

OS SABERES DA PEDAGOGIA DA AUTONOMIA DE PAULO FREIRE, RESSIGNIFICADOS NA CONCEPÇÃO DE OMNILATERALIDADE E NAS BASES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA DO CURSO DE MESTRADO PROFEPT DO IFBA

Maria de Fátima Luz Santos¹

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia - IFBA, mfluz2011@gmail.com

Resumo

O tema, aqui, abordado, busca promover um diálogo entre os saberes da pedagogia de Paulo Freire, no sentido de pertinência e, ao mesmo tempo, de pertencimento de uma pedagogia crítica que, ao mesmo tempo em que tece uma práxis, também, aponta para a omnilateralidade. Sentido este que abre as perspectivas para a superação da fragmentação do saber e de uma educação castradora da subjetividade e da expressão do ser na sua plenitude. A realidade, hoje, nos confronta com a mutalidade da ciência e, ao mesmo tempo, com as múltiplas verdades, com a incerteza profissional, com a crise do trabalho e na saúde, com a relatividade dos conhecimentos sem pátria. Pode-se denunciar a visão tecnicista pela qual foi concebida a educação profissional, que possuía na sua base a ideologia dominante da classe burguesa. Nessa perspectiva, a concepção de educação acompanhava um modelo forjado no contexto do trabalho e do mercado. Portanto, o texto faz um recorte temporal e superficial a partir da década de 1940, e busca analisar as bases conceituais de Educação Profissional e Tecnológica, na contemporaneidade, e os possíveis avanços epistemológicos e pedagógicos que apontam para a transformação numa tessitura social de formação do intelectual orgânico, trilhando o percurso de uma práxis omnilateral e inovadora no mestrado ProfEPT no IFBA, Brasil.

Palavras-chave: Pedagogia da autonomia de Paulo Freire, Educação profissional e tecnológica, Omnilateralidade, Hegemonia, Educação crítica.

THE KNOWLEDGE OF THE PEDAGOGY OF THE AUTONOMY OF PAULO FREIRE, MEANING IN THE CONCEPTION OF OMNILATERALITY AND IN THE BASES OF PROFESSIONAL AND TECHNOLOGICAL EDUCATION OF THE PROFBA MASTER COURSE OF IFBA

Abstract

The studied theme promotes a dialogue between the knowledge of Paulo Freire's pedagogy, in the sense of belonging and, at the same time, belonging to a critical pedagogy, which, at the same time, weaves a praxis, but also points to omnilaterality. This sense opens the perspectives for overcoming the fragmentation of knowledge and a castrating education of subjectivity and the expression of being in its fullness. Contemporary, reality confronts us with the mutuality of science and, at the same time, with the multiple truths, with professional uncertainty, with the crisis in work and health, with the relativity of knowledge without a country. One can denounce the technicist vision by which professional education was conceived, which had at its base the dominant ideology of the bourgeois class. In this perspective, the concept of education followed a model wrought in the context of work and the market. Therefore, the study makes a temporal and superficial cut from the 1940s, and seeks to analyze the conceptual bases of professional and Technological Education, in contemporary times, and the possible epistemological and pedagogical advances that point to the transformation in a social fabric of formation of the organic intellectual, tracing the path of an omnilateral and innovative praxis in the ProfEPT master's degree at IFBA, Brazil.

Keywords: Paulo Freire's Pedagogy of Autonomy, Professional and technological education, Omnilaterality, Hegemony, Critical education.

1 - A quem se destina a educação profissional?

A educação profissional e tecnológica, desde a década de 1940, foi direcionada aos menos favorecidos socialmente. Refletia, na sua proposta, um modelo de formação em consonância com a classe hegemônica. Segundo Frigotto (2014), as frações dominantes de nossa burguesia nunca lutaram por um projeto nacional que garantisse à população estes direitos. Pelo contrário, sempre arquitetou golpes e ditaduras para impedir mudanças estruturais ascendentes na estratificação social.

“[...] Na educação, apenas na metade do século XX, o analfabetismo se coloca como uma preocupação das elites intelectuais e a educação do

povo se torna objeto de políticas de Estado. Mas sua organicidade social está em reservar a educação geral para as elites dirigentes e destinar a preparação para o trabalho, para os órfãos e os desamparados.” (CIAVATTA, 2008, p.4).

