formação dada desde 1880, para formação geral propedêutica. O mesmo fato ocorreu com cursos de magistério de 1ª a 4ª série no interior do Estado, algumas escolas tentaram resistir à mudança, no entanto, em 2004 a Seduc extinguiu todos os seus cursos profissionalizantes.

O Quadro 1 apresenta as últimas escolas técnicas a serem extintas na rede estadual de ensino de Manaus. Com exceção do Instituto de Educação do Amazonas–IEA, as formações feitas por essas escolas eram em sistema modular conforme Quadro 2, fruto do da Lei 9.394/96. Esse processo foi norteado por uma política submissa aos ditames das agências multilaterais, já que os instrumentos que se deslocaram à educação profissional da rede estadual de ensino foram amparados pela própria legislação nacional.

| Quadro 1 | |
|---|---|
| Escolas Estaduais de Ensino Técnico em Nível Médio na Capital até 1999 | |
| Escolas Estaduais | Cursos Profissionalizantes |
| 1. Esc. Est. Colégio Amazonense D. Pedro II | Técnico em Turismo |
| 2. Esc. Est. Ângelo Ramazotti | Técnico em Contabilidade |
| 3. Esc. Est. Dom João de Souza Lima | Técnico em Administração de Empresas |
| 4. Esc. Est. Luízinha Nascimento | Técnico em Contabilidade |
| 5. Esc. Est. Marquês de Santa Cruz | Técnico em Administração de Empresas |
| 6. Esc. Est. Presidente Castelo Branco | Técnico em Administração de Empresas |
| 7. Esc. Est. Ruy Araújo | Técnico em Administração de Empresas |
| 8. Esc. Est. Sólon de Lucena | Técnico em Contabilidade |
| 9. Esc. Est. Vicente Telles de Souza | Técnico em Administração de Empresas |
| 10. Esc. Est. Major da Silva Coutinho | Técnico em Administração de Empresas |
| 11. Esc. Est. Nossa Senhora das Graças | Técnico em Contabilidade |
| 12. Esc. Est. Osmar Pedrosa | Técnico em Contabilidade |
| 13. Esc. Est. Profa. Leonor Santiago Mourão | Técnico em Contabilidade |
| 14. Esc. Est. Isaac Sverner | Técnico em Contabilidade |
| 15. Esc. Est. Estelita Tapajós | Técnico em Administração de Empresas |
| 16. Esc. Est. Djalma da Cunha Batista | Técnico em Enfermagem e Técnico em Patologia Clínica |
| 17. Esc. Est. Petrônio Portela | Técnico em Eletrônica, Técnico em Eletrotécnico e Técnico em Mecânica |
| 18. Instituto de Educação do Amazonas | Magistério de 1ª a 4ª série |

Fonte: Dados fornecidos pela Seduc em 2010.

| Quadro 2 | |
|---|----------------------|
| Habilitações Oferecidas em Sistema Modular em 1999 | |
| Cursos Oferecidos | N.º de alunos |
| 1. Técnico em Turismo | 561 |
| 2. Técnico em Contabilidade | 537 |
| 3. Técnico em Enfermagem | 271 |
| 4. Técnico em Patologia Clínica | 200 |
| 5. Técnico em Prótese Dentária | 841 |
| 6. Técnico em Eletrônica | 165 |
| 7. Técnico em Eletrotécnica | 83 |
| 8. Técnico em Mecânica | 183 |
| 9. Técnico em Administração de Empresas | 374 |

Fonte: Dados fornecidos pela Seduc em 2010.

Compreende-se que as transformações geradas inicialmente pela Lei 9.394/96 e posteriormente pelo decreto 2.208/97, foram desastrosas tanto para educação profissional quanto para o ensino médio na rede estadual de ensino, uma vez que as reformas implementadas estilhou a formação técnico-profissional, rompendo com qualquer possibilidade de elo entre trabalho e educação.

Com isso, o setor privado beneficiou-se consideravelmente, pois o surgimento de inúmeras escolas particulares profissionalizantes confirma a entrega desta modalidade de ensino ao setor privado. Dessa maneira, se consolida as diretrizes que o capital impôs para a qualificação do trabalhador.

Sobre essa questão Falcão (2004, p. 67) faz a seguinte análise:

A década de 1990 é um período emblemático na história do ensino técnico de enfermagem na cidade de Manaus, dadas as transformações radicais observadas neste setor a partir da consolidação das leis que implementaram a reforma da educação profissional. As mudanças se situam principalmente em dois campos: surgimento repentino de diversas instituições destinadas à oferta do curso técnico em enfermagem e reformulação curricular com adoção do modelo de competências.

No que tange à proliferação repentina de escolas técnicas registra-se que no espaço de tempo compreendido entre 1990-2000 o número de instituições que oferecem o curso técnico em enfermagem em Manaus oscilou de três para vinte escolas.

O salto quantitativo observado na oferta do ensino de enfermagem de nível técnico está vinculado a dois aspectos principais. O primeiro deles diz respeito ao movimento interno que se fez sentir na área da saúde que demandou um maior número de profissionais desse nível. O segundo, e mais intrigante, descreve os caminhos da privatização da educação profissional, confirmando a tendência privatista da reforma.

Nesse cenário, fica evidenciado não só o processo de privatização da educação profissional em todo Estado do Amazonas, mais o descaso e a ausência de políticas públicas corroborando com isso. A dicotomia entre trabalho e educação na reformulação curricular do ensino médio, implicaram na mutilação e no enfraquecimento da educação profissional a ponto de ser extinta totalmente da rede pública estadual de ensino em 2004, sem qualquer processo de debate, sendo retomada posteriormente de maneira tímida.

2.3 – A reconfiguração da política de formação profissional na rede pública estadual de ensino

Com apoio do Decreto 2.208/97 extingue-se completamente a Educação Profissional na rede estadual de ensino do Amazonas, por isso o Governo do Estado criou em 2003 uma autarquia com responsabilidade de promover a educação profissional nos níveis básico, técnico e tecnológico, o Centro de Educação Tecnológica do Amazonas – Cetam. Ligado à Secretaria de Ciência e Tecnologia, o Cetam 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.

O Centro de Educação Tecnológica do Amazonas tem em seus princípios, a missão de “promover diretamente a Educação Profissional no âmbito estadual, nos níveis básicos, técnicos e tecnológicos, como instrumento de cidadania, para gerar ocupação e renda, em articulação com os programas de Governo”. O Cetam também assumiu a incumbência de “ser o agente de informática e de inclusão digital no Governo do Amazonas”.¹⁰

Com base nesses pressupostos, o Centro de Educação Tecnológica do Amazonas deu início às suas atividades a partir 2004 com o curso de informática e língua estrangeira, utilizando os espaços da Universidade de Tecnologia da Amazônia – Utam (atual Escola Superior de Tecnologia da Universidade Estadual do Amazonas) e posteriormente foram ampliados e oferecidos de maneira pulverizada nas escolas estaduais, no entanto, vale ressaltar que tais cursos não tinham qualquer vínculo com o currículo escolar. Assim eram abertos aos comunitários de cada escola.

¹⁰ Informação retirada, em fevereiro de 2011, do site institucional do Cetam, no qual define a missão dessa autarquia.

Desse modo, nota-se que a principal finalidade do Cetam é a qualificação de mão de obra numa perspectiva de profissionalização condicionada às exigências do setor produtivo e empresarial, conseqüentemente, a formação restringe-se a aquisição de competências para o mercado de trabalho, pois a formação foca-se no desempenho funcional. Essa perspectiva de formação fundamenta-se em uma lógica de mercado flexível, pois a qualificação tem em vista as possibilidades de fortalecimento e adaptação às incertezas do mercado do trabalho.

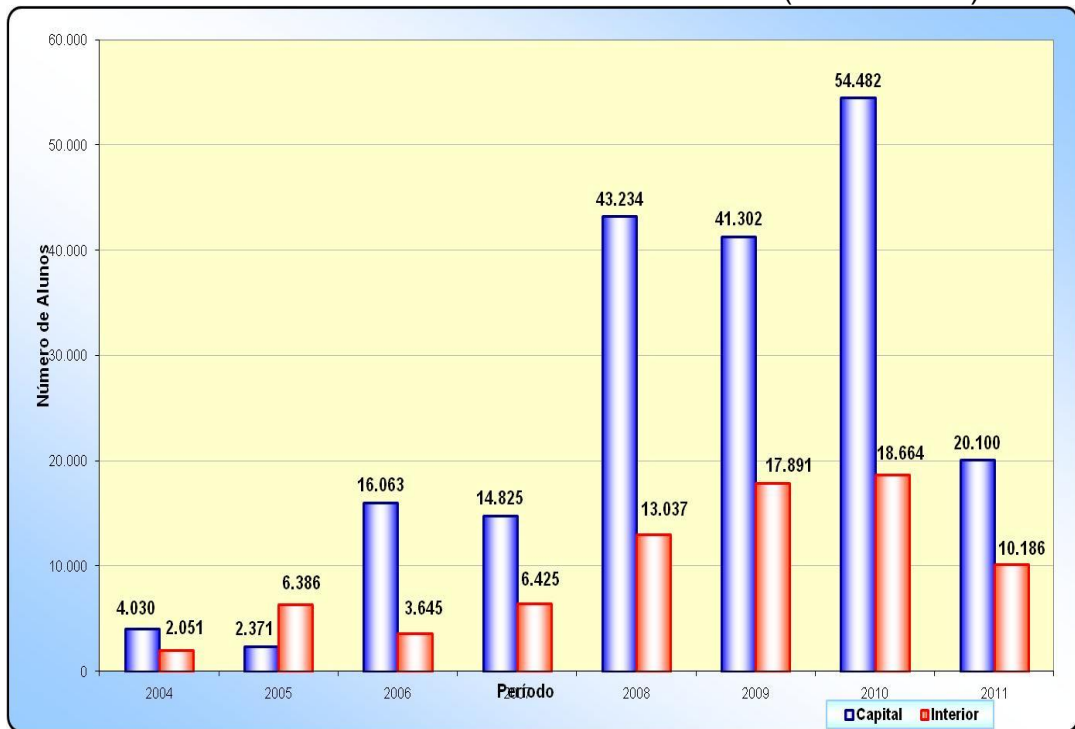
Com isso, a organização curricular dos cursos profissionalizantes está centrada no desenvolvimento de competências profissionais, de acordo com as determinações do Decreto 2.208/07, do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos e das Diretrizes Curriculares Nacionais. Assim sendo, limita-se em treinar os trabalhadores para serem eficientes e eficazes nos pretensos empregos, uma visão produtivista de qualificação profissional.

Essa visão se reflete na criação dos cursos específicos para cada Município e nas relações trabalhistas com seus prestadores de serviços, visto que a composição do corpo docente do Cetam é temporária, isenta de qualquer obrigação com encargos trabalhistas para o Estado. No que se refere ao ingresso dos alunos, o Cetam realiza processo seletivo, pois o número de vagas é muito pequeno diante da demanda de trabalhadores que buscam qualificação.

