

***Organizadores***

Idelma Santiago da Silva

Haroldo de Souza

Nilsa Brito Ribeiro

Práticas contra-hegemônicas na  
formação de educadores: reflexões a partir  
do curso de Licenciatura em Educação do  
Campo do sul e sudeste do Pará

Ministério do Desenvolvimento Agrário

Brasília, 2014

## **Sociabilidade como elemento de formação: uma discussão a partir dos dossiês de histórias de vida**

Francinei Bentes Tavares<sup>1</sup>

O curso de Licenciatura Plena em Educação do Campo (LPEC), baseado na alternância entre tempos e espaços (universidade e localidade), convida à práxis reflexivamente situada. Ou seja, convida à intenção de validar a teoria a partir do diálogo com a prática, possibilitado pela objetivação da pesquisa enquanto um dos principais elementos do processo formativo. Traz, ainda, como dimensão importante um intenso movimento, construído de acordo com uma possibilidade de síntese dialética entre diferentes vivências.

Ao mesmo tempo em que discute e adquire conhecimentos teóricos durante sua estadia na Universidade, os educandos podem sequencialmente construir a possibilidade de, a partir da vivência prática durante o Tempo Comunidade, elaborar um processo de ensino-aprendizagem em que a realidade se coloca constantemente frente às possibilidades analíticas e de leitura

---

<sup>1</sup> Licenciado em Ciências Agrárias, mestre em Desenvolvimento Rural e doutor em Sociologia. Professor do *Campus* Universitário do Tocantins/Cametá (Cuntins)/Universidade Federal do Pará (UFPA). *E-mail*: francinei@ufpa.br.

fornecidas pelos referenciais teóricos, que seriam melhor aprendidos a partir dessa inter-relação com a vivência em outros tempos-espços, possibilitada pelo processo de alternância.

Todavia, para que esse processo se dê de forma a abarcar a complexidade dessa realidade, em diálogo constante com os elementos teórico-metodológicos trabalhados no Tempo Universidade, é imprescindível que haja elaboração de referenciais concretos e palpáveis que permitam aos educandos e aos educadores estabelecer os recortes necessários e fundamentais ao processo de pesquisa. Os objetos e objetivos de investigação e a transição entre os diferentes tempos-espços a cada etapa precisam, portanto, ser alvo de esforço mais destacado de definição e delimitação.

A dimensão reflexiva do processo formativo só ganha sentido se a dimensão criativa (ou construtiva) do que se quer pesquisar é bem concatenada. Nesse sentido, é importante se ter um ponto de partida, um elemento bem definido e claro a partir do qual o processo de ensino-aprendizagem começa a ganhar concretude no âmbito dos esforços despendidos por educandos e educadores para dar sentido à alternância de vivências.

Para a primeira turma do curso de LPEC no *Campus* Universitário de Marabá, em 2009, essa preocupação ganhou corpo a partir da escolha da história de vida como elemento inicial do processo formativo, logo a partir da primeira etapa vivenciada no Tempo Comunidade. Ou seja, a história individual dos educandos estaria na base do processo reflexivo sobre suas vivências e trajetórias, dando para eles uma espécie de ponto de partida, intransferível e autoidentificável, a partir do qual poderiam ir construindo, aos poucos, a intercalação e interpolação com os conhecimentos advindos da relação *vis-à-vis* com os elementos teórico-metodológicos discutidos em sala de aula durante a primeira etapa.

O primeiro e essencial elemento de reflexão que essa escolha provoca é a introdução entre os educandos da noção de complementaridade entre sociedade e indivíduo, ou da impossibilidade de

individual. Foram construídos 15 dossiês pela turma de 2009, conforme os objetivos da atividade definidos por Tavares *et alii* (2009, p. 7):

O objetivo geral da montagem do *Dossiê de história de vida* é o de ensinar uma apropriação de sua história pessoal por parte dos educandos. Mais especificamente, a atividade deve possibilitar ao mesmo tempo: 1. uma elevação de sua consciência de seu modo de ser no mundo — na sua relação com os outros, consigo mesmo e com o mundo material; 2. uma elevação de sua consciência de seus traços identitários, distinguindo suas peculiaridades individuais e suas marcas de pertencimento a coletivos; 3. uma elevação de sua consciência e apreciação mais crítica de sua inserção nos diversos espaços sociais em que circula; 4. um aprofundamento da sua compreensão da imbricação dos processos sociais mais amplos, nas suas diferentes escalas e dimensões, com os processos mais próximos de natureza local, familiar e até pessoal (o que atinge inclusive os processos formadores de identidade).

