

## Eurocentrismo e Urbanocentrismo no Ensino de Sociologia: a alternativa epistêmica do movimento da Educação do Campo e suas especificidades na Amazônia brasileira

1 Alex Castro de Brito



2 Alessandra Rufino Santos



3 David Junior de Souza Silva



### Resumo

Esta síntese teórica tem como objetivo discutir as características da produção do conhecimento escolar no bojo do movimento político, pedagógico e epistemológico da Educação do Campo, focando em suas especificidades na Amazônia brasileira. A pesquisa assume uma abordagem qualitativa, conduzida a partir de levantamentos bibliográficos, baseados em autores que têm pesquisado sobre a Educação do Campo ou proporcionado um diálogo com esta temática nos últimos anos. Fundamentam o trabalho autores como Miguel Arroyo (2012), Violeta Loureiro (2002), Airton Pereira (2013), Maria Silva (2018), Rejane Medeiros (2017), Roseli Caldart (2022), Hellen do Socorro Silva (2017), Débora Mendes (2020), Maria Gohn (2008) e Paulo Freire (2017). Um aspecto relevante para este estudo é apresentar algumas considerações e reflexões a respeito do papel do educador e do educando, a partir de possibilidades da interface entre o ensino de Sociologia e a Educação do Campo. Para fins de contextualização, o estudo evidencia as múltiplas relações sociais na sociedade capitalista, que, historicamente, cria, se apropria e (re)reproduz escolas e modelos de ensino classistas, autoritários e excludentes, dando ênfase ao eurocentrismo e urbanocentrismo no currículo do ensino de Sociologia.

**Palavras-chave:** comunidades tradicionais; ensino de sociologia; educação básica.

**Filiação:** 1; 3 Universidade Federal do Amapá (UNIFAP)  
2 Universidade Federal de Roraima (UFRR)



# Eurocentrism and Urbanocentrism in Sociology Teaching: the epistemic alternative of the Rural Education movement and its specificities in the Brazilian Amazon

## Abstract

This theoretical synthesis aims to discuss the characteristics of the production of school knowledge within the political, pedagogical and epistemological movement of Rural Education, focusing on its specificities in the Amazon. Based on a dialog between the works of Paulo Freire (2017), Miguel Arroyo (2012), Violeta Loureiro (2002), Airton Pereira (2013), Maria Silva (2018), Rejane Medeiros (2017), Roseli Caldart (2022), Hellen do Socorro Silva (2017), Débora Mendes (2020) and Maria Gohn (2008), this text presents some considerations and reflections on the role of the educator and the learner and their multiple social relations in capitalist society, which historically creates, appropriates and (re)reproduces classist, authoritarian, exclusionary schools and teaching models, based on prejudiced and racist conceptions, which legitimize social, economic, political, ethnic and cultural inequalities and segregation in the various peasant territories.

**Keywords:** traditional communities; sociology teaching; basic education.

## Eurocentrismo y urbanocentrismo en la enseñanza de la Sociología: la alternativa epistémica del movimiento de Educación del Campo y sus especificidades en la Amazonía brasileña

## Resumen

El objetivo de esta síntesis teórica es analizar las características de la producción de conocimiento escolar en el marco del movimiento político, pedagógico y epistemológico de la Educación Rural, centrándose en sus particularidades en la Amazonía. Basándose en un diálogo entre los trabajos de Paulo Freire (2017), Miguel Arroyo (2012), Violeta Loureiro (2002), Airton Pereira (2013), Maria Silva (2018), Rejane Medeiros (2017), Roseli Caldart (2022), Hellen do Socorro Silva (2017), Débora Mendes (2020) y Maria Gohn (2008), se presentan en este texto algunas consideraciones y reflexiones sobre el papel del educador y del educando y sus múltiples relaciones sociales en la sociedad capitalista, que históricamente crea, se apropia y (re)produce escuelas y modelos de enseñanza clasistas, autoritarios y excluyentes, basados en concepciones prejuiciosas y racistas, que legitiman las desigualdades y segregaciones sociales, económicas, políticas, étnicas y culturales en los diversos territorios campesinos.

**Palavras claves:** comunidades tradicionais; ensino de sociologia; educação básica.

# 1 Introdução

Este artigo apresenta uma análise das particularidades e possibilidades de diálogo entre o ensino de Sociologia e a Educação do Campo com o objetivo discutir as características da produção do conhecimento escolar no bojo do movimento político, pedagógico e epistemológico da Educação do Campo, focando em suas especificidades na Amazônia brasileira, que segundo Freitas (2010) é a parte brasileira da Amazônia que também pode ser chamada de Região Norte, sendo formada pelos Estados do Amazonas, Acre, Pará, Amapá, Roraima e Tocantins. Esses aspectos sinalizados reforçam que este estudo trata de uma análise crítica aos modelos de ensino e currículos eurocêntricos e etnocêntricos que, ao longo dos anos, vêm sendo utilizados para ensinar crianças, adolescentes e jovens. A predominância desses currículos urbanocêntricos nega direitos fundamentais a milhares de estudantes, que habitam regiões afastadas dos núcleos urbanos, impedindo o acesso a uma educação emancipadora, humanizada e democrática.

Um aspecto relevante é que o presente estudo busca, ainda, entender, através das bases teóricas, a principal questão: qual é o papel do educador e do educando e suas múltiplas relações sociais na sociedade capitalista? Acredita-se que compreender essa problemática talvez seja a saída para combater, de forma crítica, a ideologia da sociedade capitalista. Sob essa perspectiva, é preciso considerar que, historicamente, a sociedade capitalista cria, se apropria e (re)reproduz escolas e modelos de ensino classistas, autoritários, excludentes, apoiados em concepções preconceituosas e racistas, que legitimam desigualdades e segregações sociais, econômicas, políticas, étnicas e culturais nos diversos territórios camponeses.

