



GT14 - Sociologia da Educação – Trabalho 706

## CAPITAL CULTURAL DE PROFESSORES DISCENTES DO PARFOR NA AMAZÔNIA: (ECOS DE) DISPOSIÇÕES

Adalberto Carvalho Ribeiro – UNIFAP

### Resumo

O trabalho tem por objetivo analisar as heranças e o capital cultural de discentes do PARFOR, na UNIFAP (uma universidade pública federal localizada na Amazônia setentrional), destacando as formas de disposições diversificadas deles. Os discentes são professores das redes estadual e municipais matriculados em cursos de licenciaturas plenas ofertados em regime modular. São interlocutores privilegiados neste trabalho: Bourdieu, Lahire, e Nogueira. A pesquisa está ancorada principalmente nas categorias capital cultural e disposições. A metodologia se baseia tanto na abordagem quantitativa como qualitativa com aplicação de questionários e de memoriais narrativos autobiográficos, mas destaque-se que a observação, a escuta e as conversas informais também foram técnicas bem utilizadas. Os resultados apontam para 1) sujeitos de origens sociais economicamente muito baixas, 2) descendentes de ambientes com “ilegítimo” capital cultural, mas 3) com disposições diversas e plurais, familiares e individuais que fizeram investir em educação, e 4) com eventos marcantes para mudança de trajeto da herança familiar como, por exemplo, a aprovação em concurso público e a vaga conseguida na universidade.

**Palavras-chave:** Capital cultural. Amazônia. Disposições.

### 1. Introdução

O Programa de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) é um programa do governo federal do ano de 2009 que promove a formação em nível de graduação para professores da Educação Básica que ainda não atendem a legislação educacional nacional.

Embora faça algumas inferências sobre o PARFOR o objetivo deste trabalho é analisar as heranças e o capital cultural, além das formas de disposições diversificadas incorporadas pelos discentes desse programa que estudam na Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), instituição federal de ensino superior localizada na região Norte do Brasil na parte setentrional da Amazônia.

Os procedimentos metodológicos se basearam na aplicação de questionários, na utilização de memoriais autobiográficos, mas também na escuta, na observação direta e nas conversas informais que ocorreram entre os autores e os sujeitos investigados.

As seguintes questões nortearam a pesquisa: Quais as características principais de herança e capital cultural dos discentes do PARFOR/UNIFAP? Quais formas de disposições podem ter marcado suas trajetórias de vida e escolares?

As categorias de análise principais que ancoram o estudo são capital cultural e disposições. Os principais interlocutores são Pierre Bourdieu (1983, 1994, 2001, 2004), Bernard Lahire (2002, 2005, 2013). Também se recorre a Nogueira (2013) que ajuda na fundamentação do aporte teórico aqui discutido.

O artigo está dividido em 7 seções. Na seção II apresenta-se o PARFOR com alguns dados nacionais e locais. Na seção III descreve-se a abordagem metodológica. Na IV seção, o diálogo com os principais interlocutores e suas categorias de análise. Na seção V são apresentados os resultados e evidências encontradas e na última seção as considerações finais procurando, em síntese, retomar as perguntas e as respostas que surgiram na investigação.

## **2. O PARFOR como política pública educacional**

O PARFOR é um programa emergencial instituído para atender ao disposto no artigo 11, inciso III do Decreto federal nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009 e implantado em regime de colaboração entre a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES), os estados, os municípios, o Distrito Federal e as Instituições de Educação Superior – IES, para formar professores em todo o Brasil que ainda não cursaram a licenciatura plena ou para oportunizar professores a realizarem uma segunda licenciatura. Conforme informações no sítio da CAPES seu objetivo é induzir e fomentar a oferta de educação superior, gratuita e de qualidade, para professores em exercício na rede pública de Educação Básica.

Até 2014 haviam sido implantadas 2.428 turmas, em 451 municípios, localizados em 24 unidades da federação brasileira. Em 2015, eram 51.008 professores da educação básica frequentando os cursos e só na região Norte 29.104 professores encontravam no programa.

No Estado do Amapá o programa é coordenado pela Secretaria de Estado da Educação (SEED/AP), por meio do Núcleo de Formação Continuada (NUFOC). Porém, devido ao arranjo de natureza interinstitucional, e a própria legislação do ensino superior, a gestão pedagógica do programa está sob a coordenação das IES.

No Estado do Amapá, o PARFOR iniciou suas atividades no segundo semestre de 2009 com duas instituições de ensino superior: UNIFAP e Universidade Estadual do Amapá (UEAP),

com 283 alunos matriculados. Conforme o NUFOC<sup>1</sup>, atualmente (ano de 2016) são três instituições de ensino superior e um Polo da Universidade Aberta do Brasil (UAB) vinculado a UNIFAP que recebem discentes para a formação<sup>2</sup>. São aproximadamente 1.900 “cursistas”<sup>3</sup> matriculados. Destes, 1.569 estão regularmente frequentando os 13 cursos distribuídos em 55 turmas nas três IES receptoras. Na UNIFAP são ofertados os cursos de Artes, Ciências Biológicas, Física, Geografia, História, Letras, Matemática e Pedagogia, todos na modalidade Licenciatura Plena, em regime modular.

