

Jovens rurais assentados e ressignificação da educação escolar: uma forma de combate ao preconceito

VITOR MACHADO¹

ADAÍSA ADAIL DINALLI²

Resumo

Este artigo realizou uma pesquisa com seis jovens rurais assentados que estudam em uma escola urbana na cidade de Promissão/SP. O estudo procurou demonstrar de que forma tais jovens resistem ao preconceito que sofrem por alunos e professores ao realizarem seus estudos na escola da cidade. No texto, os jovens rurais assentados são compreendidos pela cultura que possuem e por compartilharem uma diversidade de experiências vivenciadas em um espaço que está em constante transformação, como é o caso dos assentamentos de reforma agrária. Para o desenvolvimento do estudo, utilizamos como método de pesquisa a história oral, o que, além de tornar mais fidedignos os dados coletados, também nos permitiu uma maior aproximação com os sujeitos pesquisados. A pesquisa mostrou a necessidade de superação do preconceito, resgatando a escola como espaço privilegiado de produção e socialização do saber historicamente elaborado e sistematizado pela humanidade. Por meio desse conhecimento, a pedagogia torna-se transformadora e é capaz de ressignificar a educação, contribuindo, significativamente, para a melhoria das relações entre os indivíduos. Mas tudo isso deve levar em consideração a realidade do aluno assentado, para que ele se reconheça também como protagonista da transformação. Palavras-chave: Jovem do campo. Jovem rural. Juventude assentada.

Rural young people enrolled and the meaning of school education: a way of fighting prejudice

Abstract

This article conducted a survey with six settled rural young people who study in an urban school in the city of Promissão/SP. The study sought to demonstrate

how these young people resist the prejudice they suffer by students and teachers when they study at the city school. In the text, settled rural young people are understood by their culture and for sharing a diversity of experiences in a space that is constantly changing, as is the case with land reform settlements. For the development of the study, we used oral history as a research method, which besides making the collected data more reliable, also allowed us to approximate to the research subjects. The research showed the need to overcome prejudice, rescuing the school as a privileged space for production and socialization, of knowledge historically elaborated and systematized by humanity. Through this knowledge it pedagogy becomes transformative and is able to resignify education, contributing significantly to the improvement of relationships between individuals. But all this must take into account the reality of the student settled, so that he also recognizes himself as the protagonist of transformation.

Keywords: Youth of the field. Rural young man. Seated youth.

Jóvenes rurales inscritos y significado de la educación escolar: una forma de luchar contra el prejuicio

Resumen

Este artículo realizó una encuesta con seis jóvenes rurales que estudian en una escuela urbana en la ciudad de Promissão/SP. El estudio buscó demostrar cómo estos jóvenes resisten los prejuicios que sufren los estudiantes y los maestros cuando estudian en la escuela de la ciudad. En el texto, los jóvenes rurales asentados son comprendidos por su cultura y al compartir una diversidad de experiencias en un espacio que cambia constantemente, como los asentamientos de reforma agraria. Para el desarrollo del estudio, utilizamos la historia oral como método de investigación, que además de hacer que los datos recopilados sean más confiables, también nos permitió acercarnos a los sujetos de investigación. La investigación mostró la necesidad de superar los prejuicios, rescatando a la escuela como un espacio privilegiado para la producción y socialización, conocimiento históricamente elaborado y sistematizado por la humanidad. A través de ella, la pedagogía se transforma y es capaz de resignificar la educación, contribuyendo significativamente a la mejora de las relaciones entre los individuos. Pero todo esto debe tener en cuenta la realidad del alumno sentado, para que también se reconozca a sí mismo como el protagonista de la transformación.

Palabras clave: Juventud del campo. Joven rural. Juventud sentada.

Introdução

Este artigo é parte do resultado de uma pesquisa realizada em uma escola estadual do município de Promissão, localizado no interior do esta-

do de São Paulo, distante, aproximadamente, 490 km da capital paulista. A escola atende jovens provenientes do maior e mais populoso assentamento de reforma agrária do estado de São Paulo, que é o assentamento de Promissão. Constituído pelos assentamentos Reunidas (1986) e Dandara (2004), somam juntos 25 mil hectares de terras, habitados por 839 famílias e mais de 5.800 moradores. No interior do próprio assentamento, encontram-se três escolas que atendem diariamente em torno de 1.200 alunos, da educação infantil até as séries finais do ensino fundamental (1º ao 9º ano). Ao término dessa etapa de ensino, os assentados são obrigados a concluir seus estudos na escola da cidade. Ao chegarem lá, passam a sofrer as mais diversas formas de preconceito, exercido tanto por alunos quanto por professores (ALVES, 2019).

Dessa maneira, para compreendermos como os jovens assentados rurais resistem ao preconceito sofrido na escola urbana, realizamos com eles entrevistas semidiretivas, as quais nos permitiram a obtenção de informações que significaram não apenas a mera coleta de dados ou opiniões pessoais, mas uma oportunidade direta de observação dos fenômenos pesquisados em sua realidade intrínseca. Tais entrevistas foram conduzidas pelos pressupostos teóricos e metodológicos da história oral, a qual, segundo Alberti (2013), como método de pesquisa, não é um fim em si mesma, e sim um meio de ampliação do conhecimento. O seu emprego só se justifica no contexto da investigação científica, sendo necessária a sua articulação com a realidade do fenômeno a ser analisado.

Nosso contexto de pesquisa é o cenário de uma escola urbana, a qual atende 1.484 jovens alunos, dos quais 178 são assentados, sendo que 79 deles estudam nas primeiras séries, 61, nas segundas séries, e 37, nas terceiras séries do ensino médio. Foram entrevistados seis desses alunos, sendo três meninas e três meninos, que cursam o terceiro ano do ensino médio em classes distintas. Neste artigo, os entrevistados serão denominados com nomes fictícios para que suas identidades sejam resguardadas. Para a transcrição das falas, utilizamos o texto de Whitaker *et al.* (2002), que, em respeito ao entrevistado, sugere que se transcreva corretamente o léxico (sem erros ortográficos) e que se reproduza apenas os erros de sintaxe, para a preservação das formas peculiares de articulação do discurso. Também utilizamos tal texto para a análise das transcrições, o qual indica que elas só adquirem caráter acadêmico se analisadas à luz dos conceitos previamente pensados e elaborados por autores clássicos da área.