Assim, de 2004 a 2011, os cursos oferecidos pelo Cetam se diversificaram e ampliaram, consideravelmente, atingindo todos os 62 Municípios do Amazonas, com cursos de acordo com as necessidades de qualificação de cada localidade. Exemplo disso foram os cursos técnicos em petróleo e gás, hotelaria e cozinha industrial nos municípios em que está sendo construído o gasoduto Coari-Manaus. Daí a justificativa de parceria do Cetam com as prefeituras, organizações não governamentais e com empresas privadas, que em regime de colaboração dispõe-se a efetivar qualificação dos trabalhadores.

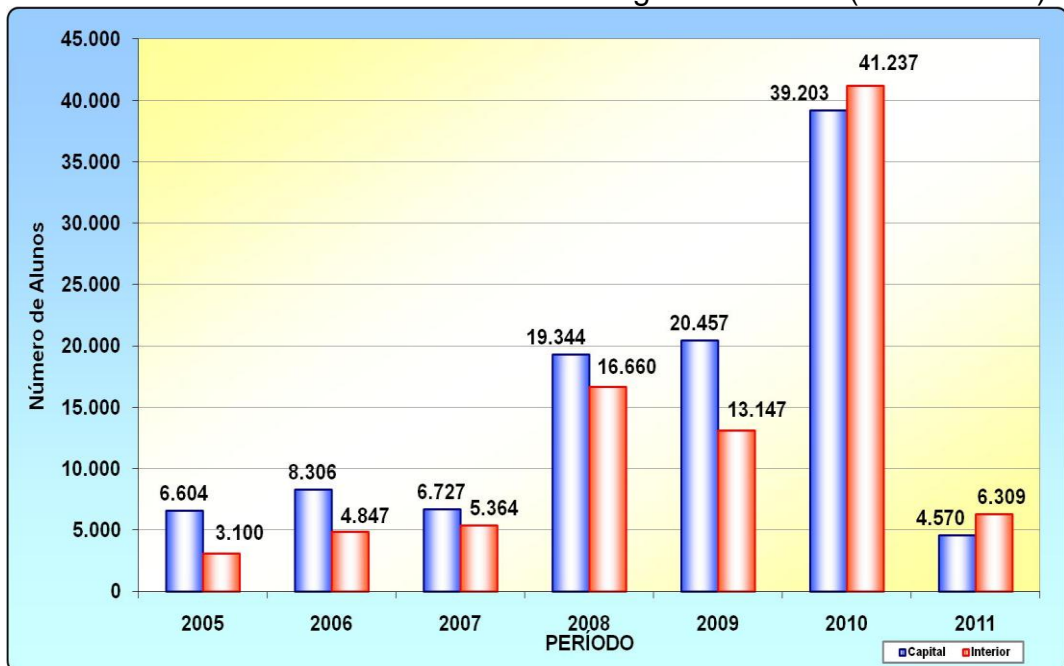
Os Gráficos 2 e 3 mostram a demanda de atendimento dos cursos de qualificação do Cetam na capital e no interior. É importante enfatizar que os cursos técnicos tem o período de formação de dois anos; já os cursos de inclusão digital nas áreas de informática básica (Windows e Linux); informática avançada (Windows e Linux); Corel Draw; Photo Shop; Auto Cad; tem a duração de seis meses.

Gráfico 2
Número de Alunos dos Cursos Técnicos do Cetam (2004 a 2011)



Fonte: Dados fornecidos pelo Cetam em 2011.

Gráfico 3
Número de Alunos dos Cursos de Inclusão Digital do Cetam (2004 a 2011)



Fonte: Dados fornecidos pelo Cetam em 2011.

Ao comparar a demanda de atendimento do Cetam na capital e no interior é perceptível que inicialmente os cursos oferecidos concentraram-se em Manaus. Todavia, as parcerias com as prefeituras impulsionaram o crescimento dos cursos no interior a partir de 2010. Isso é explicado pela ausência de conhecimentos específicos para na formação dos jovens trabalhadores, visto que a desarticulação da educação da formação profissional do ensino médio provocou uma limitação na possibilidade de construção de novas aprendizagens. Nesse sentido, constatamos que o currículo das escolas públicas estaduais não consegue atender as necessidades das forças produtivas e nem mediar possibilidades de construção de conhecimentos emancipatórios para o trabalhador.

O Decreto 5.154/2004 acenou 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 continua a ser feita de maneira concomitante em parceria com o Cetam. Dessa maneira, vale ressaltar que o Decreto 5.154/04 não conseguiu estabelecer vínculo entre a formação geral propedêutica e formação profissional nas escolas públicas estaduais, visto que ambas as formações são feitas de maneira isoladas com a justificativa de se resguardar a autonomia das instituições formadoras (Seduc e Cetam) preservando a flexibilidade do currículo com uma formação polivalente conforme mostra os Quadros 3 e 4.

| Quadro 3 | | | |
|--|--|---|--|
| Cursos Profissionalizantes nas Escolas Estaduais de Ensino Médio de 2008 a 2010 | | | |
| N.º | Escola | Curso | N.º de Alunos |
| 1 | E. E. Senador Petrônio Portela | <ul style="list-style-type: none"> • Informática Industrial • Segurança do Trabalho | 1 turma – 41 alunos 1 turma – 40 alunos |
| 2 | E. E. Senador João Bosco de Souza Lima | <ul style="list-style-type: none"> • Informática Industrial | 02 turmas – 74 alunos |
| 3 | E. E. Marcantonio Vilaça | <ul style="list-style-type: none"> • Informática Industrial • Segurança do Trabalho | 3 turmas – 93 alunos 2 turmas – 57 alunos |
| 4 | Colégio Amazonense D. Pedro II | <ul style="list-style-type: none"> • Segurança do Trabalho | 2 turmas – 90 alunos |
| 5 | Instituto de Educação do Amazonas | <ul style="list-style-type: none"> • Informática Industrial • Segurança do Trabalho | 2 turmas – 81 alunos 2 turmas – 90 alunos |
| Total de Alunos – 566 | | | |

Fonte: Dados fornecidos pela Seduc.

| Quadro 4 | | | |
|---|--------------------------------|--|--|
| Cursos Profissionalizantes Concomitantes nas Escolas de Ensino Médio 2010-2011 | | | |
| N.º | Escola | Curso | N.º de Alunos |
| 1 | E. E. Sólon de Lucena | • Informática para Internet | 2 turmas – 73 alunos |
| 2 | Colégio Amazonense D. Pedro II | • Informática para Internet • Contabilidade | 2 turmas – 82 alunos 2 turmas – 80 alunos |
| 3 | E. E. Ângelo Ramazzotti | • Informática para internet | 1 turma – 34 alunos |
| Total de Alunos – 269 | | | |

Fonte: Dados fornecidos pela Seduc.

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 escamoteia 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, prova disso foi à diminuição do número de alunos nos cursos profissionalizantes se compararmos os Quadros 3 e 4.

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

Além disto, a “parceria” entre Seduc e Cetam encobre o descaso e a precarização da educação profissional na rede estadual de ensino, pois a formação feita é totalmente tecnicista, ajustada a uma necessidade mercadológica da empregabilidade, assim sendo, resguarda uma formação para o trabalho alienado. Com isso, conclui-se que a indefinição de uma política nacional, em favor de formação unitária e politécnica, conserva no sistema público estadual uma organização no processo de formação técnico-profissionalizante fragmentado e individualista, uma vez que a concepção de qualificação está bem longe da formação ontológica do trabalho.

3 – AS ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL: QUE INTERESSES RESPONDEM?

A escola pública de tempo integral no Amazonas tem se apresentado como uma política social¹¹ que diz assegurar excelência no processo de ensino aprendizagem e acesso aos bens culturais e tecnológicos às crianças e jovens. Com base nesses elementos, o discurso oficial sobre educação de qualidade e formação para cidadania tem se revitalizado.

Essa política ganhou popularidade e relevância dado ao diferencial oferecido por essas escolas (alimentação, segurança, atividades pedagógicas no contraturno, e distinto investimento em recursos tecnológicos por parte da Seduc – AM) e, devido ao forte apelo político nas últimas campanhas eleitorais para Governo do Estado e Prefeitura de Manaus, despertando na população anseios por vagas.

Entretanto, essa política apresenta contradições, pois reconstrói “novos” processos de polarização da escola pública, instalando-se com isso, o simulacro da educação de qualidade, pois a qualidade propagada tornou-se privilégio de poucos, já que o investimento desigual nas escolas estaduais beneficia uma minoria, ponto

¹¹ Para Machado (s/d, p.1) a política social tem sua origem no modo capitalista de produção da vida social, não como uma política do capital e, sim, como uma luta dos trabalhadores na ampliação do preço de sua força de trabalho. Na sua origem, não é uma política para atender ao “mercado”, mas para se contrapor a ele, e garantir espaços de consolidação de atendimentos a necessidades sociais não mercantilizáveis em si mesmas – daí, inclusive, o caráter **público** da política social. Entretanto, o desenvolvimento histórico da política social a coloca, no século XXI, como uma política mercantil, totalmente subsumida às determinações do capital. Em outros termos, é uma política intermediada pelo Estado que visa lucro para o capital privado. Podemos afirmar que ela é “a moderna lei dos pobres”, entendendo que não se coloca em seus objetivos reais a diminuição da desigualdade social, mas a manutenção de trabalhadores à disposição do capital. Assim, a política social se constitui em complementação do salário, para os trabalhadores empregados – o que significa que o salário real é insuficiente para manutenção e reprodução do trabalhador; e manutenção de uma força de trabalho disponível para o capital, e que contribui para manter o salário insuficiente. Outra função fundamental da política social é transformar recursos públicos em capital privado lucrativo: indústria da construção civil, laboratórios farmacêuticos, hospitais, cooperativas agrícolas etc. A política social se sustenta na desigualdade social, e nela se mantém, sendo um dos instrumentos de garantia de manutenção da desigualdade política – da subsunção do trabalho ao capital.

contraditório, de uma política que se propõem fomentar equidade social. Com isso, instaura-se um afunilamento intelectual, visto que o acesso a essas escolas é resguardado por um processo seletivo que elege os “melhores”.

Inicialmente, o processo seletivo para ingresso nas escolas de tempo integral de ensino médio e de anos finais do Ensino Fundamental (6.º e 9.º) era feito com base em uma prova com questões de Língua Portuguesa e de Matemática. A partir de 2008, o processo seletivo pautou-se no rendimento anual dos alunos-candidatos. O Sistema Integrado de Gestão do Amazonas – Sigeam elege as maiores médias dos alunos-candidatos para preenchimento das vagas previstas em edital. Vale ressaltar, que em ambos formatos de ingresso prevalece o preenchimento de vagas pelos candidatos com maiores notas, assim, assegura que os “melhores” ingressem nas escolas de tempo integral (Editais de 2006, 2007, 2008, 2009, 2010 e 2011).