Os discentes do PARFOR no Estado do Amapá trabalham em 541 escolas das redes estadual e municipais localizadas na capital e no interior, nas áreas urbanas, rurais, indígenas e quilombolas. Nas áreas indígenas 53 professores, cursistas do PARFOR, estão distribuídos pelos 16 municípios. A UNIFAP, local desta pesquisa, registra matrícula de vários discentes indígenas estudando nas diversas licenciaturas.

Ainda segundo o NUFOC, aproximadamente 730 professores das redes públicas de ensino que ingressaram nos cursos em 2009 e 2010 concluíram em 2015 seus cursos de graduação.

O PARFOR no Amapá atende a um público muito singular e específico com traços culturais marcados pela força da formação econômica e social da Amazônia. Outra característica importante é que os cursos são ofertados em regime modular uma vez que os alunos do programa são professores das redes estadual e municipais. A minoria trabalha na capital Macapá. Para concluir toda a carga horária e curricular os cursos terminam em quatro anos. Desse modo, os alunos do PARFOR precisam se apresentar na UNIFAP durante oito módulos que funcionam nos meses de julho e de janeiro e fevereiro. Eles, assim, utilizam os seus períodos de férias em busca desta qualificação de ensino superior.

### 3. Abordagem metodológica

Utilizou-se questionários e memoriais autobiográficos como procedimentos metodológicos para a pesquisa. A abordagem, assim, é quantitativa e qualitativa, com base na estatística e interpretação dos memoriais autobiográficos narrativos, por meio da análise de

---

<sup>1</sup> Informações por email.

<sup>2</sup> A forma de acesso ao PARFOR é via eletrônica pela Plataforma Paulo Freire não correndo processo seletivo nos moldes convencionais. Basta o professor interessado se inscrever e aguardar a oferta de vaga pela instituição.

<sup>3</sup> Informação referente ao ano de 2016. Cursista é o termo utilizado nos documentos oficiais do governo federal para se referir aos discentes.

conteúdo. Além desses instrumentos e técnicas utilizou-se de conversas informais, processos de escuta e observações direta. Os pesquisadores são docentes no PARFOR/UNIFAP desde o seu início, em 2009.

Foram aplicados 107 questionários em 4 turmas com 30 discentes, em média, nos cursos de Letras, Ciências Biológicas, Geografia e História no ano de 2011. Os questionários buscaram explorar dois grupos de informações: 1) as características principais das relações familiares (foram quinze quesitos perguntados em forma de perguntas fechadas com as opções SIM, NÃO, e RARAMENTE) e, 2) sobre hábitos de leituras. Neste instrumento a tentativa é de capturar aspectos dos capitais culturais existentes nos ambientes familiares, bem como disposições no âmbito dessas famílias.

No ano de 2016 os autores requereram aos discentes das turmas do curso de Pedagogia que escrevessem memoriais com narrativas autobiográficas destacando eventos importantes de suas trajetórias de vida e escolares, assim como destacando pessoas que foram importantes nesse caminho.

Narrativas pode ser um instrumento importante para pesquisas que pretendem compreender processos socializadores. Vários são os métodos em que se pode colher histórias: entrevistas, diários, autobiografias, gravação de narrativas orais, narrativas escritas, e notas de campo. No caso deste trabalho a opção foi por narrativas escritas em forma de memoriais autobiográficos.

As narrativas circulam em textos orais, escritos e visuais e têm sido amplamente investigadas em várias áreas do conhecimento, como na semiótica, na medicina, na enfermagem, na psicologia, na psicanálise, na comunicação, na sociologia, na tecnologia da informação, na antropologia, na filosofia, na arte, e etc., além da história e da literatura berço natural da narrativa (PAIVA, 2008).

O memorial solicitado aos discentes do PARFOR/PEDAGOGIA/UNIFAP requereu que eles escrevessem sobre pontos: 1) narrativas sobre o núcleo familiar, 2) primeiros contatos com a escola, 3) sobre o Ensino Médio e os fatos mais marcantes, 4) as atuais condições de vida e de estudo deles, 5) as razões e motivos de voltar a estudar pelo PARFOR, e 6) narrativas destacando pessoas ou fatos importantes na trajetória de vida.

Das 5 (cinco) turmas do curso de Pedagogia, cuja média é de vinte e cinco discentes, retornaram vinte e três memoriais ao todo. Optou-se por escolher 3 memoriais de cada turma, mas de discentes que trabalham no interior do estado do Amapá e do Pará, já que eles são a maioria.

#### **4. O capital cultural e as disposições: influência nas trajetórias de vida e escolares**

Formulada por Bourdieu (2004) a categoria capital cultural é muito útil para se compreender códigos culturais de indivíduos pertencentes aos mais variados estratos sociais.

