



SEÇÃO: RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Educação das relações étnico-raciais na educação profissional e tecnológica sob a perspectiva da formação integral

Education of ethnic-racial relationships in professional and technological education from the perspective of integral training

**Maria Raimunda
Santana Andrade¹**

orcid.org/0009-0008-3318-0948
maria.andrade285@academico.ifs.edu.br

Elza Ferreira Santos¹

orcid.org/0000-0002-7033-9048
elza.ferreira@ifs.edu.br

Recebido em: 30 out. 2023.

Aprovado em: 13 set. 2024.

Publicado em: 25 nov. 2024.

Resumo: Este artigo tem como objetivo discutir a relevância da educação das relações étnico-raciais preconizada pela Lei n. 10.639/2003 na práxis pedagógica da educação profissional e tecnológica no ensino médio integrado. A base para a discussão sobre a implementação da lei está presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Quanto aos procedimentos, estes serão por meio de levantamento bibliográfico e de uma discussão acerca dos princípios que regem a educação profissional tecnológica presentes na rede federal de educação profissional a fim de proporcionar uma educação antirracista.

Palavras-chave: educação étnico-racial; práxis pedagógica; educação profissional tecnológica.

Abstract: This article aims to discuss the relevance of the Education of ethnic-racial relations recommended by Law 10.639/2003 in the pedagogical praxis of Professional and Technological Education in integrated secondary education. The basis for the discussion on the implementation of the law is present in the National Curricular Guidelines for the Education of Ethnic-Racial Relations and for the Teaching of Afro-Brazilian and African History and Culture. As for the procedures, it will be through a bibliographic survey and a discussion about the principles that govern Technological Professional Education present in the federal professional education network in order to provide anti-racist education.

Keywords: ethnic-racial education; pedagogical praxis; technological professional education.

Introdução

Há uma máxima, atribuída ao fotógrafo Januário Garcia², propagada nos movimentos negros, no Brasil, afirmando que existe uma história do povo negro sem o Brasil, mas não do Brasil sem o povo negro (Leite, 2015). Diante dessa afirmativa, é possível inferir que não será viável estudar, pesquisar e analisar diversas questões ou problemáticas nas perspectivas histórica, econômica, social e educacional sem que o povo negro esteja também presente. Assim, pretende-se apresentar alguns porquês da invisibilidade e da não inserção do povo negro em determinados lugares



Artigo está licenciado sob forma de uma licença
[Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

¹ Instituto Federal de Sergipe, Aracaju, SE, Brasil.

² Essa máxima é atribuída ao ativista do Movimento Negro Januário Garcia, mas não está registrada bibliograficamente. Ele dedicou grande parte de sua carreira fotografando aspectos culturais e o cotidiano do povo negro. Januário Garcia morreu aos 77 anos em 1 de julho de 2021.

na história do Brasil, sobretudo na educação, e assim desvelar sua importância enquanto sujeitos que deixaram marcas indelévels na economia e na formação cultural deste país.

O debate da educação das relações étnico-raciais é imprescindível na formação educacional desde a mais tenra idade, que abrange a educação infantil até a educação básica e superior. Essa demanda provém da história do nosso país com um passado escravocrata e que se constituiu com diversas políticas de exclusão do povo negro. Contudo, é impossível justificar essas desigualdades somente no passado. Com um olhar mais atento e crítico em relação aos diversos espaços sociais, principalmente de poder, é possível verificar, no presente, a ausência da população negra.

Essa ausência é fruto do racismo que permeou e construiu as bases para que a população negra fosse alijada desses espaços. Racismo entendido como

[...] uma ação resultante da aversão, por vezes do ódio, em relação a pessoas que possuem um pertencimento racial observável [...] ou como um conjunto de ideias e imagens referente aos grupos humanos que acreditam na existência de raças superiores e inferiores (Gomes, 2005, p. 52).

A ausência de pessoas negras em espaços de poder e decisões contribui para que as desigualdades raciais e sociais se perpetuem (Ribeiro, 2019). Essas discussões e ações das relações étnico-raciais são importantes para a população negra e para todos os segmentos sociais, afinal, é preciso lutar para que políticas públicas sejam pensadas e implementadas a fim de contribuir para a promoção da igualdade racial em todos os espaços sociais, principalmente na educação.

No âmbito da educação, a população preta e parda também é sub-representada, mesmo diante de algumas conquistas. Uma representação efetiva por meio dos currículos e práticas pedagógicas contribuiria para a construção da igualdade racial. Mas, diante da realidade brasileira, é possível destacar dados e informações sobre a situação de alguns segmentos do povo negro na educação, como analfabetismo e abandono

escolar. Sobre o analfabetismo de jovens, de acordo com dados de análise da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) Contínua, "no Brasil, em 2022, havia 9,6 milhões de pessoas com 15 ou mais de idade analfabetas, 3,4% de cor branca e o percentual que se eleva para 7,4% entre pessoas de cor preta ou parda" (IBGE, 2022b, p. 3). Em relação ao abandono escolar, a mesma pesquisa faz o seguinte destaque:

Levando-se em consideração todo o quantitativo de jovens de 14 a 29 anos do país, equivalente a quase 52 milhões de pessoas, aproximadamente 18% não completaram o ensino médio, seja por terem abandonado a escola antes do término desta etapa, seja por nunca a ter frequentado. Nesta situação, portanto, havia 9,5 milhões de jovens, dentre os quais 58,88 homens e 41,2 mulheres. Considerando-se a cor ou raça, 27,9% eram brancos e 70,9 pretos ou pardos (IBGE, 2022b, p. 9).