O ingresso para as escolas de anos iniciais (1º ano do ensino fundamental) pauta-se nos seguintes critérios: 1. Ter seis anos completos ou a completar até 31 de março; 2. Ser residente no bairro onde a Escola está localizada; 3. Ser oriundo de creche ou Cemei da rede pública; 4. Condições socioeconômicas (renda familiar inferior a dois salários mínimos, ter um (a) irmão (ã) matriculado (a) na escola em que foram feitas as inscrições, composição familiar, etc.). Em caso de dúvida ou empate, uma equipe da escola fará uma visita domiciliar ao aluno candidato (Norma Pedagógica 001/2007).

Resgata-se com isso, uma perversa política meritocrática no acesso às escolas estaduais, táticas neoliberais que se instalaram a partir de políticas antidemocráticas, camufladas em *estratégias culturais* que ostentam legitimidade mesmo quando “asseguram” o exercício do direito de uma maioria (GENTILI, 1995). Novamente, estimula-se a dualização e a competitividade individual, tendo impactos na questão da materialização do direito de todos à educação, pois se transfere para o aluno a responsabilidade do acesso à educação de qualidade, convalidando investidas contra a escola pública.

Assim, intentou-se desenvolver uma análise da política de criação das escolas estaduais de ensino médio de tempo integral no Amazonas, resgatando o processo de expansão e fragmentação dessa política, visto que o discurso oficial apresenta a extensão da jornada escolar como solução para as mazelas enfrentadas pela educação básica. Compreender tais elementos é importante para se identificar a concepção que norteia a formação das escolas de ensino médio de tempo integral,

uma vez que o Estado atribui à escola de tempo integral a responsabilidade de promover equidade social e eficiência, o que torna essa política ambígua.

3.1 – A política de criação das escolas de tempo integral

A reforma do ensino médio estabelecida pela Lei 9.394/96 e pelo Decreto 2.208/97 fomentou a extinção das escolas técnicas estaduais. Diante do vazio deixado pela exclusão da educação profissional na rede estadual de ensino do Amazonas, a Seduc substituiu o projeto dos Centros de Excelência Profissionais pelo projeto das escolas de tempo integral, evidenciando que a criação de uma nova política de formação foi uma tentativa de substituir o diferencial que se proporcionava nas escolas técnicas estaduais.

Nesse contexto, a implantação das escolas de tempo integral afiançou a justificativa da SEDUC em promover formação puramente propedêutica. A partir dessa concepção as escolas de tempo integral foram consideradas pela SEDUC uma “experiência pedagógica” que tinha (e tem) a finalidade de produzir competências genéricas e flexíveis, legado de uma política que prioriza a formação geral e polivalente.

Assim, a formação foi 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. Contudo, essas atividades foram desenvolvidas sem amparo de um projeto pedagógico até 2004.¹² Inicialmente, as escolas de tempo integral funcionaram somente em duas escolas de nível médio em Manaus: Escola Estadual Senador Petrônio Portela (antigo Centro de Excelência Profissional) e Escola Estadual Marcantônio Vilaça (inaugurada em 2002, ano de implantação do projeto).

O seu processo de ingresso tornou-se um funil intelectual, pois restabeleceu a polarização que se tinha na década de 1990 entre as escolas da rede pública estaduais de ensino médio.

¹² O projeto das escolas de tempo integral só 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.

Foto 5
Escola Estadual Marcantônio Vilaça



Fonte: Arquivo da Seduc/ 2009.

De acordo com as Propostas Pedagógicas de 2008 e 2011 das Escolas de Tempo Integral, verifica-se que as políticas implementadas nas escolas de ensino médio de tempo integral não romperam com os direcionamentos estabelecidos pelas agências multilaterais, pois resgatam uma concepção pragmática, centrada em preceitos de uma lógica de mercado, no qual a tarefa da escola é a formação flexível e unilateral.¹³

Assim, guiado por uma concepção de escola “eficiente”, o projeto foi ajustado e reajustado aos princípios da qualidade total na educação, herança da ofensiva neoliberal iniciada na década de 1990 nas políticas públicas estaduais no Amazonas.

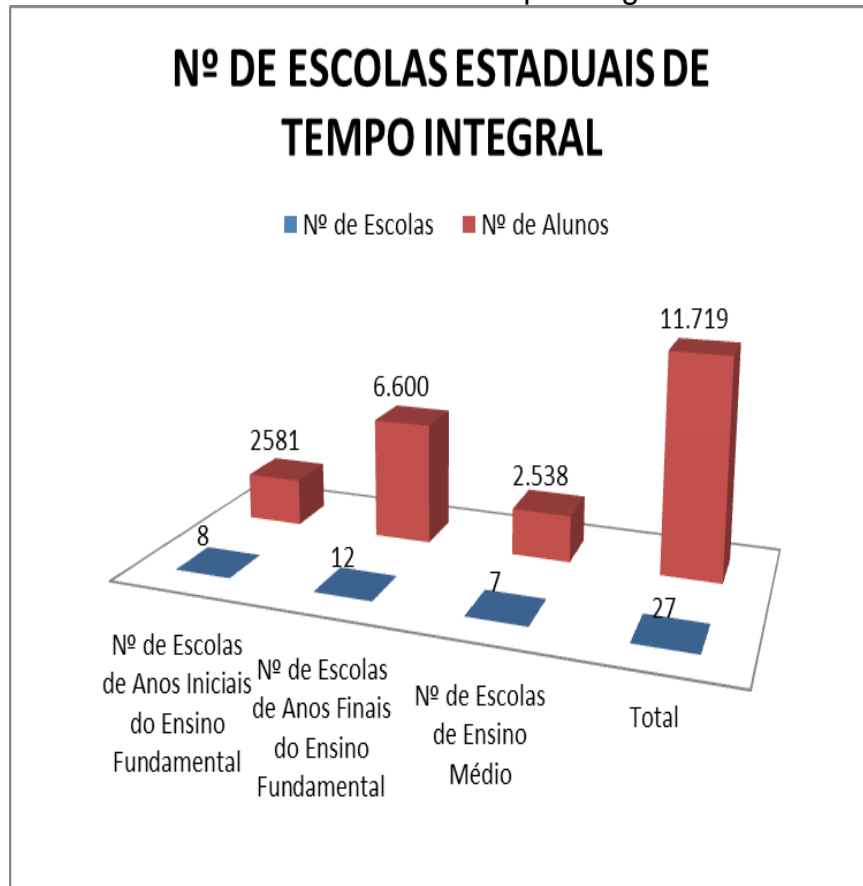
A qualidade total nas políticas da rede estadual de ensino reapareceu com mais força tanto na reestruturação da educação básica, quanto em todo o processo de gestão escolar, visto que, a retomada desse princípio regulador tem transformados as escolas de tempo integral num espaço de controle produtivista, no qual a certificação ISO 9.001/2008 é condição eminente de qualidade para a Seduc,

¹³ Para Souza Júnior (2009, p.1), a unilateralidade burguesa se revela de diversas formas: de início a partir da própria separação em classes sociais antagônicas, base segundo a qual se desenvolvem modos diferentes de apropriação e explicitação do real; revela-se ainda por meio do desenvolvimento dos indivíduos em direções específicas; pela especialização da formação; pelo quase exclusivo desenvolvimento do plano intelectual ou no plano manual; pela internalização de valores burgueses relacionados à competitividade, ao individualismo ao egoísmo, etc. Mas, acima de tudo, a unilateralidade burguesa se revela nas diversas formas de limitação decorrentes do submetimento do conjunto da sociedade à dinâmica do sociometabolismo do capital.

políticas implementadas em 2009 nas Escolas Estaduais Roxana Pereira Bonessi e Sólton de Lucena, em Manaus.

O projeto das escolas de tempo integral foi incorporado às políticas do então governador Eduardo Braga no ano de 2004. Assim, por determinação do Governo do Estado, a Seduc programou um expressivo processo de expansão, contemplando também o ensino fundamental. Tal expansão focou seu maior atendimento no ensino fundamental, principalmente do 6.^a ao 9.^a ano, conforme mostra o Gráfico 4 e os Quadros 5 e 6.

Gráfico 4
Número de Escolas Estaduais de Tempo Integral de 2002 a 2011



Fonte: Dados fornecidos pela Seduc.

Escolas de tempo integral da rede estadual de ensino

| Quadro 5 | | | |
|--|--|-------------------------------------|----------------------|
| Escolas de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental | | | |
| N.º | Escola | Nível de Ensino | N.º de Alunos |
| 1 | E.E. Roxana Pereira Bonessi | Anos Iniciais do Ensino Fundamental | 423 |
| 2 | E.E. Santa Terezinha | Anos Iniciais do Ensino Fundamental | 170 |
| 3 | E. E. Nossa Senhora das Graças | Anos Iniciais do Ensino Fundamental | 326 |
| 4 | E.E. Almirante Barroso | Anos Iniciais do Ensino Fundamental | 212 |
| 5 | E.E. Machado de Assis | Anos Iniciais do Ensino Fundamental | 350 |
| 6 | E.E. Helena Araújo | Anos Iniciais do Ensino Fundamental | 156 |
| 7 | CETI Garcitylzo Lago e Silva | Anos Iniciais do Ensino Fundamental | 505 |
| 8 | CETI Rafael Henrique Pinheiro dos Santos | Anos Iniciais do Ensino Fundamental | 439 |
| Total de Alunos | | | 2.574 |

Fonte: Dados fornecidos pela Seduc.

| Quadro 6 | | | |
|--|--|-----------------------------------|----------------------|
| Escolas de 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental | | | |
| N.º | Escola | Nível de Ensino | N.º de Alunos |
| 1 | E.E. Djalma Batista | Anos Finais do Ensino Fundamental | 936 |
| 2 | E.E. Marquês de Santa Cruz | Anos Finais do Ensino Fundamental | 388 |
| 3 | E.E. Prof. ^a Leonor Santiago Mourão | Anos Finais do Ensino Fundamental | 208 |
| 4 | E.E. Altair Severiano Nunes | Anos Finais do Ensino Fundamental | 286 |
| 5 | Ceti Garcitylzo Lago e Silva | Anos Finais do Ensino Fundamental | 405 |
| 6 | E.E. Isaac Benzecry | Anos Finais do Ensino Fundamental | 257 |
| 7 | E.E. Irmã Gabrielle | Anos Finais do Ensino Fundamental | 349 |
| 8 | Ceti Marcontônio Vilaça II | Anos Finais do Ensino Fundamental | 551 |
| 9 | Ceti Zilda Arns | Anos Finais do Ensino Fundamental | 646 |
| 10 | Ceti João dos Santos Braga | Anos Finais do Ensino Fundamental | 631 |
| 11 | Ceti Elisa Bessa | Anos Finais do Ensino Fundamental | 983 |
| 12 | Ceti Prof. ^a Cinthia Régia | Anos Finais do Ensino Fundamental | 960 |
| Total de Alunos - 6.600 | | | |

Fonte: Dados fornecidos pela Seduc.

| Quadro 7 | | | |
|---|---------------------------------------|-----------------|---------------|
| Escolas do 1º ao 3º ano do Ensino Médio ¹⁴ | | | |
| N.º | Escola | Nível de Ensino | N.º de Alunos |
| 1 | E.E. Senador Petrônio Portela | Ensino Médio | 844 |
| 2 | E.E. Marcantônio Vilaça | Ensino Médio | 344 |
| 3 | Instituto de Educação do Amazonas-IEA | Ensino Médio | 618 |
| 4 | Ceti Marcantônio Vilaça II | Ensino Médio | 242 |
| 5 | Ceti Zilda Arns | Ensino Médio | 137 |
| 6 | E.E. Irmã Gabriele | Ensino Médio | 74 |
| 7 | Ceti João dos Santos Braga | Ensino Médio | 279 |
| Total de Alunos - 2.538 | | | |

Fonte: Dados fornecidos pela Seduc.

