



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA
TESE DE DOUTORADO

Rodrigo de Macedo Lopes

“TEM QUE ESTUDAR PARA SER GENTE”:
Trajetórias de professores de universidades federais sem histórico familiar de
longevidade escolar.

Porto Alegre

2022

Rodrigo de Macedo Lopes

“TEM QUE ESTUDAR PARA SER GENTE”:
Trajetórias de professores de universidades federais sem histórico familiar de
longevidade escolar.

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutor em Sociologia, sob orientação da Professora Doutora Clarissa Eckert Baeta Neves.

Porto Alegre

2022

CIP - Catalogação na Publicação

Lopes, Rodrigo de Macedo
"TEM QUE ESTUDAR PARA SER GENTE": Trajetórias de
professores de universidades federais sem histórico
familiar de longevidade escolar. / Rodrigo de Macedo
Lopes. -- 2022.
137 f.
Orientadora: Clarissa Eckert Baeta Neves.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio
Grande do Sul, Instituto de Filosofia e Ciências
Humanas, Programa de Pós-Graduação em Sociologia,
Porto Alegre, BR-RS, 2022.

1. Ensino superior. 2. Professores universitários.
3. Trajetórias sociais. 4. Mudanças sociais. I. Neves,
Clarissa Eckert Baeta, orient. II. Título.

Rodrigo de Macedo Lopes

“TEM QUE ESTUDAR PARA SER GENTE”:
Trajetórias de professores de universidades federais sem histórico familiar de
longevidade escolar.

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em
Sociologia do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito
parcial para a obtenção do grau de Doutor em Sociologia,
sob orientação da Professora Doutora Clarissa Eckert Baeta
Neves.

Porto Alegre, 31 de março de 2022.

Resultado: Aprovado com conceito “A”.

BANCA EXAMINADORA

Professora Doutora Clarissa Eckert Baeta Neves
Departamento de Sociologia
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Professor Doutor Amurabi Pereira de Oliveira
Departamento de Sociologia
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Professora Doutora Arabela Oliven
Grupo de Estudos sobre Universidades (REDE GEU)
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Professor Doutor Daniel Mocelin (PPGS/UFRGS)
Departamento de Sociologia
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

À companheira e amiga de sempre,
Camila.
Dedico.

AGRADECIMENTOS

Como expressar minha gratidão aos que dividiram comigo parte de suas emoções, de suas alegrias, sucessos, tristezas e decepções? Como expressar meu respeito por suas trajetórias? Registro meu ‘muito obrigado’ aos que compartilharam comigo suas vivências. Espero que o trabalho apresentado seja digno de tamanha confiança.

Agradeço a minha família, pelo apoio afetivo que me deram, pelos cuidados e pelo carinho, em especial:

Agradeço aos meus pais, Josefa e Bernardo, por acompanharem o desenvolvimento do filho, amparando, na medida das possibilidades, e guiando, na medida do possível. Sem eles não chegaria até aqui.

À Luizete, minha segunda mãe, pelo carinho desmedido e apoio incondicional.

Ao meu irmão, Rodolph, pelo bom ânimo, pelas brincadeiras, pela amizade sincera. Com ele pude passar por vários momentos sabendo que poderia contar com seu carinho.

À minha esposa e amiga, Camila Ferreira da Silva, pelo carinho, compreensão e incentivo. Sua presença foi crucial nos momentos mais áridos dessa jornada.

À professora e orientadora, Dra. Clarissa E. B. Neves, pela paciência e persistência.

Aos amigos e companheiros com quem tive a oportunidade de dividir as experiências e expectativas de pesquisa. Ao Fabson, ao Warney, a Amanda, ao Cláudio, ao Tiago, e aos amigos de turma do doutorado. Lhes agradeço, especialmente, pelo carinho que acolheram minha presença e pela compreensão que tiveram nas minhas ausências.

Aos membros da banca examinadora, Prof. Dr. Amurabi Oliveira, Profa, Dra. Arabela Oliven e Prof. Dr. Daneil Mocelin, agradeço a solicitude demonstrada.

À Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), bem como ao Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (IFCH) e ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia (PPGS), nas pessoas de todos os professores e funcionários pelo cuidado que sempre demonstraram no exercício de suas atividades.

À CAPES pelo auxílio financeiro que permitiu dedicar-me exclusivamente a pesquisa e a formação acadêmica.

Filho, nunca podemos saber de tudo, mas, olhe, não responda *não sei*. Diga então que precisa pensar, que precisa de tempo (TENÓRIO, 2020, p. 60).

RESUMO

As mudanças sociais em curso durante a segunda metade do século XX, no Brasil, alteraram o valor social do diploma de ensino superior para diferentes grupos. Diante desse contexto, esta tese foi elaborada com objetivo investigar e analisar as trajetórias sociais (origens familiares, percursos escolares, acadêmicos e profissionais) de professores universitários sem histórico familiar de longevidade escolar. A tese principal dessa pesquisa é que as mudanças sociais ocorridas no Brasil atingiram os diferentes grupos de forma seletiva e heterogênea, pressionando-os a alterar suas tradições de reprodução social, ao incorporarem a necessidade de avanço na escolarização para as gerações mais novas. Para analisar essa tendência, realizamos uma pesquisa com métodos mistos, a partir de questionários e entrevistas semiestruturadas, que evidenciou como a atualização dos repertórios de reprodução social aconteceu com os professores das universidades federais com maior número de docentes em cada uma das cinco regiões brasileiras – Universidade Federal do Pará, Universidade Federal de Pernambuco, Universidade de Brasília, Universidade Federal do Rio de Janeiro e Universidade Federal do Rio Grande do Sul. De um lado, a pesquisa quantitativa revelou haver uma diferenciação objetiva nos níveis de escolaridade entre as gerações mais velhas, os avós e os pais, e as gerações mais novas, os professores, evidenciando a necessidade dos mais novos em avançar na escolarização. De outro lado, a pesquisa qualitativa demonstrou como as pressões por avanço na escolarização, para as gerações mais novas, foram postas em prática por diferentes caminhos, das famílias às trajetórias acadêmicas dos docentes universitários. Os dados permitiram a construção e análise de trajetórias sociais que tratam das origens familiares, percursos escolares e acadêmicos dos professores pesquisados, os quais, para além de oferecerem uma caracterização desses itinerários, possibilitaram uma compreensão multidimensional para o destino social de professores universitários. As conclusões dessa tese indicam que as variações encontradas nas trajetórias sociais dos professores pesquisados têm conexão com a maneira diferencial que as pressões sociais atingiram os entrevistados.

Palavras-chave: Professores universitários; trajetórias sociais; mudanças sociais.

ABSTRACT

The social changes taking place during the second half of the 20th century in Brazil altered the social value of the higher education diploma for different groups. Given this context, this thesis was designed to investigate and analyze the social trajectories (family origins, school, academic and professional paths) of university professors without a family history of school longevity. The main thesis of this research is that the social changes that took place in Brazil affected the different groups in a selective and heterogeneous way, pressing them to change their traditions of social reproduction, by incorporating the need to advance in schooling for the younger generations. To analyze this trend, we carried out a research with mixed methods, based on questionnaires and semi-structured interviews, which showed how the updating of the repertoires of social reproduction happened with the professors of the federal universities with the largest number of professors in each of the five Brazilian regions - Federal University of Pará, Federal University of Pernambuco, University of Brasília, Federal University of Rio de Janeiro and Federal University of Rio Grande do Sul. On the one hand, the quantitative research revealed that there was an objective differentiation in the levels of schooling between the older generations, the grandparents and parents, and the younger generations, the teachers, evidencing the need for the younger ones to advance in schooling. On the other hand, qualitative research has shown how the pressures to advance in schooling, for the younger generations, were put into practice by different paths, from families to the academic trajectories of university professors. The data allowed the construction and analysis of social trajectories that deal with the family origins, school and academic paths of the teachers surveyed, which, in addition to offering a characterization of these itineraries, enabled a multidimensional understanding of the social destiny of university professors. The conclusions of this thesis indicate that the variations found in the social trajectories of the teachers surveyed relate to the differential way in which social pressures affected the interviewees.

Keywords: University professors; social trajectories; social changes.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Cinco fases da análise e suas interações.....	37
--	----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Nível de escolaridade das avós dos professores.....	63
Tabela 2 – Nível de escolaridade dos avôs dos professores.....	63
Tabela 3 – Grau de escolaridade da mãe.....	64
Tabela 4 – Grau de escolaridade do pai.....	64
Tabela 5 – Tipo de estabelecimento escolar (etapas fundamental e médio).....	67
Tabela 6 – Turno da escolarização básica (fundamental e médio).....	67
Tabela 7– Modalidade de curso de Ensino Médio.....	67
Tabela 8 – Cruzamento entre faixa etária e frequência a cursos preparatórios pré-vestibular.....	73
Tabela 9 – Cruzamento entre o grau de escolaridade paterno e a frequência a cursos preparatórios pré-vestibular.....	73
Tabela 10 – Cruzamento entre o grau de escolaridade materno e a frequência a cursos preparatórios pré-vestibular.....	74
Tabela 11 – Cruzamento entre o tipo de estabelecimento de educação básica e a frequência a preparatórios pré-vestibular.....	74
Tabela 12 – Instituição de formação em graduação.....	75
Tabela 13 – Frequência dos respondentes que trabalharam durante a graduação.....	75
Tabela 14 – Avaliação pessoal da experiência de trabalho durante a graduação.....	76
Tabela 15 – Faixa de ano de conclusão da graduação.....	77
Tabela 16 – Tempo de transição entre o final da graduação e o início do mestrado.....	79
Tabela 17 – Cruzamento entre a faixa etária e tempo de transição entre o final da graduação e o início do mestrado.....	80
Tabela 18 – Cruzamento entre o ano de conclusão da graduação e o tempo de transição do final da graduação e início do mestrado.....	81
Tabela 19 – Cruzamento entre o tempo de transição entre a conclusão da graduação e o início do mestrado e a área de atuação.....	83
Tabela 20 – Ano da conclusão do mestrado.....	84
Tabela 21 – Cruzamento entre o ano de final do mestrado e experiência no exterior.....	85
Tabela 22 – Cruzamento entre área de atuação e experiência no exterior.....	85
Tabela 23– Tempo de transição entre a conclusão do mestrado e o início do doutorado...86	

Tabela 24 – Cruzamento entre a faixa etária e o tempo de transição entre a conclusão do mestrado e o início do doutorado.....	87
Tabela 25 – Cruzamento entre o ano de conclusão do mestrado e o tempo de transição entre o final do mestrado e o início do doutorado.....	88
Tabela 26 – Cruzamento entre a área de atuação e o tempo de transição entre a conclusão do mestrado e o início do doutorado.....	90
Tabela 27 – Cruzamento entre ano de conclusão do doutorado e experiência no exterior durante o doutorado.....	91
Tabela 28 – Cruzamento entre área de atuação e experiência no exterior durante o doutorado.....	92
Tabela 29 – Ano de ingresso na docência no ensino superior.....	93
Tabela 30 – Cruzamento entre área de atuação e ano de ingresso como docente no ensino superior.....	93
Tabela 31 – Cruzamento entre ano de ingresso no ensino superior e faixa etária por ano de conclusão do doutorado.....	95

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Percentual do número de irmãos.....	65
Gráfico 2 – Percentual de irmãos com ensino superior.....	66
Gráfico 3 – Cruzamento entre tipo de estabelecimento escolar e atual área de atuação dos respondentes.....	69
Gráfico 4 – Cruzamento entre a escolaridade paterna e o trabalho durante a escolarização básica.....	70
Gráfico 5 – Cruzamento entre a escolaridade materna e o trabalho durante a escolarização básica.....	71
Gráfico 6 – Cruzamento entre área de atuação e experiência de trabalho durante a graduação.....	77

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Abordagem sequencial explanatória.....	33
Quadro 2 – Categorias e subcategorias usadas para classificar os relatos dos professores.....	38
Quadro 3 – Organização do refinamento do material coletado.....	39

LISTA DE SIGLAS

AFA – Academia da Força Aérea

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EsPCEx – Escola Preparatória de Cadetes do Exército

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

PIBIC – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica

SPSS – Statistical Package for the Social Science

UnB – Universidade de Brasília

UFPA – Universidade Federal do Pará

UFPE – Universidade Federal de Pernambuco

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

APOIO DE FINANCIAMENTO CAPES

“O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código 001.

SUMÁRIO

Apresentação	19
1. Introdução	21
1.1. Problemática da tese.....	21
1.2. Objetivos	30
1.2.1. Objetivo Geral	30
1.2.2. Objetivos Específicos.....	29
1.3. Hipóteses	31
1.4. Procedimentos metodológicos	32
1.5. Organização da Tese	42
2. Sociologia – a ciência das variações	43
2.1. Sociologia e mudanças sociais	43
2.2. As perspectivas de análise sobre a mudança social	48
2.3. O problema sociológico das gerações	51
2.3.1. O enfoque dado por Mannheim ao problema da geração.....	52
2.4. A abordagem da tese	57
3. O perfil dos professores nas instituições pesquisadas	61
3.1. Caracterização geral dos professores.....	61
3.2. Características familiares.....	62
3.3. Trajetória escolar.....	66
3.4. Trajetória acadêmica.....	75
3.5. Profissão de professor.....	92
4. As trajetórias docentes	98
4.1. Origens familiares.....	99
4.1.1 Famílias de agricultores.....	100
4.1.2 Famílias de empregados urbanos.....	101
4.1.3 Famílias de funcionários públicos.....	103
4.2. Percursos escolares.....	104
4.2.1. Estudantes integrados.....	105
4.2.2. Estudantes de escolas militares.....	107
4.2.3. Estudantes desencaixados.....	109
4.3. Trajetórias acadêmicas.....	111
4.3.1. Estudante trabalhador.....	112
4.3.2. Estudante que quer ser professor.....	114
4.3.3. Estudante pesquisador.....	116
Conclusão	119
Referências	122
Apêndices	127
Apêndice I: Questionário aplicado aos docentes do ensino superior.....	128
Apêndice II: Roteiro de entrevista com docentes do ensino superior.....	136

Apresentação

Esta tese tem como objetivo compreender, a partir da construção de trajetórias escolares e acadêmicas, como filhos de pais sem histórico de longevidade escolar conseguiram avançar na escolarização a ponto de se tornarem docentes de universidades federais. Para construção das diferentes trajetórias, consideramos os relatos obtidos por meio de entrevistas semiestruturadas com os sujeitos da pesquisa.

O interesse nessa temática surgiu a partir de uma pesquisa exploratória com 39 professores universitários. Chamou atenção que grande parte dos pais dos professores não tinham curso superior. Do total, apenas 11 professores eram filhos de pais e/ou mães com diploma de curso superior. Entre estes, a quantidade de mães com escolaridade acima do nível superior era maior que a dos pais: 10 mães e 7 pais possuíam graduação ou pós-graduação.

A esse dado somou-se outro igualmente relevante. Quando observadas as ocupações profissionais que os pais desempenhavam, notei que suas profissões não exigiam altos níveis de escolaridade: eram cozinheiros, faxineiros, motoristas, agricultores, dentre outras. Esse mote contextual despertou a curiosidade em compreender como as famílias dos então professores tinham enfrentado e contornado as barreiras sociais quanto ao avanço escolar.

No entanto, essa impressão inicial advinda da pesquisa exploratória foi tomando novos contornos na medida em que a pesquisa foi avançando. De posse de novos materiais, foi possível identificar algumas estratégias que as famílias utilizaram para superar as barreiras que o baixo capital cultural herdado lhes tinha imposto. Na falta de recursos culturais dos genitores, compravam livros, revistas, quadrinhos, histórias infantis e enciclopédias. Na impossibilidade de conhecer os recursos pedagógicos para escolher a escola onde matricular os filhos, conversavam com amigos ou buscavam informações nas experiências dos filhos de outras pessoas que passaram pela escola. A fim de prolongar a escolarização, era adiado o ingresso das crianças e dos jovens no mundo do trabalho, mesmo que isso significasse ter que renunciar a determinados confortos que uma renda extra poderia lhes proporcionar. Na falta de recursos pedagógicos apropriados para estimular as crianças, jargões como “tem que estudar para ser gente”, “só é gente quem estuda”, “se você não estudar, não vai ser ninguém na vida” eram utilizados para reforçar a necessidade e importância dos estudos. Esses são exemplos das estratégias elaboradas

pelos pais dos professores com o objetivo de fazer com que os filhos avançassem na escolarização.