Neste trabalho, os jovens pesquisados são entendidos a partir da cultura que possuem e como uma categoria social em constante transformação (MACHADO, 2011). A partir da nossa investigação, foi possível perceber como os jovens assentados enfrentam as dificuldades resultantes das relações cotidianas do ambiente escolar, quando passam a estudar na escola urbana, situação que é marcada por práticas de preconceito e discriminação social.

Para a superação dos problemas constatados, acreditamos que só o resgate do papel da escola como um espaço de produção, sistematização e socialização do conhecimento produzido historicamente pela humanidade, que considere o indivíduo como sujeito capaz de modificar a sua própria história, pode levar à ressignificação dos processos de formação dos alunos, muito importantes na dinâmica das relações intraescolares.

O jovem rural assentado e o significado cultural dessa fase da vida

Embora tardia, enquanto categoria social detentora de políticas públicas efetivas, a categoria “juventude”, desde o fim do século XX, vem ganhando impulso e consideráveis estudos, principalmente, na área da sociologia da juventude.

De acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), a faixa etária para crianças é aquela que compreende entre 0 e 12 anos incompletos, enquanto para adolescente é a faixa entre 12 e 18 anos, seguindo protocolos internacionais (BRASIL, 1990). Na faixa de 15 a 29 anos, temos ainda os adolescentes jovens (entre 15 e 17 anos), os jovens-jovens (entre 18 a 24 anos) e os adultos jovens (entre 25 e 29 anos). Essa classificação se faz necessária para fins de políticas públicas nacionais³ e organismos internacionais, como a Organização Mundial da Saúde (OMS) (SILVA; LOPES, 2010).

Todavia, é preciso esclarecer que o conceito de adolescência se refere mais às teorias psicológicas, que consideram o indivíduo como ser psíquico a partir da sua realidade subjetiva. Já o conceito de juventude diz respeito ao campo de estudo da sociologia e é entendido por seu vínculo aos processos históricos e sociais mais gerais e por encontrar-se atrelado ao conjunto das relações sociais (SILVA; LOPES, 2010). Dessa forma, os fatores biológicos relacionados à idade e às fases da vida são reinterpretados pela sociologia ao considerar que os fenômenos culturais e econômicos ressignificam essa dinâmica (MACHADO, 2011).

Na literatura sociológica, podemos destacar, entre tantas, duas correntes que conceituam a categoria “juventude”, as quais contribuirão significativamente para o bom entendimento das reflexões contidas neste texto. Essas correntes aqui destacadas são classificadas por Groppo (2015) como teorias críticas da juventude⁴. Uma é a corrente geracional e a outra é a corrente classista (PAIS, 2003). A corrente geracional aborda os aspectos da juventude na perspectiva do *locus* geracional a que o jovem pertence. Em outras palavras, ela entende a juventude como sendo uma fase da vida em que os jovens compartilham o mesmo processo social. Isso garante uma característica unitária para essa etapa de vivência social. “Generaliza o fenômeno juvenil e desta maneira apresenta-o como uniforme e homogêneo” (MACHADO, 2011, p. 60). Já a corrente classista questiona o caráter único da juventude. Para seus representantes, o jovem deve ser percebido por sua heterogeneidade de ações individuais, bem como por sua estratificação social. Assim, a corrente classista “procura desvendar a problemática da juventude, a partir do contexto da reprodução das classes sociais” (MACHADO, 2011, p. 60). Para ela, a definição do conceito de juventude parte da ideia de que a reprodução dos valores culturais juvenis passa pela perspectiva da reprodução das relações de classes.

Não podemos deixar de destacar também que, apesar das contradições existentes entre as correntes geracional e classista, ambas valorizam “[...] o potencial contestador da juventude, que passa a ser visto como positivo, contribuindo para o avanço da civilização, rompendo com os adjetivos ‘desvio’ ou ‘anormalidade’ defendidos pelas teorias tradicionais”⁵ (GROPPA, 2015, p. 26).

Dessa maneira, ao analisarmos a categoria “juventude”, devemos considerar como questão central não as similaridades entre os jovens e seus grupos sociais, mas, principalmente, as diferenças socioculturais existentes entre eles. Assim, neste texto, não nos referimos aos jovens assentados como uma geração unísona ou provida de uma cultura juvenil unitária. Trata-se de uma categoria social em construção, permeada por interesses, perspectivas e aspirações enquanto um processo, e não condicionada por uma fase da vida (MACHADO, 2011).

Ao analisarmos a cultura juvenil assentada a partir de suas práticas cotidianas de socialização, não dissociadas dos aspectos macrosociológicos (ordenamentos sociais), mas na perspectiva microsociológica de reprodução e modificação das normas, podemos dizer que a categoria “ju-

ventude” não compartilha dos mesmos significados. Embora pertençam ao mesmo território, os jovens assentados carregam uma bagagem cultural própria que os diferencia e os iguala ao mesmo tempo. No caso específico da categoria “juventude rural assentada”, os jovens pertencentes a ela não agem de forma semelhante ao não compartilharem os mesmos significados, possuindo ainda peculiaridades que lhes são próprias. As razões para o não compartilhamento dos mesmos significados estão relacionadas aos múltiplos fatores geralmente ligados às condições de vida e, portanto, às relações de produção necessárias para a sobrevivência (CORSARO, 2011).