Vale ressaltar, entretanto, desde a criação até o início dessa ampliação das escolas de tempo integral não se construiu nenhuma escola para esse fim; apenas se adaptou escolas de ensino regular com baixo índice de matrícula ou alto índice de evasão escolar. Somente em 2010, a Seduc inaugurou o primeiro Centro de Educação de Tempo Integral – Ceti no qual a estrutura física e pedagógica foi planejada para o funcionamento condizente ao que propõem o projeto pedagógico das escolas de tempo integral.

Foto 4
Centro de Educação de Tempo Integral Marcantônio Vilaça II

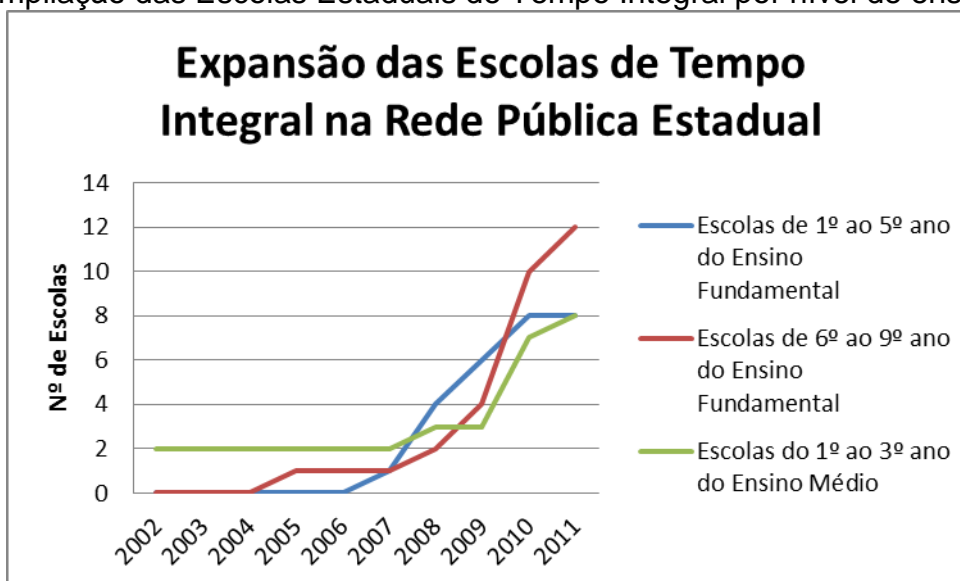


Fonte: Arquivo da Seduc/ 2010.

¹⁴ Em 2011, foi implantada a primeira escola de tempo integral no interior do Estado, no Município de Parintins, o Ceti Prof. Gláucio Gonçalves atendendo 611 alunos de ensino fundamental e 150 de ensino médio (Fonte: Inep/Seduc/Gerência de Estudos, Pesquisas e Informações Educacionais.).

Ao analisar a ampliação do número de escolas tempo integral, é importante destacar dois elementos no que se refere ao plano de organização dessa política: o primeiro, refere-se ao expressivo atendimento para o ensino fundamental (ver Gráficos 4 e 5 e dos Quadros 5, 6 e 7), correspondendo a 70,37% do número de vagas da escolas em tempo integral, visto que a política dos “bons” resultados nas avaliações externas (Prova Brasil, Saeb e Pisa) é o principal foco dessas escolas. O segundo é a correlação do tempo de expansão do número de escolas com períodos eleitorais, Isso mostra que a criação de um projeto arquitetônico padronizado, os Cetis, ajudou a dar visibilidade ao projeto das escolas de tempo integral, tornando-o bandeira de campanha, produzindo efeitos favoráveis ao grupo político que se utilizou de uma retórica de convencimento por votos em áreas consideradas de “maior” vulnerabilidade social. Logo, confirma-se que essa política é de governo e não de Estado.

Gráfico 5
Ampliação das Escolas Estaduais de Tempo Integral por nível de ensino



Fonte: Dados fornecidos pela Seduc.

Diante disso, constata-se que o Estado impõe estratégias que resguardam os interesses de uma classe ou grupos hegemônicos, pois a conversão de políticas sociais em políticas compensatórias escamoteia a lógica de manutenção de um grupo político. Porém, isso não apaga as possibilidades das escolas de tempo integral relocarem ações educativas a favor da classe trabalhadora, garantindo com isso a possibilidade de construção de ações emancipatórias, práxis pedagógica que

abrem portas para a concretização de uma educação politécnica para todas as crianças e jovens da educação básica.

3.2 – A expansão da política de extensão da jornada escolar

As escolas de tempo integral (Etis e Cetis) abriram portas para implementação de outros projetos pragmáticos de extensão da jornada escolar, pois aquilo que é propagado como criação de oportunidades, tornou-se uma política de filantropia pedagógica que produz múltiplos significados no fazer pedagógico da escola.

Assim sendo, projetos como: Projeto Piloto de Ensino Médio, Projeto Jovem Cidadão e o Programa Mais Educação, são políticas apresentadas como ações efetivas de inclusão social no plano discursivo, uma vez que a principal finalidade dessas ações é a elevação do desempenho escolar dos alunos de baixa renda e assegurando também estratégias de refúgio da vulnerabilidade social.

Na contraface desses projetos tem-se a privatização de atividades educacionais e a consolidação de ajustes neoliberais, uma vez que a produção de diferenciações tem criado elementos de exclusão e fragmentação do conhecimento na escola pública.

3.2.1 – Projeto Piloto

O Projeto Piloto foi criado como suporte pedagógico para os alunos com baixo desempenho escolar no Instituto de Educação do Amazonas¹⁵ e Colégio Amazonense D. Pedro II. Posteriormente o projeto se estendeu para mais 12 escolas de ensino médio (Quadro 8). Assim sendo, a finalidade do Projeto Piloto é assegurar o sucesso escolar dos alunos que apresentam dificuldade de aprendizagem. As atividades são realizadas no contraturno no componente curricular que o aluno apresenta dificuldade.

Nesse aspecto o Projeto Piloto é similar ao Projeto de Atendimento Individualizado ao Aluno–Paia, desenvolvido na década de 1990 nos Centros de

¹⁵ O Instituto de Educação do Amazonas em 2008 se tornou escola de tempo integral, entretanto, recebe o pacote pedagógico do Sistema Positivo.

Excelência Profissionais. No entanto, o Projeto Piloto tem um diferencial; é desenvolvido com o subsídio de um pacote de produtos pedagógicos do Sistema Aprende Brasil, da Empresa Positivo.

| Quadro 8 | |
|--|-------------------------------------|
| Escolas de Ensino Médio do Projeto Piloto | |
| Manaus | |
| 1 | Colégio Amazonense D. Pedro II |
| 2 | E. E. Pres. Castello Branco |
| 3 | E. E. Márcio Nery |
| 4 | E. E. Sebastiana Braga |
| 5 | E. E. Sólon de Lucena |
| 6 | E. E. Sen. João Bosco Ramos de Lima |
| 7 | E. E. Isaac Swerner |
| Itacoatiara | |
| 8 | E. E. Dep. Vital de Mendonça |
| Manacapuru | |
| 9 | E. E. Nossa Senhora de Nazaré |
| Codajás | |
| 10 | E. E. Nossa Senhora das Graças |
| Parintins | |
| 11 | E. E. Sen. João Bosco Ramos de Lima |
| | |

Fonte: Dados fornecidos pela Seduc.

O pacote é composto pelo “Portal Aprende Brasil” (sistema de links educativos ligados à *internet* que oferece fontes de pesquisas, para os professores e alunos); “Livros de apoio pedagógico” (que mais parecem apostilas) dão base para uso do Portal e, “Formação Pedagógica” para professores e pedagogos, o que significa uma nociva estratégia de terceirização dos processos educacionais, visto que a Seduc paga um valor elevado por esse “*fast food educacional*”. Embora se reconheça a importância de ações a favor do sucesso escolar, da maneira que isso está sendo conduzindo, os processos educacionais são convertidos em mercadoria, tudo em nome dos “bons” resultados dos exames nacionais e internacionais (Enem, Prova Brasil, Pisa e outras avaliações externas).

Com isso, se defini claramente em que se ancora tal projeto, numa perspectiva neoliberal em que os resultados devem “validar” os investimentos, já que garantir aprendizagem se tornou assegurar que o empreendimento teve retorno e o

suposto fracasso seria inaceitável, visto que tal suporte imprime a falsa promessa de se garantir o “melhor”.

3.2.2 – Projeto Jovem Cidadão

Criado em 2007, o Projeto Jovem Cidadão tem por finalidade “contribuir na redução do índice de criminalidade entre adolescentes e jovens com inclusão nas atividades sociopedagógicas executadas no contraturno do horário escolar”. Para isso, foi definido como público alvo alunos da rede pública estadual de ensino. Segundo a proposta do Projeto, trata-se de uma estratégia de prevenção à violência, uma ação integrante do Plano de Revitalização da Segurança Pública – “AME A VIDA”.

Foto 6

Núcleo do Projeto Jovem Cidadão no Bairro do Coroadó em Manaus



Fonte: Arquivo da Seduc/ 2009.

Foto 7
Núcleo do Projeto Jovem Cidadão



Fonte: Arquivo da Seduc/ 2009.

Assim, sob a coordenação do Conselho de Desenvolvimento Humano – CDH¹⁶ com gestão compartilhada com órgãos executores (Secretaria de Estado da Assistência Social – Seas, Secretaria de Estado de Educação e Qualidade de Ensino – Seduc, Secretaria de Estado da Juventude Esporte e Lazer – Sejel /Vila Olímpica, Secretaria de Estado da Cultura – Sec e Centro Tecnológico do Amazonas – Cetam), o Projeto Jovem Cidadão é desenvolvido em 268 escolas da rede pública estadual, atende 98.377 alunos e 66.923 famílias com a concessão de uma bolsa benefício no valor de R\$ 30,00 para famílias com um filho participante e R\$ 50,00 para famílias com dois ou mais filhos participantes.

O Projeto também funciona em 11 Núcleos Multifuncionais (Centros construídos exclusivamente para atender alunos de no mínimo três escolas do entorno do Núcleo) e 37 Espaços Comunitários (espaços escolares ocupados para desenvolver as atividades do projeto). Para isso, as ações e responsabilidades de cada órgão executor foram definidas de acordo com os Quadros 9, 10, 11 e 12:

¹⁶ Em 2010 o CDH foi extinto pelo então Governador Omar Aziz e o Projeto Jovem Cidadão ficou sob a responsabilidade dos órgãos executores.