A partir de experiências realizadas com a Sociologia na educação básica, pelo primeiro autor deste texto, propomos desenvolver algumas reflexões sobre a interface entre o ensino de Sociologia e a Educação do Campo, a partir de uma pesquisa teórica realizada sobre esses dois campos do conhecimento, tendo como base um diálogo entre os estudos de Paulo Freire (2017), Miguel Arroyo (2012), Violeta Loureiro (2002), Airton Pereira (2013), Maria Silva (2018), Rejane Medeiros (2017), Roseli Caldart (2022), Hellen do Socorro Silva (2017), Débora Mendes (2020) e Maria Gohn (2008).

Pesquisar o ensino de Sociologia em diálogo com a Educação do Campo é uma forma de contribuir significativamente para a produção do conhecimento nessa área, tendo em vista que a Sociologia, quando voltada para a juventude e as escolas do campo, contribui com as interpretações “sobre a sua identidade perante os sujeitos sociais do campo” (Ruszczuk; Schneider, 2013, p. 134). Isso quer dizer que o ensino de Sociologia e a Educação do Campo “podem ser ferramentas importantes na elaboração das estratégias de desenvolvimento e de permanência no campo” (Ruszczuk; Schneider, 2013, p. 143).

Assim, busca-se aqui apresentar o contexto da Educação do Campo, que se constitui

“a partir de um modelo educacional que valoriza a identidade, a cultura, o conhecimento e as especificidades dos sujeitos do campo” (Jesus; Gubert, 2016, p. 134). Essa característica vai de encontro ao que prega a educação tradicional e conservadora, pensada pela burguesia brasileira, que se baseia na educação rural pautada sobre um projeto externo ao campesinato.

Ao longo dos anos, a sociedade burguesa considerou o espaço rural “como um espaço atrasado, sem cultura, distanciado da sociedade, como se os sujeitos que nele vivem fossem apenas responsáveis para produzir e suprir com alimentos os centros urbanos” (Jesus; Gubert, 2016, p. 134). Ao contrário dessa concepção, Ramos et al. (2004, p. 33) explicam que “o campo é acima de tudo o espaço da cultura”.

Nessa projeção, fica evidente que os movimentos sociais defendem uma Educação do Campo que valorize as experiências camponesas de resistência em seus territórios. A partir dessa concepção, Caldart (2022) chama a atenção para os estereótipos criados nos anos 1990, que classificavam as escolas do campo como escolas resíduos. Ou seja, através da precarização sistemática, previa-se que essas escolas do campo iriam desaparecer. Daí, a importância dos movimentos sociais do campo na transformação dessa realidade e na valorização da escola como um lugar de pertencimento e formação humana.

No contexto de redemocratização do país e da promulgação da Constituição Federal de 1988, conhecida como Constituição Cidadã, intensificam-se os movimentos políticos, pedagógicos, epistemológicos da educação, que vêm há mais de duas décadas lutando contra o fechamento das escolas do campo, pela valorização dos saberes locais nos currículos, por escolas presenciais com relações sociais reais e, por nova perspectiva educacional, social, econômica e política para os jovens. Esses movimentos sociais se tornaram uma referência pedagógica, resignificando práticas entre saberes tradicionais, formação docente, discente e escola.

Sobre essa importante fase de mudanças, transformações e avanços na Educação do Campo, cabe destacar que essa política pública “busca reparar os danos causados aos trabalhadores rurais e às demais comunidades tradicionais em função do processo desenvolvimentista do mundo rural” (Jesus; Gubert, 2016, p. 136). A partir da década de 1960, o espaço agrário brasileiro passou por mudanças decorrentes, principalmente, da modernização agrícola. Com isso, muitas famílias de trabalhadores rurais migraram para os espaços urbanos, fazendo com que ocorresse o êxodo rural.

Além dessas mudanças no espaço agrário, o êxodo rural também foi fortalecido pelo modo de vida precário no campo, marcado pela falta de políticas públicas direcionadas à saúde, transporte e educação, por exemplo. A presença do latifúndio e do agronegócio são acontecimentos que também têm contribuído para que as famílias saiam das suas terras rumo à cidade.

Para Schneider (2007), a prática de desenvolvimento e de desenvolvimento rural tem sido transformadora, já que altera o meio ambiente e ressignifica a cultura e os valores em determinada sociedade. Nesse contexto, temas como juventude e educação contribuem com a problematização do desenvolvimento rural, em que o ensino de Sociologia, em consonância com os princípios da Educação do Campo, pode ser um instrumento eficaz no processo de criação de um modelo de escola do campo com práticas didáticos-pedagógicas que atendam às necessidades das famílias que moram no meio rural. Apesar disso, grande parte das escolas situadas no espaço rural atendem as exigências educacionais dos grupos sociais dominantes, conforme explicam os autores Locatelli *et al.* (2013).

A lista de autores citados, anteriormente, demonstra um fio condutor comum: uma profunda reflexão e crítica às relações de poder – muitas vezes autoritárias e racistas – estabelecidas tanto dentro das instituições de ensino quanto nas políticas públicas educacionais brasileiras. Há, sem dúvida, a necessidade urgente de inserção nos projetos político-pedagógicos das escolas, pautados na valorização e na inclusão dos saberes e conhecimentos locais, regionais, tradicionais, produzidos pelas relações culturais e simbólicas que compõem as realidades sociais que representam a vida, o trabalho e a Educação do Campo.

Essa valorização dos conhecimentos locais, produzidos socialmente, a partir das representações feitas pelos próprios estudantes do campo, das águas e das florestas – e o sucesso dessas práticas pedagógicas inclusivas – está presente no trabalho de Mendes (2020), que destaca a importância de se evitar representações estereotipadas e distorcidas das múltiplas realidades do campo.

Cabe mencionar que na redemocratização do Brasil, a partir de 1980, as organizações da sociedade civil, vinculadas à educação popular, passaram a reivindicar pela inclusão da Educação do Campo no debate público e com a intenção de propor um modelo de educação voltado às particularidades culturais e às demandas dos camponeses (Russczyk; Schneider, 2013).