A Educação profissional, tradicionalmente, tem seu campo político na Pedagogia Liberal, sendo a escola um aparelho de reprodução da ideologia dominante. Assim, as escolas que ofereciam a educação profissional alimentavam, nos seus projetos educacionais e em suas práticas pedagógicas, as tendências tecnicista e tradicional da educação. O espaço pedagógico desse ensino refletia a disciplina, a especificidade de conteúdos profissionais, atendimento às necessidades do mercado e à submissão ao ensino mecânico e unilateral. Para Ciavatta, o histórico da educação profissional, no Brasil, apresenta-se como “[...] uma luta política entre duas alternativas: a implementação do assistencialismo e da aprendizagem operacional versus propostas de introdução dos fundamentos da técnica e das tecnologias, o preparo intelectual” (CIAVATTA, 2004, p. 88).

A dualidade se remete à origem histórica da educação profissional, entretanto, a legislação educacional LDB 9394/96, procura organizar e dirimir os hiatos e os obstáculos epistemológicos, deixado pela profissionalização compulsória, instituída pela LDB 5692/71, a qual durou mais de 20 anos e grandes problemas foram acarretados para a educação brasileira.

Conforme reflexão de Antônio Gramsci (1978), construída na década de 1930, referindo-se à escola na Itália, o problema principal estava na decisão política da sociedade assumir a escola pública como uma questão central. A contribuição de Gramsci pode ser usada para pensar a educação brasileira de modo que é possível afirmar que a concepção conservadora de educação que se expressa no currículo é fruto da opção da burguesia brasileira por um projeto de capitalismo dependente e de desenvolvimento desigual e combinado.

Ruy Mauro Marini (2000), com base na matriz teórica do materialismo histórico, explicita a forma específica assimétrica de inserção do Brasil e dos países latino-americanos no circuito mundial da reprodução do capital, rompendo com a visão linear e etapista de desenvolvimento. Entretanto, esse conceito chave desvela a inserção desigual da América Latina no circuito mundial do capital.

No atual desenvolvimento contemporâneo, mais recentemente, segundo Frigotto (2014, p. 70), a crise conjuntural vivenciada pelo capitalismo nos meados dos anos 1990, e as crises financeiras nos países dependentes (México, Tigres Asiáticos, Rússia, Brasil, Argentina), teriam levado à inflexão da ortodoxia neoliberal em direção ao social-liberalismo (CASTELO, 2012). Trata-se de uma estratégia de dotar o neoliberalismo de uma agenda social para reduzir tensões sociais e políticas, mediante ajustes, em certos aspectos, do neoliberalismo para preservar a sua essência.

No caso da educação, segundo Frigotto (2014, p. 73), mantém-se uma função compensatória exercida pela oferta da educação básica de baixa qualidade e de uma educação profissional fragmentada e aligeirada. Essa forma de conduzir a

educação, induz a classe menos favorecida assumir o ônus do insucesso e do fracasso no mundo do trabalho. Por outro lado, verifica-se no sistema educacional a dualidade entre educação básica e educação profissional, muitas vezes garantida essa permanência através de legislação, como foi citado a lei n. 5692/71 que tornava a educação profissional obrigatório no ensino médio.

No entanto, apesar das ideias progressistas e transformadoras de Paulo Freire, disseminadas no país desde a década de 1970, século XX, tendo sido sementes vigorosas e de resistência durante a ditadura, constatou-se que essas ideias não reverberaram na educação profissional, até a década de 1990, no Brasil. Guimarães (2014, p. 250) assinala que os pesquisadores Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta e Marise Ramos têm influenciado a política, defendendo como proposta para a escola média uma formação politécnica calcada nas proposições de Gramsci, ou seja, uma escola unitária.

Nesse âmbito, refere-se à essa perspectiva de educação integral a partir de 2000, quando surge com bastante força a educação com o sentido omnilateral², pois remete ao compromisso com o crescimento dos sujeitos, ponderando o seu desenvolvimento pleno, como ser pluridimensional, assegurando as suas condições sociais e, historicamente, inseridos no contexto. Ou seja, essa forma de ser e estar se configura em oposição a uma concepção burguesa, cuja percepção de sociedade se fortalece como projeto contra-hegemônico.