A partir da identificação destas estratégias foi possível perceber que, ao mesmo tempo que os pais e os entrevistados as punham em prática, o ensino superior como projeto de futuro compartilhado pela família foi tomando corpo e tornando-se um horizonte possível. A descoberta das estratégias que as famílias desenvolveram abriu caminho para a elaboração da questão sociológica de que trataremos nesta tese:

Como filhos de pais com baixos níveis escolares se tornam professores de universidades federais?

Elaborada dessa forma, a questão busca compreender as demandas sociais advindas das mudanças na estrutura social brasileira que pressionou as famílias a atualizar seus repertórios de reprodução social. Assim, “Tem que estudar para ser gente” foi um dos jargões utilizados pelos pais e que tomamos emprestado para representar o esforço deles no sentido de reorientar os poucos recursos culturais recebidos de seus genitores. No intervalo de uma geração, eles reorganizaram suas expectativas de futuro e redirecionaram as estratégias de reprodução familiar para os seus filhos, focando no avanço escolar. Esse processo tem, além das dimensões observáveis diretamente, como por exemplo, a diferença entre a quantidade de anos de escolarização entre pais e filhos, a presença ou ausência de atividades extraescolares, como curso de idiomas ou datilografia etc., também dimensões objetivadas em comportamentos que refletem mudanças nas economias simbólicas das famílias, como os exemplos dos estímulos dos pais para o prosseguimento escolar dos filhos.

1. Introdução

1.1 Problemática da tese

- Caracterização do problema

A ampliação dos sistemas educacionais em direção à universalização do acesso dos estudantes às escolas coincide com o avanço dos processos de industrialização. “A rápida expansão do setor industrial serviu para aumentar a procura por instrução como forma de produzir uma força de trabalho especializada” (GIDDENS, 2008, p. 495). Na Inglaterra, por exemplo, a partir da metade do século XVIII, novos métodos de ensino emergiram com a finalidade de atender às demandas de uma classe emergente que estava se estruturando a partir do avanço das fábricas: os operários (TRINDADE; MENEZES, 2009).

Na Modernidade, os títulos e as qualificações educacionais se transformaram no passaporte para acesso aos empregos mais bem remunerados. As instituições educacionais – escolas e universidades – se tornaram peças fundamentais, não apenas como instituições de transmissão do saber acumulado entre as gerações, mas também como condição de possibilidade de ascensão social. Se a qualificação profissional, antes da implementação das máquinas nos processos produtivos, não era tão requerida, quais foram as mudanças que vincularam preparação para o trabalho, por meio das instituições educacionais, processos produtivos e ascensão social?

Dentre as respostas elaboradas para essa questão, destacamos a de Alain Touraine (1970), que indica que as sociedades contemporâneas se tornaram mais dependentes do conhecimento para sustentar os avanços tecnológicos e sociais. Nesse sentido, “[...] a educação, o consumo e a informação estão cada vez mais integrados naquilo que podia designar-se, outrora, por forças de produção” (TOURAINÉ, 1970, p. 10). Um exemplo disso é a mudança da base técnica ocorrida na Europa na passagem do século XIX para o século XX. O desenvolvimento industrial deixa, progressivamente, de depender de invenções de homens práticos e necessidades puramente cotidianas – a máquina a vapor é um bom exemplo desse momento – e passa a depender, em grande medida, do avanço do conhecimento científico.

A esse respeito, afirma Ortiz,

A indústria elétrica é uma consequência direta das investigações científicas; as invenções do telégrafo, dínamo, motor elétrico e rádio, normalmente atribuídas à “genialidade” de seus criadores (Morse, Siemens, Jacobi, Marconi), são na verdade aplicações de princípios desvendados por Hey, Faraday, Oersted, Mawell, Hertz (ORTIZ, 1991, p. 27-28).

Se no início da Revolução Industrial o conhecimento e a técnica estavam relacionados com melhoramentos dos processos de produção que homens de ação promoviam, com o avanço dos processos de industrialização estes elementos passam a requerer níveis de racionalização maiores.

Enquanto o conhecimento científico não desempenhava um papel essencial na evolução econômica, não era uma força de produção considerável, a Universidade era sobretudo um lugar de transmissão e de defesa da ordem social e das heranças culturais. O enorme desenvolvimento numérico das Universidades não pode ser separado do progresso do conhecimento científico e técnico. A educação torna-se um critério cada vez mais importante de hierarquia social. E, cada vez menos, o conhecimento pode considerar-se como desinteressado, mesmo quando altamente formalizado (TOURAINÉ, 1970, p. 16-17).

As transformações na base técnica dos processos produtivos geraram novas demandas para a formação dos trabalhadores, exigindo dos operários conhecimentos abstratos como condição para inserção em posições profissionais que dão acesso a melhores remunerações. Assim, a educação, que inicialmente era transmissão da alta cultura, formação do caráter e modo de socialização adequada ao desempenho das funções de direção das instituições sociais, passou a ser também educação para o trabalho, ensino de conhecimentos úteis, de aptidões técnicas especializadas capazes de oferecer uma resposta aos desafios do desenvolvimento tecnológico e do processo de produção (SANTOS, 1998).

Se, por um lado, as revoluções nos processos produtivos passaram a requerer mão de obra qualificada – e isso implicaria em uma pressão por parte dos donos das fábricas para aumentar a disponibilidade de operários qualificados –, por outro lado, os próprios trabalhadores começam a demandar acesso aos conhecimentos apropriados para operar as máquinas e melhorar sua remuneração. Essas pressões culminaram na progressiva ampliação dos sistemas educativos para grupos cada vez mais amplos e distintos.

No Brasil, o processo de mudança social acima descrito aconteceu em um contexto diferente em relação à Europa. Intérprete’ das mudanças pelas quais passava a sociedade brasileira, Octávio Ianni estava atento para as relações existentes entre o aparecimento de novas configurações sociais no país – a sociedade urbano-industrial – e

a reformulação das práticas tradicionais em moldes adequados à configuração emergente. Nesse sentido, os valores herdados da configuração social anterior – a sociedade escravocrata – modificaram-se a partir da elaboração de novos ideais de vida em face das novas condições de secularização da cultura (IANNI, 1963).

A sociedade brasileira presentemente¹ redefine os seus principais segmentos institucionais, procurando adaptá-los às condições mínimas requeridas pelas mudanças que se verificam em seu interior. Em graus diversos, as transformações se manifestam em todas as esferas do sistema social (econômica, política, jurídica, educacional etc.), realizando uma subversão completa das bases tradicionais ou produzindo tensões entre as formas geradas pela civilização agrário-comercial e aquelas emergentes com a civilização industrial. Enquanto em determinados setores a sociedade consegue reformular amplamente as bases da organização das atividades humanas, produzindo-se amplas inovações ou verdadeira subversão das práticas tradicionais, em outros, no entanto, ela não consegue senão escassos resultados, criando-se dilemas graves para o conjunto do sistema (IANNI, 1963, p. 192).

E Ianni sintetiza: “No Brasil um dos mais sérios problemas resultantes do crescimento industrial rápido [...] é o da inadequação do sistema educacional à nova ordem econômica e social emergente” (IANNI, 1963, p. 207).

A velocidade com que o crescimento industrial se desenvolveu no Brasil criou desajustamentos entre algumas esferas da cultura (IANNI, 1963). Em nações centrais, onde o processo de desenvolvimento econômico capitalista moderno se deu em “condições normais”, as reações a fim de enfrentar os problemas emergentes aconteceram de forma orgânica, ou seja, espontânea ao próprio sistema social (IANNI, 1963). No entanto, em países de modernização tardia ou de capitalismo dependente, como o caso brasileiro, os desajustamentos provocados pelas transformações aceleradas foram controlados de forma deliberada e racional por alguns estratos sociais (FERNANDES, 1979; IANNI, 1963).

Nas sociedades dependentes de origem colonial o capitalismo é introduzido *antes* da constituição da ordem social competitiva. Sua análise caminha em seguida para a caracterização da burguesia nacional, que ele retrata como portadora de moderado espírito modernizador, implanta uma democracia restrita que não estende o direito de cidadania a toda a população, e por fim utiliza a transformação capitalista para reforçar seus interesses estamentais. Dito de outra forma, a burguesia não possui na periferia o papel civilizador que desempenhou na Europa (ORTIZ, 2006, p. 17-18).

¹ O texto reúne análises desenvolvidas pelo autor em duas ocasiões: 1- no Seminário sobre Reforma Universitária, em 30 de abril de 1961; e 2- no I Seminário Nacional de Reforma Universitária realizado em 24 de maio de 1961.

Nesse contexto, o processo de atualização das práticas culturais, dentre as quais a dimensão da educação ganha destaque, é acelerado e regulado, chamado por Fernandes (1979) de modernização dependente. Uma das consequências desse quadro foi a inadequação do sistema educacional à nova ordem econômica e social emergente, apontada por Ianni (1963).

Estas questões reverberam no descompasso geracional observado em algumas famílias dos professores do ensino superior. No tópico a seguir trazemos uma reflexão sobre as relações entre Modernidade, educação e mudança social no contexto brasileiro, buscando evidenciar como essas relações puderam afetar a dinâmica de reprodução entre as gerações.

- Contextualização do problema

O processo de formação sócio-histórica do Brasil decorrente da colonização portuguesa se assentou em uma estratificação social que concentrava recursos nas mãos de um pequeno grupo, os detentores das terras, que se impunha a um grupo maior, a massa de agregados e escravizados que trabalhavam na terra. Nesse contexto, a educação formal não ocupava centralidade para manutenção da estrutura de organização social colonial.

A instrução em si não representava grande coisa na construção da sociedade nascente. As atividades de produção não exigiam preparo, quer do ponto de vista de sua administração, quer do ponto de vista da mão de obra. O ensino, assim, foi conservado à margem, sem utilidade prática visível para uma economia fundada na agricultura rudimentar e no trabalho escravo (ROMANELLI, 1986, p. 34).

Apenas aos filhos dos proprietários de terras estavam reservadas as oportunidades educacionais que lhes proporcionariam capacidade técnica para ocupar as posições de dirigentes na burocracia estatal. Na maior parte dos casos, eram jovens enviados à Portugal para estudar por falta de instituições educacionais em território brasileiro. Essa tendência marca todo o sistema educacional brasileiro nascente e chega ao nível superior.

Desde a sua criação, o ensino superior no Brasil tem como principal característica a elitização de sua clientela. Alguns autores (CUNHA, 2000; DURHAM, 1998; GOMES; MORAES, 2012; MARTINS, 2000; PRATES; BARBOSA, 2015; RISTOFF, 2014; SAMPAIO, 2016) têm apontado para esta conclusão com base na análise dos grupos sociais envolvidos nesse grau de ensino. Estas análises sócio-históricas identificam como consumidores mais presentes no ensino superior os filhos das elites econômicas e/ou políticas. Apontam ainda que esta presença está relacionada com estratégias familiares de manutenção das posições privilegiadas no interior da estrutura burocrático-estatal.

Os latifundiários queriam filhos bacharéis ou "doutores", não só como meio de lhes dar a formação desejável para o bom desempenho das atividades políticas e o aumento do prestígio familiar, como, também, estratégia preventiva para atenuar possíveis situações de destituição social e econômica (CUNHA, 2000, p. 157).

Destacamos com isso que a formação educacional dos jovens se relacionava mais com a manutenção dos privilégios de classe e não com a demanda social por mão de obra qualificada para operar máquinas no processo produtivo.

A partir da década de 1930 é possível notar o deslocamento nas demandas por educação. É nesse período que se vincula a necessidade de criação de um sistema público

de educação no país como condição fundamental para o desenvolvimento socioeconômico (BITTAR; BITTAR, 2012). Do ponto de vista econômico, o país passava por uma transição de um modelo baseado na exportação de produtos agrícolas para um modelo urbano-industrial. Apesar dessas mudanças, o sistema educacional não sofre transformações profundas capazes de alterar a composição social dos estudantes. Os números podem ajudar a compreender o pouco que havia mudado: em 1940, a taxa de analfabetismo no Brasil era de 56%; em 1950, era de 50,5%; e, em 1960, 39,35% (RIBEIRO, 1986).

Apesar de pequeno, o avanço do processo de criação e ampliação do sistema público de educação, iniciado em 1930, culminou no progressivo ingresso de estudantes com origens sociais distintas. Não mais apenas os filhos das elites ocupavam as escolas e faculdades, mas também os filhos de uma nova classe média urbana que começava a aparecer e se estruturar nas grandes cidades brasileiras da época.

Em 1950, a economia brasileira passou por uma intensa fase de industrialização por substituição de importações seguida por altas taxas de crescimento. A participação de bens de capital, bens de consumo duráveis e bens intermediários aumentaram nos anos entre 1959 e 1975. Ao mesmo tempo, bens não duráveis e agricultura declinaram durante esse período. Essas mudanças estruturais estão ligadas às tendências de industrialização da economia e ao aumento da concentração de renda que a acompanhou (BAER; FONSECA; GUILHOTO, 1987).

Esse processo vai desembocar, já na década de 1960, nas crescentes pressões por ampliação do ensino básico, mas principalmente do ensino superior. As demandas por ampliação do acesso se organizaram inicialmente em torno das camadas médias urbanas que, a partir da ampliação do ensino básico, tornaram-se aptas à matrícula no ensino superior através da aprovação em concurso vestibular (CUNHA, 2007). Esses movimentos podem ser observados, por exemplo, por meio das demandas dos movimentos estudantis, do problema dos excedentes, da Lei da Reforma Universitária de 1968 (Lei nº 5.540/68), entre outros.

Ainda que o ensino superior brasileiro tenha preservado o traço elitista com relação ao público que atende, tem-se visto a preocupação em atender ao público de estudantes mais diversos. A partir dos anos 1960, iniciou-se um processo de crescente abertura do sistema de terceiro grau em todo o mundo, resultando na transformação, na maioria dos países, dos seus sistemas de ensino superior: de um modelo de “elite” para um modelo de “massa” (PRATES, 2007).

No Brasil, o processo de ampliação das vagas e, conseqüente, aumento das oportunidades educacionais, principalmente em nível superior, vai se intensificar a partir dos anos 1970. Neves e Martins (2016) indicam haver ondas de expansão do sistema de ensino superior. A primeira até finais da década de 1970; a segunda a partir da década de 1990.

Entre 1995 e 2010, é possível notar a inclusão das demandas por acesso das classes de menor poder aquisitivo ao ensino superior (NEVES, 2012). Essa abertura proporciona o ingresso de grupos de estudantes com origens sociais distintas entre si. Picanço (2016, p. 109) afirma: “[...] é neste período que acontece a diversificação da demanda por ensino superior tendo como principal causa o crescimento do número de jovens que concluíram o ensino médio, crescimento proporcionalmente maior nos grupos sociais em desvantagens, em especial negros e pobres”.

Foi nesse contexto que as famílias dos professores transitaram socialmente. Algumas mais próximas dos processos de expansão do sistema de educação nacional, outras mais distantes. No próximo tópico buscamos focar em como as famílias que transitaram por esse contexto vivenciaram essas mudanças sociais mais amplas. Algumas delas, excluídas do sistema educacional em gerações anteriores, vão sentir necessidade de ampliar seus investimentos na escolarização das gerações mais novas.

- Diferenciação funcional entre as gerações

A realização da pesquisa exploratória² evidenciou um fenômeno que mobilizou nosso interesse investigativo: a observação da diferenciação funcional entre as gerações nos percursos familiares em relação ao ensino superior.

Alguns professores, ao relatarem sobre seus antecedentes familiares, descreveram uma figuração parental na qual seus avós não pareciam priorizar a formação educacional dos pais dos entrevistados – a partir daqui passo a tratar a geração que envolve os avós e pais dos entrevistados de geração avós-pais. Ao passo que, na geração seguinte – a geração pais-entrevistados –, a educação, com vistas a alcançar um diploma universitário, é tema central nas estratégias de ascensão/manutenção social das famílias.

