

**OS CAIPIRAS E SUAS REPRESENTAÇÕES: ESTUDO SOBRE O PRECONCEITO CONTRA A ORIGEM GEOGRÁFICA E DE LUGAR EM JOVENS DE ESCOLAS DE MEIO RURAL PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO DO CAMPO.** Fábio Fernandes Villela, Fabiano da Silva Costa. UNESP/S. J. Rio Preto. PROPRE/UNESP. PROEX/UNESP. [fvillela@ibilce.unesp.br](mailto:fvillela@ibilce.unesp.br)

**Eixo Temático:** 3 - Educação do Campo, Formação e Trabalho Docente

**Resumo:** Este texto tem por objetivo apresentar os resultados parciais da pesquisa intitulada “Ruralidades contemporâneas em São José do Rio Preto (SP): estudo dos modos de viver e pensar o rural através do uso de mídias sociais”. Esse trabalho possibilitou investigar as representações sociais do preconceito contra a origem geográfica e de lugar em alunos do Ensino Médio de escolas de meio rural, cuja finalidade principal é aprimorar a formação de professores em educação do campo. Estudar as representações sociais do preconceito contra a origem geográfica e de lugar possibilita pensar a formação de professores numa perspectiva de contra-hegemonia cultural. No contexto da macrorregião de São José do Rio Preto (SP), são relevantes aquelas representações sociais sobre os “caipiras”, de modo que este projeto vem a colaborar na elaboração de pesquisas interessadas na descrição e compreensão de processos que envolvem relações entre o preconceito, a educação e o mundo rural, especialmente das comunidades tradicionais denominadas “caipiras”.

Palavras Chaves: Representações Sociais; Preconceito contra a Origem Geográfica e de Lugar; Hegemonia Cultural; Caipiras; Educação do Campo; Sociologia da Educação.

## Introdução

Este texto tem por objetivo apresentar os resultados parciais da pesquisa intitulada “Ruralidades contemporâneas em São José do Rio Preto (SP): estudo dos modos de viver e pensar o rural através do uso de mídias sociais”. Esse trabalho possibilitou investigar as representações sociais do preconceito contra a origem geográfica e de lugar em alunos do Ensino Médio de escolas de meio rural, cuja finalidade principal é aprimorar a formação de professores em educação do campo. Estudar as representações sociais do preconceito contra a origem geográfica e de lugar possibilita pensar a formação de professores numa perspectiva de contra-hegemonia cultural. No contexto da macrorregião de São José do Rio Preto (SP), são relevantes aquelas representações sociais sobre os “caipiras”, de modo que este projeto vem a colaborar na elaboração de pesquisas interessadas na descrição e compreensão de processos que envolvem relações entre o preconceito, a educação e o mundo rural, especialmente das comunidades tradicionais denominadas “caipiras”. O desenvolvimento dessas reflexões está organizado em quatro seções, seguida da última em que faço as considerações finais.

### 1. Objeto e Objetivos

Este texto tem por objeto o estudo das representações sociais do preconceito contra a origem geográfica e de lugar em alunos do Ensino Médio de escolas de meio rural e visa contribuir com o aprimoramento da formação de professores em educação do campo e, por desdobramento, com o estudo das comunidades denominadas “tradicionais”, onde estão inseridos os jovens que participaram da pesquisa anteriormente referida.

Vale observar que “comunidades tradicionais” é um conceito explicitado na Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais (PNPCT), em seu terceiro artigo. “Comunidades tradicionais” são grupos culturalmente diferenciados que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição (BRASIL, 2007).

Considerando os diferentes contextos geográficos e as peculiaridades culturais que envolvem essas comunidades, Diegues (1999) listou 16 populações tradicionais “não indígenas” brasileiras, dentre elas, os “caipiras ou sitiantes”: comunidades, em grande parte de

meeiros e parceiros, que sobrevivem em nichos entre as monoculturas do sudeste e do centro-oeste, desenvolvendo atividades agropecuárias em pequenas propriedades, destinadas à subsistência familiar e ao mercado. Diegues (1999, p. 40) distingue as seguintes populações tradicionais não-indígenas: caiçaras, caipiras, babaçueiros, jangadeiros, pantaneiros, pastoreio, praieiros, quilombolas, caboclos/ribeirinhos amazônicos, ribeirinhos não-amazônicos, varjeiros, sitiantes, pescadores, açorianos, sertanejos/vaqueiros. Diegues (1999, p. 52) caracteriza os caipiras da seguinte forma:

Os caipiras são hoje, em grande parte, sitiantes, meeiros e parceiros que sobrevivem precariamente em nichos entre as monoculturas do Sudeste e Centro-Oeste, em pequenas propriedades em que desenvolvem atividades agrícolas e de pequena pecuária, cuja produção se dirige para a subsistência familiar e para o mercado. (DIEGUES, 1999, p. 52).

O autor indica, em um mapa, a localização aproximada do território dessas populações, salientando que, no caso dos caipiras, restaram somente alguns enclaves onde elas subsistem. Diegues (1999, p. 40) ressalta que: “não existe uma linha muito definida que separe os territórios dessas populações, ocorrendo mesmo nichos de algumas delas espalhados em áreas fora de suas regiões originais”. A partir dessa peculiaridade cultural, foram selecionadas duas escolas parceiras que se encontram em uma região em que parte dos habitantes se identifica como “caipiras”.