Diante das questões descritas, este artigo objetiva contribuir com o debate sobre a educação das relações étnico-raciais, preconizada pela Lei n. 10.639 (Brasil, 2003), e sua relevância (e desafios) no currículo e na práxis pedagógica da educação profissional e tecnológica no ensino médio integrado. A pesquisa está alicerçada em uma análise documental (leis e normativas) e na bibliografia sobre educação profissional e tecnológica, da qual destacamos Ciavatta (2012), Frigotto (2012) e Ramos (2014), entre outros, e sobre educação étnico-racial, na qual se inserem os estudos de Fernandes (2017), Gomes (2005, 2019), Munanga (2005), entre outros.

O artigo organiza-se em cinco momentos, a saber: no primeiro, há um recorte sobre a educação profissional no Brasil; no segundo, uma discussão sobre o ensino médio integrado e suas concepções e lutas; no terceiro, a contextualização sobre o entendimento da educação étnico-racial com apontamentos históricos e seus desdobramentos; no quarto, a educação das relações étnico-raciais na educação profissional e tecnológica; e no quinto, as considerações finais em que se defende a educação profissional como um lugar em prol do empoderamento do povo negro.

Educação profissional: uma concepção politécnica

A educação profissional em âmbito federal, no Brasil, remonta ao ano de 1909, quando foram criadas as Escolas de Aprendizes Artífices. Nesse período, os objetivos eram assistencialistas no atendimento aos pobres, "os desvalidos da sorte". Da sua criação até a atualidade, ocorreram diversas transformações administrativas e pedagógicas. Algumas delas atendiam às necessidades da economia brasileira, a indústria que aqui se instalava. Mas ocorreram também mudanças em seus objetivos e concepções, decorrentes de lutas em prol de uma educação profissional de qualidade que não se submetesse aos ditames do sistema capitalista.

A partir dos anos 1980, no período da redemocratização do país, novos embates para uma educação mais acessível para todos se iniciaram. O debate teórico travado pela comunidade educacional, especialmente entre aqueles que investigavam a relação entre trabalho e educação, afirmava a necessária vinculação da educação à prática social e o trabalho como princípio educativo, no qual se sobressai a noção de politécnica (Ramos, 2014).

Para melhor elucidar sobre o entendimento conceitual de politécnica e o trabalho como princípio educativo, Saviani (1989, 2007), baseado nas reflexões de Gramsci sobre a escola unitária, defende que o ensino médio deve propiciar os domínios dos fundamentos das técnicas diversificadas utilizadas na produção, e não ser um treinamento em técnicas produtivas ou a formação de técnicos especializados que só compreendem uma parte do todo, mas a formação de politécnicos, ou seja, a aquisição de conhecimentos sobre a natureza e seus princípios, como também a compreensão de como o homem se transforma para atender às suas necessidades via meios de produção. Saviani (2007, p. 160) afirma que "o trabalho orienta e determina o caráter do currículo escolar em função da incorporação dessas exigências na vida da sociedade".

Outros teóricos da educação profissional, como Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012), trabalham tam-

bém com as abordagens conceituais de omnilateralidade, ensino médio integrado, politécnica e o trabalho como princípio educativo. Para a melhor compreensão desses conceitos, é necessária a sua contextualização relacionada com o entendimento do que é uma formação integrada, pois todos estão interligados a esse tema.

De acordo com Ciavatta (2014, p. 189), o tema da formação integrada remete ao conceito de politécnica. A autora esclarece que esse tem sido um tema imbuído de polêmica e divergência "quando se trata de pensar a educação articulada ao trabalho como instrumento de emancipação humana na sociedade capitalista". Essas questões ocorrem pois o sentido da educação politécnica nos remete à Revolução Russa, em 1917, e ao socialismo, que foi uma mudança na estrutura social e econômica, e não é possível a sua transposição para uma sociedade capitalista sem que os entendimentos sejam polemizados. A autora apresenta a etimologia da palavra e destaca "o sentido voltado para a formação humana em todos os aspectos, a educação omnilateral, humanista e científica" (Ciavatta, 2014, p. 189), ao citar a Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV-Fiocruz). Há também o sentido político da politécnica, como a superação na educação da divisão social do trabalho manual e do trabalho intelectual.

Como foi exposto, a educação politécnica se origina na educação socialista, "que pretendia ser omnilateral no sentido de formar o ser humano na sua integralidade física, mental, cultural, política, científico-tecnológico" (Ciavatta, 2014, p. 190), ou seja, uma formação completa, integral. A concepção dessa formação integral historicamente, no Brasil, esteve presente nas lutas e embates políticos desde a década de 1980, quando se discutia a redemocratização do país. Lutava-se em defesa de uma educação pública e gratuita para todos, no capítulo sobre a educação na Constituinte de 1988, e uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

É no texto do primeiro projeto da LDB, do deputado Octávio Elísio, apresentado em dezembro de 1988 na Câmara dos Deputados,

que aparece, no art. 35, a “educação politécnica através da integração entre formação geral e a formação específica para o trabalho” (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2012, p. 22). É nessa perspectiva que também iremos entender o conceito de educação omnilateral:

Educação omnilateral significa, assim, a concepção de educação ou de 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 seu pleno desenvolvimento histórico. Essas dimensões envolvem sua vida corpórea material e seu desenvolvimento intelectual, cultural, educacional, psicossocial, afetivo, estético e lúdico (Frigotto, 2012, p. 267).

O autor aborda também o trabalho como a atividade mais relevante da vida humana, pois é por meio dele que o ser humano produz e se reproduz e atende às suas necessidades. O trabalho é parte que também constitui a educação omnilateral. É a omnilateralidade a meta a ser atingida nos pressupostos pedagógicos do ensino médio integrado dentro da rede federal de educação profissional.

