

UMA ANÁLISE DO ENSINO MÉDIO TÉCNICO E O ENSINO DE GEOGRAFIA NA BAIXADA FLUMINENSE/RJ

Guilherme Preto Guimarães

Guilherme.geografia.ufrj@gmail.com¹

Ester Ribeiro Moreira

ester.ribeirorock@hotmail.com²

Clézio dos Santos

cleziogeo@yahoo.com.br³

Gabriel Pereira da cruz

gabrielpcruz97@gmail.com⁴

Resumo

Pensar e pesquisar o ensino de Geografia no mundo atual urge a necessidade de uma visão holística acerca das diversas abordagens educacionais no que tange às redes escolares. Não obstante, o ensino técnico/tecnológico carrega consigo diversas possibilidades de análises e questões no que tange à disciplina de Geografia, uma vez que os cursos, em sua maioria, são dedicados à preparação do sujeito para o mercado do trabalho. Sob esse ponto de vista, surgem questões como: para que serve a geografia nos cursos de ensino técnico/tecnológico? Em que essa disciplina pode acrescentar aos formandos desse sistema de ensino? Quais são as possíveis mudanças sociais que uma escola técnica pode ocasionar em determinados territórios? A pesquisa apresenta-se em sua fase inicial, no entanto, já podemos tecer algumas reflexões acerca destas questões e outras mais que vão surgindo ao longo da escrita.

Palavras-chave: ensino técnico; CEFET; geografia escolar

Introdução

O ensino tecnológico tem seu gênese no Brasil no início do séc. XX e potencializa-se com a expansão industrial ocorrida entre os anos de 1940 e 1980. O Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca marca esse início como sendo o primeiro centro com finalidades de educação técnica em território nacional, com localização na então capital

¹ Mestrando pelo Programa de Pós Graduação em Geografia – UFRRJ.

² Graduanda pelo curso de Licenciatura Plena em Pedagogia Pela UFRRJ – Bolsista CAPES.

³ Professor Dr. Em ensino de Geografia pela UFRRJ – Pesquisador FAPERJ e CAPES.

⁴ Graduando em Licenciatura Plena em Geografia pela UFRRJ.

brasileira – o Rio de Janeiro – e consolida-se, ainda hoje, como um dos principais centros de formação tecnológica do estado em questão.

A pesquisa a qual apresenta-se neste texto vem sendo desenvolvida pelo o Grupo de Estudos e Pesquisas em Ensino de Geografia do Instituto Multidisciplinar da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, na linha de pesquisa que trabalha as políticas educacionais e faz parte do projeto de pesquisa O Ensino de Geografia na Baixada Fluminense com apoio do CNPq (uma bolsista), FAPESP e FAPERJ (um pesquisador) e do Programa de Pós Graduação em Geografia- UFRRJ (um pós graduando). A pesquisa surge da necessidade de compreensão acerca das diversas redes educacionais vigentes na Baixada Fluminense enquanto um território da Região Metropolitana do estado do Rio de Janeiro.

Objetiva-se, através desta, analisar e refletir acerca da inserção da formação técnica na Baixada Fluminense, compreendendo a importância do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET/RJ) para o município de Nova Iguaçu.

Desenvolve-se metodologicamente com uma abordagem qualitativa por buscar a compreensão dos possíveis impactos que uma escola técnica pode causar em determinado território. A fim de estabelecer uma linha de análise, busca-se um aprofundamento histórico/teórico acerca da criação das escolas técnicas no estado do Rio de Janeiro com posterior delimitação no que tange aos CEFET(s) instalados na Baixada Fluminense, com atenção dedicada ao campus de Nova Iguaçu. Acredita-se que a instalação de um centro de ensino técnico em uma região conhecida por seus estigmas de violência e subdesenvolvimento – resultado dos poucos investimentos em políticas públicas voltadas à saúde, educação e segurança – represente uma possibilidade de acesso a um ensino diferenciado por essa população, no entanto, verifica-se a necessidade de um olhar crítico quanto aos tipos de curso que são oferecidos nestas regiões enquanto estratégias de formação de mão de obra para cadastros de reservas.