Nesse contexto, a fim de compreendermos melhor o conceito de juventude, sem incorrer em definições limitadas e limitadoras de análise, enquanto categoria social, precisamos considerar as juventudes em sua pluralidade de sentidos. Assim, os jovens rurais assentados, por constituírem-se em meio a uma diversidade de relações sociais, precisam ser compreendidos, considerando-se essa contextualização relacional em suas múltiplas possibilidades. Nessa perspectiva, não se pode falar em uma cultura juvenil, mas em culturas juvenis, que precisam ser consideradas enquanto categoria socialmente construída, oriunda de um contexto de particularidades, de circunstâncias econômicas, sociais ou políticas e sujeita a transformações ao longo do tempo (PAIS, 1993).

As reflexões até aqui desenvolvidas podem ser mais bem entendidas se problematizarmos a condição juvenil a partir dos fenômenos da cultura, de suas demandas e de suas necessidades enquanto sujeitos sociais (DAYRELL, 2007). As múltiplas dimensões da condição juvenil são as próprias culturas juvenis, a sociabilidade, o tempo e o espaço, que constituem as variadas dimensões existenciais. Para Dayrell (2007, p. 1108):

existe uma dupla dimensão presente quando falamos em condição juvenil. Refere-se ao modo como a sociedade constitui e atribui significado a esse momento do ciclo da vida, no contexto de uma dimensão histórico-geracional, mas também à sua situação, ou seja, o modo como tal condição é vivida a partir dos diversos recortes referidos às diferenças sociais – classe, gênero, etnia etc.

Nesse sentido, acreditamos que, ouvindo os jovens alunos assentados, descaracterizando-os enquanto unidade geracional, teremos uma diversidade de situações reveladoras, tanto de suas universalidades quanto de suas

particularidades, que, necessariamente, devem ser tomadas em consideração pelo intérprete que procura compreendê-las e explicá-las sociologicamente.

Em relação aos jovens assentados que habitam o assentamento de Promissão, alguns deles têm a mesma idade, estudam na mesma escola urbana e na mesma sala de aula (ALVES, 2019). Essas características podem ser compreendidas como sendo suficientes para designar esses jovens como pertencentes à mesma geração, ou seja, indivíduos de uma mesma idade que vivem “uma situação comum no processo histórico e social” (MANNHEIM, 1982, p. 72). Por outro lado, percebemos que, por mais que utilizem o mesmo transporte, estudem na mesma escola ou pertençam à mesma geração, esses jovens possuem histórias bem distintas. Alguns já nasceram no próprio assentamento, enquanto outros vivenciaram com seus familiares o processo de luta e conquista da terra. Em outras palavras, é preciso relativizar o aspecto geracional da juventude. Pelo fato de haver particularidades nas práticas cotidianas dos jovens assentados, não nos cabe falar aqui em uma cultura juvenil unitária, uma vez que o cotidiano de um assentamento rural é marcado por diferentes gerações juvenis que produzem e reproduzem seus espaços cotidianamente (MACHADO, 2011).

Deste modo, mesmo pertencendo a um *locus* geracional comum, podemos perceber que entre os jovens assentados, especificamente os que residem no assentamento de Promissão/SP, existe uma imensa diversidade nos modos de ser dessa fase da vida, o que demonstra as nuances da condição juvenil na contemporaneidade. Portanto, sendo a juventude um fenômeno heterogêneo e multifacetado, convém considerarmos juventudes rurais assentadas como categoria social pertencente aos espaços rurais também multifacetados e heterogêneos aos quais essas juventudes estão relacionadas.

Em que pese nossa análise da categoria “juventudes rurais” na perspectiva cultural, há que se considerar também que a juventude rural assentada é uma categoria social em construção, produzida a partir da sua própria cultura. Sendo assim, tal juventude possui uma identidade que vai sendo produzida por meio do processo social de convivência dentro do assentamento, que é um espaço de constante transformação, conforme nos indicou Machado (2011). Para ele, “são as experiências vivenciadas no assentamento, suas histórias de vida, aquilo que ele faz e como são conduzidas suas ações no espaço do qual faz parte”, que contribuem para a formação do perfil do jovem assentado (MACHADO, 2011, p. 72).

Desta forma, os jovens rurais assentados só podem ser compreendidos se reconhecermos que eles vivem seu cotidiano e reinventam sua condição juvenil a partir das suas condições materiais de existência.

Os jovens assentados de Promissão/SP: resistindo ao preconceito na escola urbana

A escola é um espaço privilegiado que nos permite ampliar a análise educacional, buscando apreender os processos reais e cotidianos que ocorrem no seu interior a partir do resgate do papel ativo dos sujeitos na vida social e escolar (DAYRELL, 1996).

Conforme já anunciado anteriormente, os jovens rurais assentados, ao encerrarem o ensino fundamental (1º ao 9º ano) nas escolas do assentamento, são obrigados a concluir seus estudos na única escola de ensino médio da cidade de Promissão/SP. Ao ingressarem nessa escola, passam a sofrer preconceito. No nosso entendimento, um dos fatores que levam a isso está diretamente relacionado ao preconceito de lugar, de origem geográfica e pela condição social que apresentam (ALVES, 2019)

O preconceito de lugar e de origem geográfica foi analisado por Machado e Napoli (2016), que estudaram o estigma e a exclusão que sofrem os alunos nordestinos nos espaços escolares. Para esses autores, o preconceito e a estigmatização estão indissociavelmente relacionados aos problemas socioeconômicos que determinam a dinâmica das relações sociais e deixam de ser problematizados. Ao identificarem na escola o que chamam de fenômeno caótico ressonante (fenômeno social discriminatório elaborado pelo senso comum e transmitido para o interior da escola), os autores indicam que a superação dele só pode ocorrer com base em pedagogias transformadoras (MACHADO; NAPOLI, 2016).

Já o estudo desenvolvido por Villela (2014) mostra a importância do “território caipira” e da cultura a ele peculiar no tocante às comunidades tradicionais⁶. O autor demonstrou a relevância dos professores em trabalhar o preconceito contra a origem geográfica e de lugar com jovens de escolas de meio rural, promovendo a humanização. Isso pode levar à compreensão e à aceitação das diferenças.