Conforme Bourdieu (2004) o capital cultural existe em três estados: 1) incorporado que pressupõe trabalho de inculcação, de assimilação e custa tempo, um trabalho de aquisição do sujeito sobre si mesmo, 2) objetivado quando o indivíduo “detém um certo número de propriedades”, de bens culturais, apropriados materialmente ou simbolicamente, e 3) que se expressa sob a forma dos diplomas.

O conceito de capital cultural está vinculado a teoria do *habitus*. Este é incorporado ao longo da vida do indivíduo. Para Bourdieu (1983, p. 105) *habitus* é “aquilo que se adquiriu, mas que se encarnou no corpo de forma durável [mas não imutável] sob a forma de disposições permanentes”. O *habitus* seria ainda algo que se inscreve quase geneticamente, assumindo a aparência de algo inato ou mesmo natural.

Convém ressaltar que os agentes sociais são dotados de *habitus*, inscritos nos corpos pelas experiências passadas: tais sistemas de esquemas de percepção, apreciação e ação permitem tanto operar atos de conhecimento prático, fundados no mapeamento e no reconhecimento de estímulos condicionais e convencionais a que os agentes estão dispostos a reagir, como também engendrar, sem posição explícita de finalidades nem cálculo racional de meios, estratégias adaptadas e incessantemente renovadas, situadas porém nos limites das restrições estruturais de que são o produto e que as definem. (BOURDIEU, 2001, p.169)

Bourdieu (1994) destaca a dimensão do passado para explicar a teoria do *habitus*. Segundo ele, a ação de estruturas sociais tais como a família, desde a primeira infância, leva a criança, por meio de um aprendizado quase natural, à incorporação dos *habitus* primários. Assim, no convívio familiar, as crianças vão construindo seus gostos mais íntimos, seus trejeitos, suas aspirações, sua autoimagem, sua autoestima, enfim, vão incorporando os *habitus* primários que estarão no princípio das experiências escolares. Estas, se incorporadas, mesmo que parcialmente, constituirão os *habitus* secundários, os quais estarão no princípio da percepção e da apreciação das demais experiências do indivíduo, incluindo a capacitação e o desempenho profissionais.

Para Nogueira e Nogueira (2002, p. 20) Bourdieu

afirma, então, em primeiro lugar, que a ação das estruturas sociais sobre o comportamento individual se dá preponderantemente de dentro para fora e não o inverso. A partir de sua formação inicial em um ambiente social e familiar que corresponde a uma posição específica na estrutura social, os indivíduos incorporariam um conjunto de disposições para a ação típica dessa posição (um *habitus* familiar ou de classe) e que passaria a conduzi-los ao longo do tempo e nos mais variados ambientes de ação.

O conceito, e a própria teoria, foi passado em revista por Lahire (2013, p. 17) que o aprofundou e deu melhor compreensão à noção trazendo uma nova discussão também para a categoria disposições.

O interesse que experimentei, desde os primeiros anos de meu percurso científico, pela teoria do *habitus* me conduziu progressivamente a forjar a convicção segundo a qual se faz necessário examinar o mundo social à escala dos indivíduos. A concepção de que existe um social (ou uma história) em estado incorporado, sob a forma de disposições a agir, a crer, a sentir, etc., me parece fundamental quando nos propomos compreender as práticas ou os comportamentos. Este interesse se acompanhou entretanto de um questionamento, teoricamente argumentado e empiricamente fundamentado, de um certo número de aspectos do conceito de *habitus*. O ponto principal que me levou destacadamente a sistematizar a mudança de escala e de ponto de vista do conhecimento concerne à questão da “transferibilidade das disposições”, mais postulada do que verificada empiricamente pela teoria do *habitus* enquanto “sistema de disposições duráveis e transferíveis.” (Grifos nossos)

Em que pese a crítica de Lahire à Bourdieu, Nogueira (2013) ao explicar a contribuição do primeiro para uma sociologia na escala individual esclarece que em grande medida, de maneira explícita ou não, Lahire estabelece um diálogo com a Sociologia de Bourdieu. Segundo Nogueira é possível identificar uma linha clara de continuidade entre as perspectivas teóricas dos dois autores.

Lahire se afasta de Bourdieu ao propor um olhar mais atento em relação à diversidade de experiências de socialização a que um mesmo ator é submetido (mais ou menos precoces, intensas, sistemáticas e coerentes entre si), ao caráter plural ou mesmo contraditório das disposições assim constituídas (mais ou menos fortes, estáveis e transferíveis) e à multiplicidade dos contextos de ação (nem sempre passíveis de serem descritos como um campo). Fundamentalmente, o argumento de Lahire é o de que é necessária uma análise empírica mais detalhada, por um lado, dos processos de socialização por meio dos quais as disposições são incorporadas e, por outro, dos contextos de ação, nos quais parte do passado incorporado é reativada. (Grifos nossos)

Em meio as suas proposições teóricas, ao criticar a teoria do *habitus*, assim como a noção de disposições, Lahire (2002) vai refinando o conceito ainda não acabado, formulado por Bourdieu.