No contexto específico da Amazônia brasileira, os modelos de desenvolvimento econômico hegemônicos instalados na região com o apoio de um Estado descompromissado com as populações locais, intensificam a destruição das florestas, empobrecimento das comunidades, sucateamento e fechamento das escolas do campo. Segundo Loureiro (2002), ocorreu, nas últimas décadas, o aumento da violência, das desigualdades e da exclusão social no campo em decorrência da exploração irracional dos recursos naturais da região e da desumanização do trabalhador das camadas sociais desfavorecidas. A luta pela terra, a questão da reforma agrária, a expulsão de posseiros que ocupam terras devolutas, a expropriação pelos poderosos fazendeiros e grandes empresários e a prática de grilagem, expõem as contradições do campo. Alguns desses conflitos, violências e mortes acontecem em regiões específicas como as disputas por

terra no sul e sudeste do Pará.

No sul e sudeste do Pará, as ações dos trabalhadores rurais pela posse da terra, com apoio e assessoria de membros da Igreja Católica, além de serem entendidas pelos proprietários rurais e pelas autoridades civis e militares como subversões e ações comunistas, eram percebidas como possível “volta da guerrilha no Araguaia”. Tratou-se da produção de um discurso que associava os conflitos de terra às ações guerrilheiras no campo como estratégia de desmobilização política dos trabalhadores rurais que lutavam pela terra (Pereira, 2013, p. 108).

Esses modelos hegemônicos de produção econômica predatórios da natureza, sustentados por empresas nacionais, estrangeiras e multinacionais, vêm transformando a geografia física e humana da Amazônia, dando continuidade ao processo histórico de colonialidade nas relações sociais e políticas do Estado brasileiro. Comunidades ribeirinhas, quilombolas, caboclas e indígenas, sofrem os impactos diretos desses grandes projetos de exploração irracional de recursos naturais, contribuindo para o agravamento de problemas sociais, conflitos por terra, desigualdade, pobreza, exclusão, violência, assassinatos, fechamento de escolas e formação de núcleos urbanos periféricos e invisibilizados.

Diante do que foi exposto até aqui, este artigo reflete sobre o processo de interação entre o ensino de Sociologia e a Educação do Campo no âmbito da Amazônia brasileira, região marcada por disparidades socioeconômicas internas e que enfrenta grandes desafios para a Educação do Campo, tais como a qualificação docente para trabalhar com alunos da área rural com níveis diferentes de escolaridade, e de aprendizagem; e o difícil acesso às escolas decorrente das longas distâncias a percorrer ou pela precariedade do transporte escolar (Sousa *et al.*, 2016).

O texto está dividido da seguinte maneira: a primeira seção apresenta os apontamentos sobre o movimento político, pedagógico e epistemológico da Educação do Campo. A segunda seção, por sua vez, destaca a abordagem das pedagogias decoloniais no contexto da Educação do Campo, sendo possível elaborar questionamentos sobre o modelo educacional eurocêntrico e urbano no currículo da Sociologia. Em seguida, a terceira seção, discorre sobre a interação entre o ensino de Sociologia com a Educação do Campo.

## **2 Uma contribuição para a compreensão sobre o Movimento político, pedagógico e epistemológico da Educação do Campo**

Uma possível alternativa de intervenção nessa realidade, é a valorização da diversidade étnico-cultural, das heranças e práticas sociais e ancestralidade, adquiridas por meio de extensas redes de relações sociais, culturais, simbólicas na vida do campo.

A compreensão da produção do saber referenciado entre a escola e as realidades cotidianas dos estudantes rurais deve estar no centro das preocupações curriculares das escolas dos campos, das águas e das florestas, como instrumento de combate e resistência às invasões e expulsões de suas terras, exploração e destruição da natureza e de sua rica biodiversidade.

Nesse sentido, adjetivar a Educação do Campo é fundamental para a conscientização e a formação política necessárias ao enfrentamento dos processos de exclusão e opressão impostos projeto de consolidação da sociedade capitalista, que transformou a educação em mercadoria. Esse despertar para a ação política é essencial à atuação dos movimentos sociais do campo na luta por uma escola pública, gratuita, de qualidade e na promoção de políticas educacionais voltadas aos povos do campo, das águas e das florestas. Como defende Silva (2017), é preciso investir em uma formação contra-hegemônica, baseada em uma epistemologia da práxis, que fortaleça os movimentos sociais do campo.

No decorrer deste estudo, defendemos a Tese de que a política de formação de educadores do campo, na experiência formativa do Curso de Licenciatura em Educação do Campo em execução na UFPA, Campus Universitário do Tocantins em Cametá se apresenta como uma ação contra-hegemônica ao assegurar os princípios da educação do campo vem contribuindo para a formação crítico-emancipadora dos sujeitos e afirmando a epistemologia da práxis como referencial centrado nas lutas sociais, políticas, econômicas, culturais e educacionais como caminho para a transformação e emancipação humana (Silva, 2017, p. 29).

Um argumento válido ainda nesse contexto de transformações sociais, de acordo com Freire (2017), é que a relação entre escola e educandos tem sido construída de modo assimétrico, antagônico e contraditório, pois o conhecimento humano não é tratado como um fenômeno cultural, social, político e epistemológico, mas como um veículo institucionalizado que reproduz ideologias capitalista de hierarquização, o status quo das elites e os privilégios das classes dominantes. Essas relações de poder invisibilizam os sujeitos historicamente marginalizados, subalternizados e excluídos dos processos educacionais, sociais, econômicos, políticos e culturais.

Esses aspectos históricos excludentes e estereotipados negligenciam as particularidades de cada realidade social e educacional, submetendo os grupos mais vulneráveis e historicamente oprimidos pelo sistema capitalista, à situação de pobreza, desigualdade, migração e violência. Nesse sentido, Silva (2018) destaca que a Educação do Campo, por ter sido considerada redentora da miséria e da pobreza, foi diversas vezes cooptada por projetos de modernização conservadora, subordinando a população rural aos grandes projetos desenvolvimentistas. Nesses contextos, a agricultura familiar foi arbitrariamente submetida aos interesses da industrialização e urbanização, tratadas como sinônimos de inserção do Brasil na modernidade. Com isso, as famílias que vivem no campo passaram a ser estereotipadas como responsáveis pelo atraso social e econômico do país, sob uma lógica ideológica dominante.