Pode-se perceber na descrição dos objetivos que uma das principais preocupações da atividade de levantamento proposta pela construção do dossiê seria a constituição de uma coleção de documentos e informações, reunidos por dizer respeito ao mesmo objeto de investigação (no caso dessa atividade, a história de vida dos educandos). Para além disso, uma das intenções que vinha embasando a elaboração do dossiê pressupunha a identificação de traços e particularidades identitárias, individual e socialmente construídas, por meio da compreensão pessoal dos processos de “ser e estar no mundo”, expostos por cada educando.

Os elementos identitários aí levantados só fariam sentido se intercalados e vistos como parte de uma interação constante com os processos sociais vivenciados pelos grupos sociais e pelos espaços geográficos dos quais os educandos fizeram parte ao longo de suas trajetórias de vida. Nessa lógica, a noção de individualidade que estaria subsumida nas histórias de vida ganharia

dutas e ações individuais por meio de diferentes caminhos, mas, em suma, constituindo-se de um processo em que o indivíduo, ao encontrar a sociedade já constituída e estruturada, adapta-se à vida social (YUKIZAKI, 2005, p. 1-3), obviamente que a partir dos diversos contextos socioculturais e ambientais a partir dos quais as diferentes sociedades se formaram ao longo da história. Já para Peter Berger e Brigitte Berger (1990, p. 205), o processo de socialização deve ser tomado como “parte essencial do processo de humanização integral e plena realização do potencial do indivíduo”.

Para esses autores, o mundo exterior ao indivíduo se transforma em seu próprio mundo, ou seja, configura a visão social que possui sobre sua realidade, a partir dos momentos em que a pessoa incorpora os padrões sociais que a ela são impostos, por meio do processo de aprendizagem social, de forma a que aqueles padrões passem a balizar a constituição dos próprios padrões pessoais dos indivíduos em processo de socialização.

O principal meio a partir do qual há a realização desse processo é a linguagem, visto que pelos códigos, signos e significados apreendidos a partir da interação comunicacional permitida pela língua determinados sentidos socialmente construídos podem ser retidos e transmitidos pelas pessoas, permitindo sair do seu caso singular e da situação imediata no qual se encontram, indo em direção a situações mais ampliadas e gerais, aceitando o desenvolvimento de uma capacidade importante de compreensão dos outros e de abstração do pensamento, permitida pela incorporação da linguagem como elemento constituinte básico da interação social.

Dessa maneira, é possível a incorporação e o aprendizado de informações e regras sociais, tanto nos espaços mais restritos (como o âmbito familiar), como em outros locais nos quais as pessoas realizam tais atividades, como a escola e os grupos sociais aos quais pertencem e com os quais as pessoas se relacionam durante a sua vida.

tenham gostos ou formas de ações e comportamentos idênticos ou semelhantes, tanto dentro de grupos sociais específicos, como com os demais membros da sociedade que lhe antecedem no mundo. Ainda assim, as mesmas pessoas que se submetem aos processos de socialização posteriormente submeterão seus descendentes e outras pessoas que ainda nascerão às mesmas formas de interação e aprendizagem, pois esse processo é parte indissociável da vida social (YUKIZAKI, 2005, p. 4).

Esse processo de que as noções de socialização não implicam incorporação obrigatória de normas e de modelos de ação social previamente estabelecidos está no centro de críticas atuais feitas à noção de estrutura social, vistas enquanto elementos direcionadores de forças sociais, que “explicam” certos fenômenos e fatos sociais a partir de condições *a priori* externas aos indivíduos, o que torna seu uso uma forma de determinismo social (LONG; LOEG, 2011, p. 41).

Assim, o que algumas leituras interpretativas buscam estabelecer é uma possibilidade social analítica que não dê um peso excessivo à ênfase da incorporação de normas sociais nos indivíduos a partir da linguagem, dos objetos, dos corpos e nas ações e estruturas sociais, de modo a que seja visualizada do mesmo modo a importância das múltiplas situações vivenciadas pelos indivíduos, que permitam estabelecer encadeamentos de sequências de ações sociais em situações (THÉVENOT, 2007) nas quais, mais do que os conhecimentos implicados no processo de socialização, importa a capacidade de agir a partir da avaliação do contexto situacional no qual as ações sociais ocorrem.

