

Trayectorias y memorias de pioneros de Amazonia septentrional: singularidades históricas, formación y bases del sistema educacional de Amapá

Trajectories and memories of pioneers of the northern Amazon: historical singularities, formation and bases of the de Amapá educational system

Trajétórias e memórias de pioneiros da Amazônia setentrional: singularidades históricas, formação e bases do sistema educacional amapaense

Adalberto Carvalho Ribeiro*

RESUMEN

El trabajo revela, por medio de la metodología Historia de Vida y de las memorias de los personajes entrevistados, qué trayectorias están vinculadas a contextos sociales. En este caso, los procesos socializadores de cuatro profesores y cuatro profesoras jubilados están marcados por la historia y la formación, en sus bases, del sistema educativo de Amapá, localizado en la Amazonia septentrional brasileña. También son marcados por recorridos individuales singulares que evidencian el contexto de la región a partir de mediados del siglo XX.

Palabras-clave: Trayectorias de Vida. Memorias. Amazonia Septentrional. Educación de Amapá.

ABSTRACT

The work reveals, through the life story methodology and the memories of the interviewed characters, which trajectories are linked to social contexts. In this case, the socializing processes of four retired teachers and four teachers are marked by the history and formation, in its bases, of

Traducido y revisado por Simone Martins de Oliveira. E-mail: simoneol09@hotmail.com

* Universidade Federal do Amapá, UNIFAP, Macapá, Amapá, Brasil. E-mail: adalb.cr@gmail.com - <http://orcid.org/0000-0002-5039-7179>

the Amapá educational system located in the northern Brazilian Amazon, as well as by singular individual paths, but that evidence the context of the region from the mid-twentieth century.

Keywords: Life Trajectories. Memoirs. Northern Amazon. Amapá Education.

RESUMO

O trabalho revela, por meio da metodologia história de vida e das memórias das personagens entrevistadas, que trajetórias estão vinculadas a contextos sociais. Neste caso, os processos socializadores de quatro professores e quatro professoras aposentados são marcados pela história e pela formação, em suas bases, do sistema educacional amapaense localizado na Amazônia setentrional brasileira, assim como por percursos individuais singulares, mas que evidenciam o contexto da região a partir de meados do século XX.

Palavras-chave: Trajetórias de vida. Memórias. Amazônia Setentrional. Educação Amapaense.

Introducción

Este trabajo analiza trayectorias de vida de personajes considerados por nosotros como “pioneros de la educación de Amapá”. Este es el punto de distinción. El análisis se centra en el acceso que ellos tuvieron a los recursos sociales, considerando sus procesos socializadores y destacando aspectos históricos de la socialización escolar y profesional relacionados a ellos. Además, los personajes son asociados con fenómenos típicos de la Amazonia y al contexto social de la época en que se implementó el sistema de educación de Amapá, marcado por las medidas administrativas en el ambiente del entonces Territorio Federal de Amapá (TFA), creado en el año 1943. Además, buscamos comprender cuáles son las herencias culturales y familiares y cómo esas pueden haber influido en las trayectorias de esos personajes.

El trabajo está fuertemente anclado en una base conceptual de la sociología de la educación y dialoga de forma privilegiada con la literatura de Pierre Bourdieu. Al optar por analizar trayectorias individuales y asociarlas a contextos sociales, buscamos comprender sobre el acceso a los importantes capitales económico, cultural y social, a los que también denominamos recursos sociales. Además, muchos vestigios de las herencias culturales de los sujetos aquí investigados serán revelados porque pueden explicar las razones por las cuales recorrieron esas y no otras trayectorias que aquí son presentadas y analizadas.

El análisis de las trayectorias de los ocho personajes revela, como se verifica en la sección 3, cómo historias de vida individuales están asociadas, indiscutiblemente, a contextos sociales. Dadas las singularidades de cada trayectoria — y el hecho de que los personajes, jubilados con motivo de la investigación, han sido marcados profesionalmente por el magisterio durante sus carreras profesionales — las conexiones de sus experiencias con la construcción del sistema educativo de Amapá aparecerán de forma bastante evidente.

Este trabajo se divide en cuatro secciones, incluyendo esta parte introductoria. En la sección siguiente, presentamos el enfoque metodológico y nuestras elecciones en cuanto al método y la técnica, así como los criterios para llegar a los sujetos de la investigación. En la sección 3, realizamos el esfuerzo conceptual para sostener el cuadro empírico encontrado cuando inferimos sobre las conexiones entre las historias de vida y el contexto de la Amazonia, y entre las trayectorias profesionales y el sistema educativo de Amapá. Finalmente, a modo de conclusión, buscamos sintetizar el trabajo reiterando los hallazgos revelados en las secciones anteriores.

Metodología

El abordaje de la investigación es eminentemente cualitativo y se utiliza del método Historia de Vida por medio de las Memorias de ocho personajes que consideramos con la distinta característica de pioneros de la educación de Amapá. Son cuatro hombres y cuatro mujeres que, después de contactos realizados, se dispusieron a dar las entrevistas. La investigación fue presentada ante la Plataforma Brasil y autorizada bajo el dictamen de n. 1.569.870. El Término de Consentimiento Libre y Esclarecido (TCLE) les fue presentado y leído a cada uno de los sujetos entrevistados y les fueron explicadas las razones formales de esa acción.

Los personajes entrevistados para la investigación son profesores y profesoras jubiladas que estaban por encima de los 75 años, todos ellos, en la ocasión de las visitas. Como sabemos, se necesitarían formas de acercamiento más específicas para llegar hasta los sujetos con los perfiles deseados: personas con carrera en el magisterio terminada y que habían sido testigos de muchas implementaciones de políticas educativas locales, que han utilizado el sistema como estudiantes y luego contribuyeron con él en la condición de profesionales de la educación. Ese era el perfil de gente que buscábamos.

El criterio de elección fue meramente aleatorio y atendió solamente al hecho de que los elegidos deberían ser personas notables en sus trayectorias profesionales porque contribuyeron para la formación del sistema educativo de Amapá. Por lo tanto, la cantidad en número de ocho solo tiene sentido por la óptica del enfoque cualitativo — ya que pretendemos valorar los aspectos subjetivos de una investigación científica — porque no observa ninguna relación entre muestra y universo, por ejemplo.

Sin embargo, utilizamos como estrategia la red de amistad (nuestro capital social) y por medio de colegas y amigos, hijos o parientes de los personajes escogidos (realizamos una lista previa de 20 personas) llegamos a ellos y establecemos relaciones de confianza y reciprocidad. Así, las entrevistas pudieron ocurrir en clima de agradable conversación informal, aunque un guion orientara a las preguntas que estaban divididas en dos partes: 1) la primera buscó saber sobre las herencias culturales y de los procesos socializadores primarios; 2) la segunda, sobre las trayectorias escolares y profesionales.

Como sabemos, la investigación cualitativa trabaja con valores, creencias, hábitos, actitudes, representaciones y opiniones, y busca profundizar hechos y procesos particulares y específicos ocurridos con individuos y grupos. El enfoque cualitativo se emplea, por lo tanto, para la comprensión de fenómenos caracterizados por un alto grado de complejidad interna. La inmersión en la esfera de la subjetividad de los sujetos enraizados en el contexto social es condición esencial para su desarrollo.