Toda disposição tem uma gênese em que se pode tentar situar (instancia da socialização e momento da socialização) ou reconstruir (modalidades específicas de socialização). A sociologia disposicional está ligada fundamentalmente a uma sociologia da educação, no sentido amplo, a uma sociologia da socialização. O uso do vocabulário disposicional pressupõe que alguns pesquisadores dediquem uma parte

de seus trabalhos ao estudo da constituição (e das condições sociais de produção) das disposições (incorporação).

A noção de disposição supõe que seja possível observar uma série de comportamentos, atitudes e práticas que seja coerente; ela proíbe pensar na possibilidade de deduzir uma disposição a partir do registro ou da observação de apenas um acontecimento. A ocorrência única, ocasional, de um comportamento não permite, em nenhum caso, que se fale de disposição para agir, sentir ou pensar dessa ou daquela maneira. A noção de disposição contém, portanto, a ideia de recorrência, de repetição relativa, de série ou de classe de acontecimentos, de práticas. (LAHIRE: 2002, pag. 27).

As disposições seriam justamente aquilo que foi incorporado a partir do processo de socialização e que, supostamente, passou a orientar o indivíduo em suas ações subsequentes. Correspondendo a experiências de socialização mais ou menos precoces, intensas, regulares e diversificadas, os indivíduos incorporariam um conjunto de disposições mais ou menos fortes, duradouras, transferíveis e coerentes entre si. (NOGUEIRA, 2013)

Para Lahire (2002, p 27) “A noção de disposição supõe que seja possível observar uma série de comportamentos, atitudes e práticas que seja coerente; ela proíbe pensar na possibilidade de deduzir uma disposição a partir do registro ou da observação de apenas um acontecimento.” Segundo ele, as disposições podem ser ativadas e desativadas. Esse movimento de ativar e desativar disposições pode ser concebido como o “produto da interação entre (relações de) forças internas e externas.

Disposições, assim, são inclinações, propensões a agir, mas pode ser para além disso. O autor, assim, vai demonstrando que a categoria disposições é composta de graus diferenciados. Por isso Lahire (2005, p. 21) continua revelando que as disposições distinguem-se segundo o seu grau de fixação e de força. Assim, existem disposições fortes e disposições mais fracas. A força e a fraqueza relativas das disposições dependem, em parte, da recorrência da sua atualização. Por exemplo, os hábitos duráveis não são incorporados em apenas algumas horas. Por outro lado, algumas disposições constituídas podem enfraquecer ou se apagar por falta de atualização, e as vezes pelo fato de serem reprimidas.

É nesse sentido que a constituição do capital cultural, do *habitus* e das disposições dos sujeitos aqui investigados merecem o escrutínio a partir das lentes de Bourdieu e Lahire. Como se verá a seguir os discentes do PARFOR/UNIFAP são oriundos de matrizes muito singulares por um lado, mas por outro, incorporaram disposições heterogêneas e plurais no decorrer de suas trajetórias o que fez alterar suas disposições para agir.

## **5. Capital cultural e (ecos de) disposições dos discentes do PARFOR/UNIFAP: resultados**

Em 2011, Ribeiro pesquisando os discentes do PARFOR/UNIFAP, encontrou características muito particulares, quanto às suas **heranças culturais**. Eles são oriundos: a) de famílias numerosas, b) a escolaridade dos seus pais é muito baixa, em média, equivalendo ao Ensino Fundamental I dos dias atuais, c) renda econômica dos ascendentes era complementada com forte peso de renda não-monetária considerando seus métodos de subsistência na floresta amazônica (caça, pesca e agroextrativismo) d) pais com ocupações profissionais populares ou autônomos e e) majoritariamente são “nativos” da própria região Norte.

As famílias de origem dos sujeitos aqui investigados compõem o estrato social amazônico denominado “campesinato caboclo”. Este se constituiu de modo mais “organizado” a partir dos processos migratórios ocorridos da região Nordeste para a Norte sobretudo no final do século XIX em um primeiro grande fluxo, e depois na década de 1940, nas duas vezes os fluxos migratórios tiveram como atração a chamada “economia da borracha”.

Não obstante, em relação ao capital cultural dos próprios investigados do PARFOR/UNIFAP há mudanças significativas de padrões quando se compara às suas origens sociais. A pesquisa realizada por Ribeiro (2011) revelou

1) 93,7 % deles são naturais da região Norte sendo quase todos do Estado do Amapá; 57.8% têm mais de trinta e seis anos de idade. Quando somou-se este grupo com o que tem de vinte e nove a trinta e cinco anos de idade o percentual subiu para 95,8%.

2) Apenas 8.6% deles eram formados em alguma modalidade de curso superior. 91% cursavam a licenciatura plena pela primeira vez. Durante a aplicação dos questionários nas perguntas abertas, assim como nas conversas informais e nos processos cotidianos de escuta e observação direta, muitos agradeceram a política pública do governo federal que teria permitido uma oportunidade ímpar para a realização de um sonho – chegar ao terceiro grau;

3) Eles concluíram o Nível Médio há bastante tempo. O grupo que concluiu até 1999 é de 64.5%. Significa que, no momento da pesquisa de campo em 2011, bem mais da metade desses alunos haviam concluído o ensino médio há mais de doze anos. Eles não haviam nem voltado para algum estudo sistemático (aos bancos escolares) e por isso a grande maioria se declara, do ponto de vista da produção escolar, “enferrujados”;

4) Quanto ao tempo de magistério o grupo que exerce a profissão há mais de quinze anos é de 49.2%.