Com base nisso, foi possível notar um deslocamento intergeracional no que tange aos investimentos ideal e material dos pais sobre os filhos para que se dirigissem ao ensino superior. Talvez seja útil trazer alguns depoimentos para esclarecer a base empírica do fenômeno:

Entrevistador: Então, seu avô por parte de pai, funcionário público, ele já tinha mais aquela coisa de estimular os filhos a trabalharem ou segurar mais como seus pais fizeram com você?

Entrevistado: O meu avô por parte de pai?

Entrevistador: Sim.

Entrevistado: Não. Tanto meu avô por parte de pai, quanto por parte de mãe, sempre, sempre, exigiam trabalho dos filhos.

Entrevistador: Exigiam trabalho?

Entrevistado: É. Para a ajudar na renda. Já foi diferente.

Ou noutra entrevista:

Entrevistador: Você tem alguma lembrança do seu pai falando que queria ter cursado algum curso superior, mas, por ter que manter o padrão de vida, não pôde?

Entrevistado: Eu não me lembro dele dizer que ele queria ter feito curso superior e não pôde porque estava trabalhando ou [de] não ter condições financeiras, até porque a família dele tinha mais condições do que a da minha mãe.

[...]

Entrevistador: E, assim, seu pai ou sua mãe sempre estimularam [você] a estudar?

Entrevistado: Sempre. Sempre investiram nisso.

Entrevistador: Desde criancinha?

Entrevistado: Sempre investiram nisso.

² A pesquisa exploratória foi composta de dois momentos complementares. O primeiro consistiu na coleta de entrevistas biográficas com professores do ensino superior. O segundo, na aplicação de questionário a 39 professores de duas universidades federais.

Apesar da diferença entre as figurações sociais mais amplas nas quais as famílias estão situadas – o contexto social, político e econômico –, a diferenciação funcional em relação ao ensino superior ganha terreno na transição entre uma geração e a outra. Enquanto a geração avós-pais esteve imersa numa configuração familiar em que a preocupação por manutenção econômica, por exemplo, tinha centralidade, a geração pais-entrevistados guiou seus esforços no sentido da obtenção do diploma de ensino superior, ainda que isso tenha representado algumas privações materiais.

Entrevistado: A minha mãe sempre dizia: “Olha, eu não gosto de estudar...”

Entrevistador: Sim.

Entrevistado: “Mas eu quero que vocês estudem. Só é gente quem estuda”.

Entrevistador: Hum...

Entrevistado: Então, tipo assim: “faça o que eu digo, mas não faça o que eu faço”.

Entrevistador: Entendi.

Entrevistado: E tem que fazer!

Essa diferenciação funcional também pode ser vista através da racionalização de recursos materiais e simbólicos na direção da aquisição do diploma universitário. Devido à condição econômica de algumas famílias, a escolha de matricular os filhos em escolas cujo objetivo era melhor preparar para o exame vestibular representava uma privação na aquisição de outros bens, como um carro, ou algum eletrodoméstico, por exemplo. Esse tipo de racionalização de recursos na direção do ensino superior não é identificável na geração avós-pais. Para essa geração, a escolarização tinha objetivos instrumentais: “saber ler e fazer contas”. Ora, o que acontece para que a geração seguinte, pais-entrevistados, mude sua atitude frente à educação em geral, e, particularmente em relação ao ensino superior? Por que o diploma de curso superior se torna uma “meta” familiar?

A constatação da diferenciação funcional entre as gerações no que tange à escolarização aponta, a nosso ver, para transformações mais amplas no tecido social brasileiro. A partir dos anos 1960, no Brasil, algumas famílias estiveram mais pressionadas a atualizar seus repertórios de reprodução social para incluir a obtenção do diploma de graduação como horizonte desejável (MELLO; NOVAIS, 1998).

Diante disso, duas questões norteadoras desta tese de doutorado emergiram: 1) Por que famílias sem escolarização nas gerações passadas mudam suas metas na direção da obtenção de diplomas universitários para seus filhos? 2) Como as transformações observadas nas famílias se relacionam com aquelas observadas no contexto nacional?

1.2. Objetivos

1.2.1 Objetivo geral

- Investigar e analisar as trajetórias sociais (origens familiares, percursos escolares, acadêmicos e profissionais) de professores universitários sem histórico familiar de longevidade escolar.

1.2.2 Objetivos específicos

- Realizar um levantamento geral das características dos docentes nas instituições pesquisadas (herança cultural familiar, instituições escolares e acadêmicas frequentadas);
- Analisar os investimentos familiares na progressão escolar das gerações dos professores;
- Identificar os fatores contextuais que pressionaram as famílias a reorientar suas estratégias de reprodução social.

1.3.Hipóteses

A hipótese central dessa tese é que os professores cujos pais não alcançaram o ensino superior foram atravessados por demandas sociais que os orientaram, consciente ou inconscientemente, a investir no avanço escolar. Essa hipótese se bifurca em duas direções complementares.

A primeira hipótese é a de que os professores universitários têm diferentes origens familiares e, nesse sentido, poderemos encontrar um perfil específico, ou seja, aqueles que as famílias não têm longevidade escolar. Essa hipótese foi deduzida a partir das indicações dos estudos sobre crescimento do sistema de ensino superior brasileiro.

Como apontam Neves e Martins (2016), podem ser observadas ondas de crescimento do sistema de ensino superior nacional. A primeira a partir dos anos 1970, a segunda a partir dos anos 1990 e a terceira a partir dos anos 2010. Essas ondas de expansão, seja do quantitativo de matrículas de estudantes, seja do quantitativo de instituições de ensino superior, públicas ou privadas, demandou a contratação de mais professores para atender ao crescimento durante esses períodos.

Acreditamos que o aumento da demanda por professores, provocado pela expansão do sistema de ensino superior, abriu oportunidades profissionais para o ingresso de perfis docentes distintos dos que já ocupavam as instituições que compõem esse sistema de ensino.

Em direção complementar, a segunda hipótese é que os professores universitários cujos pais não cursaram o ensino superior avançaram em sua instrução escolar e acadêmica como parte do projeto familiar de aumento nos investimentos escolares e, como consequência, a carreira como docentes nessas instituições foi se tornando um horizonte possível na medida em que iriam avançando em suas trajetórias acadêmicas.

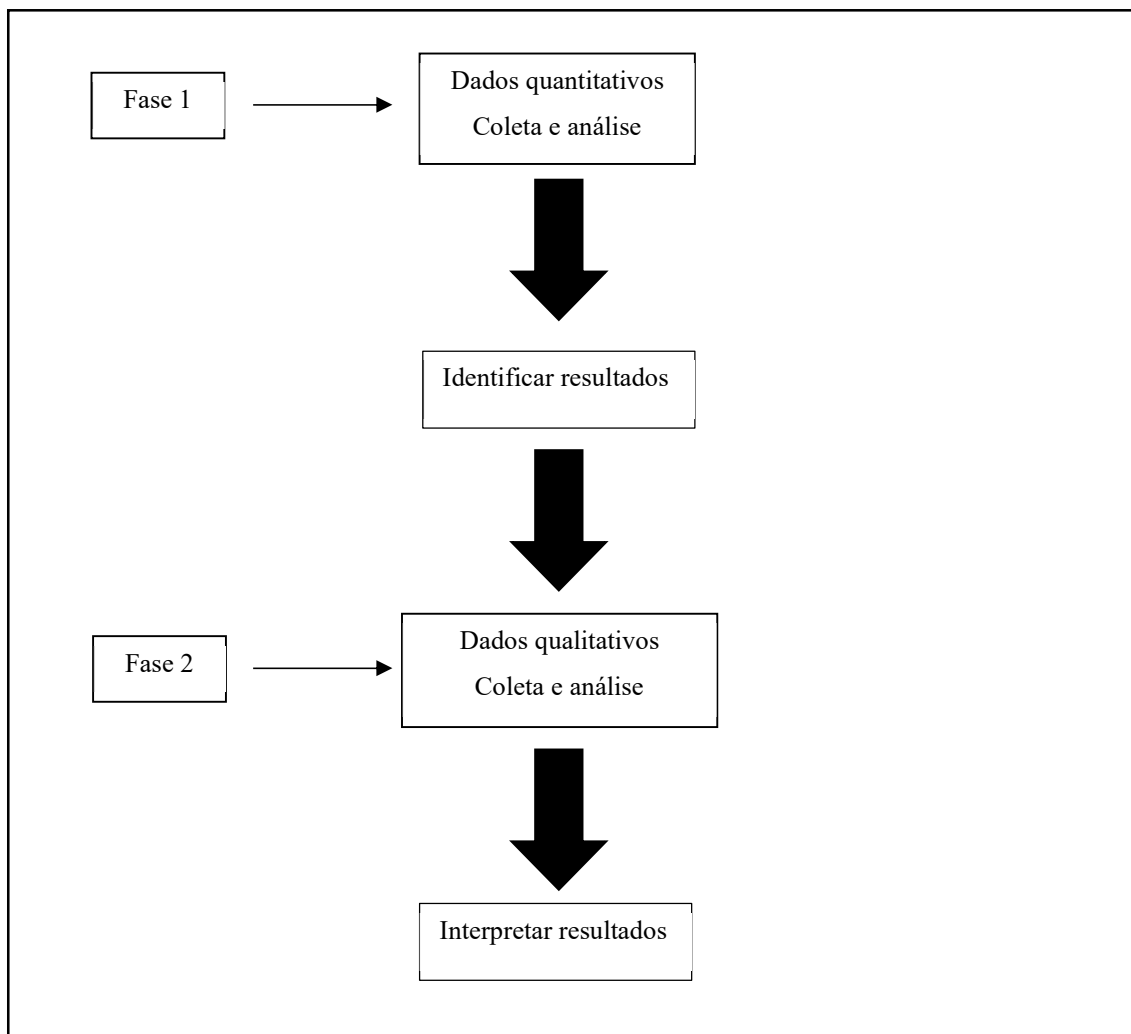
1.4.Procedimentos metodológicos

O objeto de pesquisa dessa tese são as trajetórias dos professores de universidades federais, particularmente aqueles cujos pais não alcançaram o ensino superior. O interesse em pesquisar esse recorte se deu a partir da compreensão de que múltiplos fatores – capital cultural, econômico, social –, podem interferir no avanço ou na interrupção do prosseguimento dos estudos.

Com essa orientação em mente, elegemos os métodos mistos (*mixed methods*) (CRESWELL; CRESWELL, 2021) como o mais adequado ao desenvolvimento dessa tese. Isso porque tratamos de diferentes tipos de dados: dados quantitativos, fechados, advindos da aplicação de questionários; e dados qualitativos, abertos, oriundos de entrevistas. Apesar de distintos, as duas formas de dados estão integradas para responder as questões elaboradas nessa tese.

Uma das principais razões para escolha desse método reside na possibilidade que ele oferece de construir um panorama geral do quadro de professores atuantes nas instituições pesquisadas, por meio da aplicação dos questionários, ao mesmo tempo em que permite analisar o sentido da ação social das pessoas.

Ademais, optamos pela abordagem sequencial explanatória. Essa abordagem permite a coleta de dados em duas fases integradas. “O pesquisador coleta dados quantitativos na primeira fase, analisa os resultados e depois usa os resultados para planejar a (ou se basear na) segunda fase qualitativa” (CRESWELL; CRESWELL, 2021, p. 184).

Quadro 1 – Abordagem sequencial explanatória

Fonte: Adaptado de Creswell; Creswell (2021, p. 181).

Na primeira fase, caracterizada por uma amostra quantitativa, foram escolhidas cinco instituições universitárias federais, as maiores em número de docentes, uma em cada região do país. Para considerar as maiores instituições em número de docentes, foram utilizados os dados do Censo da Educação Superior de 2018. Seguindo esse critério, as instituições pesquisadas foram:

- 1) Norte: Universidade Federal do Pará;
- 2) Nordeste: Universidade Federal de Pernambuco;
- 3) Centro-oeste: Universidade de Brasília;
- 4) Sudeste: Universidade Federal do Rio de Janeiro;
- 5) Sul: Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Após a seleção das instituições, aplicamos o questionário³, que segundo Gil (1999, p. 128), pode ser definido “como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.”.

A aplicação dos questionários obedeceu a seguinte sequência: 1) coleta de contatos de e-mails das unidades acadêmicas, departamentos, faculdades, institutos etc. das universidades pré-selecionadas⁴. De posse deste material foram enviados e-mails para os representantes administrativos solicitando o encaminhamento da mensagem para os professores pertencentes à instituição. Neste e-mail continha o endereço de acesso ao questionário da pesquisa. Ao final obtivemos 933 questionários válidos.

Na primeira fase identificamos um perfil de professores que poderiam participar da segunda fase de coleta de dados, a entrevista. Para a entrevista, priorizamos os professores cujos pais não ingressaram no ensino superior. A opção por esse perfil de professores foi intencional e direcionada pela necessidade de compreensão das múltiplas influências sociais que levaram àqueles perfis de professores a ocuparem essas posições nas instituições pesquisadas.

Na segunda fase da abordagem sequencial explanatória coletamos dados por meio de entrevista qualitativa semiestruturada. Segundo Yin, a entrevista qualitativa semiestruturada é caracterizada por não seguir um roteiro rígido de questões. O pesquisador tem um mapa mental das questões a serem tratadas, mas as perguntas específicas vão diferir de acordo com o contexto e o ambiente das entrevistas (YIN, 2016). Ademais, a entrevista qualitativa segue um modo de condução que mais se assemelha a uma conversa. Esse modo de condução permite interações bidirecionais o que exige intensa escuta e maior atenção do pesquisador para ouvir e compreender o que as pessoas estão dizendo (RUBIN; RUBIN, 1995).

Buscando dar maior heterogeneidade, a amostra dos professores entrevistados foi composta obedecendo aos seguintes critérios:

- Professores pertencentes aos quadros das universidades públicas federais pesquisadas;

³ O modelo do questionário aplicado pode ser consultado no Apêndice I.

⁴ Os e-mails foram obtidos por meio do acesso às páginas eletrônicas das instituições pesquisadas.

- Professores de diferentes áreas do conhecimento;
- Professores de ambos os sexos;
- Distribuição equitativa entre os entrevistados das instituições pesquisadas.

A coleta de entrevistas aconteceu respeitando a seguinte ordem de fatos: ao final do questionário, deixamos um espaço destinado à inclusão do e-mail para os professores que se disponibilizassem a conceder uma entrevista e que se encaixassem no perfil que estávamos interessados, ou seja, professores cujos pais não cursaram o ensino superior. Foram, no total, 354 professores deixaram seus contatos de e-mails se disponibilizando para a entrevista. Deste, realizamos entrevistas com 57 professores universitários distribuídos entre as cinco universidades federais pesquisadas: foram 9 professores da Universidade Federal do Pará; 12 professores da Universidade Federal de Pernambuco; 11 professores da Universidade de Brasília; 12 professores da Universidade Federal do Rio de Janeiro; e 13 professores da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Tanto a fase de aplicação e coleta de dados por meio do questionário, quanto a fase de aplicação e coleta de dados por meio de entrevistas semiestruturadas aconteceram intermediadas por ferramentas virtuais de comunicação. Para os questionários utilizamos a plataforma Google Forms para construí-los e coletar as respostas. Para as entrevistas utilizamos algumas ferramentas de interação como o Google Meet, Skype e WhatsApp. A opção pela utilização dessas ferramentas deu-se por conta da disseminação do novo corona vírus (SARS-CoV-2).