Sob a égide da LDB 9394 de 1996, regulamentada pelo decreto n.º 2.208/1997, segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), o embate da dualidade entre o ensino médio e a educação profissional é retomado, com a separação do ensino médio em um capítulo e a educação profissional em outro, esse podendo ser oferecido de forma concomitante ou subsequencial. A Perspectiva de integração entre educação básica e profissional ganha um avanço a partir do Decreto 5.154/04 e da Lei n. 12 513/2011. Nesse contexto surge a possibilidade de uma educação crítica na Educação Profissional, que coaduna com os pressupostos da Pedagogia da Autonomia e da omnilateralidade, pois, essa Lei traz, no seu contexto, diretrizes superadoras sobre a formação conservadora e tecnicista.

A partir desse momento histórico para a educação profissional e tecnológica, a expectativa é de uma proposta contra-hegemônica, pois nesse contexto educacional emerge a possibilidade identitária do EPT, enquanto educação de pessoas e cidadãos. Na implementação dessa Lei, espera-se consolidar na práxis pedagógica o



² *Omnilateral* é um termo que vem do latim e cuja tradução literal significa ‘todos os lados ou dimensões’. Educação omnilateral significa, assim, a concepção de educação ou formação humana que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para o seu pleno desenvolvimento histórico. Essas dimensões envolvem sua vida corpórea material e seu desenvolvimento intelectual, cultural, educacional, psicossocial, afetivo, estético e lúdico. Em síntese, educação omnilateral abrange a educação e a emancipação de todos os sentidos humanos, pois eles não são simplesmente dados pela natureza. (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2012, p. 748-759).

ensino contextualizado, a pesquisa, assim como a realização de projetos entre educando e educador. Nessa busca de respostas inovadoras, concebe-se a superação da passividade, dando lugar a relação dialógica e dialética de encontros e confrontos de ideias, pensamentos e saberes, que vão além do currículo específico. Essa transformação na concepção, a partir do ensino médio integrado ao mestrado ProfEPT, tem consonância com os pressupostos e a práxis da Pedagogia da Autonomia que ressignifica a relevância da educação profissional se posicionar como mediadora de uma política de desenvolvimento social, no país.

2 - As bases conceituais e a omnilateralidade: superação da dicotomia e do tecnicismo

Para se reportar às bases conceituais, se faz importante uma breve retrospectiva sobre o que se denomina de tecnicismo. A tendência tecnicista assume aportes de um currículo baseada numa visão positivista e pragmatista de uma organização fordista que trouxe para a educação profissional a priorização de conhecimentos específicos, acríticos e com subordinação ao mercado de trabalho. Dessa forma, o currículo revela uma racionalidade científica e técnica que reproduz a especificidade do conhecimento no processo da aprendizagem mecânica. A educação profissional espelha nas escolas de ensino profissionalizantes um modelo fabril, marcadamente a partir do final da década de 1970, no Brasil. Segundo, Sousa:

[...] uma instituição de acordo com o modelo de organização fabril de então, com tarefas determinadas pelo toque de campainha de entrada e saída dos alunos, tal como as sirenes no início e fim das atividades dos operários nas fábricas, deixando a aprendizagem de ser natural e espontânea, para passar a ser organizada por alguém, ao serviço de superiores interesses de organização do Estado. De acordo com a lógica de produção em série, também na escola, o professor-capataz zelava pelo bom funcionamento do ensino em massa, burilando a matéria-prima, isto é, os alunos que lhe eram confiados. (SOUSA, 2012, p. 4).

Nessa concepção tecnicista acentuava a separação entre a educação para acesso ao ensino superior e a educação para o mercado de trabalho. Segundo Ciavatta (2001), com a industrialização, acentuou-se, porém, a necessidade de se preparar as pessoas para a produção, predominando a função profissionalizante desse nível de ensino, apesar da permanente tensão com sua função propedêutica. Nesse contexto, Saviani afirma que:

A referida separação teve uma dupla manifestação: a proposta dualista de escolas profissionais para os trabalhadores e “escolas de ciência humanidades” para os futuros dirigentes; e a proposta de escola única

diferenciada, que efetuava internamente a distribuição dos educandos segundo as funções sociais para as quais se os destinavam em consonância com as características que geralmente decorriam de sua origem social. (SAVIANI, 2007, p. 159).