5) Um número que chama atenção é quanto à quantidade de filhos. Os sujeitos investigados vieram de famílias numerosas com muitos irmãos, porém, 77.5% deles têm até 2 (dois) filhos; Destes, 26.0% estudam em escolas particulares;

6) O indicador renda, que é sempre um dado relevante, aponta que 9.4% deles percebem até dois salários mínimos e 52.6% de dois a quatro. Isto significa que 62% não recebiam mais do que R\$ 2.488,00 (valores brutos) se considerarmos o ano de 2011 como proventos;

A mudança significativa em relação às suas origens se deu porque eles deixaram de ser agricultores, extrativista, pescadores, analfabetos ou semianalfabetos. Passaram a ter renda monetária fixa, emprego estável e concluíram o Nível Médio. Para que ocorresse essa mudança várias formas de investimentos (a maioria investimentos não-monetários) foram realizadas por suas famílias a fim de que eles não se tornassem o que os pais eram. Por outro lado, esses sujeitos incorporaram disposições de agir específicas que mudaram o curso de suas vidas mesmo nas condições contextuais, plenamente desfavoráveis, em que viviam.

Em que pese a força das estruturas sociais que “amarram” os indivíduos lhes dando pouca margem para escapar de destinos marcados previamente, e que foram fatores objetivamente limitantes nas trajetórias de vida e escolares dos sujeitos investigados, ainda assim, eles fizeram rupturas importantes durante seus trajetos e, hoje, estão dando um importante passo nas suas formações escolares como alunos de uma universidade pública federal. Esta é uma evidência clara.

Os achados de campo revelaram informações importantes que deram uma panorâmica do ambiente da família e suas formas de socialização primária na formação dos “esquemas de disposições” dos investigados. O quadro 2, relacionou os quinze quesitos.

**Quadro 2 – Características e influências familiares**

N.	CARACTERÍSTICAS RELAÇÕES FAMILIARES	SIM (%)	NÃO (%)	RARO (%)
01	Gostava de ficar em casa	56,1%	22,4%	21,5%
02	Ajudava nas tarefas domésticas	89,7%	1,9%	8,4%
03	Ambiente democrático - Havia diálogo com os pais	43,0%	29,0%	28,0%
04	As regras familiares eram claras	86,0%	7,5%	6,5%
05	Seus pais compareciam a escola afim de saber sobre seu rendimento escolar	66,4%	9,3%	24,3%
06	Haviam horários estabelecidos para estudar	55,1%	37,4%	7,5%
07	Haviam horários estabelecidos para dormir	77,6%	14,0%	8,4%
08	Realizava outra atividade formal escolar (Inglês, datilografia, informática, etc.)	39,3%	53,3%	7,5%
09	Resolvia seu "dever de casa" da escola	93,5%	1,9%	4,7%
10	Seus pais o acompanhavam na resolução do "dever de casa" da escola	48,6%	21,5%	29,9%

11	Intensificava os estudos nos períodos prévios as avaliações	80,4%	9,3%	10,3%
12	Notas boas eram acompanhadas de prêmios (elogios, presentes, etc.)	30,8%	46,7%	22,4%
13	Notas ruins eram acompanhadas de castigos ("ralho", privações, etc.)	43,9%	38,3%	17,8%
14	Ambiente familiar solidário	72,0%	3,7%	24,3%
15	Consideras que foi um (a) aluno(a) esforçado(a)	94,4%	3,7%	1,9%

Fonte: Elaboração própria.

Mesmo de modo arriscado por tentar mensurar aspectos cuja natureza parecem não se permitir medir estatisticamente o quadro acima ajuda em inferências que fazem sentido quando associadas ao conjunto das demais respostas advindas dos instrumentos de campo e dos processos de escuta, das observações diretas e das conversas informais realizadas pelos autores da pesquisa.

Pelo quadro 2, os discentes do PARFOR/UNIFAP foram habituados em ajudar nas tarefas caseiras e suas famílias de origem têm perfil conservador uma vez que as regras (ainda que claras) não se construía pela via democrática (57% responderam que o ambiente familiar NÃO ou RARAMENTE era democrático).

Regras de rotina eram bem estabelecidas: mais da metade respondeu SIM quanto a horários estabelecidos para dormir e estudar. 66,4% consideram que seus pais acompanhavam as tarefas da escola porque compareciam à escola afim de saber sobre o rendimento escolar dos investigados.

Depreende-se dos quesitos acima a existência de disposições familiares que valoriza os estudos, apesar do perfil semianalfabeto dos ascendentes. Mesmo com o perfil conservador (o que é comum em ambientes interioranos rurais) os pais ou responsáveis pelos alunos dos PARFOR/UNIFAP, quando estes crianças ou jovens, realizavam certo tipo de controle sobre seus costumes fazendo os mesmos incorporarem determinados *habitus* e disposições que podem ter ajudados para as rupturas significativas faladas acima. É razoável considerar que nas condições contextuais em que nasceram e se socializaram, o fato de concluir o ensino médio aponta para indivíduos que tiveram muita força interior (hábitos de ação) e que, mesmo com os constrangimentos exteriores, foram capazes de desafiar seus destinos.