Ensino médio integrado: concepções e lutas

Para a compreensão do significado e das concepções sobre o que é definido como ensino médio integrado, é necessário situar o que diz o marco legal sobre o ensino médio. A LDB n. 9.394/1996, no art. 4º, inciso I, afirma que o ensino médio faz parte da última etapa da educação básica, sendo obrigatório dos 4 aos 17 anos, e que é dever do estado a sua garantia (Brasil, 1996).

Esclarecemos que o ensino médio só passa a ser obrigatório como última etapa da educação básica a partir da Emenda Constitucional 05/2009 (Brasil, 2009), que também torna a educação básica dos 4 aos 17 anos obrigatória. Diversas lutas foram travadas por vários grupos em relação ao ensino médio e também à educação profissional.

Antes de a atual LDB (9.394/1996) ser sancionada, houve outro projeto de uma nova LDB apresentado pelo deputado Octávio Elisio, do PMDB de Minas Gerais, por meio do Projeto de

Lei (PL) n. 1.258-A de 1988 (Brasil, 1988), tendo a redação preliminar desse projeto escrita por Dermeval Saviani, que reivindicava, dentre várias outras propostas, que o ensino médio não estivesse separado do ensino médio profissional, ou seja, que ele fosse integrado. Esse projeto ocorria em meio às diversas reivindicações de entidades educacionais, especialmente aquelas que investigavam a relação entre trabalho e educação e sua vinculação à prática social e o trabalho como princípio educativo (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2012). O projeto foi apresentado após a promulgação da Constituição de 1988 e apresentava propostas pautadas por grupos de educadores que defendiam uma educação pública, gratuita e laica, representados pelo Fórum Nacional em Defesa da Educação Pública, mas foi atravessado pelo projeto de diretrizes apresentado pelo senador Darcy Ribeiro, o qual foi aprovado em 20 de dezembro de 1996 como a Lei n. 9.394, que mantinha separada a educação básica da educação profissional no ensino médio (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2012).

É importante ressaltar que esses embates e disputas em torno de uma nova LDB devem ser entendidos como projetos de educação e de sociedade em disputa. De um lado, estavam grupos políticos conservadores que defendiam interesses neoliberais. Dentre essas entidades que defendiam interesses privados da educação, destacam-se a Confederação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino (CONFENEM) e confessionais, como a Associação de Educação Católica (AEC) (Aguiar; Bollmann, 2016). Do outro lado, estavam as entidades progressistas como o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (FNDEP), formado por entidades acadêmico-científicas, sindicais, de classe e estudantis que tiveram um papel político relevante no processo constituinte em defesa da educação pública brasileira e de uma nova LDB, defendendo inclusive as propostas de novas diretrizes elaboradas por Dermeval Saviani, promovendo diversos debates e discussões para que ela fosse apresentada e aprovada no Congresso Nacional via Câmara Federal.

Diante de várias emendas e embates políticos, a tramitação durou oito anos e foi atravessada por um novo PL apresentado pelo senador Darcy Ribeiro e assinado também pelos senadores Marco Maciel (PFL/PE) e Maurício Correa (PDT/MG). Ocorria uma disputa de poderes e de versões a constarem na LDB. Outro Substitutivo foi apresentado também pelo senador Cid Sabóia para a LDB. Não era o projeto ideal, mas foi discutido e negociado e chegou-se ao consenso em diversas pautas. “De golpe em golpe, finalmente, foi aprovado, em 25 de outubro de 1995, o Substitutivo Darcy Ribeiro, sendo, assim, excluído do cenário o projeto democraticamente construído, [...] o Substitutivo Cid Sabóia” (Aguiar; Bollmann, 2016, p. 417). A Lei n. 9.394 foi sancionada em 20 de dezembro de 1996 pelo presidente da República Fernando Henrique Cardoso, consolidando assim a sua política educacional nos ditames neoliberais.

Posteriormente, foi publicado o Decreto n. 2.208 (Brasil, 1997), que separava a educação profissional do ensino médio. Esse decreto constituiu-se como um grande erro cometido, pois foi uma orientação de organismos internacionais para implementar no Brasil reformas que se implementavam em outros países (Ramos, 2008). Após a publicação do decreto, novas lutas e propostas que estavam em pauta, há bastante tempo, retornaram também para anulá-lo. E foi na transição entre os dois mandatos do governo de Fernando Henrique Cardoso (de 1995 a 2002) e o governo de Luiz Inácio Lula da Silva (de 2003 a 2011) que diversos pesquisadores e entidades representativas da área da educação conseguiram a revogação do decreto supracitado, e, para atender, em parte, às propostas em curso, o presidente Luiz Inácio publicou o Decreto n. 5.154 em 23 de julho de 2004 (Brasil, 2004a).

“A gênese das controvérsias que cercam a revogação do Decreto n. 2.208/97 e a publicação do Decreto n. 5.154/2004 está nas lutas sociais dos anos 1980, pela redemocratização do país e pela remoção do entulho autoritário” (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2012, p. 22). Nele, no art. 2º, incisos III e IV, consta a centralidade do trabalho

como princípio educativo e a indissociabilidade entre teoria e prática, e, no art. 4º, fica estabelecido que a educação profissional técnica de nível médio será desenvolvida de forma articulada com o ensino médio. O inciso I do parágrafo primeiro dispõe que o ensino médio dar-se-á também de forma integrada.

É diante dessa nova possibilidade de o ensino médio integrado na educação profissional se concretizar que Ramos (2008, p. 4) destaca que o ensino médio, na sua história, esteve atrelado ao mercado de trabalho e não “no desenvolvimento do estudante como sujeito de necessidades, de desejos e de potencialidades”. Portanto, era chegada a hora de erguer a concepção de ensino médio integrado e de educação unitária, politécnica e omnilateral como projeto de educação que se deseja na sociedade para a formação dos jovens.