Importante salientar que o ensino profissionalizante nasce com um forte propósito para os filhos da classe trabalhadora, onde se fortalece na classe socialmente baixa, sob forma de uma condição subalterna de ofícios no campo do trabalho. Segundo Ciavatta e Ramos (2001), significa, ainda, que a totalidade da estrutura social é segmentada e o sistema produtivo assume o lugar do todo, da produção da existência humana. Esse modelo perdurou, como projeto nacional-desenvolvimentista, até a crise de emprego em função das mudanças capitalistas. Afirma Ciavatta e Ramos que:

[...] ao longo dos anos 1980, a luta dos educadores comprometidos com a educação pública e a superação das desigualdades de classe em todas as suas expressões e, particularmente, na educação, foi pela defesa da educação unitária, omnilateral e politécnica. [...] aprovou-se a Lei n.º 9.394/96 cuja tônica não foi mais a de preparação para o trabalho e sim para a vida, ressaltando uma falsa dicotomia só explicável pelo estigma escravocrata de nossa sociedade (CIAVATTA, RAMOS, 2001, p. 4).

As bases conceituais, por sua vez, surgem no sentido de superar a dicotomia entre educação básica e educação profissional. A educação profissional e tecnológica se assentam sob as bases que dialogam com a educação unitária, omnilateral, politécnica, de formação integrada entre o ensino médio e a educação profissional, como expressão de uma política pública no Brasil. Dessa forma que Frigotto, Ciavatta e Ramos afirmam:

[...] a integração do ensino médio com o ensino técnico é uma necessidade conjuntural – social e histórica – para que a educação tecnológica se efetive para os filhos dos trabalhadores. A possibilidade de integrar formação geral e formação técnica no ensino médio, visando a uma formação integral do ser humano é, por essas determinações concretas, condição necessária para a travessia em direção ao ensino médio politécnico e à superação da dualidade educacional pela superação da dualidade de classes. (FRIGOTTO, CIAVATTA & RAMOS, 2005, p. 45).

Nesse âmbito, entende-se integração do ensino médio à educação profissional para além de junção de disciplinas. Logo, é uma concepção de formação humana, de maneira que incorpore num só projeto educativo as múltiplas dimensões do ser humano, como o trabalho, a ciência e a cultura. Assim, é possível afirmar conforme Ciavatta e Ramos (2001) que, o horizonte da formação, nessa perspectiva, é a

formação politécnica e omnilateral dos trabalhadores e teria como propósito fundamental proporcionar-lhes a compreensão das relações sociais de produção e do processo histórico e contraditório de desenvolvimento das forças produtivas. Essa mudança tem seu reflexo numa nova relação entre educação e trabalho. Isso pode ser observado a partir da proposta do ensino médio, assinala Saviani (2007) que, conforme Gramsci, a escola unitária corresponderia à fase que hoje, no Brasil, é definida como a educação básica, especificamente nos níveis fundamental e médio.

Outro fator que é importante ressaltar é a complexidade dos conhecimentos e a rapidez de como se efetua a disseminação deles. Dessa forma, ao analisar a educação contemporânea, constata que os modelos epistemológicos e pedagógicos são outros. Esses modelos centram na aprendizagem significativa e na construção dos conhecimentos de forma colaborativa. Logo, a estratégia metodológica se corporifica nas abstrações e generalizações cognitivas.

Esse cenário com forte relação emancipatória entre educação e trabalho possibilita ao sujeito uma autonomia intelectual, assim como uma relação de autonomia no mundo do trabalho. Logo, esse processo de integralização dialética entre educação e o trabalho, deixa de ser uma atividade alienante, para se constituir num trabalho gestado sob o princípio educativo.

Saviani (2007), inspirado nas reflexões de Gramsci sobre o trabalho como princípio educativo da escola unitária, procurando delinear a conformação do sistema de ensino, tendo em vista as condições da sociedade brasileira atual, afirma que a escola brasileira de hoje, corresponde à escola unitária de Gramsci. Essa é a base que se assenta o trabalho como princípio educativo. Portanto, isso se deve ao fato do trabalho se constituir no plano do domínio histórico e político do trabalhador.

