



Marcela Donini de Lemos

9º ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE SOCIOLOGIA NA
EDUCAÇÃO BÁSICA

GT 07 - Práticas pedagógicas: experimentações, teorias e metodologias
para o ensino de Sociologia na Educação Básica

**Interiorização do Ensino de Sociologia: Contribuições Contra a
Monocultura Dos Saberes**

São Paulo/SP
2025



INTRODUÇÃO

A criação dos Institutos Federais de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (IF) no ano de 2008 pela lei nº 11.892 deu início a novas oportunidades para atuação dos (as) professores (as) de diversas áreas, incluindo a Sociologia. Dentre seus pilares de constituição está inclusa a interiorização do ensino, fazendo com que novos *campi* fossem abertos, unindo-se às escolas técnicas que já existiam.

A interiorização do ensino como um projeto de política pública tem a intenção em contribuir com o acesso ao ensino básico, técnico e tecnológico às regiões que anteriormente não havia oferta, trazendo qualificação e desenvolvimento local (Cechella, 2018; Rosinke *et al*, 2020; Guimarães *et al*, 2022). Assim, os IF se aproximam da população onde anteriormente não havia fácil acesso a estes níveis de ensino, diminuindo o deslocamento e custos para realização de sua formação, gerando uma mobilização familiar para ingresso e permanência dos estudantes (Santos, 2020).

Nesse contexto se tornou mais comum que professores (as) oriundos de centros urbanos se desloquem diariamente para suas práticas em cidades menores. Este deslocamento do (da) docente de diferentes regiões faz com que haja uma troca de saberes e experiências entre alunos (as) e professores (as) quando se encontram. No caso da disciplina de Sociologia é possível atentar sobre práticas que são incorporadas na formação comum em Ciências Sociais e os aprendizados em conjunto com a Antropologia.

Nestas instituições, o Ensino Médio é indissociado do Ensino Técnico, sendo ofertado o Ensino Médio Integrado. São diversas as ênfases possíveis para a formação profissional, pois a escolha do curso está intimamente ligada com os arranjos produtivos locais. Assim, não se está lecionando somente para um curso de currículo generalista, sendo possível desde o início da formação vincular as disciplinas à formação profissional, no caso deste escrito, o curso Técnico Integrado à Agropecuária.

Nas aulas da disciplina de Sociologia, cada aula pode se tornar uma prática de observação participante, onde o (a) educador (a) também está inserido (a) como educando Ingold (2016). Quando se assume a posição do não-saber enquanto



docente é possível construir em conjunto os saberes próprios da relação que está sendo constituída (Schweig, 2019).

Assim, também são mobilizados escritos de Paulo Freire (1983, 2010, 2010a) para compreender suas contribuições não somente com textos clássicos, mas também com sua obra “Comunicação ou Extensão” (1983) que gerou e gera diversas reflexões acerca da formação e do papel do Extensionista Rural. Obra que serviu como guia para práticas pedagógicas nas turmas de Ensino Médio Integrado ao curso Técnico de Agropecuária, contexto oriundo das reflexões deste texto.

O conceito de “monocultura dos saberes” vai além daquele tratado por Santos (2010) com análise de epistemologias outras que também devem ser levadas em consideração para a formação do conhecimento. Se estende para pensar a formação de profissionais que irão impactar diretamente a realidade de populações rurais que já sofreram com o avanço da modernização agrícola.

Portanto, este artigo tem por objetivo realizar reflexões acerca da interiorização do ensino de sociologia em *campi* de IF a partir do relato de minha experiência como docente no campus São Vicente do Sul do IF Farroupilha. Como metodologia será realizado diálogo com a literatura que versa sobre constituição de saberes em sala de aula a partir de práticas etnográficas, assim como a contribuição de Paulo Freire para a formação dos futuros técnicos em Agropecuária.

1. Reflexões acerca da interiorização do ensino de Sociologia

Já com o título de mestra em Sociologia em mãos, no período da pandemia de COVID-19, foi possível realizar processos seletivos on-line, sem ter o gasto de tempo e dinheiro para estar presente. Dentre as seleções que foram possíveis de realizar, me candidatei a uma vaga para professora substituta de Sociologia no Instituto Federal Farroupilha.