Essa pesquisa possibilita vislumbrar meios de aprimoramento das atividades de formação de professores e gestores, a partir do diálogo feito com os alunos participantes da pesquisa. Articula ensino e pesquisa, pois a atuação nas escolas públicas estaduais de meio rural, por meio de aplicação de atividades de ensino-aprendizagem, sob coordenação de docente da universidade, gera reflexão sobre o ensino, quer na esfera da universidade, quer na esfera do Ensino Médio e possibilita também uma formação diferenciada ao aluno de pedagogia que participa do projeto de pesquisa, por ganhar experiência em lidar com a complexidade da sala de aula no cotidiano da escola e, assim, desenvolve pesquisa e reflexão sobre a formação curricular frente aos desafios de atuar no mercado de trabalho. Por fim, o desenvolvimento desta pesquisa leva a reflexões que contribuem com soluções de políticas públicas mais eficientes e eficazes para o Ensino Médio.

## 2. Fundamentação Teórica

Há uma grande diversidade de concepções sobre a noção de representações sociais. Nossa abordagem teórico-metodológica parte da teoria das representações de Lefebvre (2006). Para Lefebvre (2006), as representações são um produto de um determinado processo social e histórico e podem ser desveladas através da reflexão e da relação com as condições de vida daqueles que as produzem. Conforme aponta Lutfi et al. (1996), ao estudar as representações (p. ex., de jovens em nossa pesquisa), em determinado contexto social (p. ex., em ambiente rural), é necessário levar em consideração as condições de vida dos grupos ou classe sociais que as produzem.

Para Almeida (2001), as representações sociais dos alunos em relação a determinado saber são o ponto de partida (saber imediato) e as sínteses cognitivas, elaboradas pelos alunos, o ponto de chegada (saber mediato). Para o autor, o trabalho educativo do professor provoca tensões nas representações do aluno (saber imediato), que podem gerar a superação do imediato no mediato pretendido, possibilitando, assim, a elaboração de sínteses, a aprendizagem. Novas relações pedagógicas têm como ponto de partida as representações sociais imediatas dos alunos em relação a determinado saber e, como ponto de chegada, a superação do imediato no mediato.

O conceito de representações sociais, segundo Almeida (2001, p. 151), está assentado numa visão ontológica, onde as representações se prestam à manutenção das relações sociais vigentes e são tanto mais eficientes no desempenho desta atribuição quanto maior for a sua aparente criticidade. As representações são, na verdade, ideologia dominante, apresentam ideias que não expressam o real, e sim a aparência social, uma imagem das coisas, dos homens. O autor trabalha o conceito de representação como uma distorção da realidade.

O trabalho educativo do professor, segundo Almeida (2001), potencializa transformações nas representações sociais dos alunos possibilitando-lhe alcançar outro patamar do saber mediato. Potencializar significa relativizar a ação educativa escolar, entendendo-a articulada a outras ações educativas que compõem o mundo natural e humano social, implicando a transformação de um pensamento linear.

Consideramos como um trabalho de referência sobre as representações sociais, o estudo feito por Silva (2006), onde o autor se propõe a captar as representações das crianças de meio rural sobre o mundo do trabalho que frequentavam pequenas escolas do Concelho (sic) de Ponte de Lima (Portugal). Outro trabalho importante sobre representações sociais é o de Lopes (2008), onde o autor objetivou estudar as representações dos jovens do campo acerca de suas escolas no município de Bragança, no Estado do Pará. A questão central desse trabalho foi analisar as formas pelas quais acontecem interferências dessas representações

sociais dos jovens do campo, acerca de suas escolas, para com as práticas de inclusão-exclusão da ação educativa desencadeada nas escolas no campo.

Uma das representações sociais que emergem de nossa pesquisa é o preconceito contra a origem geográfica e de lugar, especialmente com relação aos alunos de meio rural, denominados de “caipiras”. Segundo Albuquerque Júnior (2007), este tipo de preconceito é justamente aquele que marca alguém pelo simples fato deste pertencer ou advir de um território, de um espaço, de um lugar, de uma vila, de uma cidade, de uma província, de um estado, de uma região, de uma nação, de um país, de um continente considerado por outro ou outra, quase sempre mais poderoso ou poderosa, como sendo inferior, rústico, bárbaro, selvagem, atrasado, subdesenvolvido, menor, menos civilizado, feio, ignorante, culturalmente inferior, etc.

O preconceito contra a origem geográfica e de lugar possui “afinidade eletiva” (Cf. Löwy, 1989) com o preconceito denominado “anti-Mezzogiorno” por Gramsci [1927 (1987)] em seu último trabalho em liberdade: “Alguns temas sobre a questão meridional”. Segundo Kohan (2007), nesse trabalho de Gramsci estão resumido grande parte de seus programas de investigações carcerárias, que ele começa a explorar, dois anos e quatro meses após ser aprisionando, especialmente o preconceito difundido nas escolas, associado à hegemonia sobre as “classes subalternas”.