Uma Breve Apresentação de uma Região Estigmatizada

Busca-se, neste tópico, abordar sobre os estigmas construídos acerca da região da Baixada Fluminense. Estigmas criados a partir da falta de planejamento na constituição da região, de modo que não houve uma preocupação inicial - em alguns municípios até os dias

atuais - com a elaboração de um sistema educacional que fosse capaz de dar conta das demandas populacionais que constituem este território.

Em termos geográficos, a expressão Baixada Fluminense

corresponde a todas as superfícies planas e de baixas altitudes que se estendem desde a linha de costa até as falésias dos Tabuleiros (no Norte Fluminense) e até as encostas das Colinas e Maciços Costeiros (que antecedem, na direção do interior, as escarpas da Serra do Mar), além de acompanharem os vales fluviais que penetram muitos quilômetros para o interior. São planícies – ou baixadas – que recebem inúmeras denominações locais: Baixada dos Goytacazes ou Campista, Baixada dos Rios Macaé e São João, Baixada da Guanabara e Baixada de Sepetiba. (CEPERJ, 2019, pág. 2)

Esta delimitação da Baixada Fluminense, pautada na perspectiva físico geográfica do estado do Rio de Janeiro, esteve presente na literatura regional fluminense até meados do século XX, em especial nas obras de Lamego (1940; 1946; 1948; 1950), Góes (1934), Mendes (1950), Geiger e Mesquita (1956); Geiger e Santos (1954).

A expressão ganha novos significados e a região da Baixada Fluminense, em termos sociais, ganha conotações de estigmas, devido seu processo histórico de formação. Ocorre que ao longo de sua formação, os locais hoje conhecidos como os municípios da estigmatizada Baixada Fluminense assumem características culturais e econômicas que os diferenciam da região metropolitana – região à qual a atual Baixada Fluminense está agregada administrativamente.

Essas características levaram o Governo do Estado, em 2005, a classificar como Baixada Fluminense os municípios de: Belford Roxo, Duque de Caxias, Guapimirim, Itaguaí, Japeri, Magé, Mesquita, Nilópolis, Nova Iguaçu, Paracambi, Queimados, São João de Meriti e Seropédica (CEPERJ, 2019, pág. 2).

Esses municípios eram/são os destinos de grandes massas migratórias de população pobre que buscam na capital carioca uma nova oportunidade de vida. Nestes municípios houve um boom demográfico a partir dos anos 1950, crescimento esse que se deu de forma desordenada sem as condições básicas para a dignidade humana como moradia, saneamento, educação, segurança e saúde. Outra característica marcante é a dependência do mercado de trabalho que se concentra na cidade do Rio de Janeiro, gerando uma intensa movimentação diária entre o centro e sua periferia, de modo que esses municípios circundantes ganhem a denominação de municípios dormitórios (CARDOSO, 2014).

Percebe-se, dessa forma, em Haesbaert (1988), que a região baixadense que hoje conhecemos tem origens em representações sociais que a constituíram, também, pelo o descaso social e as mazelas relacionadas à condição periférica no âmbito socioeconômico (pobreza, violência, negligência das políticas públicas em geral).

Esse processo de regionalização que leva em consideração os fatores homogêneos do território gera, para a Baixada Fluminense, diversos estigmas sob o olhar daqueles que ali não habitam, tendo a ideia de identidade pautada simplesmente na permanência, o que faz com que haja “um apelo no social para que a identidade dos sujeitos permaneça igual a um determinado tipo de identidade, que é produzida pela cultura do seu tempo histórico” (FERNANDES, 2006, pág. 2). Dessa maneira, devido a essa tentativa de padronização, tornar-se pessoa pressupõe valores pré-estabelecidos por determinado segmento da sociedade, o que faz com que a percepção da identidade baixadense seja estigmatizada, pois “tudo aquilo que não é idêntico ao convencional passa a ser alvo de críticas, discriminações e não-reconhecimento” (FERNANDES, op. cit., pág. 2).

Percebe-se em Mignolo (2006) que esse processo de regionalização que utiliza como base determinada cultura a ser tomada como espelho para as demais é uma prática inerente às ciências modernas, até mesmo à própria Geografia. Segundo o autor

Daí que o discurso das ciências seja um discurso regional – o discurso da história regional do pensamento europeu. Essa história particular é, no entanto, dupla. Por um lado, ela é a "história da modernidade europeia" mas, por outro, ela é também a "história silenciada da colonialidade europeia". Enquanto a primeira consiste numa história de autoafirmação e de celebração dos sucessos intelectuais e científicos, a outra é uma história de negações e de repúdios de todas as outras formas de racionalidade.