Para Chizotti (1991), entre las características del abordaje cualitativo se encuentran la inmersión del investigador en las circunstancias y el contexto de la investigación, a saber: 1) la inmersión en los sentidos y emociones, 2) el reconocimiento de los actores sociales en cuanto sujetos que producen conocimientos y prácticas, 3) los resultados de un trabajo colectivo como fruto de la dinámica entre investigador e investigado.

En el método en sí, fue a través de la Historia de Vida, por lo tanto, que hemos podido captar lo que sucede en la intersección del individual con lo social, así como encontrar elementos del presente con vocaciones pasadas. En otros términos, la vida mirada retrospectivamente proporcionó una visión total de su conjunto posibilitando una comprensión más profunda del momento pasado con el presente.

Sin embargo, no es muy fácil trabajar con la memoria que, en este caso, es usada como técnica de investigación. Ello ha exigido sensibilidad y paciencia por parte del investigador en la interacción con el investigado, además, ha requerido atención en cuanto a los discursos en que se entrelazan presente y pasado, así como eventuales presencias de juicios de valor.

Los sujetos entrevistados autorizaron el uso de la información y de sus identidades para fines de investigación científica de modo que sus nombres y edades están revelados y publicados en este trabajo. Son ellos:¹

– Gentila Anselmo Nobre, nació el día 21 de julio de 1921 en la ciudad Parintins-AM.

– Maria Helena Solange Amoras Santos, nació en Amapá el año 1930, a la época vinculado al estado de Pará.

– Alba Cavalcante da Silva, nació a orillas del río Juruá, en el cauchal de su padre, el día 23 de abril de 1923, en el estado de Amazonas.

– Ana Alves de Oliveira, nació el día 29 de noviembre de 1934, en Calçoene, a la época vinculada al estado de Pará.

– Antônio Munhoz Lopes, nació en la ciudad Belém, capital del estado de Pará, el día 10 de febrero de 1932.

– Nestlerino dos Santos Valente, nació en 1941, en el municipio Mazagão, a la época vinculado al estado de Pará.

¹ Todas las entrevistas se realizaron antes de la pandemia, es decir, antes de 2020. Desafortunadamente, de los ocho personajes cuatro vinieron a fallecer: Guilherme Jarbas y Ana Alves en el transcurso de la Covid-19; Alba Cavalcante y Antônio Munhoz de otras comorbidades. Los demás están vivos.

- Carlos Nilson Costa, nació en el municipio de Monte Alegre, en 1941, en el estado de Pará.
- Guilherme Jarbas Barbosa de Santana, nació en 1941, en el municipio Oiapoque, a la época vinculado al estado de Pará.

Cruzando trayectorias, procesos socializadores y contextos sociales: memorias de la formación y bases del sistema educacional del estado Amapá

En esta sección reflexionamos sobre las trayectorias de vida de los personajes que entrevistamos. El análisis se centra en su acceso a los recursos sociales, considerando sus procesos socializadores y destacando aspectos históricos de la socialización escolar y profesional relacionados a ellos. Además, los asocia con fenómenos típicos de la Amazonia, así como con el contexto social en que se implementó el sistema de educación de Amapá. Además, buscamos comprender las herencias culturales y familiares una vez que siempre dejan influencias en los recorridos de los individuos.

Por recursos sociales comprendemos los *stocks* de capital económico, cultural y social; aquí, queremos saber cómo fueron accedidos tales recursos sin perder de vista el contexto social en que nacieron nuestros entrevistados (en la primera mitad del siglo XX, en la Amazonia brasileña).

Cuando hablamos de contexto y herencia en que nacieron los individuos, no podemos perder de vista sus orígenes sociales:

Numerosas investigaciones, realizadas en diferentes países, demuestran la relación entre origen social y participación en el sistema escolar en su conjunto. Estas investigaciones evidencian la influencia de las variables socioeconómicas y socioculturales en los procesos de escolarización o, más precisamente, en la constitución de itinerarios escolares caracterizados por el éxito o el fracaso (NOGUEIRA; FORTES, 2004, p. 57).

Las trayectorias de vida de los personajes aquí encuestados se revelan vinculadas a la formación del sistema educativo de Amapá. Adoptamos la noción de trayectoria conforme Queiroz (1993): su significado debe considerar el uso que otras áreas del conocimiento e incluso el sentido común de ella; la noción de trayectoria es utilizada en las Ciencias Exactas significando, básicamente, la línea o el camino recorrido por un objeto móvil determinado, de un punto a otro. En el lenguaje cotidiano, el término trayectoria es utilizado, fundamentalmente, en el sentido de camino, recorrido o ruta.

La noción específica de trayectoria escolar, con el presupuesto anterior, tiene que ver con los recorridos diferenciados que los individuos o grupos de individuos realizan en el interior de los sistemas de enseñanza. Estos recorridos pueden caracterizarse como más o menos exitosos (NOGUEIRA; FORTES, 2004).

Por analogía, la noción de trayectoria profesional incorpora también itinerarios en que se disputan los recursos sociales (los capitales económico, cultural y social) disponibles en la sociedad. En los casos aquí abordados, las trayectorias de los ocho personajes fueron plenamente exitosas. Sus disposiciones individuales fueron muy importantes; explican el éxito de cada uno y también el acceso que tuvieron al capital cultural (particularmente al capital escolar) y al capital social (este referente a las conexiones en las relaciones personales proporcionadas por sus familias y por las redes de contactos que ellos pasaron a acceder desde temprano).

Para mejor comprensión de la categoría “trayectorias”, tenemos que considerar la noción de socialización en sus aspectos primarios (los primeros años de procesos interaccionales en el ámbito de la familia) y secundarios (procesos interaccionales extrafamiliares, como interacciones escolares y comunitarias en general).

Tales nociones (trayectorias y socialización) son importantes porque repercuten en las formas de acceso a los capitales — todo ello formando una amalgama dialéctica que configura y reconfigura las disposiciones individuales de los individuos — y se desdoblan en sus *habitus* de clase e individual.

Por los términos conceptuales utilizados anteriormente se verifica que nos estamos respaldando, de modo relevante, en categorías analíticas de Pierre Bourdieu (1983; 1989; 1994; 2001; 2004) para verificar, entre otros fenómenos, herencias culturales y trayectorias que se asocian con la formación del sistema educativo de Amapá. Siendo los recursos sociales formas de capitales, veamos nociones conceptuales importantes para comprensión de las trayectorias aquí analizadas.

Bourdieu (2001) introdujo el concepto de capital en el análisis social para referirse no solo a su forma económica, sino sobre todo a su forma cultural y social. El término “capital”, prioritariamente del área económica, fue utilizado por el autor en el estudio de las desigualdades escolares como referencia de las ventajas culturales y sociales que individuos o familias movilizan y, por regla general, los conducen a un nivel socioeconómico más elevado (BONAMINO *et al.*, 2010, p. 488).

Bourdieu (1989), en otro aspecto, comprende el espacio social como un campo de luchas en el que individuos y grupos elaboran estrategias que permiten o no mantener o mejorar su posición social. Estas estrategias están relacionadas con los diferentes tipos de capitales a los que acceden, más o menos, los individuos durante sus trayectorias.