Ao abordar a relação entre o ensino médio e a formação humana, a autora afirma que o ensino médio sempre esteve relacionado com o mercado de trabalho e que, assim que o jovem finalizava o ensino médio, iria em busca de trabalho ou estava vinculado ao ensino superior por meio do vestibular e só iria em busca de trabalho após concluir o ensino superior. Ou seja, o ensino médio nunca esteve centrado no sujeito para contribuir com seu desenvolvimento em sua totalidade.

Dessa forma, descumpre o art. 22 da LDB (Brasil, 1996), que determina que a finalidade da educação básica é desenvolver no educando o exercício da cidadania. Para cumprir essa finalidade, Ramos (2008, p. 4) explica que “implicaria retirar o mercado de trabalho do foco do projeto educacional do ensino médio e colocá-lo sobre os sujeitos”; sujeitos na perspectiva da emancipação humana, com projetos individuais interligados aos coletivos, construindo assim um ensino médio sem a dualidade entre formação específica e geral, e deslocando seus objetivos do mercado de trabalho para a formação humana. No ensino médio integrado, o trabalho como princípio educativo é defendido como uma das bases para a formação humana.

O trabalho também é entendido na perspectiva do trabalhador e do capital. Para Ramos (2008, p. 5), na perspectiva do trabalhador, o trabalho é o “meio pelo qual o homem transforma a natureza e se relaciona com outros homens para a produção de sua existência”, assim como o trabalho assalariado, que também produz sua própria existência no capitalismo. Para o capital, o trabalho é incluído na lógica da mercadoria que produz riquezas e lucros.

Outro sentido da integração é a relação entre o ensino médio e a educação profissional. Ramos (2008) afirma que, do ponto de vista legal, é possível construir uma formação integrada entre o ensino médio e a educação profissional. Mas é preciso se atentar para algumas questões inerentes ao universo do trabalho, pois, de acordo com Simões (2007 *apud* Ramos, 2008, p. 9), para os jovens das classes populares, a profissionalização via ensino técnico é de suma importância para que adentrem no mercado de trabalho. Para essas classes, pouco importa se adentrá-lo significa submeter-se aos interesses do capital; contraditoriamente, essa formação educacional poderá contribuir para a emancipação dos jovens trabalhadores (Silveira; Maraschin, 2020). Assim, no Brasil, os jovens pobres não têm condições de esperar a conclusão da educação básica ou superior para adentrar no mercado de trabalho (Ramos, 2008); e destacamos que, principalmente os jovens negros, que têm um histórico de desigualdades econômicas e sociais, carregam, comparando com outros jovens das classes populares, marcas históricas que contribuem para o não adiamento dessa inserção no mundo do trabalho, apesar de enfrentarem o racismo como obstáculo. Portanto, a ideia de uma educação omnilateral numa formação que prioriza o trabalho como princípio educativo parece acolher a proposta de uma educação étnico-racial.

Apontamentos históricos e movimentos na base da educação étnico-racial

A educação das relações étnico-raciais é uma temática de grande relevância em qualquer seg-

mento social. Para Munanga (2005, p. 16):

O resgate da memória coletiva e da história da comunidade negra não interessa apenas aos alunos de ascendência negra. Interessa também aos alunos de outras ascendências étnicas, principalmente branca, pois ao receber uma educação envenenada pelos preconceitos, eles também tiveram suas estruturas psíquicas afetadas. Além disso, essa memória não pertence somente aos negros. Ela pertence a todos, tendo em vista que a cultura da qual nos alimentamos quotidianamente é fruto de todos os segmentos étnicos que, apesar das condições desiguais nas quais se desenvolvem, contribuíram cada um de seu modo na formação da riqueza econômica e social e da identidade nacional.

Para situar a importância e o significado social de uma educação para as relações étnico-raciais, faz-se necessário realizar alguns pequenos apontamentos sobre o histórico do povo negro a partir do período pós-abolição e as diversas estratégias de organização de lutas para conseguirem sobreviver ao processo de exclusão ao qual foram submetidos durante a formação do país como uma nação, na qual o trabalho escravo deixa de ser o suporte econômico, social e cultural.

O povo negro pós-abolição foi colocado à própria sorte e em situações de desamparo e exclusão devido à falta de aparatos legais e de projetos políticos que oportunizassem reiniciar suas vidas com o mínimo de condições como pessoas livres, participantes da vida em sociedade e inseridos no mercado de trabalho, logo, sujeitos de novas condições de existência.

A mão de obra do povo negro pós-abolição foi sendo substituída pela mão de obra livre dos imigrantes europeus, mas essa substituição já tinha se iniciado trinta anos antes da abolição, principalmente nas regiões produtoras de café (Theodoro, 2008). O autor pontua que houve diversas particularidades referentes à passagem da base escravocrata para a economia baseada na mão de obra livre, mas que, no Brasil,

A abolição significará a exclusão dos ex-escravos das regiões e setores dinâmicos da economia. Em sua grande maioria, eles não serão ocupados em atividades assalariadas. Com a imigração massiva, os ex-escravos vão se juntar aos contingentes de trabalhadores nacionais livres que não tem oportunidades de trabalho senão nas regiões economicamente

menos dinâmicas, na economia de subsistência das áreas rurais ou em atividades temporárias, fortuitas, nas cidades (Theodoro, 2008, p. 27).

É importante ressaltar que a vinda dos imigrantes europeus para o Brasil foi financiada em grande parte com a ajuda econômica do governo. Uma das razões para essa política de imigração “era que os grandes fazendeiros de café do oeste paulista desconfiavam da possibilidade de contar com os trabalhadores livres e libertos e que estes eram tidos como avessos às atividades laborais” (Theodoro, 2008, p. 27). Nessa colocação, fica explícito um pensamento de exclusão, pois o povo negro trabalhou por trezentos anos no país como mão de obra escravizada, assim, esse pensamento era infundado.