Desse modo, em ambos os casos, o trabalho educativo do professor visa superar o saber imediato do aluno, que, muitas vezes, segue um padrão linear presente no senso comum de caracterizar as relações sociais

conforme o pensamento dominante, carregado, muitas vezes, de preconceitos claros, além dos velados, na maior parte deles, o que requer uma análise e problematização ainda maiores. Ao analisarmos o preconceito de lugar e de origem geográfica, no nosso caso, do jovem aluno assentado, precisamos problematizar sua origem, sua história (VILLELA, 2014) e suas implicações sociais (MACHADO; NAPOLI, 2016).

De acordo com Saviani (2012), a escola deve ter por objetivo principal a produção e a socialização do conhecimento historicamente elaborado e sistematizado pela humanidade. Ao se distanciar do seu principal objetivo, a escola acaba colaborando para a reprodução das relações sociais e dos valores das classes dominantes, contribuindo para a perpetuação de estereótipos negativos. Nesse sentido, o ambiente escolar pode ser um espaço que reproduz e imortaliza a exclusão.

A manifestação dessa situação ocorre quando os jovens oriundos do assentamento chegam para estudar na escola urbana. Nela passam a ser reconhecidos como forasteiros na sala de aula em que são matriculados e sofrem um isolamento dos alunos que moram na cidade ou em sítios situados no entorno dela. Vejamos o que dizem duas jovens alunas assentadas sobre isso: “*A escola é muito grande... Da escola que eu vim... lá era menor e havia mais atenção aos alunos... Achei estranho... Não conseguia me entrosar, fazer trabalho no período da tarde...*” (Aluna Eloá); “*No primeiro ano é mais difícil fazer amizade. A pessoa fica no canto dela*” (Aluna Rivana).

Pelas falas, podemos constatar que, ao chegarem à escola da cidade, os jovens assentados deparam-se com uma escola muito maior que a escola na qual estudavam, localizada no interior do assentamento. Além disso, a maioria dos alunos que frequentam a sala de aula reside em área urbana. A falta de entrosamento com os jovens da cidade pode estar relacionada à superioridade destacada por Elias (2000), no seu trabalho intitulado “Os estabelecidos e os outsiders”. Analisando a pequena comunidade de Winston Parva, na Inglaterra, o autor percebeu as relações de poder existentes naquela comunidade, atribuídas ao sentimento de superioridade humana que os dominadores sentiam possuir. Dotados de um carisma grupal e de coesão social, os estabelecidos posicionavam-se como superiores em relação aos outsiders, ou seja, os indivíduos recém-chegados naquela comunidade. Do mesmo modo, isso acontece com os alunos do assentamento. Eles são reconhecidos pelos alunos da cidade como os que vêm “de fora” e, por isso, sofrem um isolamento de todos aqueles que já se encontram “estabelecidos” na escola.

A forma encontrada para reagirem aos efeitos desse isolamento é a aquisição de uma capacidade de autoproteção, ao isolarem-se dos demais e retraírem-se (GOFFMAN, 1988). Isso quer dizer que, ao chegarem à escola urbana, os alunos assentados agrupam-se a fim de fortalecerem seus vínculos sociais e se protegerem do isolamento imposto pelos alunos da cidade. Sobre isso, eles dizem que: *“Quando a gente estuda numa sala da cidade... mesmo assim.... a gente fica sentado em grupinho, só a gente do sítio”* (Aluna Paola); *“Na escola a gente fica muito isolado... A nossa forma de se reunir é o WhatsApp... Eu vim para cá e fiquei só com dois amigos na sala. Me senti isolado. Acho que deveríamos ficar todos numa sala só, todos do assentamento”* (Aluno Rinaldo).

Essas falas transcritas revelam que os alunos assentados se sentem isolados ao irem estudar na escola da cidade e que a alternativa encontrada é a integração entre eles por meio das redes sociais. A criação de grupos de WhatsApp fortalece a sociabilidade entre os assentados. Mas essa nova forma de sociabilidade não é suficiente para superar as relações humanas. Não podemos deixar de considerar, conforme demonstra Dayrell (1996), que existe uma dimensão educativa fortemente presente nas relações sociais que ocorrem no interior da escola por meio da sociabilidade dos jovens alunos. Assim, a tecnologia por si só, além de não substituir as relações sociais, também não garante o aprendizado, ainda mais quando os alunos assentados se queixam da atitude dos professores em relação a eles. Em uma das entrevistas, um aluno relata o seguinte: *“Lá na outra escola tinha diferença... Aqui é mais formal. Os professores têm outra mentalidade de ensino. Lá tinha mais afeto... aqui é muito grande, tem muitas salas”* (Aluno Roberto).

Para Dayrell (1996), o fato narrado pelo aluno oriundo do assentamento ocorre porque a grande maioria dos professores acredita que os alunos, de maneira geral, possuem as mesmas expectativas e necessidades independentemente de sexo, idade, origem social e experiências vivenciadas. Em outras palavras, existe nas escolas uma visão estereotipada de “aluno” que precisa ser superada, necessitando de um outro significado que leve em consideração os jovens alunos enquanto sujeitos socioculturais.

Além de tudo o que já foi descrito, a escola urbana apresenta também um espaço físico completamente diferenciado em comparação à escola do assentamento. Normalmente, o prédio da escola em um assentamento é utilizado pelos assentados para a realização de assembleias da comunidade, festas e reuniões rotineiras (MACHADO, 2014). Para os assentados, a escola não é apenas uma instituição de ensino, mas também um espaço

cultural e político pertencente à comunidade (MACHADO, 2014). Revela-se aí um sentimento de pertencimento que os assentados têm em relação à escola do assentamento, o que já não ocorre no que tange à escola urbana, conforme a fala transcrita a seguir: “*Quando eu vim para a escola da cidade, eu achei muito estranho. Na escola do sítio não tinha muros...*” (Aluno Luiz).