Por estas lentes, se percibe que los recursos son disputados por los individuos y que, en la competencia, aquellos más dotados de capitales tienden a llevar ventaja. No obstante, para Bourdieu (1989), la educación escolar (una de las importantes formas de capital cultural) es un recurso tan útil como el capital económico en la determinación y reproducción de las posiciones sociales. El investigador francés desveló la selectividad educativa que elimina y margina a los alumnos oriundos de las clases populares, mientras privilegia a los más dotados de capital económico, cultural y social, lo que contribuye para la reproducción, de generación en generación, de los capitales acumulados. La

teoría de Bourdieu, por lo tanto, contradice la convicción, hasta entonces ampliamente aceptada, de que existiría igualdad de oportunidades en el sistema educativo.

Por la forma como hacemos el encuadramiento teórico analítico en esta sección, estamos considerando — para el análisis de las trayectorias — que las formas solidarias y de resistencia que existen en el medio social no están fuera de los espacios de lucha. ¡El mundo no es solo competencia! Las entrevistas dejaron claros muchos hechos permeados por la solidaridad y afectividad. El contexto comunitario de la época, sucedido por las memorias de los pioneros, por ejemplo, prueba que muchas acciones solidarias y colectivas han sido experimentadas y practicadas por los personajes entrevistados.

Sin embargo, en la sociedad capitalista en la que nos encontramos, las personas, en cierto modo, se ven obligadas a disputar los recursos que pretenden obtener, acumular o preservar. En ese sentido, de hecho, revelamos por las lentes de Bourdieu (1989) trayectorias exitosas de pioneros de la educación de Amapá calcadas en disposiciones y luchas particulares, disputas y competencias en busca de una mejor posición social conquistadas para cada uno de ellos. Así, para efectos de las interpretaciones del éxito de cada trayectoria de nuestros personajes, las nociones de capital cultural y de trayectoria escolar son centrales.

De acuerdo con Ribeiro (2017), para Bourdieu (2004) el capital cultural existe en tres estados: Incorporado, Objetivado, Institucionalizado, este último expresándose bajo la forma de los diplomas — la cancillería legitimada por la escuela capaz de distinguir a las personas entre sí.

El capital cultural está vinculado a la teoría del *habitus*, este construido a lo largo de la vida del individuo. Para Bourdieu (1983, p. 105), *habitus* es “[...] aquello que se adquirió, pero que se encarnó en el cuerpo de forma duradera [pero no inmutable] bajo la forma de disposiciones permanentes”. El *habitus* sería aún algo que se inscribe en la persona casi genéticamente, asumiendo la apariencia de algo innato e incluso natural.

Así, los agentes sociales son dotados de *habitus* que están inscritos en sus cuerpos por las experiencias pasadas formadas por variados esquemas de percepción, apreciación y acción. Esos esquemas permiten operar actos de conocimiento práctico, basados en el mapeo y en el reconocimiento de estímulos condicionales y convencionales a los que los agentes están dispuestos a reaccionar (BOURDIEU, 2001).

Bourdieu (1994) destaca la dimensión del pasado para explicar la teoría del *habitus*. Según él, la acción de estructuras sociales, tales como la familia, desde la primera infancia (la socialización primaria) lleva al niño a la incorporación de los *habitus* primarios por medio de un aprendizaje casi natural. Así, en la convivencia familiar, los niños van construyendo sus gustos más íntimos, sus gestos, sus aspiraciones, su autoimagen, su autoestima, en fin, van incorporando los *habitus* primarios que estarán al principio de las experiencias escolares. Estas, si incorporadas, aunque parcialmente, constituirán los *habitus* secundarios, los cuales estarán en el principio de la percepción y de la apreciación de las demás experiencias del individuo, incluyendo la capacitación y el desempeño profesional.

Bourdieu (*apud* NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p. 20) afirma:

[...] en primer lugar, que la acción de las estructuras sociales sobre el comportamiento individual se da preponderantemente de dentro hacia fuera y no a la inversa. A partir de su formación inicial en un ambiente social y familiar que corresponde a una posición específica en la estructura social, los individuos incorporarían un conjunto de disposiciones para la acción típica de esa posición (un *habitus* familiar o de clase) y que pasaría a conducirlos a lo largo del tiempo y en los más variados ambientes de acción.

El concepto de *habitus* (y la propia teoría de Bourdieu) fue pasado en revista por Lahire (2013, p. 17) que lo profundizó y dio mejor comprensión a la noción trayendo una nueva discusión también para la categoría disposiciones.

Lahire (2002) va refinando el concepto aún no acabado, formulado por Bourdieu:

Toda disposición tiene una génesis en que se puede intentar situar (instancia de la socialización y momento de la socialización) o reconstruir (modalidades específicas de socialización). La sociología disposicional está ligada fundamentalmente a una sociología de la educación, en el sentido amplio, a una sociología de la socialización. El uso del vocabulario disposicional supone que algunos investigadores dedican una parte de sus trabajos al estudio de la constitución (y de las condiciones sociales de producción) de las disposiciones (incorporación). La noción de disposición supone que sea posible observar una serie de comportamientos, actitudes y prácticas que sea coherente; prohíbe pensar en la posibilidad de deducir una disposición a partir del registro o de la observación de solo un acontecimiento. La ocurrencia única, ocasional, de un comportamiento no permite, en ningún caso, que se hable de disposición para actuar, sentir o pensar de esa o de aquella manera. La noción de disposición contiene, pues, la idea de recurrencia, de repetición relativa, de serie o de clase de acontecimientos, de prácticas (LAHIRE, 2002, p. 27).

Las disposiciones serían justamente aquello que fue incorporado a partir del proceso de socialización y que, supuestamente, pasó a orientar al individuo en sus acciones subsecuentes. Correspondiendo a experiencias de socialización más o menos precoces, intensas, regulares y diversificadas, los individuos incorporarían un conjunto de disposiciones más o menos fuertes, duraderas, transferibles y coherentes entre sí (NOGUEIRA, 2013).

Para Lahire (2002, p. 27), “[...] la noción de disposición supone que sea posible observar una serie de comportamientos, actitudes y prácticas que sea coherente; esa prohíbe pensar en la posibilidad de deducir una disposición a partir del registro o de la observación de solo un acontecimiento”. Según el autor, las disposiciones pueden ser activadas y desactivadas. Este movimiento de activar y desactivar disposiciones puede ser diseñado como el producto de la interacción entre (relaciones de) fuerzas internas

y externas. Disposiciones, por lo tanto, son inclinaciones, propensiones a actuar, pero pueden ser más que eso.

En otro giro para la explicitación de categorías conceptuales que nos ayudan a entender las trayectorias de los personajes aquí tratados, tenemos la noción “capital social”. Se trata de una categoría estudiada por teóricos, entre otros, Putnam (1993) y Coleman (1988), además del sociólogo francés Pierre Bourdieu, que presenta su perspectiva propia del concepto. Bourdieu (2004) buscó comprender cómo las personas insertadas establemente en una red de relaciones sociales pueden de alguna manera beneficiarse con la relación, o cómo la red puede generar manifestaciones positivas para sus integrantes.

Capital social es el conjunto de recursos actuales o potenciales que están vinculados a la posesión de una red duradera de relaciones más o menos institucionalizadas de intercomunicación y de inter-reconocimiento, es decir, el concepto consiste en un conjunto de recursos individuales que posibilita la formación de redes de ayuda mutua; cuando hay movilización de esa, los individuos o las clases involucradas son beneficiadas o pueden cooperar con beneficios ajenos a los suyos (BOURDIEU, 2004, p. 67).