Quadro 9
Ações da Secretaria e Estado da Assistência Social – Seas

- Gerenciamento e monitoramento das atividades do Núcleo Jovem Cidadão
- Realização de Oficinas de Cidadania;
- Acompanhamento, registro da frequência mensal e lançamento no Sistema Informatizado;
- Coordenação em conjunto com a Seduc dos encontros mensais ou bimestrais com as famílias inseridas no Projeto;
- Monitoramento e Avaliação geral do Projeto.

Fonte: Dados fornecidos pela Seduc.

Quadro 10
Ações da Secretaria de Estado da Educação e Qualidade de Ensino – Seduc

- Realização de Oficinas Pedagógicas de Português e Matemática;
- Constituição de uma equipe gestora por escola;
- Cadastramento das Famílias no Projeto;
- Inscrição dos alunos nas atividades complementares;
- Acompanhamento e lançamento da frequência dos alunos referentes aos componentes curriculares, assim como das atividades complementares sob sua execução;
- Consolidação do Conjunto das frequências dos alunos e dos pais para homologação do pagamento da bolsa;
- Execução e monitoramento das oficinas/aulas de reforço;
- Reunião bimestral com as famílias em conjunto com a Seas;
- Motivação diária para a permanência dos alunos no Projeto.

Fonte: Dados fornecidos pela Seduc.

Quadro 11
Ações da Secretaria de Estado da Juventude Esporte e Lazer – Sejel / Fundação Vila Olímpica de Manaus

- Segundo Tempo – Futsal, Handebol, Vôlei, Xadrez, Dama, Capoeira e Queimada;
- Bom de Bola – Futebol de Campo;
- Execução e monitoramento das atividades desportivas e recreativas;
- Acompanhamento, registro da frequência mensal e lançamento no Sistema Informatizado;
- Orientação quanto à disciplina e técnicas das modalidades desportivas.

Fonte: Dados fornecidos pela Seduc.

Quadro 12
Ações do Centro Tecnológico do Amazonas – Cetam

- Realização de Cursos Técnicos: Saúde e Segurança no Trabalho; Marketing e Vendas; Prótese Dentária; Higiene Dentária; Nutrição Dietética e Secretariado.
- Realização de Cursos de Qualificação Profissional: Informática Básica; Noções de Informática; Inglês Básico; Assistente Administrativo; Auxiliar de Departamento de Pessoal; Contabilidade Básica; Auxiliar de Escritório; Português Instrumental e Redação Oficial; Matemática Financeira e Técnica de Arquivo e Documentação.

Fonte: Dados fornecidos pela Seduc.

Quadro 13
Ações da Secretaria de Estado da Cultura – Sec

| Liceu de Artes E Ofícios Cláudio Santoro / Shopping G. Circular | Núcleo Jovem Cidadão e Espaços Comunitários | Centro Cultural dos Povos da Amazônia – Bola da Suframa |
|--|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Aula de Teclado; • Aula de Bateria; • Aula de Cavaquinho; • Aula de Violão. | <ul style="list-style-type: none"> • Aula de Artes Plásticas • Aula de Coral; • Aula de Teatro; • Aula de Dança Urbana; • Aula de Fanfarra. | <ul style="list-style-type: none"> • Curso de Digitalização de Obras Raras; • Curso de Educação Ambiental; • Curso de Inglês Básico; • Curso de Noções de Espanhol; • Curso de Educação para o Trânsito; • Oficina de Leitura; • Curso de Noções de Fotografia. |

Fonte: Dados fornecidos pela Seduc.

Com base nas ações e responsabilidades delegadas aos órgãos executores, as atividades do Projeto foram estruturadas por faixa etária e não por nível de ensino, focadas nas áreas de educação, cultura, esporte e lazer, segurança pública, assistência social e capacitação e qualificação profissional conforme mostram os quadros 14 e 15.

| Quadro 14 Atividades do Projeto Jovem Cidadão na Capital | | |
|--|---|---|
| Sec | Sejel | Cetam |
| Alunos de 12 a 15 anos | Alunos de 12 a 15 anos | Alunos de 16 a 20 anos |
| <ul style="list-style-type: none"> • Artes visuais • Teatro • Dança • Música • Fotografia • Digitalização de Obras Raras • Cinema • Salvando a Memória | <ul style="list-style-type: none"> • Futebol de Salão • Futebol de Campo • Voleibol • Queimada • Tênis de Mesa • Handebol • Xadrez • Basquete | <ul style="list-style-type: none"> • Contabilidade • Assistente Operacional Administrativo • Espanhol Básico e Avançado • Assistente Comercial • Informática Básica e Avançada • Gestão de Pequenos Negócios • Libras • Recepcionista |

| Quadro 15 Atividades do Projeto Jovem Cidadão no Interior | |
|---|--|
| Sejel | Cetam |
| Alunos de 12 a 15 anos | Alunos de 16 a 20 anos |
| <ul style="list-style-type: none"> • Futebol de Salão • Futebol de Campo • Voleibol • Queimada • Tênis de Mesa • Handebol • Xadrez • Futebol de Salão • Futebol de Campo • Voleibol | <ul style="list-style-type: none"> • Contabilidade • Assistente Operacional Administrativo • Espanhol Básico e Avançado • Assistente Comercial • Informática Básica e Avançada • Gestão de Pequenos Negócios • Marketing Xadrez • Contabilidade • Assistente Operacional Administrativo • Espanhol Básico e Avançado |

Fonte: Dados fornecidos pela Seduc.

Com isso, a implantação do Projeto pautou-se no registro de maior índice de violência e vulnerabilidade social, principal indicador para escolha das escolas ou núcleos. No que se refere à inclusão e permanência dos alunos no Projeto, os critérios são: Ser aluno da rede estadual de ensino na faixa etária de 12 a 20 anos (regularmente matriculados e frequentando a escola), obter no mínimo 90% (noventa por cento) de frequência na escola e nas atividades propostas pelo Projeto e, ser aprovado ao término de cada ano escolar.

Até 2009, o atendimento do Projeto Jovem Cidadão se expandiu significativamente, porém em 2010 e 2011 manteve-se o mesmo quantitativo de atendimento atingido (Quadros 16 e 17).

| Quadro 16 | | |
|---|---------------------------------|-----------------------------------|
| Atendimento Projeto Jovem Cidadão na Capital | | |
| Número de Escolas | Número de Alunos | Número de Famílias |
| • Centro – 08 | 2.495 | 1.697 |
| • Sul – 22 | 6.597 | 4.488 |
| • Centro-Oeste – 18 | 6.436 | 4.378 |
| • Oeste – 23 | 8.197 | 5.574 |
| • Leste – 32 | 16.893 | 11.492 |
| • Norte – 40 | 21.546 | 14.657 |
| Total de Escolas – 143 | Total de Alunos – 62.164 | Total de Famílias – 42.286 |

Fonte: Dados fornecidos pela Seduc.

| Quadro 17 | | | |
|---|-----------------------|----------------------|------------------------|
| Atendimento do Projeto Jovem Cidadão no Interior | | | |
| Município | N.º de Escolas | N.º de Alunos | N.º de Famílias |
| 01 Parintins | 16 | 5.572 | 3.790 |
| 02 Maués | 8 | 1.862 | 1.267 |
| 03 Tefé | 14 | 4.398 | 2.992 |
| 04 Manacapuru | 15 | 5.145 | 3.500 |
| 05 Atalaia do Norte | 3 | 765 | 520 |
| 06 Tabatinga | 5 | 2.237 | 1.522 |
| 07 Benjamin Constant | 4 | 1.322 | 899 |
| 08 Itacoatiara | 13 | 4.552 | 3.097 |
| 09 Boca do Acre | 10 | 1.418 | 965 |
| 10 Carauari | 9 | 1.685 | 1.957 |
| 11 Eirunepé | 8 | 2.877 | 1.957 |
| 12 Manicoré | 8 | 2.143 | 1.458 |
| 13 São Gabriel da Cachoeira | 5 | 1.098 | 747 |
| 14 Borba | 7 | 1.142 | 777 |
| Total | 125 Escolas | 36.216 Alunos | 25.448 Famílias |

Fonte: Dados fornecidos pela Seduc.

Ao analisar os impactos do Projeto Jovem Cidadão nas escolas estaduais, verificou-se que por ser Coordenado pela Primeira-Dama do Estado, ele teve privilégios dentro da Seduc, de que modo? Ao ser implantado, muitas escolas escolhidas foram obrigadas a desativar: bibliotecas, salas de multimídia, salas dos professores, quadras desportivas e outros espaços para cederem o lugar para o funcionamento do Projeto, conflitando muitas vezes com o cotidiano escolar.

Observa-se que os Projetos são concretizados de maneira desarticulada do fazer da escola, impondo a ela um novo funcionamento sem prepará-la para isso. Apesar das contradições, esse Projeto foi propagado pelo Governo do Estado como um grande benefício à população carente.

Diante dessa realidade, é notória a função pragmática do Projeto Jovem Cidadão, pois se articula nesse projeto “social” o papel reducionista do Estado de proteção social. Com isso, se revela a contradição da atuação do Estado diante do empobrecimento crescente da população trabalhadora, uma vez que a ausência de políticas sociais efetivas abre precedentes para projetos compensatórios que imprimem caráter salvacionista a esse tipo de política social.

3.2.3 – Mais Educação

O Programa “Mais Educação” foi criado pela Portaria Interministerial n.º 17/2007, é uma estratégia de oferta da educação básica em tempo integral, que visa contribuir para melhoria da aprendizagem por meio da ampliação do tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens matriculados em escola básica. Este Programa faz parte das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE.

O Programa é operacionalizado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – Secad, em parceria com a Secretaria da Educação Básica - Seb com repasse de recursos financeiros para escolas que apresentam baixo desempenho no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb e estejam inseridas em áreas de vulnerabilidade social.