“Classes subalternas” é o termo pelo qual Gramsci denominava o subproletariado, o proletariado urbano e rural e também a pequena burguesia e, em nosso trabalho, estamos estendendo o conceito para os “caipiras” (Cf. Dias, 2012). Essa abordagem nos permite repensar a teoria da hegemonia sobre as “classes subalternas”. Para Kohan (2007, p. 53-54), no texto “Alguns temas sobre a questão meridional”, Gramsci,

[...] formula o núcleo central da teoria da hegemonia (dominação sobre os capitalistas e direção sobre os camponeses). De igual modo, formula-se aí uma das primeiras reflexões explícitas acerca da importância das instituições da sociedade civil [...] e seu papel hegemônico sobre as classes subalternas em relação ao preconceito anti-Mezzogiorno sumamente difundido entre os proletários do norte. (KOHAN, 2007, p. 53-54).

Conforme Moraes (2002), em condições de hegemonia, a burguesia solidariza o Estado com as instituições que zelam pela reprodução dos valores sociais, conformando o que Gramsci chama de Estado ampliado, nesse caso a Escola. Dentre esses “valores sociais reproduzidos” destacamos o preconceito de origem e de lugar em relação aos “caipiras”. Para uma compreensão do preconceito contra os “caipiras”, retomamos as considerações de Campos (2012, 2011, 2010, 2007 e 2000).

O autor afirma que o processo de urbanização pelo qual passou o Brasil, procurava impor os padrões éticos e estéticos vigentes na Europa aos países então denominados de “atrasados”, cujos habitantes seriam portadores de uma cultura que era chamada de “primitiva”. Em consequência, no Estado de São Paulo, o caipira passou a sofrer o preconceito cultural que acabou se transformando em um estereótipo. Assim, a afirmação da existência urbana se exprimiu, culturalmente, na construção de estereótipos negativos a respeito do morador rural. (CAMPOS, 2012, p. 337).

Em outro texto, Campos (1997) mostra que o preconceito contra o caipira se disseminou com as mudanças econômicas que ocorreram no país a partir dos anos 20. O autor aponta a mudança infraestrutural nos seguintes termos: no Estado de São Paulo, com a decadência do café, o setor rural deixou de ser o que apresentava as maiores oportunidades de investimentos e o capital dos investidores passou a ser canalizado para as grandes cidades. Isso se refletiu na expansão da atividade comercial, bancária e industrial. as melhores oportunidades de remuneração do capital agora haviam se urbanizado (CAMPOS, 1997, p. 11). No plano superestrutural, a cultura sofre uma redefinição e passa a ser urbanocêntrica, o que leva a uma distinção valorativa entre o rural e o urbano.

É importante recuperar que a disseminação do preconceito contra os “caipiras” teve como promotor público Monteiro Lobato [2009 (1914)] a partir de “Velha Praga” e “Urupês”. As falácias arquitetadas por Lobato contrastam com a valorização do trabalho pelas populações “caipiras”, conforme comprovaram diversas pesquisas, p. ex., Mariano (2011); Setubal (2005); Ribeiro, (1995); Brandão (1990); Porto (1993); Martins (1975); Candido (1971); Queiroz (1973) e Willems (1947). Para Martins (1975, p. 75), “o caipira preguiçoso estereotipado no ‘Jeca Tatu’ de Monteiro Lobato contrasta radicalmente com a profunda valorização do trabalho entre as populações caipiras do Alto Paraíba, nas vizinhanças da mesma região montanhosa em que Lobato trabalhou como promotor público e fixou as impressões que definiram esse personagem” (MARTINS, 1975).

Cabe destacar uma pesquisa recente que desnuda o preconceito contra a origem geográfica e de lugar: Gobato (2012). A autora pesquisou uma escola do campo localizada no município de Araraquara (SP) onde revelou a discriminação ao aplicar o questionário, especialmente nas respostas à pergunta: “Você já se sentiu discriminado por morar no campo?” (Gobato, 2012, p. 92). A autora afirma que, devido à pequena amostra de dados, não é possível chegar a uma posição conclusiva. Porém, gostaria de enfatizar que dentre os 13

alunos entrevistados, 6 alunos afirmaram sofrer discriminação, isto é, praticamente a metade dos alunos sofreu com o preconceito contra a origem geográfica e de lugar (Gobato, 2012, p. 92-93). Destaco a resposta de um aluno sobre a pergunta em questão: “Sim, quando ia para a cidade me chamavam de caipira. Mas quase não existe mais discriminação” (ALUNO 12, 2011, p. 93, apud GOBATO, 2012, p. 93). Segundo nosso ponto de vista, apesar da pequena amostra da autora, há uma grande porcentagem de jovens que sofrem com o preconceito contra a origem geográfica e de lugar no dia-a-dia escolar.

Conforme aponta Freitas (2007), com relação ao preconceito de origem e de lugar, a assimetria entre classes sociais, por exemplo, homens e mulheres, adultos e crianças, brancos e negros, trabalhadores urbanos e rurais, etc., para ser compreendida e analisada em profundidade demanda um esforço contínuo no sentido de traduzir à ampla e variada sociedade brasileira o que exatamente significa viver sob condições nas quais a desigualdade social ou a diversidade cultural têm um papel estruturante na vida de cada um. A pesquisa sobre as representações sociais, especialmente a do preconceito contra os “caipiras”, também possibilita pensar em uma alternativa hegemônica para as “classes subalternas”, conforme Moraes (2002), na qual nos identifiquemos, criando uma alternativa para combater, ou pelo menos levar à reflexão sobre nossa situação atual.