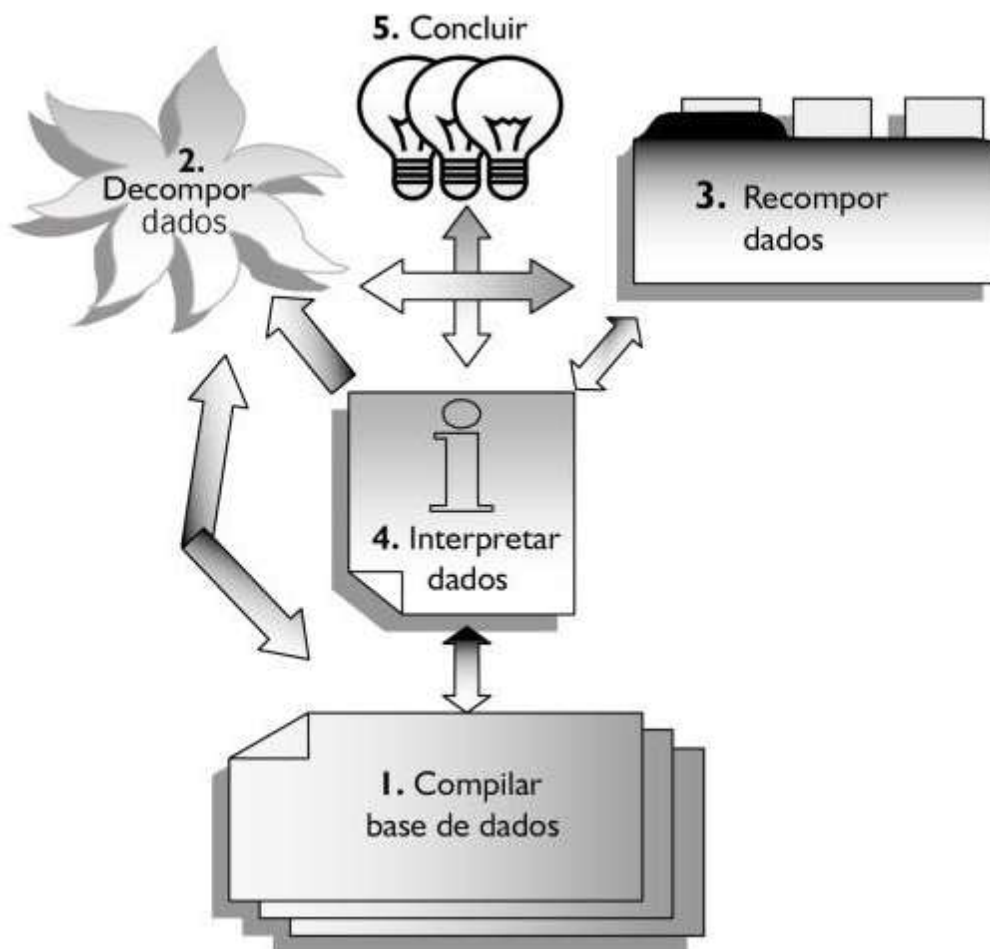
O primeiro caso confirmado de pessoa infectada com o vírus SARS-CoV-2 no país ocorreu em 26 de fevereiro de 2020. Em 11 de março de 2020, a COVID-19 foi caracterizada como pandemia pela Organização Mundial de Saúde. A partir de então medidas para evitar o aumento de casos iniciam, dentre elas, destaca-se o isolamento social como forma de minimizar a transmissão comunitária.

Esse conjunto de fatores impactou a coleta de dados desta tese. Em 30 de abril de 2020 iniciamos a coleta dos questionários que se estendeu até 30 de julho do mesmo ano. Após essa coleta e análise preliminar dos dados obtidos por meio dos questionários, iniciamos a coleta de dados por meio das entrevistas em 01 de agosto de 2020 e terminamos em 30 de setembro de 2020.

O tratamento dos materiais coletados nas entrevistas foi fundamentado na lógica do ciclo de cinco fases: 1) compilar; 2) decompor; 3) recompor (e arranjar); 4) interpretar; e 5) concluir. Tanto a experiência prática com pesquisas qualitativas, quanto as diferentes

orientações para análise do material coletado, em linhas gerais, estabeleceram este ciclo geral como ponto de consenso (YIN, 2016).

Figura 1 – Cinco fases de análise e suas interações



Fonte: Yin (2016, p. 159).

Como é possível observar na Figura 1, as diferentes fases do ciclo são cambiáveis. Sob esta orientação, foi possível adaptar os diferentes níveis de decomposição e recomposição dos materiais inicialmente classificados segundo as categorias acima descritas com o objetivo de aproximar e diferenciar os perfis de trajetórias encontrados.

Os bancos de dados foram construídos e analisados separadamente, respeitando as diretrizes da abordagem de métodos mistos sequenciais explanatórios (CRESWELL; CRESWELL, 2021). O primeiro banco de dados foi construído por meio do software Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) com as respostas aos questionários. Nosso objetivo no uso desse software está mais próximo de um gerenciador de dados do que com todo o potencial que o software possibilita, desde a criação de correlações à testes estatísticos avançados. Portanto, o SPSS nos auxiliou na construção do panorama geral dos professores atuantes nas instituições pesquisadas.

Para o segundo banco de dados, os relatos dos professores, optamos pelo uso do software Nvivo.

O NVivo é um programa para análise de informação qualitativa que integra as principais ferramentas para o trabalho com documentos textuais, multimétodo e dados bibliográficos. Ele facilita a organização de entrevistas, imagens, áudios, discussões em grupo, leis, categorização dos dados e análises (ALVES; FILHO; HENRIQUE, 2015, p. 125).

Assim, após a coleta e transcrição das entrevistas, incluímos os dados no software e passamos a categorização e análise das informações obtidas. O uso do Nvivo possibilitou melhor tratamento dos dados, pois as fases de composição, decomposição, recomposição e interpretação dos dados foram feitas nessa plataforma. Isso possibilitou maior fluidez para a análise e interpretação dos relatos.

Inicialmente, separamos os trechos das entrevistas categorizando-os nos seguintes temas: Origens familiares; investimentos objetivos em escolarização; investimentos simbólicos em escolarização; e descoberta da profissão. Nestas categorias, outras subdivisões foram elaboradas para especificar alguns elementos que estavam contidos nas categorias acima citadas.

Quadro 2 – Categorias e subcategorias usadas para classificar os relatos dos professores

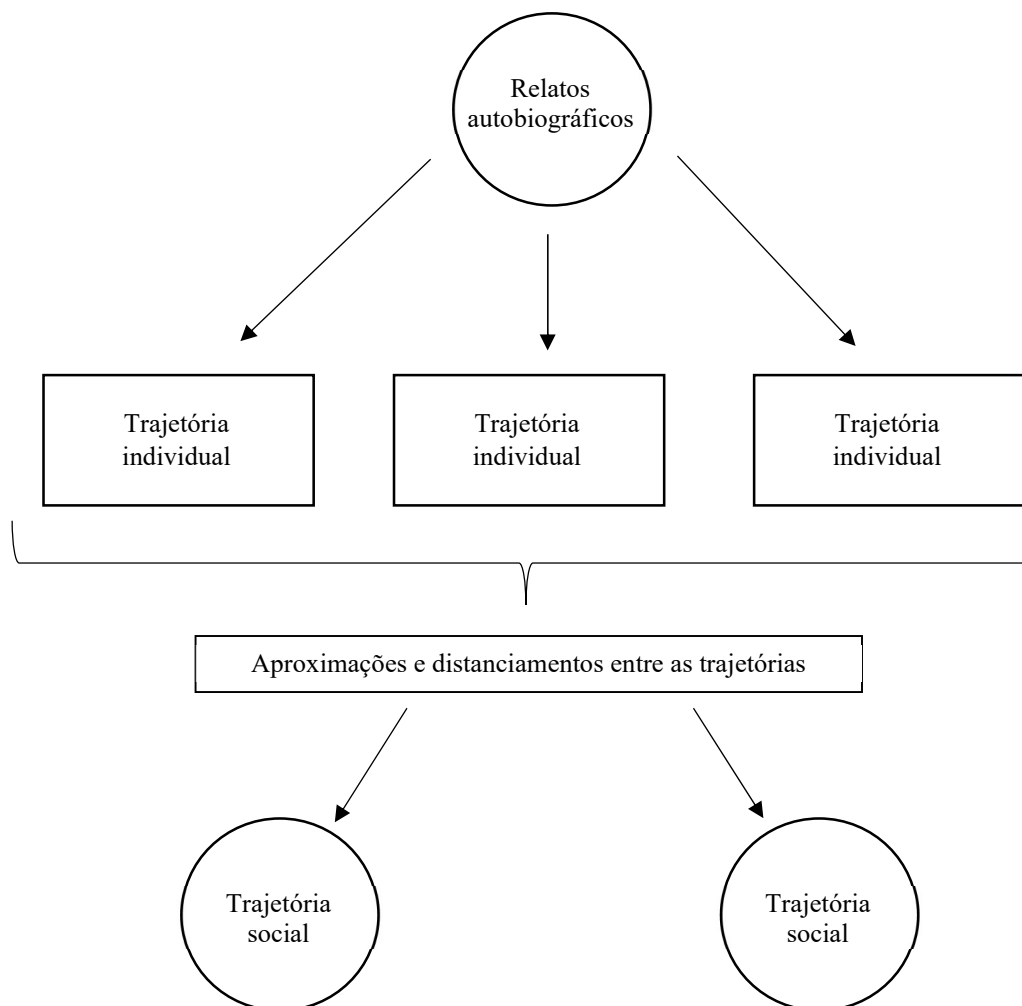
Categorias	Subcategorias					
Origens familiares	Trabalho dos pais	Nível de escolaridade dos pais	Características familiares			
Investimentos objetivos em escolarização	Tipo de escola	Frequência à escola	Participação em atividades extraescolares			
Investimentos simbólicos em escolarização	Cuidados com os estudos	Estímulos parentais aos estudos	Autopercepção dos estudos			
Descoberta da profissão	Vestibular	Graduação	Pesquisa	Pós-graduação	Mudanças na trajetória profissional	Atividade docente

Fonte: Elaboração própria.

O objetivo, ao fazer essas categorias de classificação, foi agrupar, num primeiro momento, trechos dos relatos das entrevistas sobre estes temas a fim de preparar o material para o segundo momento, mais analítico. Depois disso, procedemos com a leitura dos trechos classificados a fim de aproximar e diferenciar situações vivenciadas pelos entrevistados. Desta forma, por exemplo, alguns professores puderam ser aproximados quanto às origens familiares, mas não em relação aos acontecimentos relacionados à

descoberta da profissão. Nosso objetivo principal com isso foi esboçar características que poderiam compor as diferentes trajetórias que elaboramos.

Quadro 3 – Organização do refinamento do material coletado



Fonte: Elaboração própria.

De posse do material recolhido nas entrevistas semiestruturadas, procedemos com a classificação segundo as categorias acima apontadas. Essa classificação permitiu construir aproximações e distanciamentos entre as características de cada trajetória individual. Analisando as aproximações e os distanciamentos elaboramos as trajetórias sociais, considerando as diferentes origens familiares, os distintos percursos escolares e acadêmicos.

Para o trabalho com os relatos obtidos por meio das entrevistas optamos pela análise de conteúdo (MAYRING, 2004). Esse é um procedimento analítico dos mais clássicos para analisar o material textual, não importando a origem desse material. Dentre as suas características, a análise de conteúdo faz utilização de categorias, normalmente orientadas teoricamente, que são aplicadas para classificar o material coletado. Nessa tese, as entrevistas dos professores foram transcritas, o que possibilitou a utilização dessa técnica de análise de dados.

Ademais, seguimos as seguintes etapas na análise do material:

- 1) Preparação do material para análise:
 - a. Definir e selecionar as entrevistas relevantes para solução do problema de pesquisa;
 - b. Analisar a situação da coleta de dados;
 - c. Fazer uma caracterização formal do material;
- 2) Análise preliminar:
 - a. Diferenciação entre as unidades de análise;
 - b. Unidades de codificação;
 - c. Unidades contextuais;
 - d. Unidade analítica.
- 3) Aplicação da técnica de análise:
 - a. Síntese de análise de conteúdo.

Na fase de preparação do material as entrevistas foram transcritas, classificadas quanto a situação profissional do entrevistado (instituição e departamento ao qual o(a) professor(a) estava vinculado).

Na etapa seguinte, a análise preliminar, procedemos com a primeira leitura das transcrições e com a análise dos diferentes tipos de informações contidas no material. Assim, distinguimos entre: unidade de codificação, a parte mínima do texto que pode ser enquadrada em uma categoria; unidade contextual, o maior elemento do texto que pode ser enquadrado em uma categoria; e, unidade analítica, ou seja, os trechos que serão analisados.

Na última fase aplicamos a técnica de síntese de análise de conteúdo (MAYRING, 1983). Nessa etapa, o material foi resumido em trechos e palavras-chave operando progressivas reduções. Na primeira redução foram omitidos trechos com significados iguais e na segunda redução foram condensadas paráfrases similares. A execução dessa técnica permitiu, por conta das progressivas reduções operacionalizadas, chegar a

características sintéticas que serviram de base para a construção dos diferentes perfis de trajetórias dos professores.

1.5. Organização da tese

Além desse capítulo de apresentação geral da tese, sua abordagem, seus recortes, as técnicas de coleta de dados, as formas de interpretação e análise desses dados, essa tese se organiza em torno de 4 capítulos.

No capítulo 2 buscamos evidenciar o aporte teórico utilizado nessa tese. Identificamos as diferentes concepções que defendem a Sociologia enquanto uma ciência que busca explicar as mudanças como forma de situar o debate no qual essa tese se insere: o tema das mudanças sociais. A seguir, tratamos da questão geracional indicando as diferentes abordagens para o tratamento dessa questão e expondo a concepção sociológica, defendida por Mannheim.

No capítulo seguinte, apresentamos os dados gerais da amostra pesquisada. Nesse capítulo, nosso objetivo foi construir o perfil dos professores pesquisados, assim como fazer algumas correlações que evidenciam como os marcadores temporais e contextuais que podem ter influenciado as trajetórias escolares e acadêmicas os professores pesquisados.

No último capítulo, focamos na exposição dos diferentes percursos relatados pelos docentes entrevistados. Suas origens familiares, seus percursos escolares e acadêmicos foram expostas com a finalidade de compreender os marcadores sociais que foram encaminhando os professores para a docência em instituições de educação superior.

Por fim, encerramos a tese com as conclusões que reúnem os principais resultados da pesquisa realizada.

2. Sociologia a ciência das variações

Nesse capítulo, nosso objetivo foi sintetizar as principais orientações teóricas adotadas. No primeiro momento, fizemos o resgate do objeto de estudo privilegiado pela Sociologia: as mudanças sociais. A partir disso, analisamos como os autores clássicos da disciplina (Karl Marx, Émile Durkheim e Max Weber) estiveram empenhados em oferecer explicações para as mudanças que ocorriam.

De posse desse debate, buscamos abordar as diferentes maneiras de estudar as mudanças sociais. Nesse sentido, nos utilizamos das explicações dadas por Lahire para compreender as diferentes abordagens que compõe o estudo das variações, bem como as combinações entre as abordagens.

Por fim, tomamos a noção sociológica de geração como outro referencial importante para a compreensão das mudanças sociais mais amplas. Especificamente, porque essa noção situa contextualmente o conjunto de transformações mais amplas e como essas transformações podem atingir diferencialmente os indivíduos.

2.1 Sociologia e mudanças sociais

A sociologia nasce da consciência de que o tipo de sociedade que se forma na era moderna é marcado por profundas discontinuidades em relação às sociedades que existiam antes (SELL, 2013, p. 24). A compreensão das forças que estão por trás das mudanças sociais foi, desde o início, um dos principais focos da sociologia enquanto área do conhecimento que reivindicava objeto, método e corpo de conhecimento próprios. A transformação das ordens sociais tradicionais em ordens sociais modernas nas sociedades europeias ao longo dos séculos XVIII e XIX, ocupou as preocupações dos autores eleitos como os clássicos da disciplina, Karl Marx, Émile Durkheim e Max Weber.

Diferentemente das explicações que outras áreas do conhecimento poderiam oferecer para as mudanças que estavam em curso naquele período, a sociologia buscava englobar diferentes aspectos da vida em suas explicações (HABERMAS, 1987). A economia, por exemplo, abordava as transformações por via da compreensão das dinâmicas de produção de bens, a ciência política tratava de relacionar as dinâmicas do poder com as transformações em curso. A sociologia, por outro lado, buscava compreender como diferentes aspectos da vida social – economia, política, cultura etc. –

se relacionavam com as mudanças sociais. Neste sentido, as mudanças sociais, sob a ótica da sociologia, não podiam ser explicadas simplesmente em termos de fins e atuações de pessoas singulares, a exemplo da ação exclusiva dos príncipes e dos governantes. A tarefa seria chegar a instrumentos de pensamento que permitissem reconhecer que os processos gradualmente compreendidos como relativamente impessoais podiam ser expressos teoricamente como tal (ELIAS, 2011, p. 38).