Passados alguns meses, já não havia mais lembrança da seleção, a vida já havia tomado outros rumos. Até que, no final do mês de fevereiro de 2022, entraram em contato por meio de uma rede social, com chamamento imediato para assumir a vaga de substituta de Sociologia no campus São Vicente do Sul, localizado na região central do interior do estado do Rio Grande do Sul, mesmo Instituto Federal.

Qual será meu horário? Quais turmas? Em quais cursos irei ministrar? Eram questões que faziam as borboletas do estômago se agitarem. Quando me foi



enviado a grade de disciplinas a serem ministradas, tive uma surpresa. A carga horária estava condensada no curso Ensino Médio Integrado ao Técnico em Agropecuária, disciplinas de Sociologia para os primeiros anos e Extensão Rural para os terceiros anos. Em poucos dias, estava em sala de aula, nascida e criada em grandes centros urbanos, em uma cidade de pouco mais de 3 mil habitantes, ministrando aulas de Sociologia e Extensão Rural para cursos voltados às ciências agrárias.

Atualmente, na instituição em que me formei, a Universidade Federal do Rio Grande do Sul, temos uma formação, voltadas a práticas de liberdade (bell hooks, 2017; Pereira e Sartori, 2020), entretanto, aquela figura da professora detentora do conhecimento ainda assim é arraigada em nossos imaginários. Somente quando somos confrontados com realidades que nos desafiam dessa forma, podemos, talvez, demonstrar humildade, dando um passo para o lado, ou mesmo para traz, deixando com que as aulas sejam construídas de maneira realmente participativa e sensível.

Para que fosse possível me integrar ao ambiente e compreender aquela realidade particular foi necessário realizar diversos movimentos, contestando até mesmo questões que já estavam fixadas nas minhas práticas pedagógicas por conta de outras experiências docentes. Uma das questões que me colocava era a necessidade de retomar “para que” serve a Sociologia em relação ao contexto específico.

Lembrei de uma conferência que assisti no III Encontro Nacional de Ensino de Sociologia na Educação Básica (ENASEB) na cidade de Fortaleza em 2014, onde, nem tão conhecido na época, Bernard Lahire abordou a temática da finalidade do ensino de Sociologia na educação básica. Retomando o texto me atentei ao caráter formativo de valores democráticos, reflexivos, primordial para o contexto em que estava alocada.

Os processos culturais e políticos formadores da juventude em cidades do interior, pelo menos no Rio Grande do Sul, são bastante violentos, principalmente com grupos outros. É imposto aos jovens seguirem padrões de masculinidade/feminilidade, por exemplo, onde quem não os segue é punido socialmente com o isolamento, represálias causando sérias questões de sociabilidade. Busquei pautar minha prática pedagógica com reflexão constante a



esses paradigmas, trazendo constantemente exemplos empíricos para a sala de aula, em alinhamento com Lahire,

Quando são fundadas na investigação empírica (de qualquer natureza), as ciências sociais podem, assim, utilmente, em uma democracia, constituir um contrapeso crítico ao conjunto dos discursos parciais mantidos sobre o mundo social, dos mais públicos e poderosos (discursos políticos, religiosos ou jornalísticos) aos mais comuns. (Lahire, p. 58, 2014)

Assim, penso que em cada encontro, dentro e fora de sala de aula, plantei uma sementinha chamada reflexão para fazer frente aos preceitos tão fixos que eu presenciava cotidianamente nos educandos. Em aula, fazia constantemente ligações entre as temáticas das ciências sociais e o contexto vivenciado para que os estudantes refletissem sobre seu redor. Para isso era necessário despender um investimento de tempo e energia e conhecê-los melhor. Talvez por não ser oriunda da mesma região, me saltavam aos olhos jovens as identidades dissidentes daquela esperada pela cultura local, percepção que um nativo talvez não se desse conta, já naturalizado.

Lecionar em contexto diferente do de costume foi um convite a aprender e me colocar em um lugar outro, diferente daquele de detentora dos saberes. Constantemente era necessário também a minha reflexão sobre o contexto para dar continuidade às aulas. Neste caso, a participação dos estudantes era primordial para que eles trouxessem suas experiências únicas para a sala de aula. Aos poucos a aula foi abrindo espaço para também se tornar um trabalho de campo antropológico, aos moldes da observação participante.

Dessa forma, o papel da professora detentora de saberes dá lugar ao não-saber para que tenha espaço de aprendizado em conjunto. Ingold (2016) defende que “praticar observação participante também é ser educado.” (p. 407), pois aquele que pratica a observação participante está sendo educado pelos seus interlocutores sobre sua cultura, modos de vida, necessitando da atenção e do não-saber para fazê-lo.