Así vemos que, en la concepción de capital social sostenida por Bourdieu (1980), se destacan tres aspectos: 1) los elementos constitutivos, 2) los beneficios obtenidos por los individuos mediante su participación en grupos o redes sociales y 3) las formas de reproducción de ese tipo de capital.

Por lo tanto, son dos los elementos que constituyen el capital social: 1) las redes de relaciones sociales, que les permiten a los individuos el acceso a los recursos de los miembros del grupo o de la red, y 2) la cantidad y la calidad de recursos del grupo.

En efecto, las relaciones establecidas entre los individuos pertenecientes a un determinado grupo no provienen solo del intercambio de relaciones objetivas o de proximidad en el mismo espacio económico y social. Estas relaciones también se fundan en los intercambios materiales y simbólicos, cuya instauración y perpetuación suponen el reconocimiento de esa cercanía por los agentes; es decir, esas redes sociales (familia, club, escuela, comunidad etc.) dan al individuo la sensación de pertenencia a un determinado grupo. Ya el segundo elemento se refiere al volumen de capital social de un agente individual que depende tanto de la extensión de la red de relaciones que él puede efectivamente movilizar como del volumen de las diferentes formas de capital (económico, cultural o simbólico) que es propiedad exclusiva de cada uno de los agentes a los que está vinculado el individuo (BONAMINO *et al.*, 2010).

Por lo tanto, estos recursos — capital social y capital cultural — pueden contar positivamente, sobremanera, en la trayectoria de las personas. Sabemos, por ejemplo, que la presencia del capital cultural en el ámbito de las familias tiene un desdoblamiento

que extrapola la esfera doméstica y puede repercutir positivamente en toda la vida, siendo fundamental para el éxito escolar del individuo.

Específicamente en el cuadro empírico de la investigación, de los ocho personajes entrevistados sus memorias revelaron contextos sociales en que sus familias disponían, en aquella época, de una potente red de relaciones, así como los padres evidenciaron el gusto por los procesos educacionales. También han quedado claras otras cuestiones de contexto.

Cuestiones de género y de cómo las mujeres, más aún en aquella época, mediados del siglo XX, necesitaban luchar con la misma gallardía (e incluso el vigor era mayor do que lo de las luchas de hoy) para obtener lugar de destaque. Cuestiones de clase fueron verificadas porque, la mayoría de los entrevistados — a excepción de Antônio Munhoz — son herederos del Campesinato Caboclo² de la Amazonia. Se verifica, también, en las historias de ellos, la presencia de la vida comunitaria porque las relaciones sociales estaban sobremanera marcadas por los lazos de vecindad, solidaridad y colectividad.

De las memorias de Munhoz, del niño urbano que creció en Belém, la exuberante capital de la primera mitad del siglo XX puede destacarse:

[...] entonces fui al Colegio Nazaret de los Hermanos Maristas hacer el Gimnasio, porque ella [la madre] quería, porque el uniforme era hermoso. [...] De élite, hasta hoy el Colegio Nazaret de los Hermanos Maristas es de élite. [...] Era lejos sí, nosotros vivíamos en Sombras, estaba muy lejos. [...] Para mí era un sueño el viaje porque yo iba de zepelín [autobús de la época en que iba a la escuela], era hermoso el zepelín, era una fiesta para los niños.

Munhoz, particularmente, tiene una trayectoria diferenciada a partir de los “gustos culturales” que sus disposiciones le permitieron experimentar: desde el inicio de su vida fue influenciado a valorar lo que se puede llamar de cultura legítima.³ De entre todos, Munhoz es el único heredero de una pareja de la típica clase media citadina, porque nació en la capital del estado de Pará, en Belém; siendo hijo de un farmacéutico

² Sistema que emergió a partir de la mitad del siglo XVIII que se convertiría en la base productiva fundamental de la colonia brasileña en la región Norte. A partir de la segunda mitad del siglo XIX permite el montaje de la estructura de los cauchales en la Amazonia. Cuando éste se derrumbó ya a principios del siglo XX permitió el crecimiento de un fuerte campesinado extractivista en Acre y en el estado de Pará esparciéndose por toda la región.

³ Por cultura legítima entendemos los diversos códigos culturales aprobados por su distinción y de “buen gusto” en la sociedad en que vivimos facilitando las interacciones de todo y cualquier individuo al acceder al sistema escolar, por ejemplo, cuando el mismo manifiesta subjetiva y objetivamente el dominio de la diversidad de esos códigos, ya sea en las vestimentas, en los gestos de rutina, en los gustos sociales diversificados, y sobre todo en el ámbito de los códigos lingüísticos cuando el individuo es poseedor de repertorio altamente valorado por el sistema formal de enseñanza.

formado por la Facultad de Medicina, pudo, desde temprana edad, acceder a los mejores recursos que desembocarían en su brillante carrera y en su “destino natural” de un profesional cubierto de éxito.

Así, es que, sobre el acceso a los recursos sociales y las cuestiones de clase, no se puede decir, para el contexto de la época, que aquellos niños nacieron completamente sin las condiciones socioeconómicas estructurales y materiales de existencia. La excepción de Guillermo Jarbas, no se identifica claramente, en las historias de vida de los otros personajes, circunstancias típicas de familias populares, de bajo poder adquisitivo.

En el caso de Carlos Nilson, su familia emigró de Monte Alegre a Macapá, y en esta ciudad iniciaron desde el “cero”; su padre se convirtió en funcionario público del TFA en la función de investigador de la policía civil. Sin embargo, antes la familia había sido ganadera y hacendada en el municipio de Monte Alegre y mantenía buenas relaciones con la familia del Capitán Janary Nunes, el entonces Gobernador del TFA.

Carlos Nilson, en Macapá, se convertiría en uno de los más importantes Técnicos En Asuntos Educativos, especializado en planificación, habiendo ocupado uno de los cargos más relevantes de los sistemas de enseñanza estadual y municipal: el de Secretario de Educación. De sus memorias, brota un importante proyecto educativo que daría oportunidad a los jóvenes de Amapá de cursar la educación superior en Macapá sin necesitar desplazarse hacia la capital del estado de Pará:

Entonces trajimos el Núcleo, hicimos el Núcleo de Educación con la Universidad de Pará. Terminado el Núcleo, todo el mundo esperando una licenciatura plena [...] Volví con la Odinéia Figueiredo [gestora en la UFPA], y ella dijo: “Es la hora”. Ella es una persona de muy buena visión, muy centrada. Y yo hice lo siguiente: convencí a Alfredo Ramalho de conseguir dinero para hacer la licenciatura plena. En el momento que estábamos buscando surgieron dos posibilidades. Una del Proyecto Azteca. Tomamos conocimiento de ese Proyecto, lo que hice en colaboración con João Lourenço, y fuimos a buscar dinero para hacer la otra parte del Colegio de Amapá, con el inicio de la construcción del colegio Graziela Reis de Souza. Por otro lado, el gobierno de Amapá estaba siendo indemnizado por los royalties [de la Hidroeléctrica del Paredão] que eran debidos por el gobierno federal que había recaudado, pero no había hecho trasvase para el Territorio. El secretario era el coronel Ribeiro. Entonces surgió la posibilidad — creo que todavía tengo estos documentos — del curso de licenciatura completa suceder. Evaluado el asunto, la universidad [UFPA] exigió un local para no quedarse más en el Barón, en la Diócesis etc. Y surgió la posibilidad de construir los bloques [donde hoy es la UNIFAP]. Salió el dinero del Paredão y fueron construidos los bloques para la universidad.