Os programas de pesquisas de Comte e Marx são exemplos do esforço em apreender os processos de mudanças sociais. Em ambos, o centro das preocupações era a descoberta da ordem imanente de etapas que sobrepujam as anteriores e lançava as bases para as próximas. No primeiro, a progressão de estágios do espírito humano seria a lei que explicaria as mudanças. Sua lei dos três estágios propõe que o pensamento humano se transforma com o passar do tempo obedecendo a uma marcha progressiva que inicia no estado teológico, atravessa o estado metafísico e alcança o estado positivo. Segundo seu autor, esta lei fundamental pode ser observável tanto por verificações históricas, quanto por provas racionais (COMTE, 1978). Assim é que na coexistência humana, tanto o pensamento quanto a sociedade, percorrem uma série específica de etapas empiricamente comprováveis (ELIAS, 2006b, p. 198).

Para Marx, o foco da compreensão dos processos de mudanças sociais está no entendimento das maneiras específicas que entrelaçam as relações de produção e as forças produtivas. A singularidade de um modo de produção está diretamente ligada ao formato que essas instâncias assumem. Os sistemas sociais transitam de modo de produção para outro como resultado de suas contradições internas. O autor apresentou um curso de etapas históricas que se sucedem a partir do colapso da anterior e que, ao mesmo tempo, traz consigo os germes do seu próprio colapso. A progressão histórica tem início com as sociedades dos caçadores e coletores, passando pelos sistemas escravagistas e pelos sistemas feudais, chegando ao capitalismo (GIDDENS, 2008).

O resultado geral a que cheguei e que, uma vez obtido, serviu de guia para meus estudos, pode formular-se, resumidamente, assim: na produção social da existência, [economia], os homens entram em relações determinadas, necessárias, independentes de sua vontade: estas relações de produção correspondem a um grau determinado de desenvolvimento de suas forças produtivas materiais. O conjunto dessas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência (MARX, 2003, p. 4).

A maneira específica como cada um dos autores abordou o problema da mudança social sofreu severas críticas com o passar do tempo, principalmente pelo caráter imanente das transformações sociais. Apesar disso, as tentativas de compreensão das mudanças sociais não foram encerradas.

Apesar de crítico as ideias de Comte por considerar demasiadamente especulativas, Émile Durkheim não recusou de todo os princípios esboçados por Comte. Além da preocupação de dar um caráter científico à sociologia, Durkheim incorporou em suas preocupações a necessidade de compreensão da mudança social. Dentre os temas abordados por ele, destacam-se três: a sociologia enquanto ciência empírica; a emergência do indivíduo e a formação de uma ordem social; e as origens e caráter da autoridade moral na sociedade (GIDDENS, 2008). Sua preocupação principal era compreender a matriz do vínculo social.

Um dos desdobramentos dessa preocupação tomou forma em seu estudo sobre a diferença entre os vínculos em sociedade com menores ou maiores níveis de diferenciação social. Em *Da divisão do trabalho social* (DURKHEIM, 1999), o autor defende que o surgimento da sociedade industrial reorganizou as relações a partir da emergência de um novo tipo de solidariedade. Ao contrastar o tipo de vínculo observado nas sociedades tradicionais com o tipo de vínculo existente nas sociedades industriais, o autor afirma ter encontrado dois princípios de agregação distintos: a solidariedade mecânica e a solidariedade orgânica. Ambos derivam da maneira específica que se encontram a divisão do trabalho e a distinção entre as ocupações. Em sociedades menos diferenciadas com reduzido grau de divisão do trabalho, como em sociedades tradicionais, as crenças são similares, consensuais e, por consequência, mais fortes e repressivas. Em sociedades mais diferenciadas e com elevado grau de divisão do trabalho, como nas sociedades industriais, a reciprocidade econômica e a mútua interdependência substituem a força das crenças por um consenso social (GIDDENS, 2008).

A passagem de um tipo de solidariedade para outro tem íntima relação com as transformações das dinâmicas sociais. Ao tratar das características que Durkheim elenca para compreender a mudança social, Aron destaca que este processo é gradual e envolve três fatores: 1) volume; 2) densidade material; e 3) densidade moral.

Para que o volume, isto é, o aumento do número dos indivíduos, se torne uma causa de diferenciação, é preciso acrescentar a densidade, nos dois sentidos, o material e o moral. A densidade material é o número dos indivíduos em relação a uma superfície do solo. A densidade moral é a intensidade das comunicações e trocas entre esses indivíduos. Quanto mais intenso o

relacionamento entre os indivíduos, maior a densidade. A diferenciação social resulta da combinação dos fenômenos do volume e da densidade material e moral (ARON, 1995, p. 306).

Max Weber também voltou suas preocupações para compreender a natureza e as causas da mudança social. Apesar de influenciado por Marx, não incorporou totalmente suas conclusões, principalmente as relacionadas ao peso dos fatores econômicos na compreensão da mudança. Segundo ele, as ideias, os valores e crenças eram os motores por trás das mudanças observadas. Nesse sentido, sua proposta analítica era compreender os sentidos das ações sociais como forma de acessar as raízes das transformações.

Assim, as emergentes formas sociais modernas ocidentais foram foco das análises de Weber. Ao notar que as pessoas se afastavam das crenças tradicionais baseadas nas superstições, na religião e nos costumes como forma de orientação das condutas, ao mesmo tempo em que se aproximavam mais de cálculos racionais e instrumentais que tinham em consideração a eficiência e as possíveis consequências futuras (racionalização), Weber denominou este processo de desencantamento do mundo. O autor usou esse termo para descrever a forma como o pensamento científico no mundo moderno fez desaparecer as forças sentimentais do passado (GIDDENS, 2008, p. 15).

As sociedades modernas, portanto, se diferenciavam das anteriores por conta do império da técnica, da ciência e da burocracia como forma de organização da vida econômica e social. O racionalismo ocidental pode ser observado em instituições como a burocracia estatal, o mercado capitalista, a ciência e o direito (SELL, 2013). Como é possível perceber, Weber, apesar de focado em compreender a singularidade das sociedades modernas ocidentais, não perdeu de vista, em sua abordagem, o problema da mudança social.

Mas qual a importância de resgatar as discussões dos fundadores da sociologia?

Apesar das controvérsias entre as diferentes visões sobre a importância ou não do retorno aos fundadores da disciplina, uma coisa é patente: as frentes de pesquisas inauguradas por eles orientam até hoje as diferentes linhas de pensamento da sociologia. O retorno, portanto, aos clássicos da disciplina é para, ao mesmo tempo, afirmar nossa herança quanto ao tema de pesquisa, a necessidade de compreender os processos de mudança social, ainda que utilizando-nos de técnicas de pesquisa diferentes, mas também propor avanços na abordagem ao problema da transformação social.

É possível notar, ademais, que as abordagens ao problema da mudança variam entre os clássicos, seja a partir da análise comparativa entre sistemas econômicos de

diferentes épocas, a descoberta do movimento intrínseco das revoluções sociais, ou a partir de paralelos entre diferentes sociedade – sociedades tradicionais e modernos –, relações existentes entre maior ou menor graus de diferenciação social e os vínculos que mantém o corpo social unido, ou ainda, que as mudanças observadas são fruto da reorientação dos sistemas simbólicos dos agentes.

2.2. As perspectivas de análise sobre a mudança social

Sinteticamente a mudança social que é um tipo de variação, como veremos adiante, pode ser conceituada da seguinte maneira: “Uma variação consiste rigorosamente em uma passagem do “mesmo fenômeno” ou da “mesma realidade” de um estado a outro” (LAHIRE, 2016, p. 593). Nesse sentido, há três fatores a serem considerados em relação ao estudo das variações sob uma abordagem sociológica.

- 1- A variação supõe sempre uma modificação de realidades que podem ser designadas pelo mesmo termo e, conseqüentemente, realidades que, para além de suas diversidades, possuem uma propriedade comum;
- 2- Uma variação supõe uma operação de comparação que consiste em buscar semelhanças e diferenças entre uma série de fenômenos ou entre as diferentes modalidades do mesmo fenômeno;
- 3- A interpretação sociológica se estabelece verdadeiramente quando se começa a formular e a testar hipóteses sobre as razões ou os princípios de uma variação observada (LAHIRE, 2016. p. 594).

São diferentes as formas de abordar o tema das variações. Há pesquisas sociológicas que, ainda que não explicitamente, incorporam como pressuposto a comparação entre civilizações como forma de compreender a singularidade que define cada uma das civilizações em estudo.

Há pesquisas cujo fundamento é a variação interépocas. Em casos como esses, os estudos voltam seus focos para comparações da mesma realidade social em temporalidades distintas. O contraste entre formações sociais em diferentes períodos históricos ajuda construir modelos de compreensão sobre o processo de diferenciação e dos fatores que desencadearam as mudanças.

Este livro tem como tema fundamental os tipos de comportamentos considerados típicos do homem civilizado ocidental. É muito simples o problema que coloca. O homem ocidental nem sempre se comportou da maneira que estamos acostumados a considerar como típica ou como sinal característico do homem “civilizado”. Se um homem da atual sociedade civilizada ocidental fosse, de repente, transportado para uma época remota de sua própria sociedade, tal como o período medievo-feudal, descobriria nele muito do julga “incivilizado” em outras sociedades modernas (ELIAS, 1994a, p. 13).

Ainda há aqueles estudos sobre variações intergrupos, interclasses ou intercategorias. Nesses casos, o foco analítico se volta para as diferenciações entre grupos no mesmo contexto social. São estudos sobre diferenças entre classes, diferenças de gênero, diferenças raciais, entre outros. Normalmente se aglutinam, nesse grupo, estudos sobre as desigualdades de acesso a determinados bens materiais ou simbólicos. Destaco que grande parte do debate da sociologia, em geral, e da sociologia da educação, em particular, no Brasil tem se concentrado no estudo desses tipos de variações e suas implicações para as instituições sociais, dentre elas as educacionais.

Somam-se também as abordagens intragrupos ou intracategorias. Nesse caso, as comparações são feitas entre os membros de um mesmo grupo estudado objetivando compreender melhor tanto as diferenciações quanto as homogeneidades.

Por fim, existem estudos que tratam das variações intraindividuais e interindividuais. São trabalhos que, a partir de comparações das ações individuais em diferentes contextos ou de ações de diferentes pessoas no mesmo contexto, levantam questões acerca das generalizações elaboradas para caracterizar os membros dos grupos e/ou categorias sociais.

“As comparações e variações de fatos sociais intercivilizações, interépocas (históricas) ou intersociedades eram muito frequentes nos primeiros grandes trabalhos da sociologia” (LAHIRE, 2016, p. 595).

Estas diferentes abordagens ao problema da mudança ou da variação sofreram fortes influências e deslocamentos com o tempo. É o caso, por exemplo, da divisão de trabalho que se estabeleceu entre a Sociologia, a Antropologia e a História. A primeira vai, progressivamente, se concentrando em compreender as variações internas a uma determinada sociedade (variações intergrupos, interclasses, intercategorias, intragrupo e intracategorias), a segunda dedica-se a estudar as variações intersociedades ou intercivilizações, enquanto a História se volta aos estudos das variações interépocas.

Além da divisão do trabalho intelectual que demarca o *locus* de cada área disciplinar na abordagem ao problema da variação, outros fatores, dessa vez internos a cada área de saber, influenciam. Na Sociologia, por exemplo, a profissionalização da disciplina e a banalização do uso das ferramentas estatísticas criaram as condições necessárias para colapsar a tendência tradicional de estudo das variações intercivilizações, interépocas e intersociedades que marcaram os primeiros grandes trabalhos da disciplina. Além disso, as demandas político-ideológicas acabaram por requerer conhecimentos específicos que pudessem ser instrumentalizados nas lutas por

poder. Assim, os princípios de diferenciação são substituídos pelo estreitamento em torno de um princípio central de variação (LAHIRE, 2016).

Esses atravessamentos influenciam a maneira como o conhecimento sociológico é produzido, reproduzido, distribuído e avaliado pelos pares. Ao mudar, por diferentes fatores, a abordagem ao problema da variação ou mesmo o tipo de variação que deve ser privilegiada, produzem-se conhecimentos de natureza diferentes. A cada mudança que a ampliação dos princípios de variação impõe, nova luta pela legitimação de um tipo de variação se coloca. Consciente ou inconscientemente, estabelece-se uma hierarquia moral sobre os tipos de variação que são mais ou menos sociológicos, segundo os critérios dos grupos em disputa. Dessa forma, não apenas a hierarquização no uso de certas teorias ou métodos como elemento de caracterização do grau de relevância dos estudos (BOURDIEU; CHAMBOREDON; PASSERON, 2007), mas também é criada uma hierarquia sobre os bons princípios de variação e a boa escala de contextualização (LAHIRE, 2016).

2.3.O problema sociológico da geração

Karl Mannheim nasceu em 1893, na Hungria, filho de pais judeus. Iniciou seus estudos em filosofia em Budapeste e participou de um grupo de estudos coordenado por Georg Lukács. Estudou em Berlim e em Paris. Em 1920 transferiu-se para Heidelberg, onde foi aluno de Alfred Weber. A partir de 1930 foi professor da cadeira de Sociologia na Universidade de Frankfurt, cargo que teve que abandonar com a ascensão do regime nacional socialista. Em 1935, tornou-se professor da London School of Economics. Em sua trajetória colecionou parceiros intelectuais que se tornaram célebres, tais como Georg Lukács, Georg Simmel, Alfred Weber e Norbert Elias.

Sua obra pode ser dividida em três fases. Na primeira fase, o autor se dedicou ao estudo de temas literários e filosóficos; na segunda fase, são privilegiados os temas sociológico-filosóficos; e na terceira fase é a fase político-pedagógica do autor (WELLER, 2005). O problema das gerações foi tratado por Karl Mannheim em sua fase sociológico-filosófica. Além de “O problema sociológico das gerações” (MANNHEIM, 1982), texto em que o autor se dedica ao desenvolvimento de sua abordagem sociológica ao problema das gerações, publicado em 1928, seu primeiro livro de grande envergadura “Ideologia e utopia”, publicado em 1929, faz parte das obras que se destacam nessa fase do autor.

Para essa tese, o texto “Das Problem der Generationen” tem importância capital. Há duas versões traduzidas em português do texto original. A primeira, publicada em 1982, está disponível na coletânea de textos organizada por Marialice Foracchi e editada pela Ática. A segunda, publicada em Portugal, compõe uma coletânea de textos de Mannheim intitulada “Sociologia do conhecimento”. Essa observação é relevante na medida em que há uma diferenciação entre as versões, mais especificamente no que se refere à supressão da parte inicial do texto. A primeira apresenta um déficit de 20 páginas em relação a segunda⁵.

Nas páginas que faltam no texto editado pela Ática, Mannheim situa o debate sobre a questão geracional. Segundo ele, há dois enfoques teóricos sobre a questão. O primeiro relacionado ao “positivismo” e o segundo ao “pensamento histórico-romântico”

⁵ Há uma versão completa do texto original traduzida para o espanhol, disponível em: http://www.reis.cis.es/REIS/PDF/REIS_062_12.pdf. Segundo Weller (2010), nessa versão, devido ao cuidado com a tradução, alguns termos se encontram mais próximos do sentido original que o autor expôs no texto em alemão.

alemão. Citando autores como Hume, Comte, Mentré, Dromel etc., Mannheim destaca que são priorizados elementos “quantitativos”, tais como a quantidade de anos que pode ser considerada para demarcar uma geração. Nesse sentido, o primeiro enfoque busca tratar o tema correlacionando-o ao ritmo biológico. “Os positivistas estavam tentando esboçar uma lei geral para o ritmo da história a partir do determinante biológico da duração limitada da vida de um indivíduo, do fator idade e de suas etapas” (WELLER, 2010, p. 207).

O outro foco busca tratar do tema de forma “qualitativa”. Nesse enfoque a análise se encaminha para a tentativa de apreender o tempo interior não mensurável, apreendido subjetivamente. “Mannheim chama a atenção para o fato de que diferentes grupos etários vivenciam tempos interiores diferentes em um mesmo período cronológico” (WELLER, 2010, p. 209).

A pertinência dessa discussão está em indicar as diferentes abordagens sobre a questão geracional e, nesse sentido, conseguir diferenciar o olhar sociológico que ele lança ao tratar o problema das gerações.