Essa lógica fez com que o Estado brasileiro implementasse no campo políticas

compensatórias e emergenciais, desconectadas das realidades vivenciadas pelas populações locais, resultando em desterritorialização e subalternização dos Povos do Campo (Silva, 2018). Esse movimento político e autoritário do Estado ajudou a sucatear ainda mais as escolas públicas do campo, a invisibilizar seus povos e negar sistematicamente cidadania, direitos, trabalho e formação escolar de qualidade ao campesinato.

Essas estruturas sociais desiguais, que legitimam as relações de poder e dominação, são reforçadas pela atuação de instituições sociais conservadoras e contribuem para a invisibilidade das realidades vividas tanto pela diversidade dos povos do campo quanto pelos povos indígenas. De acordo com Silva (2018), as lutas dos povos do campo por direitos, dignidade e educação se interseccionam.

A luta dos Povos Indígenas pela Educação Intercultural também serviu de referência para que outros Povos do Campo começassem, a partir do final da década de 1980, a inserir, nas suas pautas de mobilizações pela democratização do país, a luta por direitos humanos, Reforma Agrária, Políticas Agrícolas e Sociais para o Campo Brasileiro; dentre estes o direito à Educação, se afirma como ação coletiva e organizada dos movimentos sociais populares. O processo de redemocratização do país, a partir do início dos anos de 1980, assumido pelo Campo Popular<sup>7</sup>, tem um papel protagonista na proposição e formulação de práticas e políticas, que se contraponham ao modelo hegemônico de sociedade e da educação (Silva, 2018, p. 29).

Esse cenário de exclusão social e marginalização relaciona-se ao conceito de Sociologia das Ausências, que critica a falta de representatividade na produção do conhecimento, nos currículos, nas experiências culturais e na inclusão dos grupos subalternizados e silenciados. Trata-se de um debate atual e necessário, porque busca transformar ausências em presenças, dando visibilidade a experiências, vivências, relações sociais, culturais, simbólicas, historicamente marginalizadas e invisibilizadas pelos processos de dominação do discurso colonial, que justificam e legitimam relações de poder desiguais que negam as diferenças – a negação através do Outro – (Bhabha, 2013, p. 130).

Além disso, essas representações do campo defendem o reconhecimento, respeito e a inclusão desses sujeitos em políticas públicas verdadeiramente democráticas.

Sobre esses aspectos:

A ausência até o início do século XXI de política específica para a Educação das populações camponesas, acarretou um funcionamento precário ou a inexistência de escolas em todos os níveis no campo - a oferta da escolarização na maioria das regiões restringiu-se aos anos iniciais do ensino fundamental, geralmente em turmas multisseriadas, e até os dias atuais é comum a oferta da Educação Infantil junto com as turmas do ensino fundamental, sem infraestrutura adequada, proposta pedagógica para trabalhar com a heterogeneidade e formação específica para o professorado que atua com estas turmas (Silva, 2018, p. 26).

As consequências dessas realidades são dramáticas para aqueles que vivem no campo, estudam e sonham em se formar, ter uma profissão, ajudar a família, a comunidade e construir um futuro melhor. Com seu direito à educação negligenciado e omitido pelo Estado, muitos jovens são forçados a migrar, deixando suas regiões e famílias em busca

de melhores condições de vida, ocupando frequentemente espaços segregados e periféricos nos centros urbanos. Para que esses objetivos e sonhos sejam alcançados, muitos jovens estudantes acabam sendo levados a abandonar o mundo rural, já que nesses territórios, quase não há oportunidades reais de progredir e romper com estruturas historicamente opressoras e desiguais (Silva, 2018).

A diversidade de experiências de vida no campo – suas normas, regras, costumes, tradições, rituais e as particularidades de suas instituições educacionais – representa diferentes visões de mundo que caracteriza as populações campestres. Essas experiências produzem sistemas culturais próprios, dotados de significados, simbologias, códigos e valores que precisam ser respeitados, valorizados e discutidos em seus respectivos contextos históricos, políticos e epistemológicos.

Nesse sentido, Freire (2017) argumenta a necessidade de uma ética mais humanizada da prática pedagógica, comprometida com o desenvolvimento de uma sociedade justa e igualitária, tanto nos espaços urbanos quanto na diversidade dos contextos do campo. Freire (2017) ressalta a importância de refletir sobre uma ética do ser humano universal, voltada para a capacidade de cada indivíduo vivenciá-la em sua prática cotidiana. Para o autor, a natureza da prática educativa deve ser compreendida a partir da socialização das experiências de vida, inseridas no contexto das relações sociais entre docentes, discentes e as múltiplas realidades educacionais, culturais, simbólicas, econômicas e políticas. Ou seja, ainda segundo Freire (2017), é impossível conceber a prática docente sem a participação efetiva dos discentes e das comunidades no processo de ensino-aprendizagem, ou como o próprio autor defendia, essa relação é a natureza da prática educativa. O pensamento contemporâneo de Freire (2017) se traduz em um importante manifesto de conscientização, ação e reflexão crítica sobre a formação docente, associada à autonomia do ser dos educandos. Dessa forma, “a conscientização não é apenas conhecimento ou reconhecimento, mas opção, decisão, compromisso” (Freire, 2017, p. 13). Isso significa que assumir e reconhecer o papel que cada indivíduo desempenha em uma sociedade complexa se tornou uma das prioridades do processo de ensino-aprendizagem nos mais diversos contextos de atuação da educação brasileira.

É extremamente urgente compreender a produção do conhecimento como um fenômeno histórico e socialmente construído, que deve respeitar a formação, a realidade e o saber particular de cada indivíduo e região (Freire, 2017). Um avanço importante diante desse processo histórico de desigualdades, exclusão social e opressão, é o fato de os educandos desenvolverem um espírito crítico, questionador e transformador dessas realidades. Consiste na tomada de consciência sobre as contradições do campo e suas próprias condições socioeconômicas, históricas, levando-os a se posicionarem contra as arbitrariedades impostas pelo sistema de mercado capitalista, que transformou a educação em mercadoria, e pelo autoritarismo do Estado, responsável pelo sucateamento e fechamento das escolas do campo. É importante ressaltar que, no pensamento de Freire (2017), os valores como o respeito, a participação, a inclusão social, a liberdade, a

autonomia e o direito de lutar por uma sociedade mais humanizada são centrais. Esses princípios se manifestam também nas reivindicações e protestos de educandos cada vez mais politizados e comprometidos em construir seus próprios caminhos com autonomia, emancipação e ação política, buscando se libertar das ameaças mecanicistas e alienantes do mundo capitalista contemporâneo.