Essa fala nos chama a atenção para a necessidade de desnaturalização dos espaços escolares urbanos e a possibilidade de atribuímos à escola outras possibilidades. Conforme nos indica Dayrell (1996), os muros da escola demarcam duas realidades que insistem em se separar: o mundo da rua e o mundo da escola. Porém, não há essa dicotomia se quisermos pensar em uma concepção de educação que visa à emancipação dos seus educandos. Assim, a perspectiva geográfica dos alunos não é compartilhada, muitas vezes, da mesma forma por seus professores. Neste sentido, professores e alunos possuem a capacidade de ressignificar seus espaços escolares, contribuindo, assim, para relações pedagógicas mais significativas (CALDART, 2004).

Por outro lado, um fato que nos chamou muito a atenção é que durante a realização dos estudos na escola do centro urbano os jovens assentados podem ser inspirados a mudar seu comportamento estético, ao serem influenciados pela aparência dos jovens da cidade, como é possível verificar na fala a seguir: “*Quando eu vim estudar na escola urbana... eu queria alisar meu cabelo igual às meninas da cidade, mas meu pai não deixou. Eu tinha muita vergonha na escola do ensino médio*” (Aluna Paola).

A formação da identidade ocorre mediante a diferenciação de um grupo ou indivíduo em relação a outro, ou, nas palavras de Oliveira (2003), pela identidade contrastiva. Isso implica uma afirmação do “eu” mediante o contraste com o “outro”. Assim, a identidade surge por oposição, ela não se afirma isoladamente. Portanto, são fundamentais o contraste e a percepção da diferença. Importante ressaltar que alguns alunos resistem aos “apelos da cidade”, procurando manter inalterada a identidade atribuída ao jovem assentado.

Além de tudo o que narramos até aqui, resta-nos dizer que, ao chegarem à escola da cidade, os alunos assentados também sofrem preconceito ao serem chamados de “pé vermelho”, em uma alusão clara à degradação daquele sujeito que mora no assentamento. É importante lembrar que, na escola pesquisada, há muitos alunos moradores em área rural, de propriedade particular, mas que não sofrem tal discriminação. Quando

perguntamos aos jovens assentados se já sofreram algum tipo de preconceito na escola, eles responderam que: “*Sente sim... Já sofri do tipo pé vermelho. O ensino médio sofre mais que o ensino fundamental. No fundamental não tem muita noção. Eles falam: ‘Que legal! Você mora no sítio? Tem cavalo? Animal...’.* No médio as pessoas são mais maldosas” (Aluna Eloá); “*Agora não tem tanta diferença. Antigamente tinha bastante... A gente era chamado de pé vermelho, eles achavam que a gente não sabia de muita coisa. Mas, agora, mudou bastante...*” (Aluno Luiz); “*Eu já senti no primeiro ano... mas eu acho... que vai da pessoa...*” (Aluno Rinaldo); “*O preconceito existe em todo lugar. Não é porque você mora no sítio não...*” (Aluna Paola).

Conforme podemos observar, os alunos assentados sofrem preconceito pelo seu lugar de origem. O que está oculto na forma do preconceito que sofrem é muito mais perverso, pois se refere àquele que possui uma terra à qual historicamente não lhe pertencia. Esse mesmo preconceito não ocorre com os estudantes oriundos das famílias tradicionais, possuidoras de grandes extensões de terras. Isso significa que, conforme nos apontou Machado e Napoli (2016), há aí um fenômeno caótico ressonante que permeia as relações sociais mais amplas da sociedade e que reflete nos espaços escolares. Desta forma, o preconceito que os estudantes assentados sofrem não traduz apenas um preconceito de origem geográfica ou de lugar, mas, sobretudo, de condição social, historicamente construída e economicamente desprivilegiada. Esse preconceito tem uma conotação do trabalho, ou seja, da relação social que se estabelece com a terra. Portanto, de acordo com Martins (2005), é um preconceito herdado do trabalho rural na escravidão, em que o trabalho na roça, no tempo do cativo, foi depreciado porque associava a pessoa ao cativo, tornando-se uma marca de inferioridade.

Dessa maneira, é importante que o educador ressignifique o conteúdo escolar, contribuindo para que os oprimidos se percebam enquanto sujeitos sociais dotados de condições para sua emancipação, a qual só poderá ocorrer mediante a apropriação do conhecimento historicamente construído e sistematizado pela humanidade.

A escola transformadora do sujeito: a superação do preconceito praticado na escola

Quando falamos em educação, ao considerarmos o jovem assentado que estuda na escola urbana, temos que compreender que ele tem uma

relação muito peculiar e diferenciada com o trabalho no campo daquela que normalmente se tem com o trabalho urbano. Enquanto no campo o que prevalece é o trabalho concreto, na perspectiva marxista, de autorregulação da vida, no sentido ontológico do termo (LESSA, 2012), na cidade o que se destaca é o trabalho abstrato, pautado na exploração do lucro e na acumulação (MARX; ENGELS, 2010).

Assim, partindo da análise feita por Whitaker (2008) de que o trabalho realizado no seio familiar também é pedagógico porque educa, temos que considerar que o universo escolar urbano, dissociado de práticas pedagógicas concretas, distancia-se do universo de origem desses jovens assentados, cuja distância ainda maior é a ideológica. Em outras palavras, a escola funciona de forma urbanocêntrica e etnocêntrica, reproduzindo a ideologia dominante e contribuindo ainda mais para o espaçamento (no sentido do distanciamento entre a escola urbana e o jovem assentado) e a invisibilidade social daqueles jovens assentados que conseguem permanecer na escola.