O reconhecimento pelos alunos do pertencimento às “classes subalternas” motiva a busca pela emancipação, conforme mostramos em Villela (2011a). Para os alunos, o estudo das representações sociais, é importante para que compreendam a realidade em que vivem e a que gostariam de viver. Pensar sobre as representações sociais, para os adolescentes, é refletir sobre o que gostariam de ser, e essa talvez seja uma oportunidade única para fazer isso.

### 3. Metodologia

No desenvolvimento da pesquisa<sup>1</sup>, foram utilizados métodos qualitativos e quantitativos como estratégia de desenvolvimento da investigação. Quanto à metodologia

---

<sup>1</sup> Conteí com o apoio da chefia do Departamento de Educação, bem como da Direção do IBILCE/UNESP, onde se desenvolveu a pesquisa. No que diz respeito aos aspectos de infraestrutura, com o apoio do Programa RENOVE da Pró-Reitoria de Pesquisa da Unesp (PROPe), que disponibilizou verba para aquisição de material permanente (Programa SPSS – *Software Statistical Package for the Social Sciences*), serviços de terceiros, material de consumo, bem como um bolsista no ano de implantação/execução do projeto (maio/2012 - maio/2013). Além desta infraestrutura, este projeto utilizou: (1) Os Laboratórios de Informática das escolas estaduais parceiras que manifestarem interesse (Programa “Acessa São Paulo” do Governo do Estado de São

qualitativa, foi utilizada uma “análise de conteúdo”, conforme Babbie (2005, p. 70); quanto à metodologia quantitativa foi utilizado um *survey*, também apresentado por Babbie (2005, p. 77); e, posteriormente, para o processamento de dados foi utilizado o programa SPSS - *Statistical Package for the Social Sciences* (doravante, SPSS). O SPSS é um *software* do tipo pacote estatístico para as ciências sociais, que inclui: aplicação analítica, *data mining*, *text mining* e estatística que transformam os dados em informações. Esse *software* de análise estatística, desenvolvido para o ambiente Windows e para a utilização em rede, permite a troca de informação com as outras aplicações do Windows, facilitando, deste modo, o processo de aprendizagem e de ajuda tanto do utilizador comum do Windows como dos utilizadores mais experientes.

A pesquisa do tipo *survey*, conforme Babbie (2005) procedeu mediante a aplicação de um questionário com 54 perguntas relevantes ao tema investigado. Os questionários foram aplicados através de entrevistas pessoais feitas com os alunos das escolas parceiras durante o 1º Simpósio de Cooperação e Solidariedade Internacional da Unesp de Rio Preto, realizado sob coordenação do responsável pelo projeto, entre os dias 03 e 04 de dezembro 2012. A atividade consistiu na apresentação e debate com os alunos do filme “Chico Bento” de Maurício de Sousa (Cf. Melhores..., 2012), e logo em seguida foram respondidos os questionários.

As respostas de cada um dos indivíduos da amostra foram codificadas de forma padronizada e registradas de forma quantitativa. Em seguida, os registros padronizados dos respondentes foram submetidos à análise agregada, para fornecer descrições dos indivíduos da amostra e determinar correlações entre diferentes respostas. As conclusões descritivas e explicativas obtidas pela análise são generalizadas para a população da qual a amostra foi selecionada, conforme as considerações de Babbie (2005).

#### 4. Descrição e análise de resultados parciais

Neste subitem, abordaremos os resultados parciais da pesquisa do tipo *survey* feita através da aplicação do questionário sobre o tema. A seguir, destacamos e comentamos três tabelas, com resultados do cruzamento de perguntas, geradas pelo programa SPSS, quais sejam: (1ª) 1.1 - *Crosstabulation* (4) Em que Ciclo e Ano você está? \* (52) Em casa os teus pais já te falaram

---

Paulo) e; (2) O Blog de Aula - Mutirão de Sociologia ([www.mutiraodesociologia.com.br](http://www.mutiraodesociologia.com.br)), do proponente deste projeto, onde os alunos inserem comentários pertinentes ao um conteúdo exposto em oficina em sala de aula. O Blog de Aula - Mutirão de Sociologia foi elaborado a partir de diversas as questões desenvolvidas em: Villela (2008) e Villela (2009), tais como as relações entre as Novas Tecnologias, a Inteligência Coletiva e a Educação.

sobre o preconceito de origem geográfica e de lugar (meio rural)?; (2ª) 1.2 - *Crosstabulation* (8) Você já assistiu a situações de preconceito contra a origem geográfica e de lugar (meio rural) na sua escola? \* (3) Você é menino ou menina?; (3ª) 1.3 - *Crosstabulation* (3) Você é menino ou menina? \* (41) Alguma vez você xingou, humilhou ou bateu em um ou uma colega devido à sua origem geográfica e de lugar (Meio Rural)? Vejamos a seguir.

Tabela 1.1 - *Crosstabulation* (4) Em que Ciclo e Ano você está? \* (52) Em casa os teus pais já te falaram sobre o preconceito de origem geográfica e de lugar (meio rural)?

			EM CASA OS TEUS PAIS JÁ TE FALARAM SOBRE O PRECONCEITO DE ORIGEM GEOGRÁFICA E DE LUGAR (MEIO RURAL)?		Total
			SIM	NÃO	
EM QUE CICLO/ANO VOCÊ ESTÁ?	3º CICLO (ENSINO MÉDIO/COLEGIAL) / 1º ANO	Count	7	11	18
		% of Total	11,1%	17,5%	28,6%
	3º CICLO (ENSINO MÉDIO/COLEGIAL) / 2º ANO	Count	26	17	43
		% of Total	41,3%	27,0%	68,3%
	NÃO RESPONDEU	Count	1	1	2
		% of Total	1,6%	1,6%	3,2%
Total		Count	34	29	63
		% of Total	54,0%	46,0%	100,0%

Fonte: Programa SPSS - *Statistical Package for the Social Sciences*. Villela (2012b).