Considera-se, a partir desse prisma analítico, que conceitos teóricos, como o de *habitus* (BOURDIEU, 1996), considerado como “as disposições profundamente assentadas, duradouras e transponíveis, derivadas de uma socialização prévia, personificadas, bem como cognitivas, e que operam de modo a gerar e organizar as práticas sociais” (SWARTZ, 2009, p. 55),

capacidade de reflexividade dos atores como fator de transformação a partir das práticas sociais,

[...] reatando com o postulado da adequação de Schültz, a partir do qual as construções teóricas do sociólogo devem ser compreensíveis para os membros, não se restabelece somente a continuidade entre as teorizações de uns e de outros [...] mesmo se tal hermenêutica crítica somente é possível com a condição de que a reflexividade seja explicitamente reintroduzida no *habitus* [...]. Enfim, para evitar que o *habitus* funcione como o gênio maligno da reprodução, seria necessário insistir mais nas capacidades transformadoras do *habitus*, indicando que é sempre ativado em situações particulares. Entre as condições de ativação do *habitus* e sua realização em uma situação particular, há, em princípio, um espaço para reflexão, para um diálogo interno e – por que não? – para uma comunicação racional, capaz de transformar aquilo pelo qual o *habitus* é determinado [...] à medida que ele mesmo se determina em uma situação de ação particular e contingente. (VANDENBERGUE, 2006, p. 325).

Assim, nessa perspectiva teórica, destaca-se que as situações sociais exigem também certa reflexividade dos atores sociais, que, apesar de não aparecer como ponto de passagem obrigatório de toda e qualquer ação, não está, todavia, excluída das condutas práticas, ainda que tal reflexividade possa estar sob influência das limitações e constrangimentos pragmáticos. Trata-se então de situar claramente o lugar de uma reflexividade pragmática dos atores sociais nas perspectivas compreensivas da ação, focando basicamente a maior ou menor importância para as formas de reflexividade, derivadas das limitações de maior ou menor grau, estreitamente relacionadas com as situações.

Nessa perspectiva, os indivíduos são levados a se mover no interior de múltiplas cenas da vida cotidiana pelas lógicas de ação diversas, confrontados a experiências plurais, mobilizando

a) *Análise de redes sociais*: utilizada principalmente pela Sociologia, permite observar os vínculos estabelecidos entre os indivíduos e classificá-los, operando a partir de indicadores acerca do tipo de vínculo estabelecido, sua constância, natureza, o grau de centralidade da rede etc. No âmbito da utilização dessa ferramenta metodológica como um produto no Tempo Comunidade dos educandos do Curso de Licenciatura Plena em Educação do Campo, o objetivo principal foi permitir a identificação dos principais laços que unem os educandos (e suas famílias) aos demais membros da comunidade. Esses vínculos podem ser de natureza social, revelador de uma configuração por meio da qual se constitui a sociabilidade e os laços que permitem na prática que o processo de socialização se dê ao longo da vida (troca de informações, redes de diálogo, grupos de amizade e parentesco etc.), como também de outros tipos de relações entre os indivíduos e grupos sociais (econômica, cultural e outros). Assim, a atividade contribuiu para que se perceba que a vivência na comunidade não se dá apenas a partir do grupo familiar, mas pressupõe a constituição de laços sociais os mais diversos com os mais variados membros da comunidade, o que certamente influencia nas trajetórias individuais e nas histórias de vida dos educandos. Especificamente para a primeira etapa do Tempo Espaço Localidade, propôs-se que os educandos desenhassem a configuração de uma rede de relações estabelecidas por eles mesmos e por suas famílias em suas comunidades de origem ou de vivência atual. Essas relações podem ser classificadas como: os laços de amizade, de parentesco, de diálogo e de troca de informações. Deveriam ser identificados também os principais pontos de encontro das pessoas nas comunidades (as associações, as escolas, as igrejas, os mercados, o campo de futebol etc.). Dessa maneira, foram produzidos dados interessantes para trabalhar diversos aspectos sobre a socialização e a sociabilidade dos educandos e de sua família a partir das relações estabeleci-



desses procedimentos contidos no dossiê, a ideia principal seria configurar os espaços percorridos ao longo da trajetória de vida, ligando-os lógica, ontológica e epistemologicamente ao tempo de vivência do sujeito que construiu o dossiê. O principal aspecto constituinte da atividade é relacionar os espaços percorridos e as paisagens constituintes da vivência ao longo da história individual e ligar essa identificação aos elementos de transformação social pelas quais as pessoas e suas famílias passaram. No caso dos educandos, o principal objetivo proposto passava por entender os aspectos constituintes dos pontos percorridos durante a trajetória (cidades, estados etc.), correlacionando esses aspectos tanto com as migrações efetuadas ao longo das trajetórias (tendo em vista que o sudeste do Pará possui um importante número de famílias provindas de outras regiões do Estado e do País), como também levando em conta que as temporalidades constituídas nas práticas sociais que seriam descritas no dossiê não podiam deixar de considerar a articulação com os processos de espacialização dos sujeitos, dos saberes, das normas sociais, da cultura, entre outros aspectos importantes. Mais do que isso, a genealogia e as rotas de vida permitiam mostrar a interligação entre a constituição histórica individual e familiar e os processos de socialização a partir dos contextos socioespaciais nos quais ocorreram;