Com efeito, a observação participante consiste precisamente nisso. Convida o antropólogo novíço a se manter atento ao que os outros estão fazendo ou dizendo, ao que acontece à sua volta; a acompanhar os demais aonde quer eles vão, ficar à sua disposição, não importando o que isso implique e para onde o leve. Fazê-lo pode ser perturbador, e implicar riscos existenciais consideráveis. É como lançar o barco na direção de um mundo ainda não formado – um mundo no qual as coisas ainda não estão prontas, são sempre incipientes no limiar da emergência contínua. Comandados não pelo



dado, mas pelo que está a caminho de sê-lo, deve-se estar preparado para esperar (...). (Ingold, 2016, p. 408)

Pois, para que pudesse me aproximar da realidade dos estudantes era necessário embarcar nessa jornada, descobrir conhecimentos que só poderiam ser advindos dos nativos (Viveiro de Castro, 2022). A partir do diálogo e da postura do não-saber que a relação docente e discente foi construída, dentro e fora da sala de aula.

No contexto vivenciado era explícito que o moderno convivia com o tradicional, muitas vezes visto como arcaico. É nesse momento que a etnografia encontra a sala de aula para ir de encontro a monocultura dos saberes. Toma-se de empréstimo saberes e práticas etnográficas para que “(...) sob uma atitude de abertura ao inesperado e ao não-saber, colocamo-nos o desafio de fazer a prática etnográfica operar como ferramenta de ensino e aprendizagem na escola – este espaço do saber objetificado em conteúdos a serem ministrados por especialistas.” (Schweig, 2019, p. 139).

Para além deste método de prática pedagógica, dialogado com saberes antropológicos, foi de suma importância me ater às particularidade do curso específico, o técnico em Agropecuária. Nesse sentido, foi a contribuição de Paulo Freire (1983) para a profissão que me trouxe mais amparo e conhecimento.

2. O diálogo das Ciências Sociais e Extensão Rural para a constituição da disciplina de Sociologia

Dentre os achados que pude entrar em contato durante essa jornada, um material que foi de grande valia para minha construção foi a obra “Extensão e comunicação” de Paulo Freire (1983). Muitos conhecem somente os escritos de Freire na área da Educação Formal, não conhecem essa obra, pois ela é voltada para uma maneira participativa de execução da Extensão Rural. Paulo Freire esteve presente em localidades interiorizadas do Brasil, onde entrava em contato também com as modificações que o mundo rural estava vivenciando com sua modernização conservadora.

Nesta obra se encontram os ensinamentos do autor, já bastante difundidos atualmente na área, e sua contribuição para os serviços de Assistência Técnica e Extensão Rural (ATER). As modificações impostas pela modernização do campo



foram e são bastante agressivas aos pequenos produtores, já cercados por grandes lavouras de monocultura.

É importante pontuar que a ATER foi uma preponderante ferramenta para que a modernização do campo fosse realizada. Em sua modalidade difusionista, se empenhou em padronizar as propriedades rurais com um pacote tecnológico criado ainda nos anos 50-60 nos Estados Unidos (Pompéia, 2021). Dessa forma, aqueles produtores rurais que não tinham condições de levar adiante a modernização, foram forçados a migrar ou seguiram no campo em situação de vulnerabilidade. Esse é o contexto em que regiões produtoras agrícolas se encontram, gerando conflitos de origens diversas neste abismo social.

Freire (1983), ao contrário, acreditava que cada realidade deveria ser encarada como única, em suas particularidades, para que os pequenos (as) produtores (as) pudessem manter suas produções e modos de vida. Chamou essa forma de ATER de Participativa, baseada na comunicação, por levar em consideração a participação dos próprios produtores (as) para traçar caminhos em suas propriedades e produções. Freire demonstra o dilema do extensionista no trecho:

Tal é o dilema do agrônomo extensionista, em face do qual precisa manter-se lúcido e crítico. Se transforma os seus conhecimentos especializados, suas técnicas, em algo estático, materializado e os **estende** mecanicamente aos camponeses, invadindo indiscutivelmente sua cultura, sua visão de mundo, concordará com o conceito de extensão e estará negando o homem como um ser da decisão. Se, ao contrário, afirma-o através de um trabalho dialógico, não invade, não manipula, não conquista; nega, então, a compreensão do termo extensão. (Freire, 1983, p. 29 - grifo meu)

Entende-se que extensão, ou a/o extensionista é aquele (a) que faz o ato de estender, neste caso os saberes adquiridos no ambiente de formação, para além de seus muros, chegando até os receptores finais. Se ao contrário, pensasse que o conhecimento formal não deve invadir, manipular ou conquistar o receptor, então parece negar a própria concepção de extensão.