Portanto, é necessário compreendermos que a existência do preconceito contra o rural (VILLELA, 2014), o qual é menosprezado pela maioria dos atores dentro do espaço escolar, leva a essa tal invisibilidade social do jovem assentado. Ela está relacionada com as representações cotidianas a que esses jovens estão sujeitos, expressas no menosprezo pela sua origem, por meio de expressões que geram estigmas e preconceito, tais como: “os de fora”, “pé vermelho” ou “os acampados”. Essa invisibilidade social está relacionada também à violência simbólica (BOURDIEU; PASSERON, 2008) que permeia os espaços escolares. Como vimos, é possível encontrar exemplos dessa violência na própria formação e constituição da demanda escolar, logística de transporte escolar, constituição das turmas de classes dentro das escolas, formas de avaliação pedagógica (trabalhos de pesquisa em biblioteca e laboratório de informática no contraturno, por exemplo), além das violências encontradas nos livros didáticos quando se referem de forma pejorativa ao contexto do campo. Todos esses fatores, embora não aconteçam exclusivamente no espaço escolar, mas compõem a educação “para além dos muros da escola”, contribuem, sobremaneira, para acentuar ainda mais a invisibilidade social dos jovens alunos assentados nas escolas urbanas (ALVES, 2019).

Sendo assim, a principal função da escola é resgatar sua importância pedagógica e a reorganização do processo educativo para a efetivação das

políticas públicas afirmativas de visibilidade e inserção da juventude rural assentada nos projetos de aspiração social e cultural que lhe são de direito.

Portanto, o desafio do educador é propor aos jovens alunos e, principalmente, àqueles provenientes de assentamento de reforma agrária uma educação que lhes possibilite serem sujeitos e protagonistas de sua própria história. Essa educação deve ser esclarecedora e emancipadora, responsável pela formação desses jovens assentados, para que eles possam, com ela, promover mudanças sociais no seu meio, qual seja, o próprio campo, além de romper as barreiras do estigma social rural, dentro do espaço escolar urbano e da vida em sociedade (MACHADO; KAMAZAKI, 2015).

Diante da complexidade e das contradições que existem no ambiente escolar, não é possível compreendê-las se não considerarmos os objetivos da escola atrelados à organização da sociedade em suas relações de produção. Inserida nesse processo de organização social, da qual não se desvinculam as relações de produção, está a educação que, como vimos, pode ser orientada para a manutenção ou para a superação da ordem vigente (ALVES, 2019).

Partindo do pensamento de Marx e Engels (2010) de que as relações de produção é que constituem a constante luta de classes, visto que em todas as sociedades de classes há relações de forças e estas passam por constantes transformações, a escola tem a obrigação de contribuir para a transformação dos indivíduos, que são originários dessas relações de forças, enquanto filhos das diferentes classes sociais, por meio da superação do senso comum.

Saviani (2008) compreende que a escola é o espaço privilegiado de apropriação do conhecimento historicamente acumulado e sistematizado. Para ele, tal saber é um privilégio das elites. Além disso, a apropriação ou não desse conhecimento é responsável pelo destino dos indivíduos na sociedade capitalista. Os membros da elite que se apropriam dele são destinados à realização do trabalho intelectual, enquanto os trabalhadores que não se apropriam são direcionados ao trabalho manual. Nesse processo, está posta uma dicotomia presente na sociedade capitalista entre o trabalho intelectual e o trabalho manual, reforçando ainda mais a contradição que opõe a elite ao proletariado. Ao compreender esse movimento, a pedagogia histórico-crítica propõe um método que possibilita a emancipação da classe trabalhadora, por meio da elevação da sua consciência, rompendo com a dicotomia trabalho intelectual e trabalho manual.

Claramente definido por Marx e Engels (2010), o trabalho é entendido como um processo histórico e exclusivo da espécie humana, a qual, ao atuar intencionalmente sobre a natureza, provoca sobre ela uma transformação que resulta em produtos necessários à satisfação das necessidades humanas. O fundamento dessa explicação baseia-se no conceito de materialismo histórico-dialético, formulado em contraposição ao significado que é dado a ele pelo idealismo alemão hegeliano, o qual acreditava que a realidade material era produto da nossa própria consciência. Porém, Marx e Engels (2010) demonstram que as relações sociais e suas formas de dominação resultam de um processo real de existência e, portanto, também passível de transformação. Conforme eles apontam, os indivíduos conseguem adaptar a natureza a si mesmos, transformando-a continuamente por meio da realização do trabalho. Ao transformar a natureza, criam “[...] um mundo humano (o mundo da cultura)” (SAVIANI, 2012, p. 11). Assim, o que diferencia o ser humano do animal é a sua capacidade de produzir trabalho. Logo, o trabalho não é qualquer atividade, mas uma ação que possui uma finalidade que já tenha sido previamente concebida. Portanto, a transformação da natureza só é possível mediante a capacidade humana de antecipação por meio das ideias. Essa ação intencional e previamente organizada mentalmente é uma característica exclusivamente humana. Conforme Marx (2013, p. 119):

Uma aranha executa operações que se assemelham às de um tecelão, e a abelha, na construção das colmeias, deixa envergonhado mais de um arquiteto. Mas o que distingue o pior arquiteto da melhor das abelhas é isso: o arquiteto projeta sua obra antes de construí-la na realidade. No final de todo o processo de trabalho, temos um resultado que já existia na imaginação do trabalhador desde o seu começo.

Por isso, dizemos que o trabalho é uma constituição ontológica, ou seja, está intimamente relacionado à constituição humana, porque é mediante essa ação que se dá sentido à vida, à nossa existência enquanto ser social. Ao produzir trabalho, portanto, o indivíduo produz a si mesmo, porque parte para relações que vão das mais simples às mais complexas (LESSA, 2012).

Para transformar materialmente sua existência, contudo, o ser humano necessita antecipar idealmente os objetos de sua ação, representando mentalmente os objetos reais. Para tanto, precisa de conhe-

cimento real tal como a ciência, a ética e a arte. Esses aspectos pertencem a uma categoria de produção considerada “trabalho não material”, que representa a produção de ideias, valores, conceitos, símbolos, hábitos, atitudes e habilidades. Ou seja, trata-se da produção do saber, seja sobre a natureza ou a cultura, mas, acima de tudo, do conjunto da produção humana (SAVIANI, 2012).