Também havia setores da sociedade que projetavam para o país uma população que, por meio da miscigenação, com o passar do tempo, seria predominante branca. Essas crenças estavam fundadas nas teorias de inferioridade biológica dos negros em relação aos europeus. Dessa forma, o país foi se configurando com o racismo como elemento que deu sustentação à exclusão de uma parte da população, que foi se agrupando nas cidades que se configuravam como centros industriais, a exemplo dos estados do Rio de Janeiro e de São Paulo:

Pode-se observar, já no final do século XIX, o início de um processo de aglomeração da pobreza e da exclusão nas cidades, resultante da chegada em profusão de contingentes de ex-escravos. Em resumo, nessa época já proliferavam, nas maiores cidades, as favelas, verdadeiros guetos onde se encontravam os pobres. No que concerne aos primeiros anos de trabalho livre, pode-se constatar que, em 1900, a população total do Brasil era de 16,5 milhões de habitantes, dos quais 1,1 milhão eram imigrantes, os quais se concentravam nos setores de atividades mais dinâmicas da economia (Theodoro, 2008, p. 29).

Diante disso, é possível compreender o processo de exclusão do povo negro e todos os problemas inerentes. Mas é a partir dessa realidade que a população negra se organiza de diversos modos e, assim, trava lutas para ser inserida na sociedade brasileira. Entre suas várias estratégias, destaca-se a fundação de instituições religiosas

e sociais, clubes, jornais e outros movimentos para juntos fortalecerem-se e traçarem caminhos em suas lutas.

A respeito dessas organizações, Fernandes explica sobre suas manifestações e objetivos, pontuando que

[...] começam a ganhar corpo a partir do fim da primeira guerra, e os movimentos sociais, que se esboçam a partir da segunda década deste século, marcam o início da participação do negro e do mulato, como e enquanto tais, na história moderna da cidade. Aos poucos, a situação de miséria, o tratamento diferencial e o isolamento irão provocar um doloroso processo de autoafirmação e de protesto, que projetará o “homem de cor” no cenário histórico, como agente de reivindicações econômicas, sociais e políticas próprias. O sentido dessas reivindicações é bem conhecido. Correspondendo ansiosamente às expectativas assimilacionistas da sociedade inclusive, as inquietações e os movimentos sociais amparam-se sob o signo de uma revolução moral. Elas não vão contra a ordem econômica, social e política estabelecida. Mas, contra a espécie de espoliação racial que ela acobertava, graças aos mecanismos imperantes de acomodação entre negros e brancos (Fernandes, 1978, p. 10).

É possível inferir que as primeiras organizações do povo negro eram para ser aceitas e incluídas na sociedade brasileira que ora estava se constituindo. O autor destaca que esse início de organização contribuiu para despertar o conhecimento da realidade racial brasileira e sua atuação consciente na cena histórica e, assim, inseri-lo no debate sobre os problemas raciais brasileiros (Fernandes, 1978).

Dentre as várias organizações articuladas e implementadas pelo povo negro nesse período, destacamos o jornal *O Clarim da Alvorada*, fundado em janeiro de 1924, por Jaime de Aguiar, e o Centro Cívico Palmares, fundado por Antônio Carlos, uma biblioteca exclusivamente para negros. A Frente Negra Brasileira, fundada em 16 de setembro de 1931, em São Paulo, é um dos movimentos que mais se sobressaiu na época; em 1936 tornou-se partido político e, com o Estado Novo, em 1937, foi fechada. Posteriormente, transformou-se na União Negra Brasileira.

Vale ressaltar também as religiões de matriz africana que se constituíam como espaços de fortalecimento e resistência. Destacamos o Teatro

Experimental do Negro, fundado em 1944, no Rio de Janeiro, por Abdias do Nascimento e Maria Nascimento. Dentre os seus vários objetivos, um era valorizar o negro por intermédio da educação, cultura e arte. Foi uma das organizações de maior relevância nos cenários de luta em prol da cultura e interesses políticos da população negra, dando visibilidade a artistas negros no cenário artístico brasileiro (Nascimento, 2004).

No campo político, destaca-se a organização da Convenção Nacional do Negro em São Paulo, em 1945, e a criação de uma declaração elencando as propostas para a população negra encaminhada à Constituinte de 1946. O Teatro Experimental do Negro encerrou suas atividades em 1968 devido ao golpe militar, e Abdias do Nascimento, o principal mentor dessa instituição, ficou exilado por treze anos no exterior, justamente porque todas as discussões e lutas relacionadas com a realidade vivenciada pelo povo negro, como o racismo, o preconceito e a discriminação, eram negadas e não reconhecidas no Brasil. A crença e propagação da democracia racial era um recurso utilizado para o não reconhecimento da situação de exclusão dessa população. Essas questões extremas vivenciadas pela população negra e negadas oficialmente no Brasil são explicadas sociologicamente por Fernandes (2017, p. 56):

A questão de ser o racismo institucional ou camuflado possui menor importância do que ele representa na reprodução da desigualdade racial, da concentração racial da riqueza, da cultura e do poder, da submissão do negro, como 'raça', à exploração econômica, à exclusão dos melhores empregos e dos melhores salários, das escolas, da competição social com os brancos da mesma classe social etc., e à redução da maioria da massa negra ao 'trabalho sujo' e a condições de vida que confirmam o estereótipo de que 'o negro não serve mesmo para outra coisa'.