Os debates e reflexões propostos por Freire (2017) continuam bastante atuais, especialmente no que se refere à superação de práticas racistas, opressoras, homofóbicas, discriminatórias, excludentes e subalternas, bem como a valorização e inclusão de saberes locais, tradicionais e culturais nas práticas pedagógicas docentes. A contribuição teórica, política e pedagógica de Freire (2017) lembra, constantemente, à sociedade a necessidade de defender, assumir, respeitar e valorizar o conhecimento e reconhecimento das identidades e diversidades culturais do Brasil ou dos “brasis” como mecanismos de resistência social, cultural, histórica, política, pedagógica e epistemológica. Essas pautas são fundamentais na luta contra a segregação, a opressão, a discriminação, a marginalização, a invisibilidade e o preconceito no convívio humano, nas relações sociais e no contexto escolar.

Essas mesmas preocupações políticas, pedagógicas e epistemológicas estão presentes na obra *Outros sujeitos, outras pedagogias* de Arroyo (2012), na qual o autor defende a importância de (re)pensar e ressignificar as práticas pedagógicas e a formação de sujeitos, sobretudo em uma educação marcada pelo dinamismo e pelas transformações do mundo digital contemporâneo. Arroyo (2012) analisa, criticamente, os padrões educacionais tradicionais que apenas reproduzem valores capitalistas e sistemas de desigualdade e opressão, excluindo diferentes formas de vivências, sociabilidades, saberes e aprendizagens. Com isso, a escola acaba por reforçar uma moral capitalista conservadora, aumentando as disparidades sociais no Brasil e transformando o “Outro” em um sujeito cada vez mais silenciado.

É necessário pontuar que houve uma demora para construir as escolas rurais, o que indica a ausência do Estado brasileiro na contribuição para a educação para os sujeitos do campo. Conforme informações de Brasil (2002), até o início da década de 1990, não houve na educação brasileira um relato sobre a educação rural. Essa realidade reforça o pensamento de Camacho e Almeida (2008), no que se refere a reconhecer que o campo sempre esteve à margem dos direitos educacionais. “O campo sempre esteve à margem desses direitos, que ficaram apenas no nível abstrato, não alcançando as especificidades necessárias às realidades do campo” Camacho e Almeida (2008, p. 179).

Consequentemente, a escola do campo “ainda é vista por muitos, até mesmo pelo Estado, como um gasto desnecessário, pois compreendem os camponeses e os demais povos do campo como sujeitos atrasados, inertes, improdutivos e em extinção” (Jesus; Gubert, 2016, p. 136). Esse tipo de pensamento contribuiu e continua contribuindo com o fechamento das escolas do meio rural, deixando os sujeitos do campo sem a sua principal

referência cultural, que é a educação formal por meio da escola.

### **3 Pedagogias decoloniais na Educação do Campo a partir de reflexões sobre o eurocentrismo e o urbanocentrismo no Currículo do Ensino de Sociologia**

Na proposta da Educação do Campo, enquanto política pública, a execução das práticas pedagógicas deverá garantir aos sujeitos do campo uma educação por direito, concedendo a eles a possibilidade de compreender, criticamente, as ideologias e os paradigmas dominantes na sociedade capitalista contemporânea. Sendo assim, no contexto da Amazônia brasileira, não só os sujeitos do campo excluídos, mas todos os que sofreram ou ainda sofrem em função da perversidade do capital produtivo, presente nas comunidades tradicionais dessa região, necessitam ter acesso a uma educação de qualidade adequada à sua realidade. Com isso sendo possível, as famílias terão os seus filhos crescendo dentro dos seus costumes, o que contribuirá com a construção da identidade social deles.

Nessa perspectiva, Arroyo (2012) argumenta sobre a necessidade de se desenvolver pedagogias decoloniais que reconheçam e valorizem a diversidade de sujeitos, culturas, experiências, identidades e práticas sociais, que transformem o “Outro” em sujeitos ativos, visíveis, participativos e presentes na construção e modificação de suas realidades sociais, com voz ativa e protagonismo. A crítica à colonialidade do poder, do saber e do ser tem como objetivo desconstruir visões estereotipadas e narrativas eurocêntricas criadas sobre o território brasileiro, utilizadas historicamente para legitimar a escravização, a exploração e a dominação europeia.

As pedagogias decoloniais, portanto, defendem a valorização de saberes, práticas, valores e tradições dos povos historicamente subalternizados e invisibilizados nos processos de criação dos currículos, da formação escolar e das políticas públicas. Essa perspectiva teórica busca fortalecer o debate, a conscientização, a práxis política, o compromisso e a decisão para superar os processos de colonialidade e opressão, tendo a própria Educação do Campo como instrumento de liberdade, autonomia e transformação social, econômica, política e epistemológica dos Povos do Campo.

Arroyo (2012) propõe, assim como Freire (2017), uma educação mais democrática, inclusiva, tolerante, transformadora e emancipadora, que possibilite aos jovens estudantes atuarem como sujeitos participativos e protagonistas na construção de seus próprios processos de ensino-aprendizagem, além de um futuro melhor e mais digno para suas vidas e comunidades locais. Como ressalta o autor:

O pensamento sociopedagógico do movimento de educação popular e particularmente de Paulo Freire é inseparável dessa história. Quando descolado perde sua identidade. Conformou-se teorizando sobre essa história, sobre essas outras pedagogias de libertação que trazem como presentes, emancipados os oprimidos tidos como sub-humanos. Mas também o pensamento conservador e suas pedagogias se conformaram entre nós para legitimar as formas de pensar os Outros e de fazê-los inexistentes, impensáveis, porque não reconhecidos como humanos (Arroyo, 2012, p. 63).