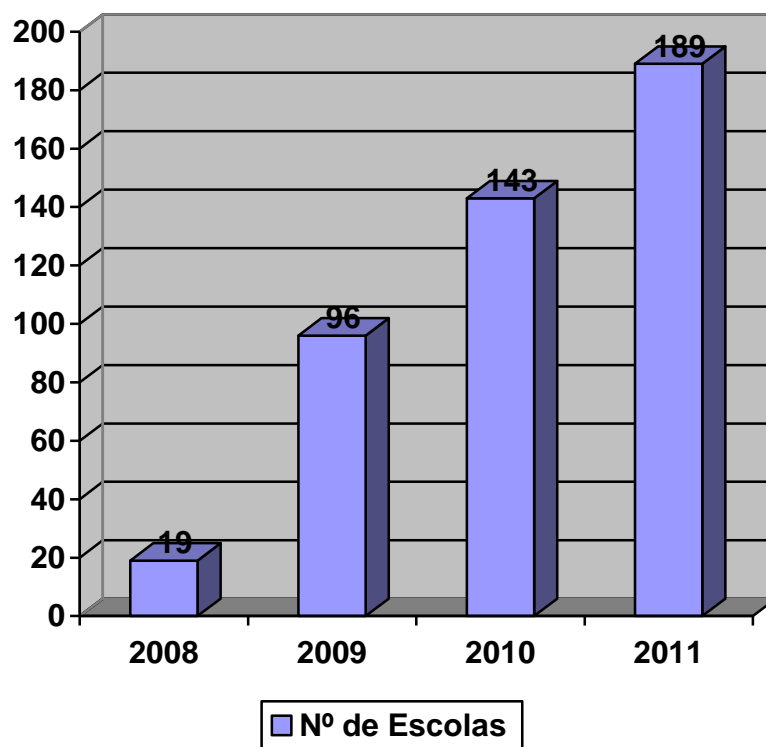
O Programa “Mais Educação” oferece a educação básica em tempo integral de acordo com o Decreto 7.083/2010, no qual seus princípios devem contemplar: articulação das disciplinas curriculares com diferentes campos de conhecimento e práticas socioculturais; constituição de territórios educativos para o desenvolvimento de atividades de educação integral; integração entre as políticas educacionais e sociais; valorização das experiências históricas das escolas de tempo integral; incentivo à criação de espaços educativos sustentáveis; afirmação da cultura de direitos humanos; e articulação entre os sistemas de ensino, universidades e escolas.

Na rede estadual de ensino do Amazonas o Programa “Mais Educação” foi implantado em 2008 em 19 escolas e, expandiu-se gradativamente na rede estadual de ensino (Quadro 18). As escolas escolhidas foram as que obtiveram o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb¹⁷ abaixo ou igual 4,2 nos anos iniciais do ensino fundamental e 3,8 nos anos finais do ensino fundamental em 2007 e 2009.

| Quadro 18 | |
|---|-----------------------|
| Atendimento do Programa Mais Educação na Rede Pública Estadual do Amazonas | |
| Ano | N.º de Escolas |
| 2008 | 19 |
| 2009 | 96 |
| 2010 | 143 |
| 2011 | 189 |

Fonte: Dados fornecidos pela Seduc.

Gráfico 6
Atendimento do Programa Mais Educação na Rede Pública Estadual do Amazonas¹⁸



¹⁷ A meta estabelecida pelo Ministério da Educação para que a escola apresente um Índice de Desenvolvimento da Educação Básica adequado é o conceito 6,0 (de acordo com o que estabelece a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE).

¹⁸ Fonte: Dados fornecidos pela Seduc.

Por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE – Integral ou Plano de Desenvolvimento da Escola - PDE/Escola, o Programa Mais Educação definiu suas atividades em “macrocampos”, que contempla as seguintes áreas de atuação: Acompanhamento Pedagógico; Meio Ambiente; Esporte e Lazer; Direitos Humanos em Educação; Cultura e Artes; Cultura Digital; Promoção da Saúde, Educomunicação; Investigação no Campo das Ciências da Natureza; e Educação econômica.

Nessa perspectiva, verifica-se que a ampliação de tempos e espaços trazidos pelo Programa Mais Educação mostra que a educação em tempo integral é concebida como filantropia, pois trabalho pedagógico se reduz a serviço de voluntariado (contemplado na Lei n.º 9.608/1988).

Assim sendo, os trabalhadores que atuam no Programa são denominados em profissionais de educação, educadores populares, agentes culturais e monitores, uma maneira “flexível”, precarizada e de “baixo custo” de oferta da educação básica em tempo integral. Nesses aspectos, tanto o Programa Mais Educação quanto o Projeto Jovem Cidadão são políticas compensatórias que apresentam semelhanças nas suas organizações e em suas promessas de resgate da cidadania.

| Quadro 19 | | |
|---|-----------------------|--------------------------------|
| Projetos ou Programas de Extensão da Jornada Escolar na Rede Estadual de Ensino Amazonas até 2011¹⁹ | N.º de Escolas | N.º de Alunos Atendidos |
| Escolas ou Centros de Educação de Tempo – Anos Iniciais do Ensino Fundamental | 8 | 2.581 |
| Escolas ou Centros de Educação de Tempo – Anos Finais do Ensino Fundamental | 12 | 6.600 |
| Escolas ou Centros de Educação de Tempo – Ensino Médio | 7 | 2.538 |
| Projeto Piloto ²⁰ | 12 | 14.103 |
| Projeto Jovem Cidadão | 211 | 120.000 |
| Programa Mais Educação | 143 | 146.547 |
| Total de Alunos - 292.369 | | |

Fonte: Dados fornecidos pela Seduc.

¹⁹ Dados fornecidos pela Gerência de Estudos, Pesquisas e Informações Educacionais da Seduc-AM.

²⁰ A Seduc não tem registros de quantos alunos são atendidos no Projeto Piloto, pois sua base de cálculo é a matrícula inicial de todos os alunos das escolas contempladas com o Projeto. Entretanto, vale ressaltar que o Projeto destina-se somente para os alunos com baixo rendimento escolar, assim sendo, a base de cálculo não mostra o real público atendido.

Gráfico 7

Percentual de Escolas com Projetos ou Programas de Extensão da Jornada Escolar na Rede Estadual de Ensino do Amazonas

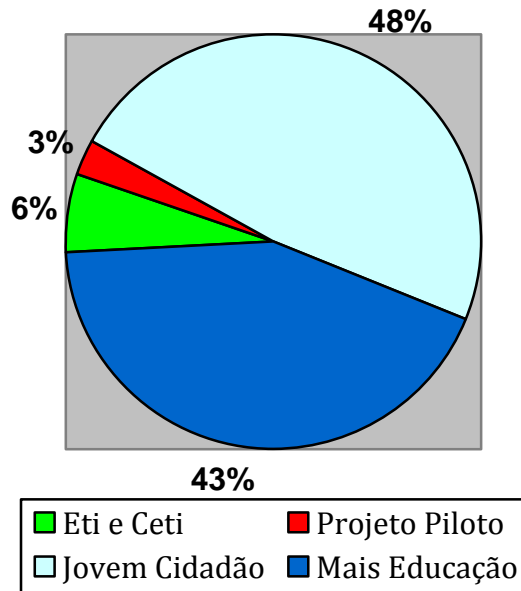
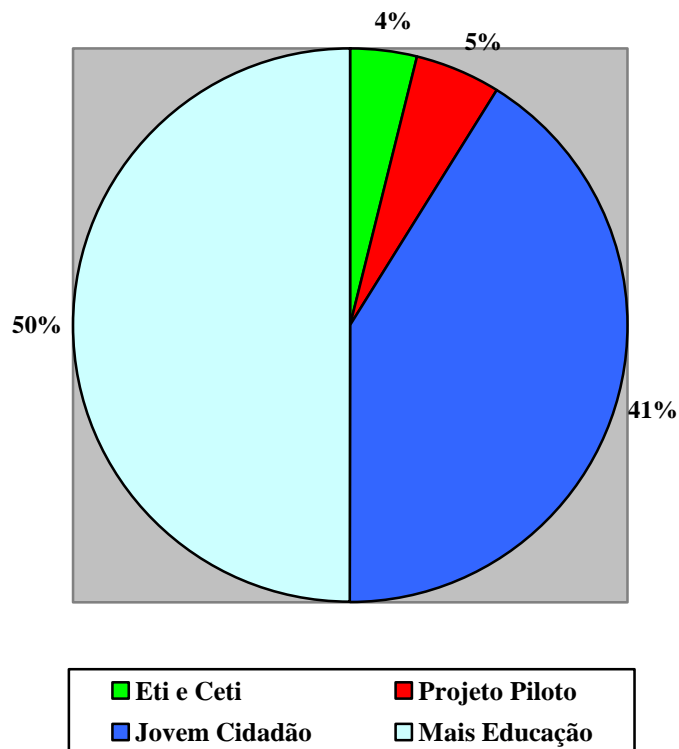


Gráfico 8

Percentual de Alunos Atendidos em Projetos ou Programas de Extensão da Jornada Escolar na Rede Estadual de Ensino Amazonas



Observa-se que a fragmentação da política de extensão da jornada escolar na rede pública estadual do Amazonas não é uniforme tampouco universalizada (gráficos 7 e 8), pois o expressivo percentual de escolas inseridas no Projeto Jovem Cidadão e o grande número de alunos atendidos no Programa Mais Educação indica que as classes populares recebem uma ampliação de tempo e espaço escolar totalmente diferenciado e oposto à perspectiva oferecida nos Etis e Cetis.

Constata-se que o Estado estratifica-se os serviços sociais às classes populares, demonstrando um formato dualista, uma vez que esses modelos convertem direitos sociais em mercadorias, oferecidas de acordo com perfil do “cliente”, muitas vezes deslocados do projeto político pedagógico das escolas contempladas, tornando-se um apêndice pedagógico.

3.3 – O sentido da formação das escolas de tempo integral e o mundo do trabalho

Baseada numa concepção neoprodutivista, a proposta de formação das escolas de ensino médio de tempo integral foi organizada num modelo de competências generalistas. A formação dos estudantes tem a previsão de 3 anos, “com a finalidade de formar para as incertezas da contemporaneidade”.

Essa perspectiva, pragmática e utilitarista, explicita que esse projeto, busca responder as exigências mercadológicas impostas pelas agências multilaterais às escolas pública dos países em desenvolvimento, pois enfatiza o protótipo de formação flexível e propedêutica.

A “parceria” com o Centro Tecnológico do Amazonas – Cetam, para oferta da profissionalização, foi uma tentativa de adaptar-se aos interesses de mercado. Todavia, essa tentativa foi inconsistente, já que as proposições de domínio das novas tecnologias, por meio de formação especializada cedeu lugar à priorização da formação propedêutica, uma vez preocupação com os resultados do Enem e Saeb desarticulou a retomada de cursos profissionalizantes, em sistema de concomitância, nessas escolas.

Dessa maneira, as escolas de ensino médio de tempo integral que não conseguiu atingir os objetivos que se propôs: o desenvolvimento integral do aluno, visto que a tensão entre formação geral com a educação profissional na rede pública

estadual é um fato que confirma a falácia do currículo integrado nas escolas públicas estaduais do Amazonas.

Portanto, o distanciamento entre o ensino propedêutico e a educação profissional mostra 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 são as bases epistemológicas do currículo das escolas de tempo integral.

Essa reconfiguração generalista, mascarada na necessidade de mostrar “bons” resultados nos exames nacionais e internacionais, escamoteia uma educação servil e unilateral. Trata-se de uma política subjetivista e descompromissada com uma educação emancipadora.

Isso implica numa formação fragmentada que corrobora com as desigualdades entre trabalho qualificado e trabalho não qualificado, crescentes cada vez mais nos últimos anos (SALAMA, 2002), uma vez que a falta de limites na produção capitalista e suas crises cíclicas refletem diretamente no mundo do trabalho e conseqüentemente na escola.