El Núcleo de Educación de Macapá (NEM) era vinculado a la Universidad Federal de Pará (UFPA); fue instalado en Macapá en 1971 y más tarde daría lugar a la Universidad Federal de Amapá (UNIFAP). El NEM desempeñó un papel importante

en la educación local entre 1971 y 1990. Inicialmente, funcionó en el Grupo Escolar Barón de Rio Branco, después en el edificio de la Diócesis de Macapá y, más tarde, ocurriría la construcción de los primeros cuatro bloques de aula en local específico (Rodovia JK), futuras instalaciones de la UNIFAP.

Los demás personajes, Helena, Alba, Ana, Gentila, Nestlerino y, especialmente, Munhoz accedieron capital económico, cultural y social desde muy temprano, lo que influyó positivamente, sobremanera, sus trayectorias de vida, sus trayectorias escolares y sus éxitos profesionales.

Helena tenía un padre cuya ocupación económica era de pequeño agricultor y creador, pero tenía buen dominio de las letras y las matemáticas. Para la época, era un doctor con su 5° grado de primaria, como ella misma dijo. Fuera de eso, fue hombre de excelente capital social, ya que estaba bien articulado desde el punto de vista de las relaciones sociales y se aprovechaba muy bien de su red de contactos. De sus memorias, como alumna, a los 11 años, queda claro que estábamos en el ápice de la Pedagogía Tradicional:

¡Se usaba! La profesora Emilia, ¿saben cómo lo hacía? Deja contar esa es muy interesante. La profesora Emilia usaba palmatoria también, pero era de una forma muy interesante, por ejemplo, nosotros teníamos la tabla y la sabatina que era el día de sábado, entonces, ella decía: ¡oh! Ustedes estudiarán las casas de 2, 3, 4 y 5 y el sábado será la sabatina. [...] Ahí, nosotros nos quedábamos en pie, todos así, los alumnos más o menos — en aquella época ya había bastante, era más o menos unos 15 alumnos de aquel año, variadas edades — yo, por ejemplo, en esa época debía tener 11 años, mi hermano tenía 15 en la misma sala y mismo año; entonces vamos para la sabatina. Ahí 2+3, y tú: 5; 2+8, y tú: 7; 2+7, y tú: 9: “Palmatoria en él!” Ella no pegaba a la gente. Quien pegaba era el compañero de clase.

El día de la entrevista, la profesora Helena contaba con 88 años y su vitalidad física, así como su perspicacia mental/intelectual, llamaron nuestra atención. Se mantiene muy activa intelectualmente, escribe poemas, es autora de libros, tiene página de *Facebook* con interacciones virtuales cotidianas. Hoy vive en la ciudad de Belém, capital del estado de Pará, pero siempre está visitando Macapá porque tiene hijos e hijas, nietos, bisnietos, parientes y amigos con quienes mantiene vínculos familiares y de amistad.

Con relación a Alba sus padres detenían importantes posesiones. Su padre fue dueño de cauchal en el estado de Amazonas y luego se convirtió en comisario de policía, adquiriendo también una extensa granja. Un hombre llegado a los libros y con buena red de relaciones sociales y contactos con importantes políticos locales.

Siendo uno de los personajes migrantes, Alba se casó con un militar y llegó acompañándolo a la Base Área de la Aeronáutica ubicada en el municipio de Amapá en el entonces TFA; en la época, eran la pareja y la única hija. Sin embargo, ella se descubrió embarazada por segunda vez, y de niñas gemelas. La dureza de la vida y la

nostalgia de casa la han hecho pensar en regresar al seno de la familia. De sus recuerdos brota ese importante evento:

[...] Pero no pude soportarlo. Así que llamé y le escribí a mi padre pidiéndole que me recogiera, enviara un boleto para mí, Nana y las gemelas. Dijo: “Hija mía, te casaste por tu propia voluntad”. ¡Muchacho! Recuerdo muy bien la carta: “Mi hija te casaste por tu propia voluntad, no tuviste que hacerlo, ahora tienes que aguantar al marido, ¿por qué no te gusta? ¿Por qué quieres irte? ¡No! En Brasil, un país analfabeto principalmente en el interior ayuda a los niños, eres culta, ¡enseña!”

Alba se convertiría en “profesora lega” (no había cursado el magisterio de nivel medio - la escuela de las “normalistas”, pero estudió el curso de gimnasia en importantes escuelas en la ciudad de Manaus-AM) de los niños que vivían en la localidad, incluso se convirtió en profesora de muchos soldados y militares que en aquella ocasión no estaban completamente alfabetizados. El día de la entrevista Alba contaba con 94 años habiéndonos revelado sus memorias en aproximadamente 1 hora y 30 minutos sin interrupción (a pesar de nuestros cuidados y sugerencia para que hiciéramos una pausa con la que ella no estuvo de acuerdo). Meses después, la profesora Alba Cavalcante ha fallecido.

Por su parte, la entrevista con la profesora Ana Oliveira ocurrió cuando ella estaba con 83 años. Hija de comerciantes, desde muy temprano ellos se preocuparon con la educación de la niña tanto que la encaminaron para una escuela de tipo internado en la capital de Pará; más tarde, adquirieron casa propia en Belém para que Ana y el hermano pudieran proseguir en los estudios. Tiempos después, grandes inversiones determinaron la admisión de Ana, como profesora de Enseñanza Primaria, en el TFA.

Así fue como Ana, a la altura de los 9 para los 10 años, estudió en el Instituto Travassos en la ciudad de Belém donde ella daría sus primeros pasos con la educación formal, en régimen de internado, pues, se trataba de una escuela particular. Allí Ana cursó la 1ª y 2ª clase de la Enseñanza Primaria, lugar en que los niños quedaban bajo la custodia y responsabilidad de tres maestras, una de las cuales se llamaba Florisbela. Sobre el régimen de internado, recuerda:

¡El régimen era muy autoritario! ¡Era hora de todo! Había clase por la mañana, la tarde era refuerzo o nos daban una actividad para hacer y por la noche también nos encerrábamos en los cuartos temprano, después de la cena. Había muchos hijos de aquella gente de Marajó, granjeros. Estaban allí niños y niñas; los niños se quedaban abajo en su habitación y nosotras nos quedábamos arriba. Las aulas eran mixtas.

En cuanto a los hombres, aquel que más pudo haber sentido las dificultades del recorrido de la vida fue Guillermo Jarbas. Nacido en el municipio de Oiapoque, extremo

norte de Amapá; perdió a su padre muy pronto; emigró a la ciudad de Macapá y su madre pasó a sostener a sus hijos “[...] pedaleando en una máquina de coser”, dijo. El precio de cuidar sola de todo fue no poder dar toda la atención a los hijos, de modo que en la trayectoria de Guillermo aparece la componente comunidad: como él mismo dice, “[...] quien cuidaba de la gente era la vecindad”, en particular la iglesia católica por medio de la Prelatura de Macapá bajo el liderazgo de religiosos como el Padre Vittorio Galianni y el Padre Gaetano.