Considerando, portanto, essas possibilidades de trajetórias marcadas por disposições de agir, disposições múltiplas, se perguntou aos discentes do PARFOR/UNIFAP sobre seus hábitos de leituras quando alunos do Ensino Fundamental e Médio, conforme quadro 3, afinal eles se tornaram professores e foram aprovados em concurso público. Certamente no mundo

rural de baixa estrutura escolar eles acabaram por se distinguir se comparados às demais pessoas de suas localidades, pequenas cidades amazônicas.

### Quadro 3 - Hábitos de leitura quando alunos Ensino Fundamental e Médio

N.	HABITOS DE LEITURA	(%)
01	Sempre foi apegado à leitura	37,4
02	Nunca fui uma pessoa apegada a leitura	11,2
03	Lia o suficiente para obter a aprovação na escola	49,5
04	As leituras nunca me atraíram	0,9
05	Não respondeu	0,9

Fonte: Elaboração própria.

As respostas sistematizadas no quadro 3 mostram nos itens 02 e 03 que 60% dos discentes do PARFOR/UNIFAP nunca foi apegada a leitura ou lia o suficiente para obter aprovação na escola. Esses sujeitos são todos originários de escolas públicas, a maioria de escola pública do interior e de zonas rurais. Considerando que seus pais eram detentores de baixíssimo capital escolar é bastante razoável admitir que os hábitos de leitura desses jovens, à época, não fossem elevados.

Por outro lado, 37.4% declarou que tinha apego às leituras. Este é um número que pode ser considerado interessante pelas trajetórias que estes sujeitos manifestam. Eles, de algum modo, incorporaram disposições de agir suficientes para romperem com as limitações das estruturais contextuais sociais desfavoráveis em que viviam. Não obstante, é curioso que 94% deles afirmaram no **quadro 2** que se consideravam alunos esforçados.

Em relação aos memoriais autobiográficos, escritos, é possível capturar pela análise de conteúdo, outros pontos importantes de suas trajetórias de vida, escolares, bem como aspectos complementares de suas disposições individuais. Os autores dos memoriais estão identificados com nomes fictícios. Os excertos retirados abaixo estão escritos conforme os originais, inclusive, com alguns erros gramaticais, mas com reticências para permitir a captura dos períodos textuais mais interessantes.

Lembro de minha infância, filha de pais separados (pai viciado em álcool, mãe não concluiu o ensino fundamental, sua profissão: feirante) diante das adversidades, eu, 6ª filha, fui morar com uma tia de classe média baixa ... sempre tive que trabalhar desde criança, enfim, não recorro de responsáveis por mim irem até o ambiente escolar coletar qualquer informação. (MARGARIDA)

Sempre estudei em escola pública e, o ensino não era dos melhores, não por culpa dos professores e sim a falta de estruturas, nunca repetir de série, sempre me dediquei aos meus estudos...Minha família sempre me incentivou em especial minha mãe para que eu concluísse o Ensino Médio e desse continuidade dos meus estudos. (LUCÉLIA)

[...] porque a minha mãe é analfabeta e só tinha cursado o primário isso somente a metade do curso e meu pai tinha apenas a 2ª série do ensino fundamental. Mais ao colocar os três filhos para estudar procuram dá o melhor e insetivando sempre para não perder o foco do estudo.” (CAMÉLIA)

Os excertos acima reforçam as origens e trajetórias com muitos percalços, mas ao mesmo tempo uma espécie de crença (disposições para crer) na Escola como forma de melhorar de vida. Percebe-se as famílias dispostas, mas também percebe-se disposições individuais em seguir em frente da parte dos sujeitos investigados, mesmo com todos os constrangimentos contextuais.

Tive meus primeiros contatos com a alfabetização em casa, onde a minha mãe dava aula de reforço para as séries iniciais. E iniciei a 1ª série com 6 anos de idade, já sabendo ler e escrever, o qual o meu ambiente familiar me propiciou. Estudei o 1º ciclo do fundamental no município de Cutias e a partir da 5ª série até a 8ª série estudei em Macapá, morando com minhas irmãs. E ao concluir o fundamental o meu pai me forçou a retornar a Cutias, para cursar o magistério, curso ao qual não queria fazer ... Passei no concurso do estado em 2005.” (CECÍLIA)