Considera-se que a polarização do ensino médio versus ensino profissional está em consonância 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 tempo integral ostenta uma organização de competência dotada de formação científica e tecnológica, todavia, as exigências do mercado impõem regulações a esse processo. Também, norteia uma formação fragmentada voltada para desenvolvimento de competências hierarquizadas de saberes a serem desenvolvidos.

Deste modo, a preparação dos alunos para responder a contento as exigências dos exames e avaliações nacionais e internacionais (Enem, Saeb, Prova Brasil, Sadeam e Pisa), tem sido o foco de formação das escolas de ensino médio de tempo integral.

Esses elementos são considerados indicadores de qualidade não só pela Seduc, mas pelo Ministério da Educação. É em nome dos desses “bons resultados” que a Seduc tem justificado a aquisição de pacotes educacionais privatistas

caríssimos, pois os discursos oficiais de qualidade da educação são propagados nesses “diferenciais” educativos.

Diante da perspectiva, verifica-se que a formação dada nas escolas de ensino de tempo integral está distante da formação Omnilateral,²¹ uma vez que o sentido ancora-se em uma concepção adestradora, de pura transmissão de conhecimentos sistematizados pelos pilares prescritos pela Unesco: Aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser.

Portanto, essas escolas tornaram-se instrumentos de reprodução tecnocrática, isto é, uma nova roupagem das políticas dualista e elitizadoras, ranço das políticas implantadas na década de 1990, pois mantém nesse nível de ensino uma identidade de terminalidade da educação básica.

Consequentemente, a formação das escolas de ensino médio de tempo integral não superou a cisão entre formação geral e específica, pois se tornou um projeto educativo que concretiza as políticas compensatórias delineadas pelas agências multilaterais, focadas no desenvolvimento de competências para mercado de trabalho, um aspecto muito distante de uma perspectiva de emancipação humana.

²¹ 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).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisar as políticas de criação das escolas de ensino médio de tempo integral na rede estadual de ensino do Amazonas foi o ponto de partida deste estudo. Com isso, avaliou-se o sentido de formação dessas escolas e os reflexos das políticas públicas neoliberais para o ensino médio no Amazonas, a luz do materialismo histórico dialético.

É importante destacar o reconhecimento do papel social das escolas de ensino médio de tempo integral. Porém, ao analisar os impactos dessa política, verificou-se que direitos sociais foram convertidos a méritos que reconstitui a polarização da escola pública. Com isso, nota-se que o Estado reduz a educação à propriedade, delegando ao indivíduo a responsabilidade da formação que pretende receber.

Nesse contexto, o Estado elege os grupos sociais a receberem seus bens e serviços, materializando assim o projeto neoliberal de manutenção do Estado Mínimo. Isso feriu gravemente o direito a educação pública de qualidade para todos, pois a maioria dos filhos da classe trabalhadora não se beneficiou de projetos e programas de ampliação da jornada escolar implantados na rede pública estadual do Amazonas.

A seletividade no ingresso a essas escolas é a retomada de velhas formas exclusão, uma vez que os parâmetros de competitividade estabelecidos nesses processos de ingresso obedecem a uma ordem econômica de estratificação social. Diante desse falseamento e distorções acerca da qualidade da educação dada nas escolas de tempo integral, o Estado escamoteia uma perversa lógica de projetos funcionalistas e unilaterais.

A presente pesquisa, também, constatou-se que as políticas nacionais de reestruturação desse nível de ensino foram extremamente prejudiciais para a

educação profissionalizante na rede estadual de ensino do Amazonas, visto que a Lei n.º 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) e o Decreto n.º 2.208/07, que separou a profissionalização do ensino médio e motivou a extinção das escolas técnicas estaduais.

A supressão da educação profissional na rede pública de ensino no Amazonas foi nociva para a classe trabalhadora, pois se abriu caminhos para o crescimento e fortalecimento do setor privado na comercialização da profissionalização. Esse setor dividiu a oferta e os lucros dessa comercialização com o Sistema S (Senac e Senai). Somente com a criação e atuação efetiva do Centro de Educação Tecnológica do Amazonas – Cetam, o Estado voltou a oferecer formação profissionalizante gratuita.

Diante do vazio deixado pela extinção das escolas técnicas estaduais, o Estado tentou criar uma “nova” estratégia simbólica de educação de “qualidade”, as escolas de ensino médio de tempo integral. Essas escolas foram criadas de maneira precária, sem projeto pedagógico e curricular.

Somente após quatro anos de sua criação, as escolas estaduais de tempo integral receberam diretrizes pedagógicas e curriculares, dando-lhe ressignificado social e notoriedade pública. É nesse período que esse projeto se torna um importante instrumento de promoção do então Governador Eduardo Braga e seu grupo político.

Esse projeto pedagógico se fundamenta no pragmatismo educacional, prioriza a formação geral e propedêutica, não estabelece qualquer compromisso com a integração da educação profissional ao currículo do ensino médio, mesmo após as determinações do Decreto n.º 5.154/04.

Dessa maneira, verificou-se que a profissionalização do ensino médio feito em “parceria” com o Cetam foi tratada pela Seduc como elemento secundário e sem importância, visto que a ensino profissionalizante estruturou-se totalmente apartado do currículo escolar desse nível de ensino.

Os cursos profissionalizantes ofertados pelo Cetam nas escolas de tempo foram ministrados sem qualquer integração efetiva da formação geral, entrando muitas vezes em conflito de horário com atividades do currículo escolar. Esse impasse mostra que o modelo de formação do ensino médio em tempo integral está distante da escola unitária, pois a notória a resistência da Seduc em efetivar uma

real integração curricular para o ensino médio levou a retirada gradativa dos cursos profissionalizantes das escolas de tempo integral.

Essa realidade evidencia que o ensino médio integrado exige organicidade e articulação entre os envolvidos, pois Decreto 5154/04 garantiu as condições de superação da dualidade entre a formação para o trabalho com os níveis de ensino. Mantendo-se na rede estadual de ensino do Amazonas as perversas determinações do Decreto Nº 2202/97.

A desarticulação do ensino médio com a educação profissional é fruto das determinações do Banco Mundial que estabelece o modelo flexível e o movimento econômico como elementos estruturantes da formação do trabalhador. Assim sendo, as condições de formação das escolas de tempo integral corroboram com fundamentos que estão distantes do trabalho como princípio educativo.

Dentre outros sentidos, a formação das escolas de ensino médio de tempo integral na rede pública estadual do Amazonas apresenta um duplo fetiche no seu processo educativo: o de reiterar as políticas da qualidade total da Seduc e o de “recriar” um modelo de formação por competência comprometida com a lógica de mercado.

Vale destacar que os projetos e programas de ampliação de tempos e espaços escolares na rede estadual de ensino do Amazonas convertem direitos sociais em méritos individuais, pois o Estado implantou dois tipos de políticas de extensão da jornada escolar: uma populista e compensatória, no qual a pobreza é responsabilizada por todas as mazelas sociais. A outra, meritocrática que se vale de estratégias exclusoras na dita oferta de “educação de qualidade”.

Políticas de governo que ganharam “legitimidade” numa lógica mercadológica impulsionada interesse de grupos políticos se perpetuam no poder. Com esses projetos, o Estado respalda a dualidade e desqualificação da escola pública no Amazonas.

Diante do desafio de se construir melhores condições de sobrevivência no sistema como força produtiva é assegurar educação profissional e geral articulada ao saber literário, científico, político (MARX apud SOUZA JÚNIOR, 2008),

Dessa maneira, lutar por políticas democráticas de formação politécnica e emancipatória são imperativos em defesa da escola pública de qualidade para todos, na qual a escola de ensino médio de tempo integral precisa unir trabalho e educação, e não mero treinamento para as incertezas do mundo do trabalho.

Essa proposição entra em choque, a retórica sobre a qualidade da educação das escolas de tempo integral alardeada pelo Governo, é propriedade de uma minoria, distante A limitada abrangência da oferta de vagas com os interesses políticos das oligarquias hegemônicas que impõem aos filhos da classe trabalhadora no Amazonas de formação subserviente e adestradora para incertezas do sistema produtivo.

REFERÊNCIAS

ALVES, Giovanni. **Verbetes Trabalho, Dicionário Crítico do Trabalho**. IN: RET – Rede de Estudos do Trabalho, disponível em <www.estudosdotrabalho.org> Acesso em: [12/02/2010].

ALVES, Giovanni. **Trabalho e Mundialização do Capital: A Nova Degradação do Trabalho na Era da Globalização**. 2.^a ed. – Londrina: Práxis, 1999.

ANDRADE, Flávio Anício. **Reestruturação Produtiva, Estado e educação no Brasil de hoje**. IN: Trabalho & Crítica: anuário do GT trabalho e educação / Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Florianópolis: UFSC/NUP/CED: Cidade Futura, n.º 3, 2002.

ANTUNES, Ricardo L. C. **O caracol e sua concha: ensaios sobre a nova morfologia do trabalho**. – São Paulo: Boitempo, 2005.

_____. **Os Sentidos do Trabalho: Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. – São Paulo: Boitempo, 1999.

BRASIL. **Decreto n.º 2.208, de 17 de abril de 1997**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec2208.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2009.

_____. **Decreto n.º 5.154, de 23 de julho de 2004**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm>. Acesso em: 10 dez. 2009.

_____. **Lei n.º 4.024, de 21 de dezembro de 1961**. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/108164/lei-de-diretrizes-e-base-de-1961-lei-4024-61>>. Acesso em: 12 set. 2009.

_____. **Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Disponível em: <http://pt.wikisource.org/wiki/Lei_Federal_do_Brasil_5692_de_1971>. Acesso em: 12 set. 2009.

_____. **Série Mais Educação: Manual da Educação Integral para obtenção de apoio financeiro através do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE Integral**, 2010.

BIANCHETTI, Roberto G. **Modelo neoliberal e políticas educacionais**. – 4. ed. – São Paulo: Cortez, 2005. (Coleção Questões da Nossa Época; v.56).

BORON, Atilio A. **Os “novos Leviatãs” e a pólis democrática: neoliberalismo, decomposição estatal e decadência da democracia na América Latina**. IN: SADER, Emir & GENTILI, Pablo (orgs.). Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

CARMO, Paulo Sérgio do. **A ideologia do trabalho**. – São Paulo: Moderna, 1992 – (Coleção polêmica).

CARNOY, Martin. **Educação, economia e Estado: base e superestrutura: relações e mediações**. Tradução Dagmar Zibas. – 4.^a ed. – São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1990 (Coleção polêmicas do nosso tempo; v.3).

CIAVATTA, Maria. **Trabalho como Princípio Educativo**. 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>

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI**. 10.^a ed. Brasília: Ed. Cortez/MEC/UNESCO, 2006.

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

_____. **Educação e Trabalho em Marx e Gramsci**. IN: Amazônida: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Amazonas. Ano 4/5, n.º 1/2, 99/00. Manaus: Ed. da Universidade do Amazonas, 2000.

ENGELS, Friedrich. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. Tradução Ciro Mioranza. São Paulo: Escala Educacional, 2009.

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

_____. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo.** Tradução Tomás Tadeu da Silva. - Porto Alegre: Artes médicas, 1989.