La iglesia católica ejercía así un importante papel educativo, comunitario y, obviamente, religioso y moral en el contexto de la ciudad de Macapá; en aquella época, era una pequeña ciudad de la Amazonia cuyo sistema educativo formal era prácticamente inexistente.

Guillermo recuerda en sus memorias y ve como un gran hito de la educación local la oferta de cursos por el Proyecto Campaña de Perfeccionamiento de la Enseñanza Secundaria (Cades)⁴, así como los Cursos de Vacaciones promovidos por la División de Educación, y otros cursos de capacitación que formaron a muchos profesores. “Eran legos porque daban clase en el interior y no tenían nada de magisterio. ¡Eran tiempos de construcción de Amapá! ¡El Amapá estaba siendo construido!”, dijo.

Por las memorias de Guillermo se verifica, por ejemplo, la importancia de la iglesia católica a la época. Ella articulaba junto a los “colegios de sacerdotes” de otras unidades de la federación, de su red de escuelas, el desplazamiento de jóvenes de Amapá a los estudios en aquellos otros establecimientos. Pero, para el interior del TFA, no había como mantenerse completamente presente.

Las memorias de nuestros personajes revelan que la presencia de la iglesia católica en los parajes más lejanos era periódica y estacional. Muestran también que en los inicios del siglo XX la presencia de iglesias evangélicas era todavía muy pequeña. La predominancia era del catolicismo. Fue a partir de 1943, tan pronto como se instituyó el TFA, que se hicieran muchos esfuerzos gubernamentales para la institucionalización del sistema educativo de Amapá.

Como se percibe, específicamente en cuanto al acceso a los recursos económicos, la mayoría de los entrevistados sufrió pocas limitaciones sociales. Sin embargo, lo que llama la atención es el importante acceso al recurso capital cultural. Los padres de los personajes aquí presentados eran, todos, personas bien instruidas para aquellos

⁴ El objetivo del Proyecto Cades del Ministerio de Educación y Cultura (MEC) en colaboración con la Universidad Federal de Pará (UFPA) era perfeccionar profesionales del magisterio. Los docentes del Cades eran profesores de Belém, Ceará, São Paulo, Minas Gerais, Río de Janeiro que se dirigían a Macapá: profesionales que realizaban el perfeccionamiento de los profesores locales. Permanecieron durante aproximadamente un mes en la ciudad ejecutando el curso en período intensivo. El proyecto fue ejecutado en el TFA en los años 1964 y 1965. La certificación ocurría después de la realización de exámenes finales aplicados por la UFPA.

estándares sociales y es relevante, en este caso, el papel masculino⁵ — del padre proveedor de la familia — más importante que el de la madre en el requisito de escolaridad. El padre proveedor, en la mayoría de las historias aquí narradas, era más letrado si comparado con la esposa, y también era aquel que financiaba los estudios de los hijos.

Es importante decir, que, en las circunstancias de comunidades amazónicas, localizadas en áreas remotas, a mediados del siglo XX, el hecho de que haya libros en las casas de esos personajes, eso, por sí solo, apunta a la existencia de un indicador objetivo: lo mucho que el capital cultural ha sido una puerta determinante para sus trayectorias de éxito.

La excepción de Gentila (que tuvo una madre profesora y viuda) y de Guillermo (que fue cuidado por la vecindad y por la iglesia), en las demás trayectorias la participación del padre fue decisiva para que aquellos niños estudiaran y tuvieran un sólido camino recorrido en el sistema educativo. Así, el capital cultural de los padres fue marcante para las trayectorias escolares de aquellos niños.

Gentila Nobre es otro personaje migrante. Primero, del estado de Amazonas para Belém y después de Belém para el municipio de Amapá. Cuando entrevistada, contaba con 96 años y gozaba de plena lucidez. Sus memorias revelan singularidades de los procesos de formación de la Amazonia a ejemplo de la entrada de extranjeros en la región.

[...] Yo fui creada con una familia judía, que era justamente mi madre de creación, mi tía madrina. Ella estaba casada con Simon Hasan, que era judío. Y he estado allí en la familia desde que tenía tres años. Después de que ella quedó viuda, consiguió vender todo para pagar las deudas que tenía en el comercio de Barreirinha [AM]. Nos fuimos a Belém, yo acompañé a mi madre de creación.

Nestlerino Valente, el economista del grupo, nació en el municipio de Mazagão e hizo un proceso migratorio interno mudándose para la capital Macapá. Uno de los rasgos de la infancia de Nestlerino es el mismo de tantos niños de la Amazonia.

¡Fue dentro del río! Mi padre tenía un comercio que atendía aquella comunidad y alrededores. Él vino para Macapá ser comerciante en esa área comercial. Era mucho sacrificio, entonces el Gobierno del Territorio llegó, la alcaldía fue instalada, la capital pasó a ser Macapá, ofreció buenos salarios y varios comerciantes de aquella época se convirtieron en funcionarios municipales. Vine a vivir cerca del centro de la ciudad, pero allí era una bajada, allí cerca de la familia La Roque, y mi padre ya se había separado de mi madre y se fue a vivir frente al mercado central. (marcas del autor).

⁵ Interesante es el hecho de que, en esa época, los hombres eran más instruidos que las mujeres. Ciertamente, esto revela el peso de la sociedad patriarcal y la falta de derechos de las mujeres que, incluso, no podían estudiar.

Más tarde, ya formado en economía por la Universidad Federal de Minas Gerais (UFMG), Nestlerino asumió la dirección del Colegio Comercial de Amapá (CCA) una vez que la legislación educativa prescribía que la dirección debería ser ocupada por profesional economista o contador. El director nombrado hasta entonces (por carencia) era empleado de la empresa Industria y Comercio de Alemania (ICOMI) y no disponía de tiempo para ejercer la función.

[...] Yo entré y él salió de la dirección y se quedó solo como profesor, y yo me quedé dirigiendo el Colegio Comercial. ¡Ahí mi fama fue creciendo! En ese momento muchos estudiantes ya eran profesionales respetados como Claudio Nascimento, Clodoaldo Nascimento, y luego ya venía esa clase de adultos, clase con responsabilidad.

Las memorias de Nestlerino aún revelan que la historia del CCA pasa por la Prelatura de Macapá porque, antes, funcionó bajo la administración de los sacerdotes habiendo sido el Padre Jorge Basile uno de sus primeros directores. Oportunamente, el colegio fue transferido al Gobierno del Territorio Federal. Además de director, Nestlerino también ejercía la función de profesor en el CCA y allí permaneció por cuatro años: el período de 1969 a 1973.

El éxito de los personajes investigados se puede explicar, en gran parte, porque demostraron desde temprano el gusto (para utilizar Pierre Bourdieu de nuevo) por las letras, así como revelaron disposiciones individuales que evidencian inclinaciones y compromiso en la realización de sus acciones:

1. Gentila, antes de ser nombrada profesora de Enseñanza Primaria en el TFA, enseñó para dos clases (una de brasileños y otra de franceses — todos mineros) en la localidad de Lourenço, área de minería, municipio de Calçoene.
2. Nestlerino adquirió el hábito de frecuentar, diaria y sistemáticamente, la biblioteca pública de Macapá.
3. Ana, cuando la familia entró en crisis financiera, pasó a enseñar clases privadas para los niños que vivían en la vecindad de su residencia en Belém.
4. Guilherme tuvo como aprendizaje la experiencia de “[...] locutor de fútbol en la canchita” de la Prelatura de Macapá, lo que le abriría, en el futuro, el camino decisivo para el magisterio y para la Comunicación.
5. Alba intuyó la presencia de una “escuelita” en la Base Aérea de Amapá ya que aún no había escuelas en la localidad.
6. Helena fue certificada por el curso de Cades y luego fue a trabajar a la Escuela Industrial de Macapá (EIM) como subdirectora y allí permaneció por otros 16 años. En 1980, ya en un segundo intento, la Secretaría de Educación continuaba solicitando los servicios de Helena que, esta vez, aceptó desarrollar sus actividades profesionales en la parte técnica de la enseñanza, en el Departamento de Apoyo a la Enseñanza (DAE) donde permaneció hasta 1984 cuando se retiró.