2.3.1. O enfoque dado por Mannheim ao problema da geração

O primeiro esforço conceitual do autor é caracterizar o que é uma geração. Seria a pertença a um grupo concreto ou a vivência partilhada de fatos coletivos? A reflexão sobre uma outra categoria social ajuda a compreender as nuances do termo. Nesse esforço, Mannheim volta sua argumentação para a noção de posição de classe, buscando destacar a ideia de “situação”. Posição de classe independe de o sujeito trabalhar nesta ou naquela empresa, ter ou não consciência de sua posição – características similares à pertença a um grupo concreto. O destaque dado é, em verdade, à relação entre o grupo concreto e a similaridade de situação de vários indivíduos dentro do todo social.

No momento, todavia, estamos interessados no fenômeno geral da *situação social* enquanto tal. Além do grupo social concreto, existe também o fenômeno da situação comum de vários indivíduos na estrutura social – sob cuja classificação caem tanto as classes quanto as gerações (MANNHEIM, 1982, p. 71).

Diante disso, em qual base, portanto, se assenta a similaridade entre os indivíduos no que concerne à geração? Estaria ela assentada na existência de um ritmo biológico?

Como poder-se-ia pensar a questão em termos sociológicos? Estas são as questões às quais Mannheim se dedica a responder.

O autor chama atenção para a possibilidade e limite da incorporação biológica na consideração sociológica do problema das gerações. Nascimento, crescimento, envelhecimento e morte – fatores biológicos –, são considerados balizas analíticas. Apesar do fundo biológico, o problema sociológico das gerações não se reduz a eles.

O problema sociológico das gerações, portanto, começa nesse ponto onde é descoberta a relevância sociológica dos fatores biológicos. Começando com o próprio fenômeno elementar, precisamos antes de tudo tentar compreender a geração como um tipo particular de situação social (MANNHEIM, 1982, p. 72).

Dessa forma, o autor conclui, quanto à concepção sociológica de geração, que a “situação etária é determinada pelo modo como certos padrões de experiência e de pensamento tendem a ser traduzidos à existência pelos *dados naturais* da transição de uma para a outra geração” (MANNHEIM, 1982, p. 73). A relevância dessa concepção está no foco dado ao conjunto de situações potenciais, tanto práticas, quanto intelectuais, que alguns grupos de pessoas podem estar expostos. Além disso, busca considerar os condicionamentos sociais da apropriação da herança cultural realizada por determinados grupos humanos. Assim, na Idade Média católica, por exemplo, o cavaleiro, o monge ou o teólogo se apropriam de frações diferentes da herança cultural e esta apropriação é feita de acordo com sua pertença a determinado estrato social. Esta é a diferenciação na forma de abordar o problema das gerações do ponto de vista sociológico, segundo Mannheim.

Mannheim aponta cinco aspectos que demarcam as mudanças geracionais. O autor elabora esses pontos por meio de um experimento mental que compara a vida social do homem se uma geração vivesse para sempre com os processos sociais decorrentes das mudanças geracionais.

- a) novos participantes do processo cultural estão surgindo, enquanto
- b) antigos participantes daquele processo estão continuamente desaparecendo;
- c) os membros, de qualquer uma das gerações, apenas podem participar de uma seção temporalmente limitada do processo histórico, e
- d) é necessário, portanto, transmitir continuamente a herança cultural acumulada;
- e) a transição de uma para a outra geração é um processo contínuo (MANNHEIM, 1982, p. 74).

O primeiro e o segundo tópicos indicam a dinâmica social de mudança geracional. Isso porque a criação e acumulação cultural são processos realizados por pessoas diferentes. Enquanto o primeiro tópico visa dar conta das dinâmicas de atualização das práticas culturais, o segundo tópico busca compreender a acumulação e reprodução cultural.

O ingresso de novos membros resulta em alguma perda de objetos culturais acumulados, mas também torna possível a seleção quando ela se revela necessária. O autor destaca a dinâmica de atualização e esquecimento da herança cultural e chama atenção para desejo por novas conquistas como marcadores importantes para a compreensão das dinâmicas culturais (MANNHEIM, s/d).

O tópico seguinte – o desaparecimento dos antigos participantes –, desdobramento do primeiro, ajuda na compreensão de como a herança cultural é acumulada através do processo de esquecimento e de ativação da memória ou recordação social. As experiências passadas podem ser incorporadas como modelos consciente ou inconscientemente reconhecidos pelos membros mais novos (MANNHEIM, s/d).

O terceiro aspecto, a participação numa seção temporalmente limitada dos membros de uma geração, busca focar a estratificação da experiência. Isso quer dizer que o fato de “grupos etários mais velhos experienciar certos processos históricos juntamente com a geração mais jovem e, no entanto, não se pode dizer que tenham a mesma situação geracional” (MANNHEIM, 1982, p. 80). Isso implica pensar que as experiências similares são vividas de formas diferenciadas de acordo com a pertença a grupos etários distintos. Weller (2010) amplia o argumento e afirma que, para Mannheim, não basta ter nascido em uma mesma época, “o que caracteriza uma posição comum é a potencialidade ou possibilidade de presenciar os mesmos acontecimentos, mas, sobretudo, de processar esses acontecimentos de forma semelhante” (WELLER, 2010, p. 212).

No quarto aspecto, o autor aponta a necessidade de refletir sobre o contato entre as gerações em um contexto particular, as instituições de ensino. As relações entre professores e alunos são lidas não enquanto o encontro de “[...] dois representantes da consciência em geral, mas entre um possível centro subjetivo de orientação vital e um outro subsequente” (MANNHEIM, 1982, p. 83).

Por fim, o quinto aspecto, a continuidade da transição de uma geração a outra, busca compreender de forma dinâmica a transição entre as gerações ao considerar a

categoria “gerações intermediárias”. Dessa forma, o autor visa superar a dicotomia que supõe a leitura entre apenas duas categorias: a velha e a nova geração.

Além dos cinco aspectos acima descritos, Mannheim explora três principais definições que ajudam a construir um conceito sociológico mais robusto de geração, são elas: status de geração, geração enquanto realidade e unidade de geração. Weller (2010) propõe outras traduções para os termos originais, são elas: posição geracional (*Generationslagerung*)⁶, conexão geracional (*Generationszusammenhang*)⁷ e unidade geracional.

O esforço do autor está em conseguir construir ferramentas conceituais que possam ajudar na compreensão de quadros de distintas origens sociais como, por exemplo, a diferença entre a juventude urbana e a camponesa. Nesse quadro a pertença a um mesmo grupo etário não é suficiente para compreensão das diferenças entre os dois contextos.

A geração enquanto realidade, todavia, envolve ainda mais do que a co-presença em uma tal região histórica e social. Um nexos mais concreto é necessário para que a geração se constitua como realidade. Esse nexos adicional pode ser descrito como a *participação no destino comum* dessa unidade histórica e social (MANNHEIM, 1982, 85-86).

Assim, o status de geração está relacionado às possibilidades potenciais de aquisição de experiências comuns, ao passo que a geração enquanto realidade está mais próxima da ideia de partilha de conteúdos que estão relacionados de alguma forma (WELLER, 2010). Nas palavras do autor: “[...] os jovens camponeses partilham apenas a mesma situação de geração sem que, contudo, sejam membros da mesma geração enquanto realidade, juntamente com os jovens urbanos.” (MANNHEIM, 1982, p. 86).

A concepção de unidade de geração representa ainda uma diferenciação em relação às concepções anteriores. Nesse caso, busca-se compreender a variação entre pequenos grupos que compõem a geração enquanto realidade. Assim, ao serem expostos a estímulos mais ou menos similares, tais como a ditadura militar no Brasil, os grupos humanos assumem “formas polares” de reação intelectual e social. É no esforço de

⁶ Em outras traduções aparecem: "status de geração" (Editora Ática), "locais geracionais" (Domingues, 2002) "situações de geração" (FORQUIN, 2003).

⁷ Outras traduções utilizadas para o termo são: "geração enquanto realidade" (Editora Ática), "geração como realidade" (RÉS), "gerações como conjuntos de relação" (Domingues, 2002) e "conjuntos de geração" (FORQUIN, 2003).

compreender as nuances da diferenciação conceitual entre os três termos que Mannheim propõe a síntese:

A importância social desses princípios formadores e interpretativos é que estabelecem uma ligação entre indivíduos espacialmente distantes que podem nunca chegar a entrarem em contato pessoal. Enquanto a mera “situação” comum em uma geração é de uma significação apenas potencial, uma geração enquanto realidade é constituída quanto contemporâneos similarmente “situados” participam de um destino comum e das ideias e conceitos de algum modo vinculados ao seu desdobramento. Dentro dessa comunidade de pessoas com um destino comum podem então surgir *unidades de geração* particulares. Elas se caracterizam pelo fato de que não envolvem apenas a livre participação de vários indivíduos em um padrão de acontecimentos partilhado igualmente por todos (embora interpretado diferentemente por indivíduos diferentes), mas também uma identidade de reações, uma certa afinidade no modo pelo qual todos se relacionam com suas experiências comuns e são formados por elas (MANNHEIM, 1982, p. 89, grifos do autor).

A principal contribuição do trabalho de Mannheim está na particularidade que o tratamento da questão das gerações do ponto de vista sociológico indica. No interior da “sociologia formal o problema está situado na linha fronteira entre o tipo estático e o dinâmico de investigação” (MANNHEIM, 1982, p. 68). Esta observação é o mote de trabalho sobre o qual o autor desenvolveu sua argumentação buscando integrar, ao foco analítico do problema das gerações, o estudo estático do homem, associada à análise dinâmica dos processos sociais integrando, assim, uma sociologia histórica aplicada.

Neste contexto, Mannheim considerou as gerações como dimensão analítica profícua para o estudo da dinâmica das mudanças sociais (sem recorrer ao conceito de classe e ao núcleo da noção marxista de interesses econômicos), de “estilos de pensamento” de uma época e da ação. Estes, de acordo com Mannheim, foram produtos específicos - capazes de produzir mudanças sociais - da colisão entre o tempo biográfico e o tempo histórico. Ao mesmo tempo, as gerações podem ser consideradas o resultado de descontinuidades históricas e, portanto, de mudanças. Em outras palavras: o que forma uma geração não é uma data de nascimento comum - a “demarcação geracional” é algo “apenas potencial” (Mannheim, 1952) - mas é a parte do processo histórico que jovens da mesma idade-classe de fato compartilham (a geração atual) (FEIXA; LECCARDI, 2010, p. 189).

Nessa tese, a concepção de geração desenvolvida por Mannheim foi tomada para elaborar perfis distintos de experiências sociais que os entrevistados descreveram em seus relatos.

2.4.A abordagem dessa tese

A abordagem ao problema da mudança social que desenvolvemos nessa tese parte de um duplo incômodo. A relevância dos estudos que buscam captar as variações interépoicas está em permitir compreender os fatores que desencadearam mudanças gerais que atravessaram grandes grupos humanos. Apesar disso, sua abordagem faz parecer que as transformações atravessaram os membros de maneira similar, deixando de lado questões sobre a maneira diferencial que as mudanças alcançaram determinados grupos, classes ou categorias no interior do grupo mais amplo. Por um lado, as abordagens inter e intragrupos, interclasses, inter e intracategorias, ao revelarem as desigualdades existentes entre os diferentes grupos sociais e mesmo em seu interior, perdem de vista o problema da tendência mais ampla de mudança que constrange todos. Ora, seria possível construir modelos de compreensão da realidade social que buscassem captar tendências amplas da sociedade sem perder de vista que tais tendências atingem desigualmente os diferentes grupos, classes e/ou categorias sociais?

Acreditamos que ao observarmos o desenvolvimento do pensamento social brasileiro podemos encontrar alguns esboços de respostas para a questão. Antes de mais nada, ao nos referirmos ao pensamento social brasileiro estamos aglutinando sob esse termo grupos de intelectuais que elaboraram modelos de interpretação do país. Apesar desses modelos terem por referência teorias, métodos e hipóteses produzidos em centros de pesquisa europeus e norte-americanos, eles não foram construídos descolados do contexto nacional. Assim, o termo pensamento social brasileiro faz referência a esse conjunto de múltiplas influências que atravessaram os modelos de interpretação da realidade brasileira e não, como pode parecer à primeira vista, que os pensadores nacionais criaram bases epistemológicas diferentes em relação aos seus pares internacionais.

O esforço de institucionalização e formalização dos padrões do ensino e da pesquisa em sociologia coincide com as tentativas de compreensão dos problemas relacionados à mudança social no Brasil. Durante o período da sociologia científica (LIEDKE FILHO, 2005), uma série de estudos de comunidade podem ser entendidos como o primeiro programa de pesquisa em ciências sociais brasileiras para o tratamento sistemático da transição da sociedade tradicional para a modernidade (LIEDKE FILHO, 2005). Em linhas gerais, concebe-se a modernização como uma transição de uma sociedade rural tradicional, caracterizada pela baixa diferenciação social, para uma

sociedade industrial moderna. Quando essa transição é incompleta acaba ocasionando a coexistência, numa mesma realidade social, de lógicas de orientação das condutas distintas.

O argumento contido no livro “Raízes do Brasil”, de Sergio Buarque de Holanda (HOLANDA, 1995), é talvez o exemplo mais bem acabado da tese acima descrita. O homem cordial é um tipo ideal, um instrumento heurístico, que caracteriza o Brasil e o brasileiro, pois no espaço público em que a demanda é por impessoalidade, age com orientações pessoalizadas típicas de sociedades pouco diferenciadas.

O que destacamos é que o pressuposto assumido pelos autores desse período, que teve seu ápice em finais dos anos 1950, é a demanda por compreensão das características próprias ao desenvolvimento social brasileiro cuja finalidade era a intervenção racional nesse processo. Em linhas gerais, os autores desse período buscavam compreender os padrões de variações intersociedades.

No entanto, alguns autores foram além ao agruparem em seus modelos de interpretação variações interépocas e variações inter e intragrupos, interclasses, inter e intracategorias.

No livro “A integração do negro na sociedade de classes”, Florestan Fernandes (2008), defende uma tese muito arrojada para o entendimento das desigualdades raciais no Brasil. Segundo o autor, quando o modo de produção escravocrata começa a decair e inicia a introdução do regime capitalista foram produzidos novos moldes de relações sociais e, principalmente, de trabalho. Essa mudança que tinha na figura do imigrante europeu seu maior representante, empurrou os negros recém-libertos e os mulatos para novas e inéditas relações de trabalho às quais não estavam adaptados. A consequência de tal situação foi o sofrimento desses grupos diante do novo contexto.

A desagregação do regime escravocrata e senhorial se operou, no Brasil, sem que se cercasse a destituição dos antigos agentes de trabalho escravo de assistência e garantias que os protegessem na transição para o sistema de trabalho livre. Os senhores foram eximidos da responsabilidade pela manutenção e segurança dos libertos, sem que o Estado, a Igreja ou outra qualquer instituição assumissem os encargos especiais, que tivessem por objetivo prepará-los para o novo regime de organização da vida e do trabalho. O liberto se viu convertido, sumária e abruptamente, em senhor de si mesmo, tornando-se responsável por sua pessoa e por seus dependentes, embora não dispusesse de meios materiais e morais para realizar essa proeza nos quadros de uma economia competitiva (FERNANDES, 2008, p. 29).

Notemos que o autor, em seu modelo de interpretação da realidade brasileira, busca agregar dois tipos de variações. De um lado, ele pretende tratar do problema da

transição da sociedade tradicional para a sociedade moderna ao focar sua análise no período entre o final do regime escravocrata e o início do modo de produção capitalista no país. Ao mesmo tempo, percebe que a inclusão de determinados grupos, os negros recém-libertos e os mulatos, na ordem social emergente ocorre de maneira desigual e hierarquizada em relação ao imigrante europeu.