Sob essa concepção, pensa-se que o processo de regionalização adotado pelo o Governo do Estado para a Baixada Fluminense – e para todo o restante do estado – traz consigo, enquanto discurso científico, essas mazelas da segregação e negação dos sujeitos que habitam tais territórios, uma vez que não leva em consideração a pluralidade das características humanas e sociais.

Portanto, a constituição histórica envolta a processos de negação de políticas públicas destinadas à Baixada Fluminense, gerou os estigmas de uma sub-região da região metropolitana carioca que, por sua vez, criou-se uma ideia de identidade engessada, pautada em pressupostos preconceituosos que negam as próprias identidades locais.

Os Centros de Educação Tecnológica: Um Breve Histórico do CEFET/RJ

Os centros de Educação Tecnológica, tiveram seu início no século XX, com a ideia de auxiliar o crescimento de industrialização no Brasil. O processo de industrialização brasileira se inicia no final do séc. XIX, no entanto, somente após a crise de 1929 que esse setor ganha maior impulso tornando-se o motor da economia nacional, de modo que a necessidade de mão de obra qualificada torna-se imperativa. Cria-se, pois, o vetor de educação profissional, constituído pelas escolas profissionalizantes, de modo a formar o que hoje conhecemos por Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Essas unidades sofreram diversas alterações, desde então, até receberem a denominação de Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefet), hoje conhecidos como Institutos Federais de Educação (IFE) (LIMA & ARAÚJO, 2014, pág. 3).

No que tange à temporalidade específica de criação desses Centros em termos de abrangência nacional, a história remonta a 1909 quando o então presidente Nilo Peçanha decretou a criação de Escolas de Aprendizes Artífices nas capitais dos estados, de modo a proporcionar o ensino profissional, primário e gratuito.

Já a criação do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (Cefet/RJ) data do ano de 1917 com titulação de Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz, com sede no Rio de Janeiro – então capital da República – com a finalidade de formar professores, mestres e contramestres para o ensino profissional. Em 1919, a instituição passa sua jurisdição ao governo federal e em 1937 a estrutura da escola é transformada em Liceu, com a finalidade de ensino profissional de todos os ramos e graus, conforme aconteceu também às Escolas de Aprendizes Artífices, que eram mantidas pela União. No entanto, antes da inauguração do Liceu, a denominação foi novamente alterada, de modo que passa a ser Escola Técnica Nacional, com a finalidade de estabelecimento de ensino industrial o qual buscou ministrar cursos de 1º ciclo (indústrias e de maestria) e de 2º ciclo (técnicos e pedagógicos) (CEFET/RJ, 2019. Apresentação. Disponível em: <<http://www.cefet-rj.br/index.php/apresentacao>>. Acesso em: 04 abr. 2019).

No final da década de 1950 a Escola Técnica Nacional ganha mais autonomia administrativa, passando a extinguir os cursos de 1º ciclo e buscando maior enfoque na formação técnica. Em 1966 introduz-se a formação de profissionais para a indústria em cursos de nível superior com a criação do curso de Engenharia de Operação. Os cursos operavam em

convênio com a Universidade Federal do Rio de Janeiro, a qual emitia os diplomas além de ceder parte do corpo docente. Pela necessidade de formação de professores para atuarem nas disciplinas específicas dos cursos técnicos, criou-se o Centro de Treinamento do Estado da Guanabara (CETEG) e o Centro Nacional de Formação Profissional (CENAFOR), no ano de 1971 (CEFET/RJ, 2019. Histórico. Disponível em: (<<http://www.cefet-rj.br/index.php/2015-06-02-16-38-34>>. Acesso em: 03 abr. 2019).