ESTADO DO AMAZONAS. **Boletim Estatístico Educacional** (volumes 1 e 2). Manaus: Secretaria de Estado de Educação e Qualidade de Ensino, 2000.

_____. **Editais dos Processos Seletivos 2007** para ingresso nas Escolas de Tempo Integral da Rede Pública Estadual do Amazonas. Manaus: Secretaria de Estado de Educação e Qualidade de Ensino, 2006.

_____. **Editais dos Processos Seletivos 2008** para ingresso nas Escolas de Tempo Integral da Rede Pública Estadual do Amazonas. Manaus: Secretaria de Estado de Educação e Qualidade de Ensino, 2007.

_____. **Editais dos Processos Seletivos 2009** para ingresso nas Escolas de Tempo Integral da Rede Pública Estadual do Amazonas. Manaus: Secretaria de Estado de Educação e Qualidade de Ensino, 2008.

_____. **Editais dos Processos Seletivos 2010** para ingresso nas Escolas de Tempo Integral da Rede Pública Estadual do Amazonas. Manaus: Secretaria de Estado de Educação e Qualidade de Ensino, 2009.

_____. **Editais dos Processos Seletivos 2011** para ingresso nas Escolas de Tempo Integral da Rede Pública Estadual do Amazonas. Manaus: Secretaria de Estado de Educação e Qualidade de Ensino, 2010.

_____. **Fundamentação Teórico-Methodológica: a reordenação pedagógica.** Manaus: Secretaria de Estado de Educação e Qualidade de Ensino, 1996.

_____. **Norma Pedagógica n.º 01/1996.** Manaus: Secretaria de Estado de Educação e Qualidade de Ensino, 1996.

_____. **Norma Pedagógica n.º 01/2007.** Manaus: Secretaria de Estado de Educação e Qualidade de Ensino, 2007.

_____. **Norma Pedagógica n.º 01/2008.** Manaus: Secretaria de Estado de Educação e Qualidade de Ensino, 2008.

_____. **Projeto do Jovem Cidadão.** Manaus: Secretaria de Estado de Educação e Qualidade de Ensino, 2009.

_____. **Projeto dos Centros de Excelência.** Manaus: Secretaria de Estado de Educação e Qualidade de Ensino, 1995.

_____. **Projeto Piloto das Escolas de Ensino Médio.** Manaus: Secretaria de Estado de Educação e Qualidade de Ensino, s/d.

_____. **Proposta Pedagógica das Escolas da Escolas em Tempo Integral.** Manaus: Secretaria de Estado de Educação e Qualidade de Ensino, de 2008.

_____. **Proposta Pedagógica das Escolas da Escolas em Tempo Integral.** Manaus: Secretaria de Estado de Educação e Qualidade de Ensino, de 2011.

_____. **Relatório Digitalizado de Ações da Seduc de 1998-2002.** Manaus: Secretaria de Estado de Educação e Qualidade de Ensino, 2002.

_____. **Resolução n.º 051/1996** – CEE/AM. Manaus: Conselho Estadual de Educação, 1996.

_____. **Resolução n.º 112/2008** – CEE/AM. Manaus: Conselho Estadual de Educação, 2008.

_____. **Resolução nº 70/2011** – CEE/AM. Manaus: Conselho Estadual de Educação, 2011.

_____. **Resolução nº 70/2011** – CEE/AM. Manaus: Conselho Estadual de Educação, 2011.

FALCÃO, Nádia Maciel. **Formação de técnicos na cidade de Manaus sob o modelo de competências:** 1990-2003. Manaus: Ufam, 2004 (Dissertação de Mestrado).

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A Educação e Formação Técnico-Profissional frente à globalização excludente e o desemprego estrutural.** In: SILVA, Luiz Heron da (Org.). – 5ª ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

_____. **Trabalho, Conhecimento, Consciência do Trabalhador: Impasses Teóricos e Práticos.** IN: GOMEZ, Carlos Minayo... [et al.]. Trabalho e Conhecimento: Dilemas na Educação do Trabalhador. – 3.ª ed. – São Paulo: 1995.

_____. **Educação e a crise do capitalismo real.** 2.^a ed. – São Paulo: Cortez, 1996.

_____. **A produtividade da escola improdutiva:** um (re) exame relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista. 8.^a ed. – São Paulo: Cortez, 2006.

_____, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **A gênese do Decreto nº 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita.** IN: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Org.). *Ensino médio integrado – concepções e contradições.* São Paulo: Cortez, 2005.

GENTILI, Pablo. **Adeus à Escola Pública:** A Desordem Neoliberal, a Violência do Mercado e o Destino da Educação das Maiorias. IN: GENTILI, Pablo (org.). – *Pedagogia da Exclusão: Neoliberalismo e a crise da escola pública.* – Petrópolis, RJ: Vozes, 1995 – (Coleção estudos culturais em educação).

_____. **O discurso da “qualidade” como nova retórica conservadora no campo educacional.** IN: GENTILI, Pablo A. A. & SILVA, Tomaz Tadeu da Silva (Orgs.). *Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação: visões críticas.* – 11.^a ed. – Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1994.

GOMEZ, 1995. **Processo de Trabalho e Processo de Conhecimento.** IN: GOMEZ, Carlos Minayo... [et al.]. *Trabalho e Conhecimento: Dilemas na Educação do Trabalhador.* – 3.^a ed. – São Paulo: 1995.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais. O princípio educativo.** Cadernos do cárcere, volume 2. Tradução de Nelson Coutinho. – 4.^a ed. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

HIRATA, Helena. **Nova Divisão Sexual do Trabalho:** Um olhar voltado para a empresa e a sociedade. – São Paulo: Boitempo Editoria, 2002.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino Médio Profissional:** as políticas do Estado neoliberal. – 4.^a ed. – São Paulo: Cortez, 2007 – (Coleção Questões da Época, v. 63).

_____. Acácia Zeneida. **Exclusão Incluyente e Inclusão Excludente:** a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. IN: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José

Luís (orgs.). **Capitalismo, Trabalho e Educação**. – 3.^a ed. – Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2005. – (Coleção educação contemporânea).

_____. **Ensino Médio e profissional**: as políticas do Estado neoliberal. 3.^aed. – São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões de Nossa Época; v.63).

LÖWY, Michael. **Ideologias e ciência social**: elementos para uma análise marxista. – 18. ed. – São Paulo: Cortez, 2008.

LÜDKE, Menga & André, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação**: Abordagens Qualitativas. – São Paulo: EPU, 1986. – (Temas básicos de educação e ensino).

MACHADO, Lucília Regina de Souza. **Mudanças Tecnológicas e a Educação da Classe Trabalhadora**. IN: MACHADO, Lucília; NEVES, Magda de Almeida; Frigotto, Gaudêncio; e outros. **Trabalho e Educação**. Campinas – São Paulo: Papyrus: Cedes; São Paulo: Anpe: Anped, 1992. (Coletânea CBE).

MACHADO. Edneia Maria. **Política Social e Desigualdade Social**. <http://www.franca.unesp.br/Politica%20social%20e%20%Desigualdade%20Social.pdf> Acesso em: 19 out. 2010.

MARX, Karl. **O Capital**: crítica da economia política. Livro Primeiro; Volume II – O Processo de Produção do Capital. Tradução de Reginaldo Santan´Anna. 23.^a ed. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.

_____. **Manuscritos Econômico-Filosóficos**. Tradução Alex Marins. São Paulo: Editoria Martin Claret, 2.^a reimpressão, 2006.

_____. **Manuscritos Econômico-Filosóficos**. Tradução, apresentação e notas Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo Editorial, 2.^a reimpressão, 2008.

_____ e ENGELS, Friedrich. **O manifesto do partido comunista**. Tradução Maria Lucia Como. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998. (Coleção Leitura).

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Tradução de Isa Tavares. – São Paulo: Boitempo, 2005.

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

NETTO, José Paulo & BRAZ, Marcelo. **Economia política**: uma introdução crítica. – 5ª ed. – São Paulo: Cortez, 2009. – (Biblioteca básica de serviço social; v.1).

NOSELLA, Paolo. **Trabalho e Educação**. IN: GOMEZ, Carlos Minayo... [et al.]. Trabalho e Conhecimento: Dilemas na Educação do Trabalhador. – 3.ª ed. – São Paulo: 1995.

_____, Paolo. **A escola de Gramsci**. – 3.ª ed. rev. E atual. – São Paulo: Cortez, 2004.

PETEROSSI, Helena Gemignami & Araújo, Almério Melquíades de. **Políticas Públicas de Educação Profissional**: Uma Reforma em Construção no Sistema de Escolas Técnicas Públicas de São Paulo. IN: SEVERINO, Antônio Joaquim & FAZENDA, Ivani (orgs.). – Campinas, São Paulo: Papirus, 2003 – (Série Cidade Educativa).

RODRIGUES, Giovanna Gomes do Nascimento Rodrigues. **Trabalho, Política e Educação no Contexto Neoliberal**: O Retorno à Teoria do Capital Humano. Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Amazonas, 2008.

SALAMA, Pierre. **Pobreza e Exploração do Trabalho na América Latina**. – São Paulo: Boitempo Editorial, 1.ª reimpressão, 2002.

SAVIANI, Dermeval. **Histórias das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 2. ed. rev. e ampl. – Campinas, SP: Autores Associados, 2008. – (Coleção memória da educação).

_____. **O Trabalho como Princípio Educativo frente às Novas Tecnologias**. IN: FERRETTI, Celso; ZIBAS, Dagmar M.L; MADEIRA, Felícia R. & FRANCO, Maria Laura P. B. (Orgs.). Tecnologias, Trabalho e Educação: Um debate Multidisciplinar. – Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

_____. **Trabalho e educação**: fundamentos ontológicos e históricos. IN: Revista Brasileira de Educação, v.12, n.º34, jan./abr. 2007.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. – 23.ª ed. rev. e atual. – São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Jorge Gregório da. **Texto elaborado para reflexão coletiva na 1ª Missão de Cooperação Acadêmica Procad** - Acelera Amazonas realizado no período de 23.03.08 a 29.03.08 na Universidade Federal do Amazonas. Convênio UFAM-UFF.

_____. **Os Centros de Excelências Profissionais**: o discurso sobre uma proposta para a educação da qualidade total no Estado do Amazonas. Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2000.

SOARES, Laura Tavares. **Os custos sociais do ajuste neoliberal na América Latina**. 2.^a ed. – São Paulo, Cortez, 2002. – (Coleções Questões da Nossa Época; v. 78).

SOUZA JUNIOR, Justino de. **Os dilemas da relação trabalho e educação sob a ordem regressivo-destrutiva do capital**. In: SOUSA, Antonia de Abreu; ARRAIS NETO, Eneas de Araújo; FELIZARDO, Jean Mari; CARDOZO, Maria José Pires; BEZERRA, Tânia Serra Azul Machado (Orgs.). Trabalho, capital mundial e formação dos trabalhadores. Fortaleza: Editora Senac Ceará; Edições UFC, 2008.

_____. **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>.