3 - Os saberes entrelaçados da pedagogia da autonomia e do mestrado ProfEPT

Os saberes da ciência, cultura, tecnologia e trabalho, sob o princípio educativo, conhecimentos gerais e específicos, necessários para que a educação profissional trilhe para a garantia da autonomia intelectual, perpassam pela articulação entre ensino, pesquisa e extensão. Pode-se conjecturar que, mesmo que as políticas públicas revelem as contradições de interpretação e de implementação na prática social, é possível afirmar que a educação profissional e tecnológica se consolida, na instituição, como um patamar de superação e contra-hegemônico na EPT.

Atualmente, a diversificação de oferta em níveis básico, técnico, tecnológico, licenciatura, especialização e pós-graduação, corrobora para maior produção, publicação e autonomia intelectual nessa Área de EPT. Assim como define uma continuidade de estudos do básico ao pós-doutorado. É perceptível que, apesar desse itinerário educativo, encontram-se, ainda, para a população alguns entraves, como a falta de acesso, condições e oportunidades que, no geral, não se constitui essa educação, como elemento de equidade social.

A partir das bases epistemológicas orientadoras da educação crítica e sob os pilares de transformação da Educação Profissional e Tecnológica, nasce o mestrado ProfEPT, como política pública do Governo Federal no Brasil, que tem como princípio a educação crítica³, a *omnilateralidade* e a Pedagogia da Autonomia, na oferta de uma pós-graduação *Stricto Sensu* em nível nacional, situando uma proposta contra-hegemônica e de superação das ideias conservadoras e liberais da educação.

Para tanto, em nível educativo, sustenta a consolidação dos projetos educativos em ação, busca, dessa forma, a corporificação dessas premissas em todas ações e funções da instituição, quando integraliza ensino, pesquisa, extensão, projetos de intervenção e inovação. Portanto, a expectativa é que essas bases conceituais, orientadoras da EPT, sejam aportes para uma educação profissional transformadora.

O mestrado ProfEPT faz parte de uma política pública do Governo Federal que funciona em nível nacional, em todos os Institutos Federais no país, constituindo em 2008 uma Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica (RFEPCT) pela Lei n.º 11.892, cuja composição engloba os 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), 2 Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), o Colégio Pedro II (CPII), 24 Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais e a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR).

A Rede (RFEPCT) se constitui em um espaço de educação, cultura, ciência e tecnologia, numa relação entrelaçada entre ensino, pesquisa, extensão que imprime na Educação Profissional e Tecnológica - EPT, no modelo de desenvolvimento social inovador. Isso porque, apesar da educação profissional ter sido instituída, na sua origem, como um projeto hegemônico da classe dominante, na contemporaneidade representa uma educação no modelo pós-crítico, que ampara uma diretriz estratégica na educação profissional e tecnológica.

Vale ressaltar que, mesmo não tendo consistência em termos de uma avaliação sistêmica sobre os diversos níveis de EPT, no país, a organização da EPT, considerando, básico, técnico, tecnológico, licenciatura, especialização e pós-graduação, aponta para um desenvolvimento social de bastante relevância no país. Essa contribuição dará aportes importantes na pesquisa, publicação, desenvolvimento de produto, projetos de intervenção e inovação. Ademais, tem como propósito a educação de qualidade de profissionais e trabalhadores nas diversas áreas da EPT.

Atualmente, a RFEPCT atua em todas as Unidades Federativas do país, com 562



³ A educação crítica é representada pelo educador e filósofo Paulo Freire. Essa corrente teórica visa de modo geral, expor como se manifestam as relações de poder e desigualdade econômica, social e política em suas complexidades, bem como problematizá-las em espaços educacionais formais e não-formais. A educação crítica busca realizar conexões entre as práticas educacionais e culturais e a luta pela justiça social e econômica, direitos humanos e uma sociedade democrática, para que se possa ampliar as compreensões críticas e as práticas libertadoras, com o objetivo de buscar transformações sociais e pessoais. Disponível em <http://www.uel.br/eventos/semanaeducacao/pages/arquivos.pdf>. Acesso em 14 abr. 2021.

unidades em 512 Municípios, a RFEPCT atende à educação básica, superior e profissional, preparando os alunos para atuar em vários setores da economia, oferecendo cursos em várias modalidades, na forma presencial e a distância, desde o ensino médio até a pós-graduação, a fim de possibilitar o aproveitamento contínuo e articulado dos estudos tanto vertical como horizontal. A RFEPCT, assim, garante a presença da EPT em locais desassistidos de formação técnica e tecnológica, que também exigem trabalhadores qualificados.