Em 1967 essa escola recebe o nome de Escola Técnica Federal Celso Suckow da Fonseca, e em 1978 passa a ser o Centro Federal de Educação e Tecnologia (CEFET/RJ) através da Lei nº 6.545, de 30 de junho do referido ano. A partir de então, a instituição assume novos objetivos com definições de educação superior, atuando como autarquia de regime especial vinculada ao Ministério da Educação e Cultura, oferecendo cursos de graduação e pós-graduação com atividades de extensão e a realização de pesquisas na área tecnológica (CEFET/RJ. Histórico. Disponível em: <<http://www.cefet-rj.br/index.php/2015-06-02-16-38-34>>. Acesso em: 04 abr. 2019).

Atualmente o CEFET/RJ conta com a sede institucional, o campus Maracanã e mais sete campi descentralizados, sendo eles: Nova Iguaçu (município baixadense), Maria da Graça (bairro da cidade do Rio de Janeiro), Petrópolis, Nova Friburgo, Itaguaí, Valença e Angra dos Reis. Segundo o site da instituição,

Sua atuação educacional inclui a oferta regular de cursos de ensino médio e de educação profissional técnica de nível médio, cursos de graduação (superiores de tecnologia e de bacharelado), cursos de mestrado e de doutorado, além de atividades de pesquisa e de extensão, estas incluindo cursos de pós-graduação *lato sensu*, entre outros. (CEFET/RJ. Histórico. Disponível em: <<http://www.cefet-rj.br/index.php/2015-06-02-16-38-34>>. Acesso em: 01 abr. 2019)

Atualmente, os campus de Nova Iguaçu e Itaguaí são os únicos instalados na Baixada Fluminense – delimitação geográfica da pesquisa. Devido à proximidade à instituição de pesquisa a qual o grupo está inserido, a pesquisa desenvolve-se com foco no campus de Nova Iguaçu, o qual oferece hoje os cursos de Técnico em Automação Industrial, Técnico em Enfermagem, Técnico em Informática, Técnico em Telecomunicações, Técnico em Eletromecânica (Curso em descontinuidade).

Localização do município de Nova Iguaçu na Região Metropolitana do Rio de Janeiro

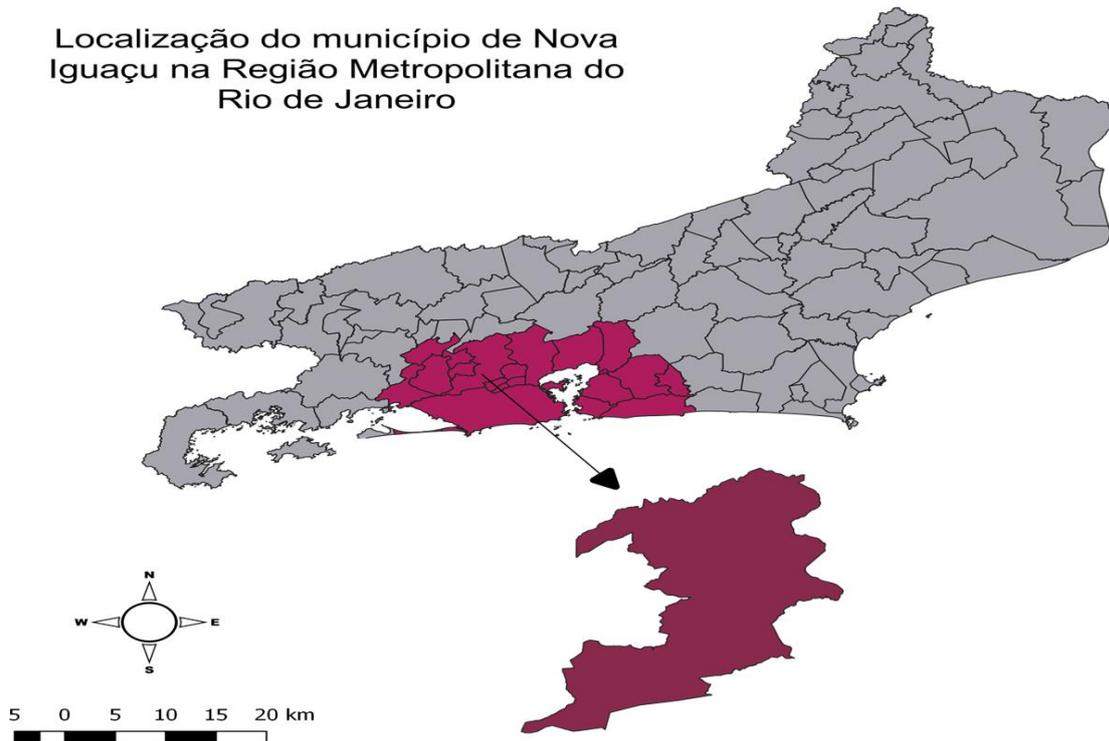


Imagem 1. Localização do Município em que a unidade pesquisada da Cefet/RJ está localizada. Elaborado por: Isabella Cavalcanti, 2019.