Conforme podemos observar na tabela 1.1, feita a partir das perguntas do questionário que aplicamos, pouco mais da metade dos pais (54%) falam com seus filhos adolescentes sobre preconceito contra a origem geográfica e de lugar. Esse resultado geral é sustentado mais fortemente pelas respostas dos alunos do segundo ano do terceiro ciclo, que foram predominantemente positivas (41,3%), do que pelas respostas dos alunos do primeiro ano do mesmo ciclo, as quais foram predominantemente negativas (17,5%). Nota-se, ainda, que essas respostas negativas do primeiro ano representam um percentual menor em relação às respostas negativas (27%) dadas pelos alunos do segundo ano. Em parte, esses resultados são motivados pela diferença no número de respostas coletadas para cada ano letivo. No entanto, esses resultados não deixam de sinalizar que é maior a percepção dos alunos mais velhos sobre a temática do preconceito contra a origem geográfica e de lugar. De todo modo, as taxas são relativamente baixas (próximas ou abaixo de 50%) e interpretamos que esses resultados podem indicar certo distanciamento do tema por pais e filhos não se verem como famílias de “meio rural”. Esse não reconhecimento é justamente causado pela situação de “rurbanidade”

(Cf. Villela; Costa, 2012a e Villela, 2012b), isto é, a expectativa em torno da cidade como fuga para “aplar” os problemas do campo.

Outro resultado interessante é visualizado na tabela 1.2, onde há o cruzamento das respostas entre as perguntas “(8) Você já assistiu a situações de preconceito contra a origem geográfica e de lugar (meio rural) na sua escola?” e “(3) Você é menino ou menina?”, pois permite observar a posição dos alunos ao viverem situações de preconceito contra a origem geográfica e de lugar entre seus colegas.

Tabela 1.2 - *Crosstabulation* (8) Você já assistiu a situações de preconceito contra a origem geográfica e de lugar (meio rural) na sua escola? \* (3) Você é menino ou menina?

			VOCÊ É MENINO OU MENINA?		Total
			MENINO	MENINA	
VOCÊ JÁ ASSISTIU A SITUAÇÕES DE PRECONCEITO CONTRA A ORIGEM GEOGRÁFICA E DE LUGAR (MEIO RURAL) NA SUA ESCOLA?	SIM	Count % within VOCÊ JÁ ASSISTIU A SITUAÇÕES DE PRECONCEITO CONTRA A ORIGEM GEOGRÁFICA E DE LUGAR (MEIO RURAL) NA SUA ESCOLA?	19 30,2%	34 54,0%	53 84,2%
	NÃO	Count % within VOCÊ JÁ ASSISTIU A SITUAÇÕES DE PRECONCEITO CONTRA A ORIGEM GEOGRÁFICA E DE LUGAR (MEIO RURAL) NA SUA ESCOLA?	5 7,9%	5 7,9%	10 15,8%
Total		Count % within VOCÊ JÁ ASSISTIU A SITUAÇÕES DE PRECONCEITO CONTRA A ORIGEM GEOGRÁFICA E DE LUGAR (MEIO RURAL) NA SUA ESCOLA?	24 38,1%	39 61,9%	63 100,0%

Fonte: Programa SPSS - Statistical Package for the Social Sciences. Villela (2012b).

Conforme podemos observar acima na tabela 1.2, a maioria dos alunos (84, 2%), que responderam ao questionário, diz que já assistiu a situações de preconceito em ambiente escolar. Quando consideradas as respostas das meninas e dos meninos separadamente, constatamos serem as meninas mais sensíveis a essa observação (com 54% das respostas) do que os meninos (com 30,2%). Essa diferença entre meninas e meninos na percepção do

preconceito também se verifica nos resultados da tabela 1.3, onde se visualizam resultados do cruzamento entre as perguntas: “você é menino ou menina?” e “alguma vez você xingou, humilhou ou bateu em um ou uma colega devido à sua origem geográfica e de lugar?”.

Tabela 1.3 - *Crosstabulation* (3) Você é menino ou menina? \* (41) Alguma vez você xingou, humilhou ou bateu em um ou uma colega devido à sua origem geográfica e de lugar (Meio Rural)?

			ALGUMA VEZ VOCÊ XINGOU, HUMILHOU OU BATEU EM UM OU UMA COLEGA DEVIDO À SUA ORIGEM GEOGRÁFICA E DE LUGAR (MEI RURAL)?		Total
			NUNCA	UMA VEZ OU DUAS	
VOCÊ É MENINO OU MENINA?	MENINO	Count	21	3	24
		% within VOCÊ É MENINO OU MENINA?	33,4%	4,7%	38,1%
	MENINA	Count	37	2	39
		% within VOCÊ É MENINO OU MENINA?	58,7%	3,2%	61,9%
Total	Count	58	5	63	
	% within VOCÊ É MENINO OU MENINA?	92,1%	7,9%	100,0%	

Fonte: Programa SPSS - *Statistical Package for the Social Sciences*. Villela (2012b).