Estudei todo o Ensino Fundamental e Médio em Escola Pública e nunca repeti de série. Terminei o curso de Magistério em minha cidade natal (Vigia-PA)...Na época do Ensino Médio, o papel dos meus avós maternos foi muito marcante, pois minha mãe se separou do nosso pai e teve que procurar emprego para poder nos sustentar. Ela saía bem cedo e retornava no final da tarde até passar no concurso público. E nessa ausência quem segurava as “pontas” era os meus avós ... Vim para o Amapá em busca de oportunidades ... e passei na UNIFAP para o curso de Geografia ... Durante meu curso superior minha “mesada” era enviada para mim pelos meus avós. (RAMON, professor discente do PARFOR para segunda licenciatura)  
Estudo porque sempre tive vontade de ser ou ter uma profissão que eu pudesse ter orgulho e dar orgulho a minha mãe a ajudá-la. (VALDICLEIA)

Minha irmã Rosélia, foi quem mais me incentivou para eu estudar, pagava meus estudos e sempre comprava os melhores materiais para eu não me sentir inferior aos outros (ROSIANE)

Agora que estamos prestes a encerrar o curso não sei de certo o que pretendo, se descanso ou entro em uma pós. (JOSILMA)  
Voltei a estudar por vários motivos... e o principal deles foi a vontade dos meus pais de verem um dos filhos “formados” com curso superior e também honrar os esforços que meus pais fizeram para que eu pudesse estudar. (JOSÉ)

Os fragmentos vão corroborando as heranças culturais, mas também uma disposição diária para agir, e constituir outros modos de capital cultural pela via escolar. Esses sujeitos não se deixaram ficar “presos” somente aos seus universos sociais contextuais. Como se sabe, é comum às famílias que moram no interior migrarem para outros lugares em busca, sobretudo, de educação e saúde. Os alunos do PARFOR/UNIFAP estão marcados por essa busca e suas famílias, muitas vezes, empreenderam em verdadeiras “sagas”, em aventuras, em busca de um “mundo melhor”.

As trajetórias desses sujeitos são ao mesmo tempo muito singulares, mas também plurais, influenciadas que foram pelos vários constrangimentos econômicos e sociais pelos quais passaram, mas também por não seguir, necessariamente, uma linearidade. Daí ser necessário considerar o que lembrou Nogueira (2013)

O esforço de Lahire no sentido de captar a heterogeneidade das famílias é coerente com sua tese central relativa à especificidade da escala individual de análise. Para

entender os resultados escolares de uma criança específica não bastaria a caracterização geral e abstrata do grupo social a que ela pertence. Seria necessário investigar a configuração familiar concreta na qual ela está inserida, a força relativa dos laços de interdependência que a unem a cada um dos outros membros do grupo, a natureza mais ou menos contraditória das lógicas socializadoras a que ela é submetida, sincrônica e diacronicamente.

Sobre o que diz Lahire, acima, reconhecemos que as ferramentas utilizadas neste trabalho não são iguais ao modelo das “entrevistas aprofundadas” utilizadas por ele em suas pesquisas empíricas, portanto, provavelmente nossos instrumentos não tem a mesma capacidade de mergulhar nas lógicas socializadoras destacadas. Contudo, considerados em seu conjunto os instrumentos aqui utilizados e combinados ao conhecimento que autores têm do quadro investigado (PARFOR e alunos do PARFOR), às observações de rotina e os processos interativos existentes entre pesquisadores e investigados, tudo isso, faz das inferências aqui registradas respostas plausíveis e pertinentes ao problema proposto.

Os memoriais revelam que os sujeitos pesquisados são também indivíduos socializados em múltiplos espaços e cenários. Eles, após concluir o ensino médio lutaram por uma vaga em um concurso público, se tornaram servidores do estado do Amapá ou das prefeituras municipais e, diante de mais uma mudança contextual, com o surgimento da oferta de curso superior, após muito tempo sem estudar, decidiram retornar aos estudos, mesmo abrindo mão do período de férias (durante 4 anos seguidos). Ao acessar o novo ambiente escolar e cultural com novas interações e redes de relações, espaços heterogêneos, mais plurais e multifacetados eles estão incorporando novas disposições e passam por outras mudanças de *habitus*. A estrutura acadêmica do ensino superior, portanto, os impactou.

Os alunos do PARFOR/UNIFAP também estão atualizando suas múltiplas disposições, estão agindo, estão (subjetivamente) orgulhosos e com autoestima mais elevada por estudarem em uma universidade pública federal. As observações, os processos de escuta e as conversas informais mantidas entre eles e os autores do presente trabalho sugerem essa possibilidade.

Noutra pesquisa sobre o PARFOR, mas no estado da Bahia Mororó;Couto (2015) também constataram essas mudanças: “[...] a gente percebe basicamente que eles avançaram, principalmente na questão da autoestima.... hoje eles já têm uma autoestima. Eles se veem alunos da universidade [...]”, disse o Coordenador PARFOR/UFRB.

Para Lahire (2002, p. 329) “A existência de múltiplas disposições, regularmente não atualizadas nas condições variadas de exercício da atividade social, faz com que seja difícil encontrar indivíduos plena e duradouramente felizes.”

Quando Lahire (re) conceitualiza a noção de disposição o faz em uma perspectiva mais abrangente. Quando ele relativizou as noções de coerência e transponibilidade do *habitus* a que Bourdieu se referia, Lahire considerou a multiplicidade de universos sociais e contextos de interação por onde os indivíduos se movem, quer ao longo de suas biografias, quer cotidianamente, e isto contribui para a constituição de disposições heterogêneas, sincréticas e ao mesmo tempo dissonantes.