O *campus* de Nova Iguaçu foi o primeiro do sistema CEFET/RJ criado fora do município do Rio de Janeiro dando início ao Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e, atualmente, se configura como o maior campus depois da Sede. Possui 154 servidores, dentre docentes e técnicos-administrativos e um total de 1151 alunos de cursos técnicos e graduação, dados de 2016 (CEFET/RJ, 2019. Apresentação. Disponível em: <<http://www.cefet-rj.br/index.php/apresentacao>>. Acesso em: 04 abr. 2019



(Imagem 2 - Unidade CEFET/NI vista de cima, encontrada em : <http://www.cefet-rj.br/index.php/nova-iguacu> - Acesso em 14/04/2019 - 12:09.

Imagem 3: Frente da unidade CEFET/NI, encontrada em: <https://www.cursosprofissoes.com/cefet-nova-iguacu-rj/> - Acesso em 14/04/2019 - 12:11).

A Educação Técnica e a Educação Tecnológica

Educar remete-se a uma ação a qual faz parte de um ato ou processo de desenvolvimento das capacidades cognitivas do ser humano. Desde o seu nascimento até o último instante de vida, o homem se educa e reeduca constantemente, quer seja de forma proposital, quer seja de forma inconsciente. O termo educar origina-se do latim *educare*, da junção entre os termos *ex* (exterior, fora) com *ducere* (guiar, instruir), ou seja, conduzir para o mundo e/ou fora de si mesmo. O ato de educar busca sempre uma finalidade, um propósito e, para tal, há a necessidade de planejamento para produzir determinado efeito.

Dessa maneira, entende-se que o modo ao qual pretende-se chegar ao objetivo de se educar, implica sempre na eficácia de tal processo. São diversos os modos os quais pode-se fazer educação, para tanto, basta algo ou alguém que sirva de meio. Entende-se aqui por modo os elementos que capacitam à atividade humana, o método. Sem tirarmos a natureza do homem, no entanto, o que diferencia o ser humano dos demais seres é sua capacidade de pensar, e é dessa forma que ele estabelece sua relação com a natureza.

De acordo com CIPRIANO (2018) na troca de experiências, na educação, temos esses dois componentes se relacionando. Ao mesmo tempo em que se conduz, busca-se a forma pela qual fluirá o conteúdo. Temos um entrelaçamento de educação e técnica que facilita a ida até a foz que se almeja. Por um lado, o professor, noutro o aluno, ambos mediados com as técnicas. Quanto mais límpida for, maior a correnteza, maior a sabedoria aprendida.

Diversas outras formas de se pensar e fazer educação vão ser desenvolvidas ao longo da história da humanidade desde os pré-socráticos, passando pelas diversas culturas, até chegarmos à era moderna, a qual ainda nos causa impacto. É justamente a partir deste período que se inicia o processo de visão universal de mundo, de culturas logo, de educação. Ao observarmos o modelo fordista de produção, temos que

(...) é um sistema de produção industrial caracterizado por: um elenco limitado de produtos standardizados; métodos de produção de massa; automação usando máquinas dedicadas à produção de um produto determinado; força de trabalho segmentada responsável por tarefas fragmentadas e especializadas; controle centralizado; e organização hierárquica e burocrática. A relação positiva de custo/eficiência deriva das economias de escala obtidas através de longos ciclos de produção, de quase uniformidade de serviços e redução nos custos do trabalho. (RAGGAT, 1993, p.23 apud BELLONI, 2008, p.12)

Este modelo de produção é traduzido para os diversos ambientes de vivências, e é na escola que ele vai ficar evidente e marcante, pois a escola passa a ter este padrão fabril “de modo racionalizado e planejado, em larga escala, de massa” (GIDDENS, 1994 apud BELLONI, 2008, p.13). As fábricas precisavam de mão de obra especializada para operar suas máquinas, visto que a configuração social até as revoluções industriais eram predominantemente de caráter rural, com a maior parcela da sociedade composta por camponeses e/ou artesãos.