Apesar do autor, nessa obra, já esboçar seu modelo de interpretação, é em “A revolução burguesa no Brasil” (FERNANDES, 1976) que apresenta o modelo mais bem acabado. Nesse livro, dentre outras coisas, o autor trata a partir da análise das bases sociais, econômicas e culturais herdadas da economia colonial a transição do país para o capitalismo monopolista. Sua tese é que a “era de modernização do Brasil” não aparece como um fenômeno maduro da evolução interna do mercado capitalista moderno; ela se configura com a crise política do antigo sistema colonial (FERNANDES, 1976, p. 7-8). Nesse sentido, seu exame recai sobre a maneira diferencial como certos grupos sociais estão envolvidos no processo de mudança social. Sua análise caminha em seguida para a caracterização da burguesia nacional, que ele retrata como portadora de moderado espírito modernizador, implanta uma democracia restrita que não estende o direito de cidadania a toda a população, e por fim utiliza a transformação capitalista para reforçar seus interesses estamentais (ORTIZ, 2006, p. 17-18).

Como é possível perceber, a análise do autor apesar de privilegiar a compreensão da mudança social mais ampla, a variação interépoas, não deixa de lado a necessidade de entender as variações inter e intragrupos, interclasses, inter e intracategorias. Construir um modelo de interpretação dos objetos de pesquisa a partir da compreensão concomitante da maneira diferencial que determinados grupos participam dos processos mais amplos de variação interépoas foi a resposta elaborada ao incomodo apontado no início desse tópico.

Mas qual a relação dessa abordagem que visa dar conta de níveis distintos de observação e o objeto de pesquisa aqui tratado?

Como adiantamos na introdução, a demanda por progressão da escolarização era inexistente em algumas famílias pesquisadas. É verdade que existiram casos em que os pais dos professores gostariam de ter continuado com os estudos em níveis mais avançados. No entanto, grande parte desses casos tem mais relação com uma atitude individual que um esforço familiar. Não é que as pessoas dessas gerações tinham opção de escolher entre avançar nos estudos ou ir trabalhar. Para os avós e pais dos professores,

estudar não era uma opção que estivesse em seus horizontes de possibilidades. O que isso significa?

Eram gerações que objetiva e subjetivamente estavam excluídas do processo de avanço escolar que assistiremos na geração dos professores. A demanda por instituições escolares era restrita a alguns grupos, principalmente os que se localizavam em cidades de grande e médio porte. Isso significa, por exemplo, que grande parte das populações rurais estavam excluídas, não apenas pela falta de instituições escolares, mas pelo impacto que essa carência tinha nas estratégias de reprodução de suas famílias. Na geração dos professores, a demanda por avanço escolar coincide com os deslocamentos familiares em busca de novas oportunidades de ascensão social. Os pais dos professores migram para outros centros urbanos e lá são inseridos no processo de avanço escolar em curso, não apenas pela existência de instituições escolares, mas pela necessidade de atualizar os repertórios de reprodução social herdados das gerações anteriores. Nesse sentido, os professores encontram-se, ainda que em condições desiguais e hierarquizadas, incluídos no processo de avanço escolar.

3. O perfil dos professores nas instituições pesquisadas

Uma das tarefas enfrentadas nesta tese compreende a construção de um quadro do perfil dos professores atuantes nas instituições pesquisadas. Destacamos que o quadro desenhado adiante não tem pretensão de generalização do perfil dos docentes atuantes nas universidades federais brasileiras. Apesar disso, ele revela as principais características da amostra pesquisada e tem potencial para apontar alguns elementos que caracterizam o corpo docente que atua nas instituições universitárias investigadas.

Assim, o objetivo deste capítulo se relaciona com a primeira hipótese, qual seja, a constatação de que os professores universitários têm diferentes origens familiares e, nesse sentido, a presença de um perfil específico, aquele em que as famílias não têm longevidade escolar, pode indicar a diferenciação nas origens dos docentes atuantes nas instituições pesquisadas.

A seguir serão apresentados alguns elementos que caracterizam a amostra pesquisada. A fim de organizar as informações coletadas, este capítulo foi subdividido em 5 seções. Na primeira seção, agrupam-se informações a respeito do perfil sociodemográfico dos professores. A segunda seção contém informações a respeito das características familiares dos respondentes. Na terceira seção estão as informações a respeito da trajetória escolar dos docentes. A quarta seção dedica-se aos dados relacionados com a trajetória acadêmica dos pesquisados. E a quinta seção, por fim, explora os dados das atividades profissionais dos professores em suas instituições.

3.1 Caracterização geral dos professores

Do total de professores que responderam aos questionários, temos a seguinte divisão: 520 professoras e 412 professores, 55,7% e 44,2%, respectivamente; com idades entre 24 e 30 anos, 267; entre 31 e 40 anos, 239; entre 41 e 54 anos, 392; e acima de 55 anos, 267 respondentes. Com relação ao grau de escolaridade, temos: 5 professores com especialização, 78 professores com mestrado e 846 professores com doutorado. O perfil mais frequente de respostas foi de mulheres, entre 41 e 54 anos com doutorado. Esses dados diferem ligeiramente do perfil obtido por meio do Censo da Educação Superior de

2019. A maior parte dos professores universitários brasileiros⁸ é do sexo masculino (53,8%), está entre 41 e 54 anos (40,5%) e tem doutorado (76,6%)⁹ (INEP, 2020).

Quanto à vinculação institucional temos os seguintes dados: foram 125 professores ligados à Universidade de Brasília (UnB); 203 ligados à Universidade Federal de Pernambuco (UFPE); 95 professores da Universidade Federal do Pará (UFPA); 261 da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ); e 249 professores atuantes na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Levando em consideração as grandes áreas de conhecimento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), temos os seguintes números: foram 193 professores das áreas ligadas às Ciências da Saúde; 190 ligados aos cursos das Ciências Humanas; 161 professores ligados às Ciências Sociais Aplicadas; 107 ligados aos cursos das Ciências Biológicas; 107 ligados aos cursos de Ciências Exatas e da Terra; 84 professores ligados aos cursos de Linguísticas, Letras e Artes; 50 ligados aos cursos de Engenharias; e 39 professores ligados aos cursos das Ciências Agrárias. Deste total, 2 professores não declararam a área a qual estavam vinculados.

3.2. Características familiares

Quando perguntados sobre os níveis de escolaridade dos avós e dos pais, os resultados trazem números reveladores. Em sua maioria, os professores são netos de avós e avôs que não avançaram além da educação básica. Quando considerados os que não fizeram ensino superior, temos que dos 933 professores apenas 60 avós e 168 avôs cursaram níveis pós-secundários.

⁸ Consideramos apenas as universidades federais para fins de comparação entre o quadro geral obtido no Censo da Educação Superior de 2019 e nossa pesquisa.

⁹ Fonte: Micro dados do Censo da Educação Superior 2019. Disponível em: https://download.inep.gov.br/microdados/microdados_educacao_superior_2019.zip

Tabela 1 – Nível de escolaridade das avós dos professores

	Frequência	Porcentagem
Não sei	104	11,1%
Não estudou	92	9,9%
Da 1ª à 4ª série do Ensino Fundamental (antigo primário)	339	36,3%
Da 5ª à 8ª série do Ensino Fundamental (antigo ginásio)	161	17,3%
Ensino Médio (antigo 2º grau)	176	18,9%
Ensino Superior	54	5,8%
Pós-graduação (especialização)	2	0,2%
Pós-graduação (mestrado)	1	0,1%
Pós-graduação (doutorado)	3	0,3%
Missing	1	0,1%
Total	933	100%

Fonte: Elaboração própria.

Nota: Foi considerada a escolaridade mais alta entre as avós maternas e paternas.

Tabela 2 – Nível de escolaridade dos avôs dos professores

	Frequência	Porcentagem
Não sei	115	12,3%
Não estudou	71	7,6%
Da 1ª à 4ª série do Ensino Fundamental (antigo primário)	284	30,4%
Da 5ª à 8ª série do Ensino Fundamental (antigo ginásio)	132	14,1%
Ensino Médio (antigo 2º grau)	159	17%
Ensino Superior	150	16,1%
Pós-graduação (especialização)	9	1%
Pós-graduação (mestrado)	2	2%
Pós-graduação (doutorado)	7	0,8%
Missing	4	0,4%
Total	933	100%

Fonte: Elabora própria.

Nota: Foi considerada a escolaridade mais alta entre os avôs maternos e paternos.

Chamo atenção para a concentração que se dá na categoria “da 1ª à 4ª série do Ensino Fundamental (antigo primário)”. Tanto as avós, quanto os avôs superam a marca de 30% dos respondentes. Ao considerar os que não cursaram o ensino médio esta marca alcança 63,5% e 52,1% das avós e avôs, respectivamente. Ao considerar os que não têm diploma de nível superior temos: 82,4% e 69,1% de avós e avôs nessa ordem.

Ao observar os níveis de escolaridade dos pais, temos o seguinte quadro: 356 mães e 408 pais fizeram cursos superiores e pós-graduações. Um aumento em relação à geração anterior.

Tabela 3 – Grau de escolaridade da mãe

	Frequência	Porcentagem
Não estudou	10	1,1%
Da 1ª à 4ª série do Ensino Fundamental (antigo primário)	153	16,4%
Da 5ª à 8ª série do Ensino Fundamental (antigo ginásio)	134	14,4%
Ensino Médio (antigo 2º grau)	280	30%
Ensino Superior	208	22,3%
Pós-graduação (especialização)	88	9,4%
Pós-graduação (mestrado)	26	2,8%
Pós-graduação (doutorado)	34	3,6%
Total	933	100%

Fonte: Elaboração própria.

Tabela 4 – Grau de escolaridade do pai

	Frequência	Porcentagem
Não sei	6	0,6%
Não estudou	10	1,1%
Da 1ª à 4ª série do Ensino Fundamental (antigo primário)	143	15,3%
Da 5ª à 8ª série do Ensino Fundamental (antigo ginásio)	123	13,2%
Ensino Médio (antigo 2º grau)	242	25,9%
Ensino Superior	258	27,7%
Pós-graduação (especialização)	79	8,5%
Pós-graduação (mestrado)	28	3%
Pós-graduação (doutorado)	43	4,6%
Missing	1	0,1%
Total	933	100%

Fonte: Elaboração própria.

Nesta categoria ocorre uma mudança interessante em termos de grau de escolaridade dos pais. A concentração, no caso das mães, está na categoria “Ensino Médio (antigo 2º grau)” e, no caso dos pais, apesar de próximo da mesma categoria da escolaridade materna, a maior parte está na categoria “Ensino superior”.

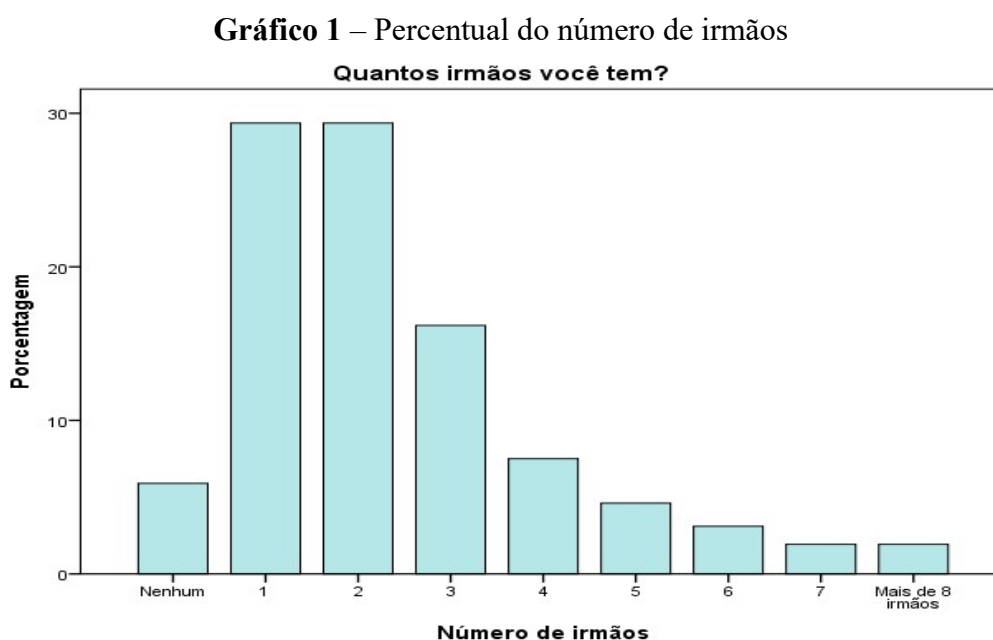
Já ao considerar os percentuais das mães e pais que não ingressaram no Ensino Médio temos as seguintes taxas: 31,9% das mães e 29,6% dos pais. Uma redução significativa em relação à geração anterior. Ao considerar os que não concluíram o ensino superior as taxas são 61,9% das mães e 55,5% dos pais. Neste caso, apesar de haver uma redução dos pais que ficaram fora do ensino superior em relação aos avós, a taxa ainda é expressiva e demonstra uma mudança intergeracional significativa.

Para esta tese esse conjunto de dados sobre a escolaridade dos ascendentes dos professores respondentes tem especial importância. Aqui os dados seguem a mesma tendência de ampliação da escolarização indicada pela literatura especializada (ARAÚJO, 2010).

A partir da década de 1930 a matrícula geral saltou de 2.238.773 alunos (ensino primário: 2.107.617; ensino médio: 108.305; ensino superior: 22.851) em 1933 para 44.708.589 (primário: 35.792.554; médio: 6.968.531; superior: 1.947.504) em 1998 (BRASIL, 2003, p. 106). Considerando-se que a população do país girava em torno de 40 milhões em 1933, passando a aproximadamente 167 milhões em 1998, conclui-se que, enquanto a população global quadruplicou, a matrícula escolar geral aumentou vinte vezes (SAVIANI, 2008, p. 2).

À medida que as gerações vão passando maiores são as possibilidades de avanço escolar. Seja porque aumentou o número de vagas para os estudantes em escolas já existentes, seja porque novas escolas começaram a funcionar onde não existiam instituições escolares, oportunizando espaços educativos para as crianças e jovens em idade escolar adequada ou mesmo fora de faixa por meio da modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA). Ademais, a escolaridade das gerações anteriores aos professores também oferece pistas sobre a herança cultural que a geração dos professores herdou de seus antepassados.

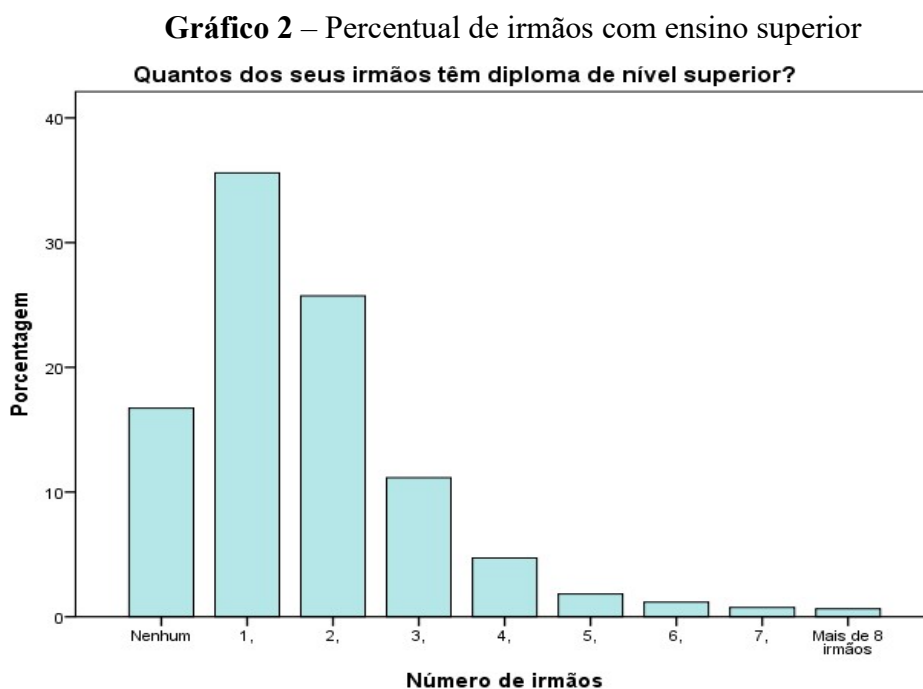
Em relação à quantidade de irmãos temos o gráfico a seguir:



Fonte: Elaboração própria.