Essas pautas continuaram presentes nas lutas empreendidas pela população negra, organizadas por diversos movimentos. Pontuamos a importância de uma organização que contribuiu para que outros movimentos sociais negros fossem fundados no Brasil: o Movimento Negro Unificado (MNU), fundado em 1978, em São Paulo, como

Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial (MNUCDR), com um viés político bastante acentuado e outras reivindicações somadas às que foram acima explicitadas. A criação deste, no período da redemocratização do Brasil, foi em um protesto contra a violência policial praticada contra um jovem negro, Robson, que era jogador de basquete. De acordo com Januário Garcia (2008), ao organizar o primeiro protesto contra o racismo, o movimento contou com o apoio de diversas lideranças religiosas (candomblé e umbanda), da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) e da Associação Brasileira de Imprensa (ABI).

A partir dos anos 1980, diversos núcleos do MNU são fundados em diferentes estados brasileiros. Sobre essa questão, explica Januário Garcia (2008, p. 12):

[...] estava aberta a luta moderna do Movimento Negro com uma militância disciplinada, organizada em núcleos e focada contra o racismo e, assim, a expressão "Movimento Negro" se transforma em movimento de massa no cenário nacional e no imaginário nacional.

O Movimento Negro pode ser considerado um sujeito coletivo e um ator político que, juntamente com outros movimentos sociais, operários e populares, surge na década de 1970 com formas diferenciadas de expressões e experiências (Gomes, 2019).

Foi assim que o povo negro criou diversas organizações desde a escravidão para lutar contra a própria condição a qual fora submetido. Destacam-se os quilombos, grupos organizados de negros fugidos, os quais foram uma estratégia de luta, a exemplo do Quilombo dos Palmares, uma comunidade quilombola que, no século XVII, ocupava a Serra da Barriga, na capitania de Pernambuco e, posteriormente, o território de Alagoas, e que teve a maior durabilidade na história do Brasil.

Na década de 1980, ocorreu a criação de outros grupos com reivindicações políticas diversas, dentre elas a educação formal, pautada como o espaço político de maior relevância para a ascensão do povo negro na sociedade brasileira.

Em 1986, época das discussões sobre a Cons-

tituição de 1988, o Movimento Negro se organizou para formular uma pauta de reivindicações para a população negra, redigindo uma carta-convite dirigida a toda a comunidade negra brasileira, entidades, militantes e interessados na luta do povo negro para juntos participarem da Convenção Nacional do Negro e a Constituinte. As discussões foram divididas em temas como cultura, educação, mulher negra, trabalho, violência policial, direitos e garantias individuais; reivindicações propondo um projeto de nação em que o combate ao racismo, ao preconceito e à discriminação estivessem presentes, e que a história do povo negro e africano fizesse parte da educação brasileira, contribuindo para a construção de uma educação antirracista.

Essa conquista se tornou possível no governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva quando, em 9 de janeiro de 2003, a Lei n. 10.639 (Brasil, 2003) foi sancionada e, posteriormente, alterada para a Lei n. 11.645 (Brasil, 2008), para incluir a história dos povos indígenas originários, alterando também a LDB n. 9.394 (Brasil, 1996). Além disso, foram implementadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCNERER) e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Em 21 de março de 2003 foi criada a Secretaria de Políticas de Promoção para a Igualdade Racial (SEPPPIR), aprovado o Parecer CNE/CP 3/2004 (Brasil, 2004c) e o Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Desta forma, recolocou a questão racial na agenda nacional e a importância de se adotarem políticas públicas afirmativas de forma democrática, descentralizada e transversal. O principal objetivo desses atos é promover alteração positiva na realidade vivenciada pela população negra e trilhar rumo a uma sociedade democrática, justa e igualitária, revertendo os perversos efeitos de séculos de preconceito, discriminação e racismo (Brasil, 2004b, p. 8).

É na educação formal, entendida como um espaço privilegiado por meio dos ambientes escolares, que a educação das relações étnico-raciais contribuirá para a revelação da identidade

do povo negro desde a mais tenra idade, constituindo-se com orgulho do seu pertencimento racial. Desse modo, a escola poderá ser o lugar onde o convívio entre negros, indígenas e brancos seja de respeito e igualdade.

A educação das relações étnico-raciais na educação profissional e tecnológica

O Censo de 2022, pesquisa realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022a), no que se refere à população brasileira no quesito cor ou raça, destaca que 43,5% dos brasileiros declaram-se brancos; 0,6% indígenas; 0,4% amarelos; 45,3% pardos; e 10,2% pretos, totalizando, pardos e pretos, 55,5% da população.

Diante desses dados, é possível inferir que se faz presente na educação um contingente destacável de jovens pardos e pretos, como também no mercado de trabalho formal ou informal. Dessa forma, não é possível pensar em educação profissional tecnológica sem refletir sobre essa população, o que ela vivencia nos espaços escolares e como os saberes são adquiridos e interferem em suas identidades enquanto cidadãos e futuros trabalhadores. Os espaços educacionais formais são parte da sociedade, logo, o que se vivencia fora dos muros da escola também está presente nas relações interpessoais estabelecidas no chão dela. Portanto, é necessário que a educação das relações étnico-raciais esteja presente na formação dos sujeitos que estudam na educação profissional tecnológica.

A população negra vivencia, no seu cotidiano, diversas situações que envolvem o racismo, o preconceito e a discriminação racial, além da divisão de classe. Dessa forma, o povo negro precisa enfrentar questões que não são vivenciadas pela população branca, ou seja, está sempre em desvantagem em relação a outros segmentos sociais. Obviamente, esses problemas raciais estão presentes no espaço escolar, pois a educação também fortalece diversas mazelas que fazem parte da sociedade, mas pode tornar-se o espaço no qual se promove o respeito à diversidade e aos direitos de todos os sujeitos, independentemente de seu pertencimento racial, classe e

gênero. Assim,

Acredita-se que estudar temas como a educação das relações étnico-raciais na educação profissional fomenta a criação de uma cultura universal de defesa da dignidade humana, com estímulos do respeito à diversidade e a pluralidade cultural da população brasileira. Além disso, a educação profissional e tecnológica vem se tornando uma opção em relação a conclusão do ensino médio, no qual o país enfrenta evasão tradicionalmente forte e preocupante, com baixa aspiração educacional dos alunos para continuar os estudos (Santos; Silva Neta; Santos, 2022, p. 4).