A educação pública, portanto, apresenta-se como uma proposta atraente, uma vez que assim se poderia ditar as formas de se praticar essa educação. O agente da ação era o professor, o aluno estava ali enquanto uma caixa vazia para receber os ensinamentos/adestramentos necessários para executar determinada função para assim conseguir sobreviver de algum trabalho. A forma técnica era (e ainda é) padronizada, tendo o professor como o detentor do conhecimento que sabia o que era melhor para seus ouvintes. A estrutura da sala quadrada, com um amontoado de alunos para aprender aquilo que podiam deter de conhecimento, com intervalos marcados pelo soar do sinal, o qual ao ser acionado ditava (dita) a hora de comer, de entrar, de sair, sempre mantendo a ordem e o respeito aos horários de produção.

O conhecimento, portanto, torna-se uma ferramenta de poder: quem o detém determina as ações daqueles que dele dependem. Dessa maneira, o conhecimento era vendido por aqueles que o detinham e guardados a sete chaves para que não pudesse ser acessado por qualquer pessoa. No entanto, a ausência de educação não dói, convive-se, e até sobrevive sem, não é determinante, mas é possibilitadora ao ser, ter, poder, fazer.

Corroborar-se com o sentido de VARGAS (1999), GRINSPUN (1999), OLIVEIRA (2007); citados por SANTOS (2012) que abordam a questão da educação tecnológica, respectivamente, como aptidão ao uso a fim de haver autonomia humana, cientes dos processos científicos e culturais para a concepção técnica e como elemento de democratização do saber. Em via semelhante visa-se analisar este fenômeno nesta pesquisa, como maior potência de dados, informações e conhecimentos mais acessíveis na sociedade.

Portanto a educação tecnológica propicia a condução para um mundo maior, ou seja, com maior número de informação, com maior número de significados possíveis. Jamais terminando em si mesma. Passa a ser este o desafio do magistério na atualidade, passa a ser este o profissional que se requer nos desafios contemporâneos. Pois sua atuação deve mudar mediante as técnicas possíveis, no sempre hoje, mediante a uma realidade diferente a encontrar

na sala de aula, resumir experiências a e com seus alunos, marcados com este espaço e com este tempo.

Educação Tecnológica e o Ensino de Geografia

Durante o decorrer do texto, dialogamos com autores que pesquisam a Baixada Fluminense e a importância do Ensino Técnico na Baixada, chegando então a discussão sobre Educação Tecnologia e o Ensino de Geografia. Neste Tópico buscamos entender quais as perspectivas da Geografia que são dadas para o médio técnico da Baixada Fluminense.

O público nas escolas mudou assim como a Geografia e o Ensino de Geografia vem mudando ao passar dos anos. Dessa maneira, percebe-se a necessidade de alinhar a Geografia às temáticas a serem abordadas em sala de aula, discutindo e refletindo sobre o lugar, através da análise dos conflitos que nele existem, as políticas públicas, as relações profissionais no mundo do trabalho, aspectos econômicos, culturais, sociais entre outros.

Corroborar-se com Callai (2010, p. 58) ao dizer que

[...] a geografia que o aluno estuda deve permitir que ele se perceba como participante do espaço que estuda, onde os fenômenos que ali ocorrem são resultados da vida e do trabalho dos homens e estão inseridos num processo de desenvolvimento. Não é aquela geografia que mostra um panorama, da terra e do homem fazendo uma catalogação enciclopédica e artificial, em que o espaço considerado e ensinado é fracionado e parcial, e onde o aluno é um ser neutro, sem vida, sem cultura, e sem história. O aluno deve estar dentro daquilo que está estudando e não fora, deslocado e ausente daquele espaço, como é a geografia que ainda é muito ensinada na escola: uma geografia que trata o homem como um fato a mais na paisagem, e não como um ser social e histórico.