As pedagogias de libertação podem ser entendidas como os inúmeros protestos e manifestações realizados por sujeitos coletivos através da práxis política, utilizados como mecanismos para construir uma educação emancipadora, humanizada e inclusiva. Segundo Medeiros (2017), é por meio dessas organizações coletivas que a atuação dos movimentos sociais se torna essencial na contemporaneidade, principalmente em contextos de luta e transformação social. Um exemplo significativo dessas mudanças são as lutas camponesas protagonizadas pelos militantes do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), cuja trajetória histórica de organização e formação política se expressa como uma práxis social. Ou seja, uma atividade consciente, intencional, objetiva diante das múltiplas realidades vivenciadas pela Educação do Campo.

A práxis social é a atividade de grupo ou classes sociais que pode transformar a sociedade a partir de uma organização e direção. Esse tipo de práxis se revela como atividade política, que compreende a política como atividade prática na medida em que a luta travada pelos grupos ou classes sociais está vinculada a determinados tipos de organização real dos seus agentes. É o caso do MST, em que o foco é experiências de formação política em espaços formativos ligados às práticas das ações políticas na luta pela terra, que se inscreve em uma plataforma de educação defendida pelo movimento (Medeiros, 2017, p. 22).

Nesse contexto histórico de lutas e protestos por políticas afirmativas, inclusão social, (re)existência, representatividade política, resistência e por uma educação do campo de qualidade, a práxis política se configura como um instrumento democrático indispensável na luta pela terra, Reforma Agrária e por transformações sociais, políticas, econômicas e educacionais. A ação política do MST se articula e se intersecciona diretamente com as pautas de reivindicações e sustenta as bandeiras de luta de grupos pertencentes a minorias sociais historicamente subalternizados, invisibilizados e silenciados.

Dessa maneira, os movimentos sociais do campo na Amazônia brasileira são fundamentais, pois representam os mais diversos grupos e instituições sociais que lutam e resistem a todas as formas de exploração, ocupação, invasão, expropriação de terras e destruição dos recursos naturais e humanos. Parte-se da convicção de que esses grupos continuarão se organizando enquanto movimentos sociais; seguirão firmes na busca por mais inclusão social e representatividade; resistirão a qualquer tipo de colonialidade interna e externa, serão ouvidos e incluídos nos processos de tomada de decisão; terão as suas histórias respeitadas, as suas diversidades étnico-culturais valorizadas; e, assim, contribuirão para a preservação das vidas das florestas, das águas, do campo e das futuras gerações.

O direito à Educação do Campo só será garantido no espaço público. Nesse processo, os movimentos sociais são protagonistas na luta para que o Estado brasileiro cumpra e organize políticas públicas para o atendimento das demandas dos povos do campo. Por esse motivo, os movimentos sociais do campo são protagonistas da Educação do Campo, que é resultado do movimento social ““Por uma Educação do Campo” (Caldart, 2012). Esse movimento social contribui, inclusive, para compreender o ensino baseado no eurocentrismo e urbanocentrismo, presentes no currículo do ensino de Sociologia. No geral, o eurocentrismo e urbanocentrismo aparecem no currículo do ensino de Sociologia a partir da colonialidade, que silencia os saberes não europeus e promove um ensino caracterizado por uma visão distorcida da História e da cultura global, resultando em um ensino que, continuamente, não valoriza a realidade local dos estudantes. Na organização do processo educativo das escolas do campo, o currículo do ensino de Ciências Sociais precisa seguir os princípios pedagógicos que articulem as áreas de conhecimento com os saberes popular e científico, a partir da ótica de diferentes práticas pedagógicas.

Na perspectiva da compreensão dos princípios da Educação do Campo a partir da interface com o currículo das Ciências Sociais, faz-se necessário explicar a função da formação pela pedagogia da alternância na Educação do Campo. Essa metodologia de ensino presente nas práticas pedagógicas da Educação do Campo significa, para Gimonet (2007), a questão de alternar tempo para o aluno por considerar a aproximação entre a teoria da prática nos distintos espaços de aprendizagem.

Em outras palavras, isso quer dizer que a pedagogia da alternância se baseia na alternância de tempo e de local de formação, associados aos períodos em situação socioprofissional e em situação escolar. Segundo Gimonet (2007, p. 44), “a alternância significa uma maneira de aprender pela vida, partindo da própria vida cotidiana, dos momentos experienciais, colocando assim a experiência antes do conceito”. Dessa forma, a pedagogia da alternância refere-se a uma sucessão alternada nos espaços da escola, família e comunidade, que é organizada por um plano didático. No entanto, a pedagogia da alternância vai além disso, representando um processo de interação entre dois momentos de aprendizagem (escola, família e comunidade) que se completam simultaneamente, segundo Gimonet (2007).

## 4 A interação entre o ensino de Sociologia com a Educação do Campo

A Sociologia, em seu processo de ensino-aprendizagem, possui estratégias de ensino que podem favorecer a permanência dos jovens do campo, dando ênfase às características da Educação do Campo e a valorização do modo de vida no campo. Nesse contexto, os objetivos do ensino de Sociologia e as formas de ensinar essa disciplina, passaram por transformações ao longo do tempo (Sarandy, 2000). Muitas dessas transformações, além de estarem relacionadas às novas concepções sociológicas e pedagógicas, também estão

relacionadas às questões políticas, como o fim da Monarquia, o início da República, Era Vargas, Ditadura Militar Brasileira e atual onda conservadora (Lima, 2020).

No caso do ensino de Sociologia, Tomazi (2010) afirma que o ensino de Sociologia utiliza a práxis (prática e ação) como uma forma de libertar e abrir horizontes, e ainda, de usar a linguagem, do pensamento e da ação, para conduzir os alunos que estão construindo suas histórias, sendo os sujeitos de suas escolhas e da sociedade em que vivem.

Neste cenário, é possível recorrer a Freire (1983) para definir o papel da educação no diálogo entre a Educação do Campo e a Sociologia. Freire (1983) diz que a educação é algo que pode ser reinventado para o mundo. Além disso, na sua visão, o conhecimento precisa ser construído para que as opiniões mudem.

Algo que também merece atenção é o problema da Sociologia ser ensinada para os alunos por profissionais que não possuem formação na área. Não colocar um professor com formação em Sociologia para ministrar as aulas de Sociologia, representa grande risco para o ensino dessa disciplina. A Sociologia auxilia na compreensão de que as escolas, situadas no contexto da Educação do Campo, devem atuar na valorização dos alunos e também dos professores.