Segundo dados da coordenação do ProEPT na Bahia, o estudo constatou que, no início de 2014, a RFEPCT contava com 25.152 docentes. Desses, 19,4% possuíam o título de Doutor – 4.877 professores – e 48,2% possuíam o título de Mestre – 12.124 docentes, em todas as modalidades de jornada de trabalho. No mesmo ano, 8.151 docentes não possuíam qualquer título de pós-graduação *stricto sensu*. Estimando, portanto, que, à época, que mais de 20.275 docentes deveriam ser contemplados num Plano de Qualificação institucional, em face da exigência legal do título de Doutor para o acesso dos servidores aos níveis superiores da carreira. Além dos docentes, o estudo destaca, ainda em relação aos dados de 2014, que a RFEPCT possuía 22.500 servidores técnico-administrativos.

As informações sobre escolaridade destes servidores mostram que 59,5% possuem um curso de nível superior; 2,8% obtiveram Mestrado; e 0,2% obtiveram o grau de Doutorado. Os dados referentes aos servidores técnico e administrativos sugerem um grande contingente de potenciais candidatos a uma pós-graduação *stricto sensu*, especialmente o Mestrado.

Segundo informação do coordenador, apesar de o diagnóstico ter sido realizada no início de 2014, levantamento recente da SETEC/MEC em 2015 revela proporções similares às do estudo. Outrossim, ressalta-se que durante os anos recentes a acentuada expansão da RFPECT, acarretou 56,7% (17.507 indivíduos) do pessoal docente com menos de 5 anos em exercício. Esses docentes apresentam perfis os mais distintos possíveis: (a) docentes com alta titulação acadêmica e pouca experiência junto ao setor produtivo, qualidade necessária à EPT; (b) docentes com grande experiência junto ao setor produtivo e baixa titulação acadêmica; (c) docentes que não tiveram formação pedagógica para atuação junto à EPT; e (d) docentes que não foram capacitados para promover a integração do ensino com as expectativas profissionais, sociais e econômicas da clientela que atende e da região em que atua.

O Instituto Federal da Bahia - IFBA é uma das mais de 40 (quarenta) Instituições Associadas (IAs) em Rede Nacional ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) que atualmente ofertam o Curso de Mestrado Profissional, tanto para servidores do Instituto quanto para a comunidade em geral. Tendo iniciado suas atividades no ano de 2017 com 12 (doze) docentes e uma primeira turma composta de 24 (vinte e quatro) estudantes, dos quais 22 (vinte e dois) já concluíram o curso, o ProfEPT-IFBA tem atualmente estudantes matriculados nas 2 (duas) outras turmas de estudantes, a segunda que teve acesso ao Programa em 2018 e uma terceira, em 2019, ambas com 24 (vinte e quatro) estudantes.

Em termos de regulação do mestrado ProfEPT, pelos órgãos oficiais (CAPES/MEC), vale ressaltar a validade da avaliação institucional externa, tomando como referência a autoavaliação institucional, que possibilita um diagnóstico apurado do local e global no que se referem aos IFs e à Rede. A partir dessa referência, a avaliação externa aponta caminhos, diretrizes, bases orientadoras para qualificar a gestão e os processos institucionais, envolver a participação da comunidade, consolidar programa e aprendizagens, além de incentivar a formação de aliança estratégica de intercâmbio e cooperação técnica, através de internacionalização e parcerias. Assim, no sentido de ampliar as fronteiras do ensino, pesquisa e extensão, o IFBA celebra seu primeiro contrato internacional de cooperação técnica com a Universidade da Madeira - UMA, Portugal, no sentido de consolidar ações de internacionalização no Programa de mestrado, a fim de beneficiar e estabelecer intercâmbio para construções conjuntas entre os dois países.