As evidências teóricas e empíricas que surgiram neste trabalho permitem afirmar que os “ecos de” disposições dos discentes do PARFOR/UNIFAP foram constituídos conforme as lições de Lahire.

A opção pela expressão “ecos de” disposições se deu em razão da autocrítica dos autores quanto aos instrumentos metodológicos utilizados nesta pesquisa, muito diferentes que são, enquanto técnica, das entrevistas aprofundadas utilizadas por Bernard Lahire.

## **6. Considerações finais**

Este artigo teve como objetivo analisar as heranças e o capital cultural, além das formas de disposições diversificadas incorporadas pelos discentes do PARFOR/UNIFAP.

O programa na UNIFAP recebe professores das redes estadual e municipais, um público ao mesmo tempo muito singular, porém heterogêneo e plural, marcados que são por suas heranças amazônicas, mas que constituíram outras formas de capital cultural se comparadas às suas origens sociais. Suas famílias foram capazes de lhes transmitir disposições, ainda que em situações contextuais culturais “ilegítimas”, que os fizeram incorporar valores positivos pelos estudos, ainda que alterando o conjunto de disposições incorporadas no âmbito da família.

Eles são herdeiros de famílias com muitos irmãos, pais com baixíssima escolaridade e nativos da Região Norte. Por outro lado, os discentes do PARFOR/UNIFAP, contrariando suas origens, tem apenas 2 filhos, em média, e uma parte destes sujeitos pesquisados pagam escola particular para seus filhos. Ao contrário dos seus ascendentes, hoje eles têm emprego público fixo e estável, além de terem acessado o ensino superior público federal.

Os resultados mostraram que eles ajudavam nas tarefas caseiras quando crianças, e que vieram de famílias conservadoras e tradicionais. Esse conservadorismo, com regras não democráticas dentro de casa, estabelecia horários para dormir e estudar, por exemplo.

Apesar desse quadro de família tradicional a grande maioria reconhece que seus familiares tiveram importância no trajeto dos seus estudos, ainda que seus níveis de leitura não

possam ser considerados elevados, entretanto, 37,4% - número que não é desprezível - revelou ser apegado às leituras.

Os sujeitos pesquisados alteraram e tiveram suas disposições alteradas porque tinha suficientes hábitos de ação, inclinações aos estudos mesmo nas condições contextuais adversas em que viviam, capazes de realizar alguns feitos que os distinguiram nos lugares onde viveram ou ainda vivem. Se tornaram servidores públicos, adquiriram uma profissão estável e estão dispostos a concluir o ensino superior.

## Referências

BOURDIEU, P. *Questões de sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero; 1983.

\_\_\_\_\_, P. *O campo científico*. In: Ortiz R, organizador. Pierre Bourdieu – Sociologia. São Paulo: Ática; 1994.

\_\_\_\_\_, P. *Meditações Pascalianas*. Tradução Sergio Miceli. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil; 2001.

\_\_\_\_\_, Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, Maria Alice.; CATANI, Afrânio. *Pierre Bourdieu. Escritos de Educação*. 6 ed. Petrópolis: Vozes; 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Centro de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior. *Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR* Disponível em <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor>. Acesso em 22/01/2017.

LAHIRE, Bernad. *Retratos Sociológicos: disposições e variações individuais*. Tradução Didier Martin, Patrícia Chittoni Ramos Reuillard. Porto Alegre: Artmed; 2002

\_\_\_\_\_, Bernard. *Patrimónios individuais de disposições*. Para uma sociologia à escala individual. *Sociologia, problemas e práticas*, n.º 49, 2005, pp. 11-42

\_\_\_\_\_, Bernard. *O Singular Plural*. Cadernos de Sociofilo. Quarto Caderno. Tradução de Thiago Panica Pontes. “Le singulier pluriel”. Dans les plis singuliers du social: individus, institutions, socialisations. Paris: La Découverte; 2013.

MORORÓ Leila Pio; COUTO, Maria Elizabete Souza. *As condições de formação do professor-discente do PARFOR na Bahia*. *Revista Horizontes*, v. 33, n. 1, p. 29-38, jan./jun.2015.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins. *A abordagem de Bernard Lahire e suas contribuições para a Sociologia da Educação*. 36ª Reunião Nacional da ANPED. Goiânia-GO.

NOGUEIRA, Cláudio M. M.; NOGUEIRA, Maria Alice. *A Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições*. *Revista Educação & Sociedade*, ano XXIII, no 78, Abril/2002

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. *A pesquisa narrativa: uma introdução*. Revista Brasileira de Linguística Aplicada. UFMG/CNPq/FAPEMIG. 2008. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbla/v8n2/01.pdf>. Acesso em 23/02/2017.

RIBEIRO, Adalberto Carvalho. *PARFOR na Amazônia Setentrional: capital social e trajetórias escolares*. 35ª Reunião Nacional da ANPEd. 2011. Natal-RN.