Sob essa perspectiva, acredita-se que o devir da Geografia escolar seja o de estimular a compreensão do aluno acerca do contexto ao qual este está inserido, de modo que os conceitos geográficos sejam contextualizados em suas vivências nas relações cotidianas. A grande dificuldade neste percurso se dá devido ao fato de a Geografia Científica se distanciar, em determinados momentos, da Geografia Escolar, o que exige um esforço ainda maior dos profissionais que estão em sala de aula ao traduzirem tais conceitos aos seus alunos. Concordar-se, pois, com Hohn e Simões (2018, p. 10) ao sinalizarem que

A proposta de “Educação Geográfica” nesse sentido defende uma perspectiva em que é preciso construir a partir do diálogo entre professores e estudantes, conhecimentos significativos de Geografia, buscando estabelecer uma relação permanente entre a ciência geográfica e geografia escolar.

Em uma perspectiva crítica de ensino, Vygotsky aborda sobre a busca pela compreensão do lugar em que o aluno está inserido e todos os conflitos que existem neste. Trabalhar sob essa

perspectiva, portanto, exige-se do professor maior compreensão dos conteúdos trabalhados a fim de traduzi-los de modo que o aluno consiga estabelecer um diálogo entre a Geografia e o seu cotidiano.

Esse processo de capacitação se dá forma dialética na transformação de cada indivíduo, de modo que educando e educador estejam em constante aprendizado, aliando teoria e prática, atingindo assim a práxis educacional. Acerca dessa práxis, Au (2011) elucida que se trata de uma ação consciente, em que “os estudantes e professores tornam-se sujeitos que sabem ver a realidade, refletir criticamente sobre a realidade e assumir uma ação transformadora para mudar essa realidade”. (AU, op. cit).

Freire (1996) toma como ponto de partida duas abordagens diferentes: a problematização e o diálogo, ambos constituintes de uma condição indispensável para o exercício da liberdade. Segundo seu ponto de vista, a problematização configura-se como “o processo em que estudantes e professores fazem perguntas críticas acerca do mundo em que vivem, sobre realidades materiais que ambos experimentam cotidianamente e em que refletem sobre quais ações eles podem realizar para mudar essas condições materiais.” (AU, 2011, p. 251).

Acredita-se que sob o viés da pedagogia crítica as práticas pedagógicas possam se tornar mais eficazes no sentido de tornar os sujeitos nelas envolvidos agentes da ação, neste caso sujeitos pensantes, questionadores, que busquem compreender melhor a realidade à qual está inserido na busca por transformá-la, quebrando assim o paradigma da “geografia da decoreba” para se tornar uma Geografia de significados e significantes.

A partir das assertivas aqui abordadas acerca da metodologia crítica, pode-se questionar com Hohn e Simões (2018, p. 11) “em que medida a Geografia ensinada contribui para a formação daqueles que almejam inserir-se no mundo do trabalho e/ou já vivem do trabalho?”.

A modalidade de ensino profissionalizante, em sua maioria, atende a filhos de trabalhadores e esses alunos buscam nesta modalidade uma forma de se inserir no mercado de trabalho a partir de uma formação mínima exigida, para que consigam sobreviver nesta sociedade capitalista em que nos encontramos, contudo a educação não pode ser reduzida a simplesmente formar mão de obra - muitas das vezes barata - para atender a este mercado. Pensa-se uma educação que seja capaz de dar conta, também, da formação intelectual do aluno, com uma formação para o exercício de sua cidadania e compreensão da realidade à qual está inserido e seu papel nele.

Para tanto, entende-se que a Geografia demandada para o ensino tecnológico seja diferente em relação à do ensino “comum”, uma vez que esta deve auxiliar a formação de um futuro profissional e para além de um cidadão, conforme Hohn e Simões (2018, p. 11)

Compreendemos, desta forma, a necessidade de um Ensino de Geografia que contribua para entender os anseios dos estudantes que frequentam a Educação Técnica e Profissional, uma vez que a sociedade atual exige do jovem algo além da formação do Ensino Médio para o domínio das tecnologias, do conhecimento da ciência e da cultura.

Portanto, o ensino de Geografia na Educação Tecnológica deve buscar esse alinhamento entre a complementação da formação do profissional e a formação do mesmo enquanto um agente de sua realidade, na busca pela consolidação deste cidadão de modo que ele possa se inserir por completo em seu meio para que, a partir de seus questionamentos e leitura de mundo, possa transformar o seu lugar de vivência.