Ao ser perguntado se o aluno já maltratou alguém por preconceito de origem, a resposta é quase unânime (92,1%): nunca. No entanto, essa porcentagem se mostra mais acentuada entre meninas (58,7%) do que entre meninos (33,4%). Mesmo se considerado o fato de haver mais respostas das meninas no total de dados considerados, observamos, mais uma vez, comportamento distinto frente a esse preconceito em relação ao gênero/sexo dos alunos, o que pode ser evidência da assimetria do comportamento entre gêneros na sociedade.

Contrastado os resultados das tabelas 1.2 e 1.3, verificamos haver certa contradição: na tabela 1.2, os alunos, em sua maioria (84,2%), diziam que haviam visto preconceito de origem, enquanto, na tabela 1.3, esse preconceito apareceu de forma moderada (7,9%), Haveria a percepção de bom grau de convivência? Essa contradição pode ser explicada por dois pontos de vista: o primeiro é de que os alunos não querem admitir o preconceito, o segundo é de que eles sequer percebem que estão sendo preconceituosos. A segunda hipótese, mais provável, é a que considera que a maioria das discriminações vem em forma de “brincadeira”, ou seja, pode ter grande carga de maldade, mas vem lacrada por um envoltório de algo mais “leve”, mais aceitável, e não algo “pesado” como um xingamento preconceituoso.

As “brincadeiras” preconceituosas, também conhecidas por *bullying*<sup>2</sup> (Cf. Calhau, 2011) são as que mais ocorrem no meio escolar. É através dela que os preconceitos em sua grande totalidade ocorrem, quase nunca é uma coisa séria raivosa, mais sim uma “brincadeira”, algo que todos, inclusive professores e corpo de gestão e de funcionários da escola, também levam na brincadeira e fazem de tudo para que a “vítima” entenda como uma brincadeira, apesar de ser dolorida e humilhante.

A partir desses resultados, tematizamos o papel do professor na disseminação/reafirmação do preconceito de origem e de lugar. Lembramos que a formação de professores para a educação do campo, sob uma perspectiva gramsciana (Gramsci, 2000), foi teorizada em diversos trabalhos ao longo de nossa trajetória acadêmica (Villela, 2009; 2011b; 2010-2012; 2012a e 2012b). Retomando esses trabalhos, no sentido de acrescentar mais questões teórico-metodológicas, ao abordarmos, neste texto, as possibilidades da formação de professores sob a perspectiva da contra-hegemonia cultural. A formação de professores sob essa perspectiva, “não significa apenas fazer individualmente descobertas ‘originais’; significa também, e sobretudo, difundir criticamente verdades já descobertas, ‘socializá-las’, por assim dizer; transformá-las, portanto, em base de ações vitais, em elemento de coordenação e de ordem intelectual e moral”. (GRASMCI, 2006, p. 95-96).

Conforme aponta Moraes (2002, p. 1), a hegemonia cultural não é uma construção monolítica, e sim o resultado das medições de forças entre blocos sociais atuantes em determinado contexto histórico. O regime de hegemonia comporta espaços de lutas e deslocamentos em seu próprio interior, notadamente os que se expressam nos campos cultural e comunicacional. Nessa perspectiva, avalia-se que as relações de poder estão atravessadas por contradições que, em maior ou menor grau, entreabrem possibilidades de reversão das formas de domínio material e imaterial.

Dessa perspectiva, avaliamos que professores de educação do campo devem trabalhar o preconceito contra a origem geográfica e de lugar em jovens de escolas de meio rural como elemento de constituição da humanização do educando e devem defender seu espaço no currículo escolar, pois é na escola que o indivíduo irá se apropriar deste conhecimento de forma direta e intencional, permitindo ao educando ascender do “senso comum à consciência filosófica”, conforme demonstra Saviani (1983). A abordagem da temática do preconceito contra a origem geográfica e de lugar contribui para que, nesta época de acirramento de

---

<sup>2</sup> *Bullying* é um termo que significa valentia, tirania, intimidação. Refere-se à agressividade entre estudantes, expressa por chacotas, contrangimentos e discriminações. Por não haver uma tradução de consenso, esse termo é utilizado em inglês.

intolerâncias, possamos compreender e aceitar as diferenças, entendendo-as como produto de percursos distintos que os grupos humanos fizeram na História, conforme aponta Freitas (2007).

Partilhamos a visão de Gobato e Bezerra Neto (2010) de que há defasagem educacional bastante grande para a população que reside em áreas rurais em relação às pessoas que residem nas áreas urbanas. Entretanto, os documentos nacionais de educação possibilitam que a educação para determinado grupo leve em considerações suas especificidades culturais, políticas e regionais, desta forma por mais que se faça necessário pensar em uma proposta de educação no campo, o ideal a longo prazo é que pensemos em uma educação que seja de qualidade para todos e não apenas para determinada parcela da população (GOBATO; BEZERRA NETO, 2010, p. 2).

O trabalho educativo nessa perspectiva possibilita revelar os conflitos entre as classes sociais no Brasil que ajudaram a criar os diversos preconceitos, e contribui para conhecer a diversidade de nossa cultura. Os projetos políticos pedagógicos de grande parte das escolas do campo brasileiras reproduzem a “velha praga” arquitetada por Lobato [2009 (1914)]. De acordo com Martins (2005): “[...] é um preconceito histórico que herdamos do trabalho rural na escravidão. O trabalho na roça, no tempo do cativo, foi amplamente depreciado porque associado à pessoa do cativo. O trabalho agrícola se tornou uma marca de inferioridade social. Os educadores incorporaram esse estereótipo [...]” (MARTINS, 2005).