Aqueles e aquelas estudantes iriam, posteriormente com a formação técnica em agropecuária, poder atuar como Extensionistas Rurais, podem se valer da sua influência. É interessante pensar, pois quando se está em um curso de Ensino Médio Integrado ao Técnico a formação básica também deve ser integrada à formação profissional. Assim, o papel da sociologia para estes estudantes se aprofundada e alinhada com a formação de um profissional, não deve ser somente detentor dos



saberes técnicos, mas também ser ético e político, com noções das desigualdades em que o contexto rural está imerso, podendo se ater à uma forma de desenvolvimento inclusivo e equilibrado entre os saberes técnicos e os saberes tradicionais.

A analogia utilizada por Freire, e aqui demonstrada por mim, é sobre a crítica à educação bancária (Freire, 2021) e à extensão rural tradicional (Freire, 1983). A primeira deve ser repensada a partir da educação libertadora (Freire, 2021a), e a segunda a partir da extensão rural participativa. O (a) extensionista, por vezes, atua com postura de educação bancária, tentando inculcar aos produtores e produtoras técnicas advindas de saberes acadêmicos, sem levar em consideração os saberes locais. Nos dois casos, ensinar não é transferir conhecimento. Em suas palavras:

este saber necessário ao professor - de que ensinar não é transferir conhecimento - não apenas precisa ser aprendido por ele pelo educandos nas suas razões de ser - ontológica, política, ética, epistemológica, pedagógica -, mas também precisa ser constantemente testemunhado, vivido. (Freire, p. 47, 2021a)

Os ensinamentos de Freire puderam transformar a forma pela qual era conduzida a prática da Extensão Rural no país, também pode me fazer refletir sobre o lugar que eu, uma pessoa urbana, com uma formação urbana, estaria ocupando no contexto da formação rural. Fazer com que uma professora se dispa do “poder do conhecimento” e assuma a postura do “não saber”.

3. Contra a monocultura do saber

O termo escolhido aqui, monocultura do saber, vai além daquele proposto por Santos (2010) por atrelar-se diretamente à formação de estudantes de Ensino Técnico integrado ao Ensino Médio em Agropecuária, onde vão atuar em realidades diversas ligadas ao universo das ruralidades. Não se trata somente da epistemologia do termo, mas de gerar impacto direto na formação e conseqüentemente na realidade desses estudantes.

Em sua obra Epistemologias do Sul (2010), Santos argumenta que dentre os tipos de conhecimento, é considerado legítimo somente aquele ligado aos saberes científicos e eurocêntricos, em detrimento àqueles oriundos de saberes tradicionais ou populares, vistos como inferiores e não legítimos. O ponto de partida do conhecimento é colonizador e impõe certos valores e modos de vida.



Propõe então que haja uma “ecologia de saberes” (Santos, 2010) no sentido de ampliar e desenvolver o diálogo entre as diferentes formas de conhecimento, ou seja, contra a monocultura dos saberes. Dessa forma, haveria uma validação da importância dos demais saberes para análises e enfrentamento dos desafios contemporâneos.

Nesse sentido, Freire (1983) trás mais uma camada de complexidade, demonstrando a importância de pensar não somente o conhecimento, como algo distante da prática. Mas como uma forma de práticas pedagógicas que faça com que os estudantes, principalmente de cursos como o referido, possam ter um posicionamento político crítico e reflexivo em suas futuras profissões.

Os futuros profissionais técnicos em Agropecuária podem ser formados a partir de uma vertente mais inclusiva, onde seu saber, oriundo da academia, não será visto como superior àquele encontrado nas práticas que são passadas de geração em geração nos meios rurais. Assim podem construir em conjunto maneiras de melhorar a vida dos produtores, levando em consideração suas particularidades.

A Sociologia, enquanto disciplina do currículo comum no Ensino Básico, tem sua contribuição no caráter formativo de cidadãos reflexivos e conscientes da complexidade da sociedade como um todo. Mas também tem o papel de ir contra a monocultura dos saberes para a formação dos estudantes da área de Agropecuária, que no futuro atuaram impactando diretamente na realidade de produtores e produtoras rurais.