Considerações Finais

Ao proporcionar aos sujeitos envolvidos no sistema de ensino tecnológico maior a possibilidade de emancipação e portanto a promoção da cidadania através da pedagogia crítica, o Ensino de Geografia caracteriza-se como uma potencial disciplina transformadora do local/território no qual os Centros tecnológicos se encontram. Ora, uma vez que questionadores de sua realidade, os então cidadãos – termo aqui usado em acordo com Santos (2007) – buscarão formas para transformá-la a partir de suas reflexões e práticas. Se pensarmos uma sociedade crítica composta por esses sujeitos emancipados, a partir das assertivas aqui apresentadas, podemos mensurar a possibilidade da transformação de uma rua, de um bairro, de um distrito, de uma cidade ou mesmo de uma região, de acordo com a escala desses sujeitos. Assim, podemos concluir que, através de um Ensino de Geografia que busque questionar a lógica puramente mercadológica dos Ensinos Tecnológicos, e mesmo das escolas comuns, pode-se transformar uma sociedade a qual, por sua vez, pode transformar sua realidade. Em termos práticos, podemos pensar na possibilidade de impugnar os estigmas que assolam a região da Baixada Fluminense a partir das conquistas políticas públicas que esses sujeitos podem alcançar exercendo sua cidadania.

Referências:

ARAÚJO, Tarcísio. P. de; LIMA, Roberto. A. de. Formação profissional no Brasil: revisão crítica, estágio atual e perspectivas. In: *Estud. av.* vol.28 n°. 81 São Paulo May/Aug. 2014. *Print version* ISSN 0103-4014.



AU, W. Lutando com o texto: contextualizar e recontextualizar a pedagogia crítica de Freire. In: APPLE, Michael W; AU, Wayne; GANDIN, Luís A. Educação crítica: análise internacional. Porto Alegre: Artmed, 2011.

BELLONI, Maria Luiza. Educação a Distância. Campinas: Autores Associados, 2008.

CALLAI, Helena C. O ensino de Geografia: Recortes Espaciais para análise. In. CASTROGIVANI, Antônio C. [et al]. Geografia em sala de aula: práticas e reflexões. 5ª ed. Porto Alegre; Ed. UFGS, 2010.

CARDOSO, Cristiane. (Re)descobrimo a Baixada Fluminense: A transformação do olhar do discente sobre os problemas socioambientais. In: Observatório Geográfico América Latina. 2014, et al.

CEFET/RJ. Governo Federal. Disponível em: <<http://www.cefet-rj.br>>. Último acesso em 03/04/2019 às 15:05.

CEPERJ. Governo do Estado do Rio de Janeiro. O Grande Rio e a Baixada Fluminense. Rio de Janeiro, 2019.

CIPRIANO, Carlos L. Avaliação em educação: questões epistemológicas e práticas. Cortez Editora. ISBN: 9788524926853 Número de páginas: 232.

FERNANDES, Idilia. O lugar da identidade e das diferenças nas relações sociais. In: Revista Virtual Textos & Contextos, nº 6, dez. 2006.

FREIRE, P. – Pedagogia do Oprimido. São Paulo: Paz e Terra. Pp.57-76. 1996

HOHN, Melania O.; SIMÕES, Willian. O Ensino De Geografia Em Cursos Técnicos De Nível Médio Integrado: Entre A Formação Intelectual E A Formação Para O Mundo Do Trabalho. Capa, Vol. 22 (2018). Geografia Ensino & Pesquisa. DOI: <http://dx.doi.org/10.5902/2236499426064>.

MIGNOLO, Walter D. Os Esplendores e as Misérias da “Ciência”: Colonialidade, Geopolítica do Conhecimento e Pluri-versalidade Epistêmica. In: Conhecimento Prudente Para uma Vida Decente./ Boa Ventura de Sousa Santos (org.). 2ª ed. Rio de janeiro, 2006.

SANTOS, Clézio dos (Org.). O Ensino de Geografia na Baixada Fluminense. Nova Iguaçu: IM/UFRRJ, 2015.

SANTOS, Milton, 1926-200 '1. O Espaço do Cidadão 7. ed. - São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2007. 154 págs.