A formação de professores de educação do campo que defendemos tem como perspectiva a ação política voltada para a transformação social. A pedagogia histórico-crítica é a expressão desse caráter político, trazendo contribuições para o trabalho educativo, principalmente quando “problematiza” os preconceitos contra a origem geográfica e de lugar (Cf. Gasparin, 2002) e propõe uma educação que almeje superar as contradições presente na concepção burguesa de educação. Esse é o sentido de nossa contribuição para a educação socialista: desenvolver as contradições internas da escola tendo em vista a contra-hegemonia cultural, especialmente uma das representações sociais que emergem de nossa pesquisa com os alunos denominados “caipiras”, repensando a teoria da hegemonia sobre as classes subalternas contemporaneamente.

## 5. Conclusões

Em síntese, esta pesquisa possibilitou: 1) levantar dados estatísticos sobre o preconceito contra a origem geográfica e de lugar em jovens de escolas de meio rural; 2)

inferir que os professores de educação do campo devem trabalhar o preconceito contra a origem geográfica e de lugar como elemento de constituição da humanização do educando; 3) comprovar que o processo de contra-hegemonia abre espaços de lutas e deslocamentos e possibilita a reversão das formas de domínio material e imaterial; 4) pensar uma proposta de educação no campo que seja de qualidade para todos e não apenas para determinada parcela da população; 5) revelar os conflitos entre as classes sociais no Brasil; 6) contribuir para conhecer a diversidade de nossa cultura; 7) pensar a formação de professores de educação do campo na perspectiva da ação política voltada para a transformação social.

## 6. Referências

- ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval M. **Preconceito contra a origem geográfica e de lugar: as fronteiras da discórdia**. São Paulo: Cortez, 2007. (Preconceitos; v. 3).
- ALMEIDA, José Luís Vieira de. **Tá na rua: representações dos educadores de rua**. São Paulo: Xamã, 2001.
- BABBIE, Earl. **Métodos de pesquisas de survey**. Belo Horizonte, Ed. UFMG, 2005.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O trabalho de saber: cultura camponesa e escola rural**. São Paulo: Editora F.T.D., 1990.
- BRASIL. Decreto nº 6.040, de 07 fev. Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais. **Diário Oficial da União**, Brasília, 08 fev. 2007. Disponível em: < <http://www.mma.gov.br/desenvolvimento-rural/terras-ind%C3%ADgenas,-povos-e-comunidades-tradicionais> >>. Acesso em: 15 mai 2013.
- CALHAU, Lélío Braga. **Bullying: o que você precisa saber**. 11. ed. Rio de Janeiro: Impetus, 2011.
- CAMPOS, J. T. Uma pesquisa pioneira para a compreensão da cultura caipira. **Estudos Avançados** (USP. Impresso), v. 26, p. 315-335, 2012.
- \_\_\_\_\_. A educação do caipira: sua origem e formação. **Educação & Sociedade** (Impresso), v. 32, p. 489-506, 2011.
- \_\_\_\_\_. A relação entre a escola rural e a cultura caipira. **Revista de Ciências Humanas** (Taubaté), v. 3, p. 1, 2010.
- \_\_\_\_\_. Festas juninas nas escolas: lições de preconceitos. **Educação e Sociedade**, v. 28, p. 589-606, 2007.
- \_\_\_\_\_. A professora que virou caipira. **Revista de Ciências Humanas** (Taubaté), Taubaté - SP, v. 6, n.1, p. 43-49, 2000.

CÂNDIDO, A. **Os parceiros do Rio Bonito**: estudos sobre o caipira paulista e a transformação dos seus meios de vida. 2. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1971.

DIAS, Edmundo Fernandes. **Revolução passiva e modo de vida**: ensaios sobre as classes subalternas, o capitalismo e a hegemonia. São Paulo: Sundermann, 2012.

DIEGUES, Antonio C. (Org.). **Saberes tradicionais e biodiversidade no Brasil**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente; São Paulo: USP, 1999.

FREITAS, Marcos Cezar de. Apresentação da coleção preconceitos. In: ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval M. **Preconceito contra a origem geográfica e de lugar**: as fronteiras da discórdia. São Paulo: Cortez, 2007. (Preconceitos; v. 3).

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a Pedagogia Histórico-Crítica**. Campinas: Autores Associados, 2002.

GOBATO, Ana Tatiana S. C. **Educação no campo**: escola do Assentamento Monte Alegre. 2012. 271 p. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos.

GOBATO, Ana Tatiana S. C.; BEZERRA NETO, L. As propostas do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST – para a educação do campo: há a necessidade de uma formação específica? **Cadernos da Pedagogia**. São Carlos, Ano 4, v. 4 n. 7, p. 2-21, jan-jun. 2010. Disponível em: <<http://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/viewFile/174/100>>. Acesso em 15 mai 2013.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. v. 1. Introdução ao estudo da filosofia. A filosofia de Benedetto Croce. 4. ed. Edição e tradução Carlos Nelson Coutinho. Co-edição Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

\_\_\_\_\_. **A questão meridional**. Seleção e introdução Franco de Felice e Valentino Parlato. Tradução Carlos Nelson Coutinho e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

KOHAN, Néstor. Gramsci e Marx: hegemonia e poder na teoria marxista. **Tempos Históricos** (EDUNIOESTE), v. 10, p. 15-70, 2007. Publicado originalmente em La Izquierda Debate. 17 de março de 2001. Tradução de Edmundo Fernandes Dias.