O trabalho é a própria existência humana, pois é por meio dele que o ser humano tem condições de viver com dignidade, mas é também constituído por contradições, como explorações, violências e direitos negados. A falta de um trabalho contribui para que o ser humano se depare com diversos problemas existenciais, pois é necessário se alimentar e dar conta das necessidades humanas. Logo, a educação é o caminho que se busca para a emancipação enquanto sujeito social.

A educação profissional é um dos caminhos que o jovem da classe popular tem procurado para entrar no mercado de trabalho e assim se constituir como um sujeito com dignidade. O ensino médio é uma das modalidades de ensino que os jovens buscam para uma formação que lhes possibilite uma oportunidade, além de outras modalidades de cursos profissionalizantes menos duradouros. Entretanto, parece-nos que a formação integral, além de formar para o mundo do trabalho, forma também para a vida, ou seja, permite compreender todo o processo que constitui o universo do trabalho, e suas implicações culturais e científicas atendem à perspectiva de uma educação étnico-racial.

A educação profissional tecnológica no ensino médio integrado possibilita essa formação integral, pois tem o trabalho como princípio educativo, "no sentido de superar a dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual, de incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, de formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos" (Gramsci, 1981 *apud* Ciavatta, 2012, p. 84).

A formação no ensino médio integrado é concebida como:

Superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológico e na sua apropriação histórico-social. Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito de uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política. Formação que, neste sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos (Ciavatta, 2012, p. 85).

É nessa perspectiva de formação integral que a educação das relações étnico-raciais deve se inserir na educação profissional, pois o povo negro, constituído por sujeitos históricos de direitos, constrói suas histórias de lutas e conquistas, e estas precisam ser reconhecidas, fazer parte do sistema de educação no Brasil e estar presente nos currículos escolares, desconstruindo a educação eurocêntrica que nos constituiu e ainda é presente na educação. Afinal, foram os povos negros e indígenas os primeiros trabalhadores neste país, em situações de violências e barbárie.

Considerações finais

Ao analisar o estudo aqui apresentado, é possível inferir que a implementação da educação étnico-racial por meio da Lei n. 10.639 (Brasil, 2003) e posteriormente alterada para a Lei n. 11.645 (Brasil, 2008), para incluir a história da população indígena, é um caminho longo a ser percorrido com muitos desafios na área da educação. O Brasil, sendo um país estruturalmente racista, impossibilita o avanço de várias políticas inclusivas, a exemplo da educação étnico-racial. A nossa sociedade é constituída de valores estereotipados e preconceituosos em relação à população negra e indígena.

Esses estereótipos influenciam o fazer pedagógico e a própria estrutura escolar. Os currículos colonizados e engessados não são revisados e nem atualizados para contemplar as demandas

da contemporaneidade e assim incluir nos seus projetos políticos pedagógicos as políticas públicas na área da educação que possibilitem novas concepções de mundo, indicando uma educação para a diversidade e a promoção da igualdade racial. Crianças e jovens negros precisam se ver de forma positiva nos conhecimentos que são perpassados no âmbito educacional.

A Lei n. 10.639 (Brasil, 2003) tem mais de vinte anos e ainda não se faz presente nas instituições escolares, públicas e privadas. Há falta de uma ação política nessa direção, e o que ocorre é um silenciamento, mesmo com as diversas lutas e conquistas dos movimentos negros, que foram os autores políticos para que essas políticas públicas sejam hoje uma conquista, mas que, na prática escolar, estão ausentes.

Essa realidade é bem possível e está presente na educação profissional tecnológica no ensino médio integrado. Pode-se destacar, ainda, que algumas políticas de ações afirmativas se fazem presentes nas universidades públicas e nos institutos federais, como a Leis de Cotas, as bancas de heteroidentificação, os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABIs) e outras ações pedagógicas. São ações de relevância que ampliam o acesso à educação e possibilitam mudanças na vida social e econômica dos estudantes. Entretanto, a implementação da Lei n. 10.639 (Brasil, 2003), da educação básica às universidades, nos projetos políticos pedagógicos dos cursos, será um caminho longo a percorrer.

É importante ressaltar que as discussões sobre a educação das relações étnico-raciais na educação profissional e tecnológica mediante novos estudos e debates irá possibilitar a formação de futuros trabalhadores negros empoderados por meio das histórias do seu povo e seus ancestrais para, assim, enfrentar o universo do trabalho com uma formação de fato integral.

Referências

AGUIAR, Leticia Carneiro; BOLLMANN, Maria da Graça Nobrega. LDB: projetos em disputa, da tramitação à aprovação em 1996. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 10, n. 19, p. 407-428, jul./dez. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.22420/rde.v10i19.703>. Acesso em: 25 out. 2024.

BRASIL. *Emenda Constitucional n. 59, de 11 de novembro de 2009*. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino [...]. Brasília, DF: Presidência da República, 2009.

BRASIL. *Decreto n. 2.208, de 17 de abril de 1997*. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1997.

BRASIL. *Decreto n. 5.154 de 23 de julho de 2004*. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2004a.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília/DF: MEC, 2004b.

BRASIL. *Parecer CNE/CP n.º 3/2004, aprovado em 10 de março de 2004*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, DF: Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação, 2004c.

BRASIL. *Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2003.