7. Carlos Nilson fue Secretario Municipal de Educación en la década de 1990. Su trabajo sería notable porque galardonado con varios programas implementados. Por lo menos dos pueden ser destacados: el *Programa Merienda Regionalizada* y el *Programa Descentralización Financiera*, este más conocido como *Caja Escolar*.
8. Munhoz, además de profesor, se dedicó al campo de las artes y del teatro convirtiéndose en actor además de haber estudiado en la Enseñanza Primaria y gimnasia en las mejores escuelas privadas de Belém.

Las memorias de los ocho personajes revelaron aún aspectos antropológicos que ocurren en la Amazonia desde hace mucho tiempo:

1. El proceso de formación del individuo del Amazonas. Nuestros personajes (a excepción de Munhoz) son parte de la formación de un estrato social muy peculiar conocido en la Amazonia: el campesinado caboclo — el Hombre de la Amazonia acostumbrado a los viajes en barcos a vela durante días, el extractivista ribereño que produce para la subsistencia en la agricultura familiar de corte y quema, además de dedicarse a la pesca artesanal/manual, a la plantación de frutas en el patio, a la recolección de semillas en la selva y a la caza a pequeños animales.
2. Son personajes de los diversos tipos de procesos migratorios intra regionales. Alba, Gentila, Carlos Nilson y Munhoz migraron de otras “paradas” al TFA. Helena, Guillermo y Nestlerino hicieron proceso migratorio interno. Ana migró para estudiar en Belém.
3. Fueron contemporáneos de decisiones de carácter político institucional como la creación del TFA el año 1943, así como testigos de las más diversas decisiones administrativas por los “gobernadores tampones”; más cercano a sus jubilaciones, o ya jubilados, vieron el TFA ser transformado en unidad de la federación, en el estado de Amapá, con la Constitución de 1988.
4. Estos personajes son agentes históricos del proceso de creación de las estructuras institucionales del sistema educativo de Amapá. Ejercieron importantes cargos en las estructuras nacientes, gestionaron recursos públicos, colaboraron con la formación de programas educativos locales, fueron también los primeros en abrazar las oportunidades que las nuevas estructuras ofrecían. Estuvieron de todos los lados del espectro estructural del sistema educativo de Amapá, como alumnos, como profesores y como gestores.

Finalmente, son ocho historias que permiten al lector ver fenómenos típicos de la sociedad amazónica de mediados del siglo XX y décadas siguientes, que aún permiten percibir el cambio en el diseño institucional de Amapá hasta la llegada de los años 1990 y, con ellos, el surgimiento de las nuevas instituciones, a ejemplo de la creación de la Universidad Federal de Amapá por medio del Decreto n. 98.977, de 2 de marzo de 1990.

Como alumnos de sus épocas, las narrativas mostraron la práctica de la Pedagogía Tradicional y muchas de sus características: la disciplina impuesta autoritariamente, el carácter elitista, las formas de exclusión social, las relaciones verticalizadas entre profesores y alumnos, y por qué no decir la creencia ciega de que la escuela era capaz de salvar al individuo proporcionándole una vida segura en el futuro. En las memorias surgieron los recuerdos de la palmatoria, de la rigidez de los profesores, de la metodología de clases casi exclusivamente expositivas, las pruebas de evaluación recurrentes, los ejercicios de fijación.

En el carácter elitista y las formas de exclusión se tiene la presencia de los Exámenes de Admisión (una especie de vestibular para el alumno llegar al curso de gimnasio), una red física de escuelas cuantitativamente insuficiente, dificultades de las familias pobres económicamente logran éxito con los niños en las escuelas, las acentuadas distorsiones edad-clase. En las relaciones verticalizadas, el temor reverencial que los alumnos sentían de los profesores, de los inspectores escolares etc.

En el sistema de evaluación las memorias trajeron la prueba de “segunda época” para alumnos que quedaban reprobados en disciplinas y que deberían hacer una única prueba escrita en el año siguiente: de todos los asuntos que fueron enseñados durante el año anterior.

No obstante, las historias de esos personajes también demuestran los variados esfuerzos del Ministerio de Educación y de la División de Educación del TFA, ante una demanda poblacional cada vez mayor para la implementación de la red de enseñanza local: desde la construcción física de los edificios a nuevas escuelas, pasando por la atención a la legislación específica con la organización de la burocracia de enseñanza, hasta los diversos programas de capacitación y cursos de formación de profesores para que se resolviera uno de los problemas estructurales del TFA que era la gran presencia de profesionales de la educación legos y, por lo tanto, sin formación específica de magisterio.

Los programas de capacitación y formación de profesores llamaron la atención en las memorias reveladas:

1. Los Cursos de Vacaciones ofrecidos obligatoriamente, todos los años, en los meses de vacaciones a los profesores laicos, en especial a los que vivían en el interior del TFA.
2. Las capacitaciones en Supervisión Escolar y Orientación Escolar cursadas en otras unidades de la federación.
3. El advenimiento de la Escuela Normal de formación al magisterio — que más tarde sería el Instituto de Educación del Territorio Federal de Amapá (IETA). Helena, Ana, Alba y Gentila, todas, fueron alumnas de la Escuela Normal del TFA. Munhoz fue profesor en ese educacional.
4. Los Cursos de Metodologías y de Legislación de la Enseñanza que iniciaron a finales de la década de 1960, siguiendo por toda la década de 1970. Por esa época,

Ana se tornó formadora de profesores porque fue de los personajes a realizar cursos especializados en otras unidades de la federación brasileña.

5. Convenios para la aplicación de pruebas de los exámenes vestibulares con la UFPA y con el Centro Federal de Educación Tecnológica del Pará (CEFET/PA) que pasaron a realizarse en la ciudad de Macapá. Carlos Nilson actuó directamente para la realización de esta importante política educativa local.
6. La creación e implementación de un Núcleo de Educación en Macapá, en la década de 1970, para la oferta de licenciaturas cortas, vinculado a la UFPA. Guilherme Jarbas y Carlos Nilson trabajaron para que el TFA recibiera un Campus Universitario.

En sus trayectorias de vida todos nuestros personajes femeninos trabajaron en el interior del TFA y fueron alumnas, por varios años, en los Cursos de Vacaciones: Helena, Alba, Gentila y Ana. Tiempos después, ya profesoras serían llamadas al ejercicio de diversas funciones de gestión en el ámbito de la División de Educación del TFA. Se desplegaron como gestoras y profesoras de nuevos programas de capacitación de profesores, en la dirección de unidades escolares, como jefes de departamentos y con funciones en la parte técnica pedagógica del sistema educativo.