Cabe acrescentar que parte desses alunos representam a juventude de contexto rural, que carrega consigo uma identidade preconcebida a partir da dicotomia rural e urbano. Os movimentos sociais e a Educação do Campo atribuem o valor e o reconhecimento devidos ao campo, dando destaque à História, à cultura e, sobretudo, à identidade construída na comunidade em que os estudantes vivem. Neste contexto, torna-se relevante compreender como esses temas são contemplados nas propostas do ensino de Sociologia nas escolas do meio rural da Amazônia brasileira.

As problematizações no currículo do ensino de Sociologia contemplam a contextualização das transformações sociais do mundo contemporâneo, dando ênfase ao modo de produção capitalista. É um contexto que valoriza o aumento das atividades produtivas e a urbanização, causada pelo êxodo rural. Isso demonstra que acontecem transformações nas relações sociais entre o espaço social do campo e o espaço social da cidade, contemplando a presença do eurocentrismo e do urbanocentrismo no currículo do ensino de Sociologia das escolas do campo.

Considerando que a Sociologia que estuda o meio rural compreende os vários aspectos da vida social rural, a Sociologia, a partir da interface com a Educação do Campo, pode contribuir para o surgimento de estratégias de desenvolvimento e de permanência no campo. Além disso, a obrigatoriedade do ensino de Sociologia, a partir de 2008, contribuiu com o surgimento sobre discussões correspondentes a juventude rural e ao seu modo de vida (Jesus; Gubert, 2016). Essa reflexão parte do pressuposto de que o ensino de Sociologia quando aproximado da Educação do Campo pode contribuir para “interpretar a

realidade rural e garantir a qualidade da educação, a partir da sua vinculação com as demandas do campo, conhecimento teórico e concepção de currículo formulada” (Jesus; Gubert, 2016, p. 143).

## 5 Aplicações práticas

Este estudo pode subsidiar práticas pedagógicas, projetos político-pedagógicos e políticas públicas voltadas às escolas do campo, das águas e das florestas, especialmente na Amazônia brasileira. Ao discutir a interface entre ensino de Sociologia e Educação do Campo, contribui para a revisão de currículos marcados pelo eurocentrismo e urbanocentrismo, favorecendo propostas educativas vinculadas aos territórios, saberes locais, lutas sociais e modos de vida das comunidades. Também pode apoiar educadores(as), movimentos sociais e gestores públicos na construção de uma educação básica mais crítica, democrática, contextualizada e comprometida com a permanência digna dos jovens no campo.

## 6 Considerações finais

Durante o desenvolvimento deste ensaio foram feitas análises sobre a interface entre a Educação do Campo e o ensino de Sociologia, com a finalidade de compreender, de forma crítica, o eurocentrismo e o urbanocentrismo presentes no currículo do ensino de Sociologia das escolas do campo.

No que se refere ao ensino de Sociologia é preciso dar atenção para sua permanência nas escolas do campo. A Sociologia contempla, em seu currículo no ensino médio, o contexto das mudanças que ocorrem no cotidiano das sociedades existentes no mundo contemporâneo, que valoriza a urbanização, a produção industrial e o crescimento demográfico.

A Sociologia, numa perspectiva rural, contribui para a valorização do meio rural, garantindo a defesa de permanência no campo. O modo de aproximar a Sociologia da Educação do Campo contempla os desafios da formação dos alunos no ensino médio nas escolas do campo numa relação com as lutas dos movimentos sociais, que reforçam as discussões sobre a dimensão educativa, proporcionam reflexões sobre os aspectos do eurocentrismo e do urbanocentrismo no currículo do ensino de Sociologia das escolas do campo. Neste sentido, a escola do campo se configura como matriz formativa e perspectiva política.

Considerando que os registros históricos marcam a negligência das políticas educacionais à população do campo da Amazônia brasileira, podemos observar que ainda há muito a ser feito para ofertar uma Educação do Campo que siga os pressupostos da pedagogia da alternância e a construção de uma matriz curricular em que a Sociologia siga os aspectos

da interdisciplinaridade, favorecida pela alternância.

É evidente que Educação do Campo, no contexto da educação básica, evita seguir os elementos do eurocentrismo e do urbanocentrismo, podendo ser considerada decolonial. Ao se aproximar da Sociologia, a Educação do Campo volta-se para a relação entre a realidade de vida dos trabalhadores rurais, o trabalho e a educação. Os referenciais teóricos marxistas e os elementos da pedagogia da alternância, já mencionados, evidenciam os eixos formativos da “luta social” e da “organização coletiva”.

Mesmo com essas características positivas, é preciso refletir sobre as condições das escolas do campo na Amazônia brasileira. Muitas escolas não possuem uma estrutura física adequada. Falta energia elétrica, ventilação, tomadas, computadores, acesso à internet, banheiros, entre outros itens. Apesar dessas características, a falta de estrutura física adequada nas escolas do campo não é impedimento de acesso ao conhecimento por parte dos alunos e professores.

O currículo do ensino de Sociologia, no contexto da Educação do Campo, necessita de constantes reflexões, revisões e reformulações, que levem em consideração a realidade na qual os estudantes que vivem no meio rural se inserem, para que tenham um posicionamento crítico diante da vida e do mundo.

Viabilizar a aprendizagem crítica dos conteúdos de Sociologia, no ensino médio, sistematizados pelas escolas do campo, significa respeitar o contexto social dos alunos, “as diferenças de gênero, as etnias, a classe social, os pessoas com necessidades especiais, as identidades, as memórias, os saberes, os gestos, as histórias de vida, entre outros aspectos que envolvam a relação teoria e prática e o exercício da cidadania” (Santos, 2011, p. 191). Também significa trabalhar com temas como história de vida, sociedade e questões agrárias, movimentos sociais do campo e cartografia social. São temas importantes para a construção coletiva do conhecimento e valorização da Educação do Campo e do ensino de Sociologia no processo de luta pela terra na Amazônia brasileira.