BRASIL. *Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008*. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Brasília, DF: Presidência da República, 2008.

BRASIL. *Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

BRASIL. *Projeto de Lei n. 1.258-A de 1988*. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 1988.

ClAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; ClAVATTS, Maria; RAMOS, Marise (org.). *Ensino Médio Integrado: concepção e contradições*. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 83-106.

ClAVATTA, Maria. O Ensino integrado, a politecnicidade e a educação omnilateral. Por que lutamos? *Trabalho & Educação*, Belo Horizonte, v. 23, n. 1, p. 187-205, jan./abr. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9303>. Acesso em: 25 out. 2024.

FERNANDES, Florestan. *A integração do negro na sociedade de classe*. São Paulo: Ática, 1978. v. 2.

FERNANDES, Florestan. *Significado do protesto negro*. São Paulo: Expressão Popular: Fundação Perseu Abramo, 2017.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação Omnilateral. In: CALDART, Roseli Salete et al. (org.). *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 267-274.

FRIGOTTO, Gaudêncio; ClAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (org.). *Ensino médio integrado: concepções e contradições*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GARCIA, Januário (org.). *25 anos 1980-2005: movimento negro no Brasil*. 2. ed. Brasília, DF: Fundação Cultural Palmares, 2008.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL. *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.637/2003*. Brasília, DF: MEC/SECAD, 2005. p. 39-64.

GOMES, Nilma Lino. O Movimento Negro Brasileiro indaga e desafia as políticas educacionais. *Revista da ABPN*, Curitiba, v. 11, ed. esp., p. 141-162, 2019. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/687>. Acesso em: 25 out. 2024.

IBGE. Conheça o Brasil – População: cor ou raça. *IBGEeduca*, Rio de Janeiro, 2022a. Disponível em: <http://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18319-cor-ou-raca.html>. Acesso em: 13 jul. 2023.

IBGE. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNA-D-continua) 2022*. Rio de Janeiro: IBGE, 2022b. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv102002_informativo.pdf. Acesso em: 18 jun. 2023.

LEITE, Carlos Roberto Saraiva da Costa. A Presença do negro na imprensa gaúcha: do Império à República. *Portal Geledés*, 2015. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/a-presenca-do-negro-na-imprensa-gaucha-do-imperio-a-republica/>. Acesso em: 19 jun. 2023.

MUNANGA, Kabengele (org.). *Superando o racismo na escola*. 2. ed. rev. Brasília, DF: MEC/SECAD, 2005.

NASCIMENTO, Abdias. Teatro experimental do negro: trajetórias e reflexões. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 18, n. 50, p. 209-224, 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-40142004000100019>. Acesso em: 12 jul. 2023.

RAMOS, Marise. Concepção do ensino médio integrado. *Fóruns EJA Brasil*, [s. l.], 2008. Disponível em: http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/concepcao_do_ensino_medio_integrado5.pdf. Acesso em: 25 out. 2024.

RAMOS, Marise. *História e Política da educação profissional*. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. (Coleção Formação Pedagógica, v. 5).

RIBEIRO, Djamila. *Pequeno manual antirracista*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SANTOS, Iraneide Nascimento dos; SILVA NETA, Maria de Lourdes; SANTOS, Carolina da França Bandeira Ferreira. Relações étnico-raciais na educação profissional e tecnológica: uma revisão integrativa. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 40, p. 1-19, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698-41083>. Acesso em: 12 jul. 2023.

SAVIANI, Dermeval. *Sobre a concepção de politecnicidade*. Rio de Janeiro: Ministério da Saúde, 1989.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. *Revista Brasileira de Educação de Educação*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 152-180, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782007000100012>. Acesso em: 25 out. 2024.

SILVEIRA, Rozieli Bovolini; MARASCHIN, Mariglei Severo. "Queremos ser sujeitos do sistema educacional": as implicações do Trabalho Pedagógico na Permanência e Êxito de estudantes na Educação Profissional e Tecnológica. *Educação por Escrito*, Porto Alegre, v. 10, n. 2, p. e30560, 2020. Disponível em: <https://revista-seletronicas.pucrs.br/porescrito/article/view/30560>. Acesso em: 12 jul. 2023.

THEODORO, Mário et al. (org.). *As políticas públicas e desigualdades racial no Brasil: 120 anos após a abolição*. Brasília, DF: IPEA, 2008.

Maria Raimunda Santana Andrade

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Sergipe (2017). Tem experiência na área da educação, com ênfase em educação étnico-racial. Especialização em Psicopedagogia Escolar pelo Centro Universitário Maurício de Nassau (UNINASSAU), Brasil. Mestranda no Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT) do Instituto Federal de Sergipe. Bolsista da Fundação de Apoio à Pesquisa e à Inovação Tecnológica do Estado de Sergipe (FAPITEC).

Elza Ferreira Santos

Professora titular do Instituto Federal de Sergipe (IFS) e pertencente ao quadro de professores permanentes do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT) do IFS. Doutora em educação pela Universidade Federal de Sergipe (UFS, 2013). Mestra em ciências da educação pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias (ULHT, 2006). Licenciada em Letras (UFS, 1993). Líder do Grupo de Pesquisa Educação Profissional e Tecnológica CNPq/IFS.

Endereço para correspondência

MARIA RAIMUNDA SANTANA ANDRADE

Rua 14, n. 79, Conjunto João Alves Filho

Complexo Taiçoca, 49160-000

Nossa Senhora do Socorro, SE, Brasil

ELZA FERREIRA SANTOS

Rua José Deodato Soares, 83

Jabotiana, 49097-340

Aracaju, SE, Brasil

Os textos deste artigo foram revisados pela Texto Certo Assessoria Linguística e submetidos para validação dos autores antes da publicação.