Algunos hechos educativos curiosos ocurrieron dadas las condiciones de falta de profesionales capacitados en la red de enseñanza local: por ejemplo, Carlos Nilson fue profesor de Diseño Industrial de su propia clase en el Gimnasio.

Por dentro del sistema educativo, acontecimientos marcaban la historia de la educación de Amapá y de los personajes masculinos: los gremios estudiantiles, con destaque para el Gremio Rui Barbosa del Colegio de Amapá que movió la ciudad durante varios años con sus fiestas cívicas y con el concurso de oratoria.

Los cuatro personajes masculinos estuvieron vinculados al Gremio Rui Barbosa. Munhoz, ya como el conocido profesor Munhoz, director y profesor del Colegio de Amapá — donde se encontraban los hijos de la élite de Amapá — formaba parte del jurado que elegía los mejores oradores del concurso. A la vez, Munhoz preparaba a los oradores para las presentaciones en público.

Carlos Nilson, Nestlerino y Guilherme Jarbas fueron contemporáneos en los trabajos del Gremio Rui Barbosa. Ejercieron todos los cargos de dirección del Gremio y participaban de los concursos de oratoria.

Nestlerino, lector voraz y asiduo concursante de la biblioteca pública, era campeón recurrente del concurso: uno de los mejores oradores de aquella época y uno de los más aplicados alumnos.

Carlos Nilson y Guillermo, por otro lado, aún formaron parte de la dirección de la Unión de Estudiantes de Amapá Secundarios (UECSA) cuyo objetivo era la reunión de estudiantes para defensa de derechos.

Carlos Nilson encabezó la primera manifestación de estudiantes ocurrida en Amapá por los idus de la década de 1960, en pleno régimen de dictadura militar. Más tarde,

ya en los años 1970, vendría a componer por muchos años el equipo de planificación estratégica de la División de Educación del TFA elaborando proyectos para captación de recursos junto al Ministerio de Educación y Cultura (MEC) lo que hizo extender la red local de enseñanza para los cuatro cantos del TFA, incluso hacia el interior.

Guillermo y Nestlerino estuvieron al frente de las direcciones del CCA y permanecieron como asesores de gobernadores del TFA por muchos años.

Consideraciones finales

Fue, especialmente, en la literatura derivada de la obra de Pierre Bourdieu que nos apoyamos para comprender fenómenos referentes a trayectorias de vida asociadas a contextos sociales. Trabajamos con la categoría recursos sociales destacando, particularmente, los capitales culturales y sociales. Secundariamente, nos valemos de las nociones conceptuales de *habitus* y disposiciones que complementaron nuestras herramientas teóricas para la comprensión del marco empírico.

Las evidencias encontradas, por medio del análisis de contenido de las memorias de nuestros personajes investigados, revelaron recorridos importantes de sus trayectorias de vida. El contexto social donde ocurrieron la gran mayoría de los hechos narrados es el de mediados del siglo XX y décadas siguientes en el entonces TFA, parte septentrional de la Amazonia brasileña.

Se corroboró en este trabajo que trayectorias individuales de vida pueden ser asociadas a contextos sociales. Los hallazgos revelaron evidencias de los rasgos culturales de la Amazonia del siglo pasado, de los movimientos migratorios comunes en la región desde tiempos atrás, de herencias culturales de la formación del Hombre de la Amazonia.

Entre los hallazgos más reveladores está la importancia que los padres dieron a los procesos escolares de los hijos haciendo incrementar sus recursos sociales, en especial el capital cultural y escolar de aquellos niños. No es común, para el contexto de la época, haber libros en las casas de los niños con las características de los personajes por nosotros entrevistados (a excepción de Munhoz).

Utilizando las memorias como técnica de investigación, por medio de entrevistas, el trabajo comprobó que tantos los recorridos escolares, como los recorridos profesionales de los sujetos investigados están directamente relacionados y asociados a la formación del sistema educativo de Amapá.

REFERENCIAS

- BONAMINO, Alicia; ALVES, Fátima; FRANCO, Creso; CAZELLI, Sibeli. Os efeitos das diferentes formas de capital no desempenho escolar: um estudo à luz de Bourdieu e de Coleman. *Rev. Bras. Educ.*, v. 15, n. 45, p. 487-499, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n45/07.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2020.
- BOURDIEU, Pierre. *Questões de sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero. 1983.
- BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 1989.
- BOURDIEU, Pierre. O campo científico. In: ORTIZ, Renato (org.). *Pierre Bourdieu – Sociologia*. São Paulo: Ática. 1994. p. 122-155.
- BOURDIEU, Pierre. *Meditações Pascalianas*. Tradução: Sergio Miceli. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 2001.
- BOURDIEU, Pierre. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. *Pierre Bourdieu. Escritos de Educação*. 6. ed. Petrópolis: Vozes. 2004.
- COLEMAM, James. Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*, v. 94, p. 95-120, 1988. Suplemento. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/2780243>. Acesso em: 20 jul.2020.
- CHIZOTTI, A. *Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais*. São Paulo: Cortez. 1991.
- LAHIRE, Bernard. *Retratos Sociológicos: disposições e variações individuais*. Tradução: Didier Martin e Patrícia Chittoni Ramos Reuillard. Porto Alegre: Artmed. 2002.
- LAHIRE, Bernard. Patrimônios individuais de disposições. Para uma sociologia à escala individual. *Sociologia, Problemas e Práticas*, n. 49, p. 11-42, 2005. Disponível em: http://www.mom.arq.ufmg.br/mom/18_ref_capes/arquivos/arquivo_152.pdf. Acesso em: 20 jul. 2020.
- LAHIRE, Bernard. O Singular Plural. *Cadernos de Sociófilo*. Quarto Caderno. Tradução: Thiago Panica Pontes. “Le singulier pluriel”. Dans les plis singuliers du social: individus, institutions, socialisations. Paris: La Découverte, 2013.
- NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins. A abordagem de Bernard Lahire e suas contribuições para a Sociologia da Educação. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPEd, 36., Goiânia-GO, 2013. *Anais...* Goiânia, 2013.
- NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. A Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. *Revista Educação & Sociedade*, ano 23, n. 78, abr. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/wVTm9chcTXY5y7mFRqRjX7m/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 jul. 2020.
- NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; FORTES, Maria de Fátima Ansaloni. A importância dos estudos sobre trajetórias escolares na Sociologia da Educação contemporânea. *Paidéia, Revista do Curso de Pedagogia da Universidade FUMEC*, ano 3, n. 2, p. 57-74, 2004.

Disponível em: <http://revista.fumec.br/index.php/paideia/%20article/view/1339>. Acesso em: 20 jul. 2020

PUTNAM, Robert D. *Comunidade e democracia: a experiência da Itália moderna*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2002.

QUEIROZ, Jean-Manuel de. *Nouveelles interrogations autor des trajectoires scolaires*. Colloque. Pour un nouveau bilan de la Sociologie de L'Education. Paris: AISLF/INRP, 1993.

RIBEIRO, Adalberto Carvalho. Processos de formação do capital cultural e resistência de professores alunos na Amazônia Setentrional. *Utopia y Praxis Latinoamericana*, v. 22, n. 79, p. 57-69, 2017. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/279/27956721005/html/>. Acesso em: 20 jul. 2020.

Texto recibido el 27/08/2022

Texto aprobado el 30/07/2023