## Referências

ARROYO, Miguel G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis e Gláucia Renate Gonçalves. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo**. Brasília, DF: MEC, 2002.

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.

CALDART, Roseli Salete. Educação do campo 25 anos: legado político-pedagógico.

**I Seminário Piauiense Híbrido de Educação do Campo**, 19 dez. 2022.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 63. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

GIMONET, Jean-Claude. **Praticar e compreender a pedagogia da alternância dos CEFFAs**. Petrópolis, RJ: Vozes; Paris: AIMFR, 2007.

GOHN, Maria da Glória. Abordagens teóricas no estudo dos movimentos sociais na América Latina. **Caderno CRH**, Salvador, v. 21, n. 54, p. 439-455, set./dez. 2008. DOI: [10.1590/S0103-49792008000300003](https://doi.org/10.1590/S0103-49792008000300003).

JESUS, Sidinei Esteves de Oliveira de; GUBERT, Rosa Ana. A reforma agrária e a educação do campo, potencialidades para a promoção do desenvolvimento territorial: um estudo sobre a região norte do estado do Tocantins. In: SILVA, Cícero da et al. (org.). **Educação do Campo, artes e formação docente**. Palmas: EDUFT, 2016.

LIMA, Rogério Mendes. A sociologia no ensino básico: desafios e dilemas. In: HANDFAS, Anita; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de (org.). **A sociologia vai à escola: história, ensino e docência**. Rio de Janeiro: Quartet; FAPERJ, 2009.

LOCATELLI, Arinalda Silva; NUNES, Klivia de Cássia Silva; PEREIRA, Fabíola Andrade. Educação do Campo no estado do Tocantins: desafios pedagógicos e curriculares. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 6, n. 3, 2013. DOI: [10.15687/rec.v6i3.18996](https://doi.org/10.15687/rec.v6i3.18996).

LOUREIRO, Violeta Refkalefsky. Amazônia: uma história de perdas e danos, um futuro a (re)construir. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 16, n. 45, p. 107-121, 2002. DOI: [10.1590/S0103-40142002000200008](https://doi.org/10.1590/S0103-40142002000200008).

MEDEIROS, Rejane Cleide de Almeida. **Práxis política do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST)-TO**: trajetória de organização e formação política. 2017. 231 f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Faculdade de Ciências Sociais, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.

MENDES, Débora Mate. **Juventude e Educação do Campo na Amazônia**: representações sociais sobre o SOME e as implicações em seus projetos de vida. 2020. 208 f. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2020.

PEREIRA, Airton dos Reis. **A luta pela terra no sul e sudeste do Pará**: migrações, conflitos e violência no campo. 2013. 278 f. Tese (Doutorado em História) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013.

RAMOS, Marise Nogueira; MOREIRA, Telma Maria; SANTOS, Clarice Aparecida dos. **Referências para uma política nacional de educação do campo**: caderno de subsídios. Brasília, DF: MEC/SEIF, 2004.

RUSSCZYK, Jaqueline; SCHNEIDER, Sérgio. O ensino de Sociologia no contexto das escolas rurais e na interface com a Educação do Campo. **Educere et Educare**, Cascavel, v. 8, n. 15, p. 133-145, jan./jun. 2013. DOI: [10.17648/educare.v8i15.9198](https://doi.org/10.17648/educare.v8i15.9198).

SANTOS, Ramofly Bicalho dos. A Educação do Campo e o ensino de História: possibilidades de formação. **Revista Percursos**, Florianópolis, v. 12, n. 1, p. 183-196, jan./jun. 2011.

SARANDY, Flávio Marcos Silva. Reflexões acerca do sentido da Sociologia no Ensino Médio. **Revista Espaço Acadêmico**, Maringá, ano 1, n. 5, 2001

SCHNEIDER, Sérgio. Tendências e temas dos estudos sobre desenvolvimento rural no Brasil. In: **CONGRESS OF THE EUROPEAN SOCIETY FOR RURAL SOCIOLOGY**, 22., 2007, Wageningen. Anais [...]. Wageningen: European Society for Rural Sociology, 2007.

SILVA, Hellen do Socorro Araújo. **Política de formação de educadores no campo e a construção da contra-hegemonia via epistemologia da práxis: análise da experiência da LEDOC-UFPA-Cametá**. 2017. 306 f. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2017.

SILVA, Maria do Socorro. Educação do campo e políticas educacionais: avanços, contradições e retrocessos. **Revista Educação e Política em Debate**, Uberlândia, v. 7, n. 1, p. 23-41, jan./abr. 2018. DOI: [10.14393/REPOD.issn.2238-8346.v7n1a2018-04](https://doi.org/10.14393/REPOD.issn.2238-8346.v7n1a2018-04).

SOUSA, Romier *et al.* **Educação do campo na Amazônia: a experiência histórica das Escolas Famílias do estado do Amapá**. Belém: Instituto Internacional de Educação do Brasil, 2016.

TOMAZI, Nelson Dacio. **Sociologia para o Ensino Médio**. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2010.

#### Sobre os(as) autores(as):

**BRITO, A. C.:** Professor de Sociologia da Rede Estadual de Ensino do Estado do Amapá (SEED/AP). Discente do Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional da Universidade Federal do Amapá (PROFSOCIO/UNIFAP). E-mail: [ac\\_brito89@hotmail.com](mailto:ac_brito89@hotmail.com).

**SANTOS, A. R.:** Professora de História no curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Roraima, onde também é Professora do Programa de Pós-graduação em Educação na Amazônia (PGEDA/UFRR). Também é Professora do Programa de Pós-graduação em História (PPGHIST) da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa). E-mail: [alessandra.santos@ufrr.br](mailto:alessandra.santos@ufrr.br)

**SILVA, D. J. S:** Professor do Departamento de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), onde também é Professor do Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional - Núcleo UNIFAP (PROFSOCIO/UNIFAP), Professor do Mestrado Profissional em Estudos de Cultura e Política da UNIFAP (PPCULT/UNIFAP) e Professor do Programa de Pós-graduação em Educação na Amazônia (PGEDA/UNIFAP). E-mail: [davi\\_rosendo@live.com](mailto:davi_rosendo@live.com).