LEFEBVRE, Henri. **La presencia y la ausência**. Contribución a la teoría de las representaciones. Trad. Óscar Barahona y Uxo Doyhamboure. México: FCE, [1980 (2006)].

LOBATO, Monteiro. **Urupês**. 2. ed. São Paulo: Globo, [1914 (2009)].

LOPES, Wiama de Jesus F. **As representações sociais dos jovens do campo acerca de suas escolas**. 2008. 145p. Dissertação (Mestrado em Educação). Instituto de Educação, Universidade Federal do Pará.

LOWY, Michael. **Redenção e utopia: o judaísmo libertário na Europa central**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

LUTFI, Eulina Pacheco; SOCHACZEWSKI, Suzanna; JAHNEL, Teresa C. As representações e o possível. In: MARTINS, José de Souza (Org.). **Henri Lefebvre e o retorno à dialética**. São Paulo: Hucitec, 1996.

MARIANO, N. de F. **Fogão de lenha, chapéu de palha: As manifestações da cultura caipira em Jaú (SP)**. Jundiá: Paco Editorial, 2011.

MARTINS, José de Souza A educação rural e o desenraizamento do educador. In: **Revista Espaço Acadêmico**, número 49, Junho de 2005. Disponível em: <<http://www.espacoacademico.com.br/049/49cmartins.htm>>. Acesso em: 15 mai 2013.

\_\_\_\_\_. **Capitalismo e tradicionalismo**. Estudos sobre as contradições da sociedade agrária no Brasil. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1975.

MELHORES Momentos Chico Bento. Direção: Maurício de Sousa. Produção: Maurício de Sousa. Manaus: Paramount Home Entertainment, c2012. 1 DVD (72 min), widescreen, color.

MORAES, Dênis de. **Imaginário social e hegemonia cultural**. Net, Rio de Janeiro, 2002. Disponível em: < <http://www.acesa.com/gramsci/?page=visualizar&id=297> >. Acesso em 12 fev. 2013.

PORTO, M. R. S. **Escola rural: cultura e imaginário**. 1993. 194 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

QUEIROZ, M. I. P. **Bairros rurais paulistas: dinâmica das relações bairro rural-cidade**. São Paulo: Duas cidades, 1973.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro**. A formação e o sentido do Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SAVIANI, Demerval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1983.

SETUBAL, Maria Alice. **Vivências caipiras: pluralidade cultural e diferentes temporalidades na terra paulista**. São Paulo: CENPEC: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2005.

SILVA, Rui Pedro Rodrigues Palma da. **Quando eu for grande quero ser... O trabalho para as crianças de meio rural: com as mãos na terra e os olhos no futuro**. 2006. 215f. Dissertação (Mestrado). Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, Portugal.

VILLELA, Fábio Fernandes, COSTA, F. S. Ruralidades contemporâneas em São José do Rio Preto - SP: estudo dos modos de viver e pensar o rural através do uso de mídias sociais In: III Encontro Núcleos de Ensino & II Encontro PIBID da Unesp, 2012a, Águas de Lindóia - SP. **Anais do III Encontro Núcleos de Ensino & II Encontro PIBID da Unesp**. São Paulo - SP: Unesp, 2012a.

\_\_\_\_\_. **Ruralidades contemporâneas em São José do Rio Preto - SP: estudo dos modos de viver e pensar o rural através do uso de mídias sociais**. 2012b. (Programa RENOVE da Pró-Reitoria de Pesquisa da Unesp – PROPe). Departamento de Educação, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto.

\_\_\_\_\_. **A formação de intelectuais e a organização do trabalho pedagógico nas escolas do campo**. 2010-2012. (Projeto de Pesquisa do Plano Global de Atividades). Departamento de Educação, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto.

\_\_\_\_\_. As práticas educativas em educação do campo e os desafios da formação omnilateral na América Latina. In: GRANVILLE, Maria A. (Org.). **Currículos, sistemas de avaliação e práticas**: da escola básica à universidade. 1. ed. Campinas: Papirus, 2011a.

\_\_\_\_\_. **Mutirão de sociologia – blog de aula**. 2011b. (Projeto de Extensão). Um filme rodado no distrito de Talhado de São José do Rio Preto – SP – Brasil: João de Barro de Raffaele Rossi (1970). Disponível em <<http://www.mutiraodesociologia.com.br/?p=841>>. Acesso em: 25 jun. 2011.

\_\_\_\_\_. **A escola da justiça global**. 2009. Supervisão: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Liliana Rolfsen Petrilli Segnini. Monografia (Pós-Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.

\_\_\_\_\_. **Indústria da construção civil e reestruturação produtiva**: as novas tecnologias e seus modos de socialização construindo as cidades contemporâneas. São Paulo: Giz Editorial, 2008.

WILLEMS, E. **Cunha**: tradição e transição em uma cultura rural do Brasil. São Paulo: Secretaria da Agricultura do Estado de São Paulo, 1947.