Nesse processo de criação, ou seja, de produção a partir da constituição do seu ser, o sujeito tem sua capacidade ontológica subtraída na divisão social do trabalho, que é provocada pela propriedade privada dos meios de produção. Dessa maneira, estando alheia ao indivíduo pela alienação e pelo estranhamento, a divisão social do trabalho acaba por submetê-lo a coisificação de si mesmo, o que corrobora o não reconhecimento no produto do seu próprio trabalho. Por conseguinte, “[...] o trabalho estranho inverte a relação a tal ponto que o homem, precisamente porque é um ser consciente, faz da sua atividade vital, da sua essência, apenas um meio para sua existência” (MARX, 2008, p. 85).

De acordo com Saviani (2012), o conjunto da produção humana não material está relacionado a dois aspectos: àquele em que o produto se separa do produtor; e àquele em que o produto não se separa do ato do produtor. No primeiro caso, temos como exemplo o livro, o quadro de obra de arte. Já o segundo diz respeito à educação, em que “[...] o ato de produção e o ato de consumo imbricam-se[...]” (SAVIANI, 2012, p. 12).

Portanto, é no processo de constituição do ser que está inserido o papel da educação. Ela resulta de um trabalho “não material”, em que o produto não se separa do ato de produção, possibilitando ao indivíduo o acesso aos elementos culturais responsáveis pela sua constituição humana e, portanto, sócio-histórica. A educação é considerada, pois, um fenômeno propriamente humano, na medida em que “[...] ela é, ao mesmo tempo, uma exigência do e para o processo de trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho” (SAVIANI, 2012, p. 12).

O ato educativo pressupõe, de um lado, a apropriação do saber por meio dos elementos culturais e, de outro, possibilita as formas mais adequadas para esse objetivo ser atingido.

Assim, a escola passa a ter então importância fundamental, na medida em que ela tem o papel de garantir a todos, ricos ou pobres, o acesso aos saberes produzidos e sistematizados pela humanidade ao longo dos tempos.

Considerações finais

Os jovens rurais assentados constituem-se como uma categoria social, composta por uma pluralidade de sentidos, cuja identidade foi sendo construída em um contexto particular, permeado por circunstâncias econômicas e culturais. Daí a necessidade de serem entendidos culturalmente, em decorrência das experiências por eles vivenciadas e compartilhadas no assentamento, que é um espaço em constante transformação.

No caso dos jovens assentados de Promissão/SP, ao concluírem o ensino fundamental na escola do assentamento, eles são obrigados a continuar seus estudos na única escola da cidade que oferece o ensino médio. Ao chegarem lá, sofrem preconceito e buscam alternativas para resistir a ele.

Pelos alunos que moram no centro urbano ou que residem em pequenas propriedades rurais, são tratados como forasteiros. Por residirem no assentamento, também são chamados, pejorativamente, de “pé vermelho”, em alusão ao caipira, como uma forma de depreciá-los. Ao ficarem isolados, os alunos do assentamento resistem, formando grupos nas redes sociais que lhes permitem interagir uns com os outros durante o tempo que passam na escola da cidade.

Em relação aos professores da escola da cidade, não encontram neles uma atitude humanizada, como dizem ter os professores que ministram aulas na escola do assentamento. Por sua vez, a escola da cidade tem um papel bem diferenciado em comparação com a escola do assentamento. Nela, o espaço físico da escola é compartilhado pela comunidade para a realização de festas, reuniões e assembleias.

Para que as formas de preconceitos sejam superadas pela escola, tanto seu espaço físico como o processo pedagógico devem ser ressignificados. Tal ressignificação passa, principalmente, pela necessidade de se produzir uma pedagogia transformadora, que leve em consideração uma educação que vá além das lides da escola.

Estamos sugerindo uma educação que permita ao sujeito compreender que as relações humanas são determinadas pelas relações de trabalho e que a superação de toda e qualquer dominação é passível de transformação. Mas essa transformação depende também da apropriação do saber produzido e sistematizado pela humanidade durante o processo de produção da sua existência.

Notas

1 Professor doutor e docente do Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista (UNESP), *campus* Bauru, e do Programa de Pós-Graduação em Docência para a Educação Básica, na área de Sociologia da Educação. E-mail: v.ma@fc.unesp.br.

2 Mestra em Educação pela Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista (UNESP), *campus* Bauru. E-mail: adaisaadailvesdinalli@gmail.com.

3 As principais políticas públicas para adolescentes e jovens são o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 1990) e o Estatuto da Juventude (BRASIL, 2013). Em 2010, também foi aprovada a Proposta de Emenda Constitucional (PEC) n° 5, conhecida como PEC da Juventude, que passou a inserir o termo “jovem” no capítulo dos Direitos e Garantias Fundamentais da Constituição Federal, assegurando direitos constitucionais aos adolescentes/jovens (DAYRELL, 2007, p. 105-106).

4 Segundo Groppo (2015), as teorias críticas da juventude vão se desenvolver na segunda metade do século XX, que, de modo mais característico, passam a defender e a valorizar a participação dos jovens na transformação social. Entre elas podemos destacar a corrente classista e a corrente geracional.

5 Entre as teorias tradicionais da juventude que emergiram e se desenvolveram a partir da segunda metade do século XX, a versão estrutural-funcionalista se tornaria hegemônica. Essa corrente atribui aos grupos juvenis o papel de socialização secundária, preocupando-se com a integração do indivíduo com a estrutura social existente. As pesquisas desenvolvidas por essa corrente tratam o problema da delinquência juvenil como anormalidade (GROPPO, 2015).