Considerações finais

A interiorização do ensino é um fator primordial para que haja não somente uma expansão, mas também uma oferta diversificada para populações que anteriormente estavam impossibilitadas de ingressar no ensino técnico e tecnológico, visando diminuir as desigualdades de oferta de ensino, nas diferentes regiões do país. Outra consequência pouco explorada é o intercâmbio de saberes entre diferentes populações e como estão sendo realizadas essas abordagens.

Este texto teve por objetivo se aprofundar nas reflexões acerca da minha experiência como professora do curso Ensino Médio Integrado à Agropecuária, onde deve-se pensar a disciplina de Sociologia voltada em específico para a realidade



interiorana e vinculada ao curso técnico em questão. Sendo bastante desafiador, visto que são contextos diferentes do qual sou oriunda.

Oriundos de centros urbanos, os (as) docentes de diversas áreas, incluindo a Sociologia, são confrontados (as) a se desacomodar de suas realidades já conhecidas para realizar trocas com outras regiões, culturas e saberes. Neste caso, o posicionamento do “não-saber” desenvolvido nas práticas etnográficas.

Em específico no curso citado, é interessante explicitar as contribuições da modalidade de Extensão Rural participativa e as contribuições de Paulo Freire. Para além do Ensino Básico, a disciplina de sociologia em cursos integrados a Agropecuária tem o papel de ir além da formação cidadã e reflexiva generalista. A disciplina pode ser contemplada também com reflexões formadoras deste profissional que irá lidar com uma diversidade de realidades do mundo rural.

Assim, podem ir contra a monocultura dos saberes, no sentido de não impor aos produtores e produtoras rurais, campo de seu futuro profissional, os saberes academicistas e ocidentalizados, que por vezes destroem os valores de vida e produção das comunidades tradicionais. Ir contra a monocultura dos saberes é deixar com que a diversidade floresça no ensino e no meio rural.

Referências

CEHELLA, GILBERTO. **A interiorização do ensino público federal e o desenvolvimento local**. XVIII Colóquio Internacional de Gestão Universitária, 2018.

GUIMARÃES, Eduardo Nunes et al. A interiorização do Ensino Superior e a mobilidade estudantil reversa nos pequenos municípios. In **Universidade e Território: Ensino Superior e Desenvolvimento Regional no Brasil no Século XXI**. Instituto de Pesquisa econômica aplicada (IPEA), 2022. <http://dx.doi.org/10.38116/978-65-5635-030-1/capitulo12>

hooks, bell et al. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. 2ª ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, v. 2, 2013.

INGOLD, Tim. Chega de etnografia! A educação da atenção como propósito da antropologia. **Educação**, v. 39, n. 3, p. 404-411, 2016.

LAHIRE, Bernard. Viver e interpretar o mundo social: para que serve o ensino da Sociologia. *Revista de Ciências Sociais: RCS*, v. 45, n. 1, p. 45-61, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 60. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.



FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 41. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021a.

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

PEREIRA, T. I.; SARTORI, J. Educação, diálogo e prática da liberdade em Paulo Freire: revisitando a pedagogia do oprimido. **Revista Espaço Pedagógico**, [S. l.], v. 27, n. 3, p. 644-664, 2021. <https://doi.org/10.5335/rep.v27i3.12368>

POMPEIA, Caio. **Formação política do agronegócio**. Editora Elefante, 2021.

ROSINKE, João Germano et al. A Participação dos Institutos Federais na Interiorização da Educação Superior Presencial no Brasil **Research, Society and Development**, v. 9, n. 1, p. e06911570, 2020. <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v9i1.1570>

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010

SANTOS, Harlon Romariz Rabelo. **Mobilização familiar no contexto de escolas diferenciadas**: o caso das escolas estaduais de educação profissional no Ceará. ESCOLA E UNIVERSIDADE, p. 14 - 45, 2020.

SCHWEIG, Grazielle Ramos. A etnografia como modo de ensinar e aprender na escola. **Revista da FAEBA**: Educação e Contemporaneidade, v. 28, n. 56, p. 136-149, 2019. <https://doi.org/10.21879/faeoba2358-0194.2019.v28.n56.p136-149>

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. O nativo relativo. **Mana**, v. 8, p. 113-148, 2002.