Finalmente, a proposta epistemológica e metodológica da Pedagogia da Autonomia tem consonância com as bases conceituais que norteiam o mestrado ProfEPT, dialogando com saberes espontâneos, empíricos e conhecimentos científicos que trilham para o caminho de superação da educação profissional, dirigida pelos condicionantes da economia, de forma subalterna e autoritária. A EPT não renuncia à sua articulação com o mundo do trabalho, mas prioriza a consciência crítica numa perspectiva de uma educação emancipatória e transformadora, nessa sociedade contemporânea. Logo, o processo de conscientização dos sujeitos assume a semântica de cidadania, autonomia e de libertação, seguindo a trajetória do despertar da consciência crítica desses sujeitos encarnados na educação profissional do país.

Referências Bibliográficas

- BRESSER-PEREIRA, L. C. (2012). Desenvolvimentismo: ideologia do desenvolvimento econômico dos países retardatários. *Revista do Instituto Humanitas Unisinos*, São Leopoldo, n. 392, ano XII, p. 8-9, mai.
- CASTELO, R. (2012). O novo desenvolvimentismo e a decadência ideológica do pensamento econômico brasileiro. *Revista de Serviço Social*, São Paulo, n. 112, p. 613-636, out./dez.
- CIAVATTA, Maria. (2005) *A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade*. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs.). *Ensino médio integrado: concepção e contradições*. São Paulo: Cortez. p. 83-105.
- FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. & RAMOS, M. (Orgs.). (2005). *Ensino médio integrado: concepção e contradições*. São Paulo: Cortez.
- FRIGOTTO, Gaudêncio., CIAVATTA, Maria. (2012). Trabalho como princípio educativo. In: SALETE, R.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Org.). *Dicionário da educação do campo*. Rio de Janeiro: Escola Politécnica Joaquim Venân-

cio; São Paulo: Expressão Popular, p. 748-759.

FRIGOTTO, G.; CIAVATA, M. & RAMOS. (2014). *A Educação de Trabalhadores no Brasil contemporâneo: um direito que não se completa*. Germinal: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 6, n. 2, p. 65-76, dez.

FRIGOTTO, G.; CIAVATA, M. & RAMOS, M. (2014). *Ensino Médio no Brasil: (im) possibilidades político-históricas*. Porto Alegre.

FREIRE, Paulo. (2011). *A Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à Prática Educativa*. São Paulo: Editora Paz e Terra LTDA.

GRAMSCI, Antônio. (2001). *Cadernos do cárcere*, vol. 2, 2 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

GRAMSCI, A. (1978). *Intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira.

GUIMARÃES, E. Rocha. (2014). *Política de Ensino médio e educação profissional: discursos pedagógicos e práticas curriculares*. Curitiba: CRV.

MARINY, R. M. (2000). *Dialética da dependência*. Petrópolis; Buenos Aires: Editora Vozes; CLACSO.

MARTINS, E. *A Escola unitária de Antonio Gramsci*. Disponível em: <<http://www.opet.com.br/faculdade/revista-pedagogia/pdf/n13/artigo6.pdf>>. Acesso em 19 out. 2018.

MARX, K.; ENGELS, F. (1979). *A ideologia alemã* (Feuerbach). São Paulo: Ciências Humanas.

MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. (2012). *Manifesto do Partido Comunista*. São Paulo: PenguinClassics/ Companhia das Letras.

RAMOS, Marise. (2005). *Possibilidades e Desafios na Organização do Currículo Integrado*. In: RAMOS, Marise N. (Org.); FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.); CIAVATA, Maria (Org.) *Ensino Médio Integrado: Concepção e Contradições*. 1. ed. São Paulo: Cortez.

RAMOS, M. (2014). *A política de educação profissional no Brasil contemporâneo: avanços, recuos e contradições frente a projetos de desenvolvimento em disputa*. Campinas.

SAVIANI, Dermeval. (2007). *Trabalho e Educação: fundamentos ontológicos e históricos*. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação: Revista Brasileira de Educação v. 12 n. 34 jan./abr.

SAVIANI, D. (2002). O Choque Teórico da Politecnia. *Revista Trabalho, Educação e Saúde* [online]. Rio de Janeiro: Fundação Osvaldo Cruz. v. 1, n. 1, p. 131-152, mar.

SOUSA, J. M. (2012). *Currículo-como-vida*. In M. A. Paraíso, R. A. Vilela & S. R. Sales (Org.). *Desafios contemporâneos sobre currículo e escola básica* (pp. 13-24). Curitiba: Editora CRV.