6 O conceito de comunidades tradicionais utilizado por Villela (2014) é o mesmo definido pela Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais (PNPCT). Tal política é uma ação do governo federal instituída em 2007, por meio do Decreto n° 6.040 (BRASIL, 2007), que busca promover o desenvolvimento sustentável dos povos e comunidades tradicionais, enfatizando o reconhecimento, o fortalecimento e as garantias de seus direitos territoriais, sociais, ambientais, econômicos e culturais, valorizando suas identidades e suas formas de organização.

Referências

ALBERTI, Verena. **Manual de história oral**. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2013.

ALVES, Adaísa Adail. **Juventudes assentadas em escola urbana: contribuições da pedagogia histórico-crítica para o ensino de sociologia**. 2019.

170 f. Dissertação (Mestrado em Docência para a Educação Básica) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2019.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 21 fev. 2020.

BRASIL. Decreto nº 6.040, de 7 de fevereiro de 2007. Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 8 fev. 2007. Seção 1. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6040.htm. Acesso em: 21 fev. 2020.

BRASIL. Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude – SINAJUVE. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 6 ago. 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12852.htm. Acesso em: 21 fev. 2020.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Petrópolis: Vozes, 2008.

CALDART, Roseli Salet. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CORSARO, Willian Arnold. **Sociologia da infância**. Tradução de Lia Gabriele Regius Reis. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DAYRELL, Juarez (org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996.

DAYRELL, Juarez. A escola “faz” juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. 2007. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 (Especial), p. 1105-1128, out. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/RTJFy53z5LHTJjFSzq5rCPH/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 21 fev. 2020.

ELIAS, Norbert. **Os estabelecidos e os outsiders**. Sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

GOFFMAN, Erving. **Estigma**. Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1988.

GROPPO, Luís Antônio. Teorias críticas da juventude: geração, moratória social e subculturas juvenis. **Em Tese**, Rio Grande do Sul, v. 12, n. 1, p. 4-33, jan./jul. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/view/1806-5023.2015v12n1p4/29763>. Acesso em: 21 fev. 2020.

LESSA, Sergio. **Mundo dos homens**: trabalho e ser social. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

MACHADO, Vitor. O conceito de juventude: uma abordagem cultural dessa fase da vida. *In*: SOUSA, Janice Tirelli Ponte de; GROppo, Luis Antônio (org.). **Dilemas e contestações das juventudes no Brasil e no mundo**. Florianópolis: UFSC, 2011. p. 31-74.

MACHADO, Vitor. O Movimento Sem Terra e a educação escolar: a trajetória de uma pedagogia para além dos muros da escola. **Cadernos Ceru**, v. 25, n. 1, p. 153-174, 2014. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ceru/article/view/89159/92030>. Acesso em: 21 fev. 2020.

MACHADO, Vitor; KAMAZAKI, Silvana Galvani Claudino. Educação como formação: perspectivas práxicas para a educação básica. *In*: JORGE, Marcos; REIS, Márcia Lopes; MAGNONI, Maria da Graça Mello (org.). **Cadernos de docência na educação básica IV**: as experiências da docência. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015.

MACHADO, Vitor; NAPOLI, Paulo Henrique. Estigma e discriminação no ambiente escolar: uma proposta para a construção da práxis docente no ensino de sociologia. **Imagens da Educação**, v. 6, n. 2, p. 53-66, 2016. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc/article/view/29911/pdf>. Acesso em: 21 fev. 2020.

MANNHEIM, Karl. O problema sociológico das gerações. *In*: FORACCHI, Marialice Mencarini (org.). **Karl Mannheim**: Sociologia. São Paulo: Ática, 1982.

MARTINS, José de Souza. A educação rural e o desenraizamento do educador. **Revista Espaço Acadêmico**, n. 49, jun. 2005.

MARX, Karl. **Contribuições para a crítica da economia política**. Tradução de Florestan Fernandes. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, Karl. **O Capital**. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. Tradução de Rubens Enderle, Nélio Schneider e Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Boitempo, 2010.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. Identidade étnica, identificação e manipulação. **Sociedade e Cultura**, v. 6, n. 2, p. 117-131, jul./dez. 2003. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/703/70360202.pdf> Acesso em: 21 fev. 2020.

PAIS, José Machado. A construção sociológica da juventude – alguns contributos. **Análise Social**, v. 25, p. 139-165, 1993. Disponível em: <http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1223033657F3sBS8rp1Yj-72MI3.pdf>. Acesso em: 21 fev. 2020.

PAIS, José Machado. **Culturas juvenis**. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 2003.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. 42. ed. Campinas: Autores Associados. 2008.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

SILVA, Carla Regina; LOPES, Roseli Esquerdo. Adolescência e juventude: entre conceitos e políticas públicas. **Cadernos de Terapia Ocupacional**, São Carlos, v. 17, n. 2, p. 87-101, 2010. Disponível em: <http://www.cadernosdeterapiaocupacional.ufscar.br/index.php/cadernos/article/view/100/65>. Acesso em: 21 fev. 2020.

VILLELA, Fábio Fernandes. A educação dos jovens caipiras: um estudo sobre o preconceito em jovens de escolas de meio rural para a formação de professores em educação do campo. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE PROFESSORES, 2.; CONGRESSO ESTADUAL SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 12., 2014, Águas de Lindóia. **Anais [...]**. São Paulo: UNESP, PROGRAD, 2014. p. 7011-7023. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/141640>. Acesso em: 21 fev. 2020.

WHITAKER, Dulce Consuelo Andreatta. Juventude rural: uma categoria sociológica em formação. *In*: FERNANDES, Angela Viana Machado; ALMEIDA, Cíntia Pereira Dozono de; WHITAKER, Dulce Consuelo Andreatta (org.). **Educação, juventude e políticas públicas**: reflexões sobre inclusão e preconceito. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2008.

WHITAKER, Dulce Consuelo Andreatta *et al.* A transcrição da fala do homem do campo: fidelidade ou caricatura. **Cadernos de Campo**, n. 2, p. 65-70, 2002. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/cadernos/article/view/10128/6627>. Acesso em: 24 fev. 2020.