*d) Mapa de conflitos:* a descrição de situações sociais conflitivas no âmbito do trabalho de levantamento de informações realizado a partir da construção do dossiê implicaria, para os educandos, na descrição pormenorizada dos elementos que levariam conflitos sociais a se estabelecerem, os atores envolvidos nesses processos e ainda as formas de negociação ou de mobilização envolvidas nas tentativas de resolução desses conflitos. De certa maneira, a constituição prática dessa atividade consistiu em levar os educandos a perceberem que faziam parte de uma configuração



c) Genealogia dos espaços, rotas e paisagens de vida	<ul style="list-style-type: none"> <li>- a maioria dos educandos do curso de LPEC/2009 é formada por filhos de agricultores (nove discentes, do total de 15);</li> <li>- deixaram costumes dos seus locais de origem e foram interiorizando costumes paraenses (exemplo: Círio de Nazaré);</li> <li>- as histórias de vida retrataram dificuldades e problemas vivenciados pelas famílias, desde os avós até o núcleo familiar atual (pobreza, seca, fome, doenças, abandono/doação de filhos, torturas de camponeses durante a Guerrilha do Araguaia, na Ditadura Militar, enchentes, falta de infraestrutura básica, como o acesso à saúde, educação, segurança e saneamento etc.).</li> </ul>
d) Mapa de conflitos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Os conflitos mencionados nos dossiês dizem respeito a questões fundiárias e agrárias e à emancipação política, como a expropriação de terras de ribeirinhos e pescadores pela Eletronorte (Centrais Elétricas do Norte do Brasil) no município de Itupiranga-PA, assassinatos após ocupação de fazendas e de ocupações urbanas, como a fundação do Bairro da Paz (em Marabá-PA), entre outros.</li> </ul>

## Tempos e espaços na concretização da práxis

De certa forma, considera-se que os diversos aspectos levantados a partir da construção do *Dossiê de história de vida* tinham como pano de fundo a reflexão a respeito da Educação do Campo como elemento constitutivo da própria centralidade pretendida pelo curso, em seus diversos subsídios formativos. Assim, no caso daqueles educandos que já tinham ligação estreita com o campo em suas trajetórias de vida, residindo (ou tendo residido) no meio rural, ou ainda que tinham certa relação com esse espaço, o dossiê, a partir de seus pontos principais de levantamento de informações, constituiu uma primeira oportunidade para uma reflexão inicial sobre qual seria o ambiente social e cultural no qual se pretendia desenvolver a formação discente. Ou seja, o rural visto como área de atuação dos futuros educadores do campo (sendo que pelo menos três alunos da turma já eram professores em projetos de assentamento e em outros espaços da área rural),

necessários para a concretização da práxis nos processos de ensino-aprendizagem relacionados ao campo e às suas populações.

## Referências

BERGER, P.; BERGER, B. Socialização: Como ser um membro da sociedade. In: FORACCHI, M. e MARTINS, J. de S. (Org.). *Sociologia e sociedade*. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1990.

BERGER, P.; LUCKMANN, T. *A construção social da realidade*. 30. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

BOLTANSKI, L. Usos fracos e usos intensos do *habitus*. In: ENCREVÉ, P.; LAGRAVE, R. M. *Trabalhar com Bourdieu*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

BOURDIEU, P. *Razões práticas: Sobre a teoria da ação*. 4. ed. São Paulo: Papirus, 1996.

CORCUFF, P. *As novas sociologias: Construções da realidade social*. Bauru: Edusc, 2001.

LONG, N.; PLOEG, J. D. Heterogeneidade, ator e estrutura: para a reconstituição do conceito de estrutura. In: SCHNEIDER, S; GAZOLLA, M. (Org.). *Os atores do desenvolvimento local: Perspectivas teóricas e práticas sociais*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2011.

MARTINS, J. de S. *Fronteira: A degradação do Outro nos confins do humano*. São Paulo: Contexto, 2009.

SWARTZ, D. Pierre Bourdieu. In: SCOTT, J. (Org.). *50 grandes sociólogos contemporâneos*. São Paulo: Contexto, 2009.

TAVARES, C.; MALHEIRO, B.; TAVARES, F. B. *Montagem de*