Nota-se com este gráfico que predominam famílias com até três filhos, ou seja, o professor que respondeu ao questionário e mais 2 irmãos, com taxa de 64,7%. A seguir temos: 16,2% dos respondentes têm 3 irmãos; 7,5% têm 4 irmãos; 4,6% têm 5 irmãos; 3,1 têm 6 irmãos; 1,9% têm 7 irmãos; e, finalmente, 1,9% têm 8 ou mais irmãos.

Ao perguntar sobre o número de irmãos com ensino superior temos o seguinte gráfico:



Fonte: Elaboração própria.

Este gráfico não se relaciona necessariamente com o gráfico anterior. Isso porque em algumas famílias nem todos os filhos fizeram curso superior. Diante disto, temos os seguintes percentuais: 16,7% dos respondentes não têm irmãos com curso superior; 35,6% têm um irmão com curso superior; 25,7% têm 2 irmãos com curso superior; 11,1% têm 3 irmãos diplomados; 4,7% têm 4 irmãos com curso superior; 1,8% têm 5 irmãos com curso superior; 1,2% têm 6 irmãos diplomados; 0,8% têm 7 irmãos com curso superior; e 0,65 têm irmãos com diploma de nível superior.

3.3. Trajetória escolar

Em relação à trajetória escolar dos professores, temos o seguinte cenário: 351 professores cursaram as etapas de ensino fundamental e ensino médio integralmente em

escola particular; 268 o fizeram integralmente em escola pública; 146 fizeram a maior parte em escola particular e 168 cursaram a maior parte em escola pública. Grande parte desses professores fizeram sua trajetória escolar no curso diurno (789 respostas) e concluíram o ensino médio em cursos regulares (921 respostas). Portanto, a trajetória escolar mais frequente é de professores que estudaram em escolas particulares em cursos regulares e no turno diurno.

Tabela 5 – Tipo de estabelecimento escolar (etapas fundamental e médio)

Tipo de estabelecimento escolar	Frequência	Porcentagem
Integralmente em escola particular	351	37,6%
Integralmente em escola pública	268	28,7%
Maior parte em escola particular	146	15,6%
Maior parte em escola pública	168	18,0%
Total	933	100,0%

Fonte: Elaboração própria.

Tabela 6 – Turno da escolarização básica (Fundamental e Médio)

Turno de estudo	Frequência	Porcentagem
Maior parte diurno	138	14,8
Maior parte noturno	3	,3
Todo diurno	789	84,6
Todo noturno	3	,3
Total	933	100,0

Fonte: Elaboração própria.

Tabela 7 – Modalidade de curso de Ensino Médio

Tipo de curso	Frequência	Porcentagem
Curso regular	921	98,7
Curso supletivo	7	,8
Missing	5	,5
Total	933	100,0

Fonte: Elaboração própria.

Ao cruzarmos os percentuais relacionados à faixa etária com a instituição de ensino temos um dado curioso. Dos professores acima de 55 anos, apenas 25% estudaram integralmente em escolas particulares, ao passo que 35,5% estudaram integralmente em escolas públicas. Ao observar a geração mais nova de professores, os que têm entre 24 e 30 anos os números se invertem, 47% dos professores estudaram integralmente em

escolas particulares e 35% estudaram integralmente em escolas públicas. Mais curioso ainda é observar a faixa de idade entre 41 e 54 anos, enquanto 37,5% estudaram integralmente em escolas particulares, 26,5% dos professores estudaram em escolas públicas. Aparentemente, na geração seguinte à geração de professores acima de 55 anos, ou seja, os nascidos depois de 1965, as estratégias de escolarização migraram para a escola particular como forma de assegurar longevidade e qualidade na formação.

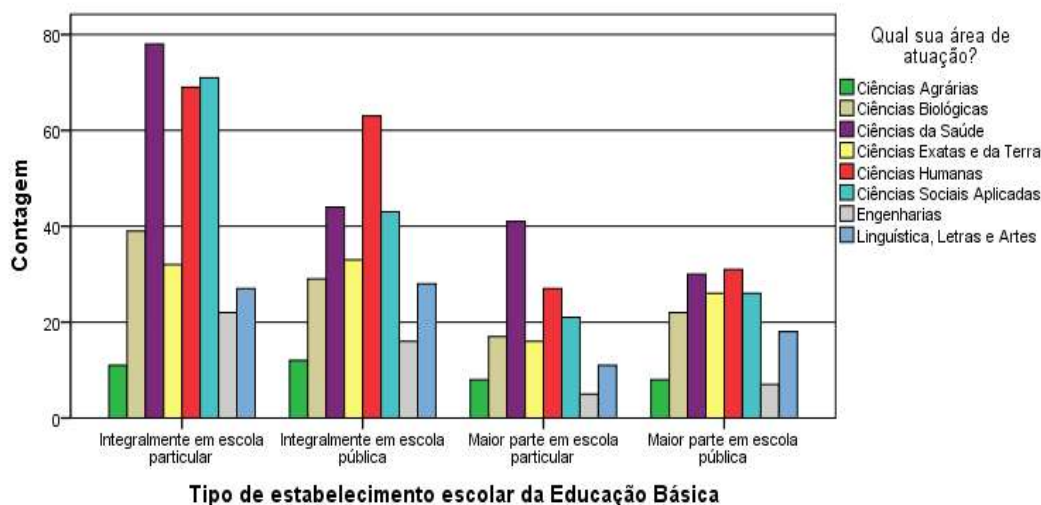
Na maior parte dos países da América Latina, a educação privada, seja de educação básica, seja de nível superior, originou-se por meio das instituições religiosas católicas (LEVY, 1986). Durham e Sampaio (1995) chamam atenção para a particularidade do modelo religioso de educação, classificando-o como semipúblico, pois depende, em maior ou menor grau, de financiamento estatal (DURHAM; SAMPAIO, 1995). O setor privado propriamente dito tem outras características: é laico e objetiva a obtenção de lucro.

A partir dos anos 1960, com a Lei 4.024/61, a distribuição dos recursos públicos para investimento em educação era dividida entre instituições públicas e instituições privadas de ensino. “Sob o ideal do reconhecimento da educação como direito de todos, foi permitida ao setor privado a possibilidade de expandir os negócios, justificado pelo entendimento de que esse setor estaria arcando com uma responsabilidade que cabia ao setor público” (FERREIRA, 2016, p. 30).

Ademais a tendência em priorizar escolas particulares a escolas públicas observada nas gerações posteriores à 1960 se relaciona com apontamentos feitos por diferentes autores que estudaram o período. Um dos elementos apontados pelos estudos que impactaram a educação pública foi a proletarização dos docentes. Até as décadas de 1950 e 1960, os professores eram oriundos dos estratos médios juntos com outros profissionais do *colarinho branco* (VIEITEZ; DAL RI, 2011). Com a reforma do ensino em 1971, a escola pública passou a atender uma quantidade muito maior de estudantes e isso repercutiu no aumento da quantidade de professores e na queda do salário (FERREIRA RUIZ, 2013).

Nesse sentido, durante o regime militar, a educação pública foi sendo cada vez mais simplificada em seu conteúdo, precarizada nas condições de trabalho para os docentes e empobrecida materialmente, se constituindo em um espaço debilitado de aquisição das primeiras aprendizagens (SOUZA, 2009).

Gráfico 3 – Cruzamento entre tipo de estabelecimento escolar e atual área de atuação dos respondentes



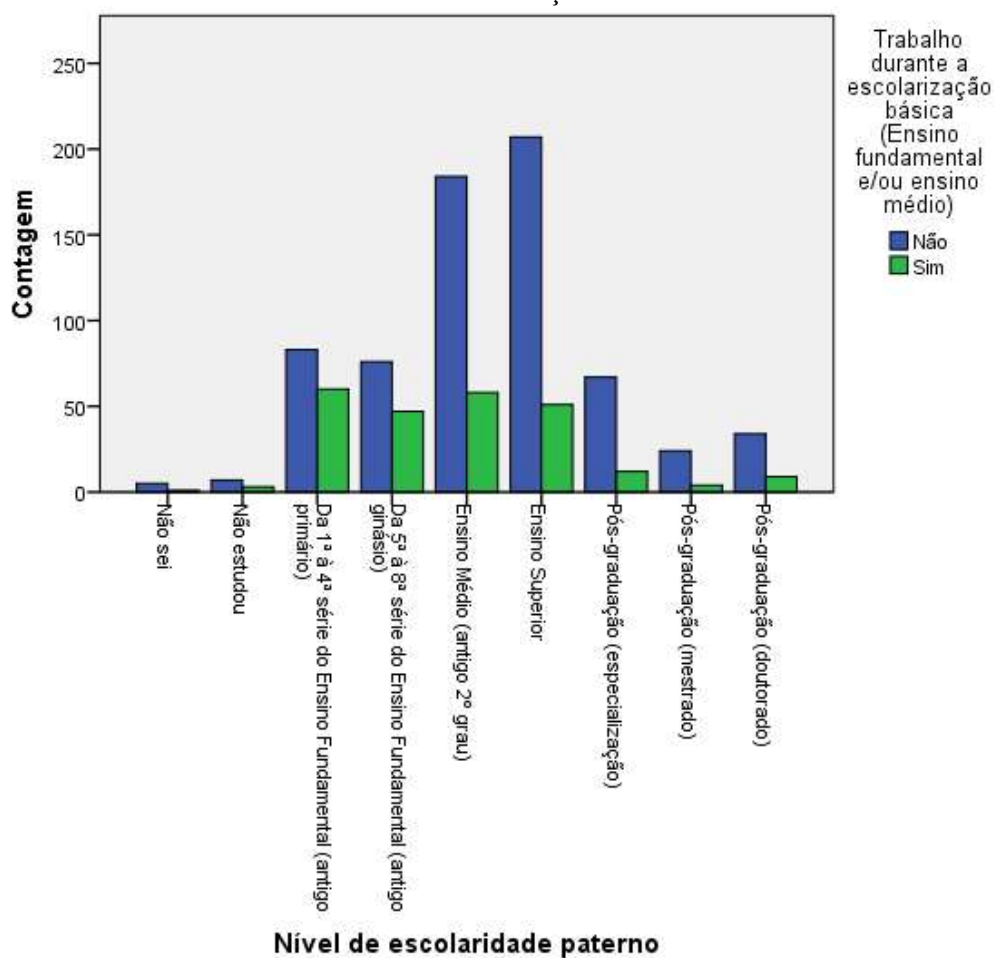
Fonte: Elaboração própria.

Acima temos o resultado obtido pelo cruzamento do tipo de estabelecimento escolar onde o respondente estudou durante a educação básica e a área de atuação a qual está vinculado. Este cruzamento foi realizado motivado, em grande medida, pelas informações obtidas nas entrevistas. Alguns professores revelaram que, dentre os vários elementos para escolha do curso de graduação, a nota de corte era um deles. Esta nota exclui ou inclui candidatos que demonstram desempenho adequado ou não ao curso pleiteado. Nesse sentido, o tipo de escola que o respondente fez pode ter influenciado, em maior ou menor grau, sua decisão pelo curso de graduação. Essa é a tendência que o gráfico acima demonstra. Enquanto os respondentes das Ciências Agrárias são oriundos tanto de estabelecimentos tanto privados quanto públicos de ensino, a maior parte dos respondentes que estudou em instituições privadas de ensino foram direcionados para os cursos da área da saúde, prioritariamente, em seguida para cursos da área de Ciências Sociais Aplicadas e Ciências Humanas. Já para os professores que estudaram em escolas públicas a maior parte deles seguiu para os cursos das áreas de Ciências Humanas, seguidos por Ciências da Saúde e Ciências Sociais Aplicadas.

Temos ainda que a maior parte dos pesquisados não trabalhou durante sua escolarização básica: foram 688 que não trabalharam contra 245 que trabalharam. Dos que trabalharam, grande parte afirmou que esta experiência não atrapalhou os estudos e possibilitou o crescimento pessoal, foram 101 e 110 respostas, respectivamente. Ainda a respeito do tema, a maior parte dos professores que tiveram experiência de trabalho

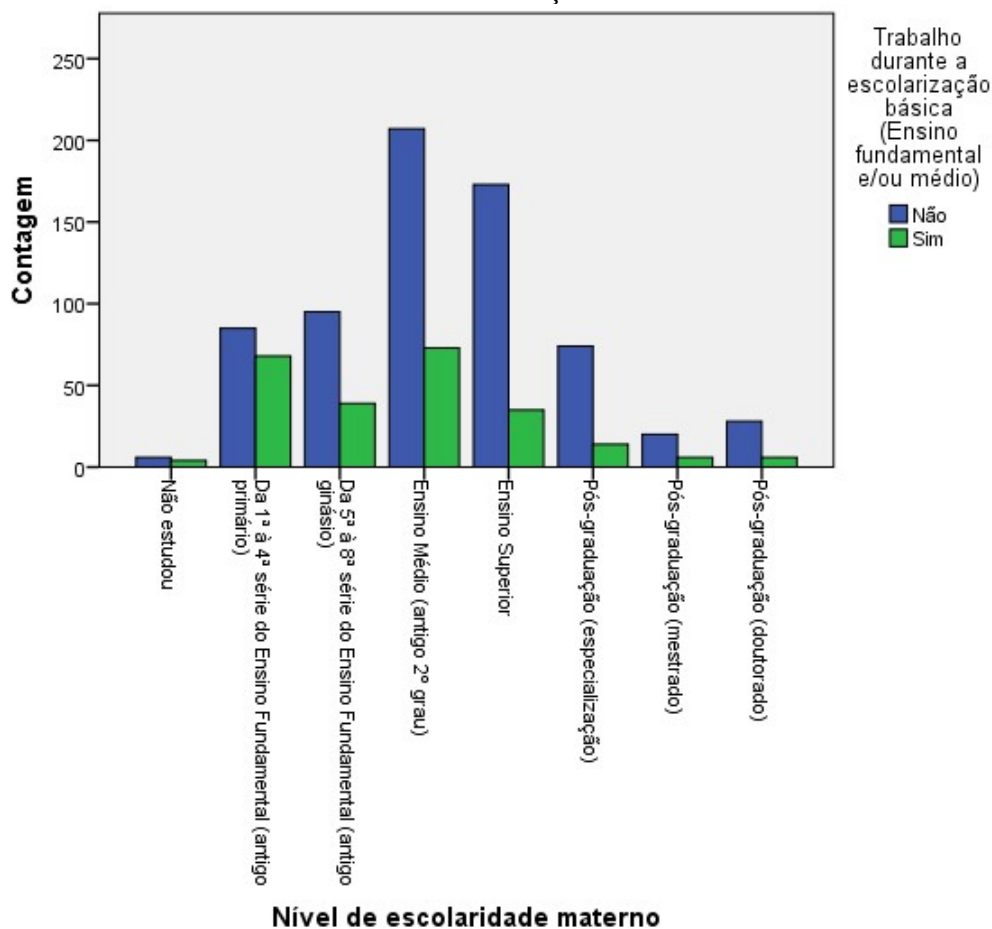
durante seus estudos de nível básico afirmou que o motivo para tomar a decisão de trabalhar foi “Ser independente (ganhar meu próprio dinheiro)” com 47,3% das respostas e “Ajudar nas despesas de casa” com 31,8%. Estas respostas foram as alternativas pré-formatadas no questionário. No entanto, a esta pergunta manteve-se um campo em aberto para incluir respostas que não estavam presentes nas alternativas pré-formatadas. Após o tratamento das respostas, o quadro final não muda muito. São 49,1% dos respondentes para “Ser independente (ganhar meu próprio dinheiro)” e 36% para “Ajudar nas despesas de casa”. Curiosamente, grande parte dos participantes da pesquisa não considerou trabalhar em empresa da família como uma atividade que ajuda nas despesas de casa. Estas respostas foram reclassificadas e incluídas na categoria “Ajudar nas despesas de casa”. Da mesma maneira, respostas que versavam sobre compra de roupas, som, bicicleta etc. foram reclassificadas e incluídas na categoria “Ser independente”.

Gráfico 4 – Cruzamento entre a escolaridade paterna e o trabalho durante a escolarização básica



Fonte: Elaboração própria.

Gráfico 5 – Cruzamento entre a escolaridade materna e o trabalho durante a escolarização básica



Fonte: Elaboração própria.

Ao cruzar a escolaridade dos genitores com experiências de trabalho dos respondentes questões interessantes emergem. A proporção entre aqueles que trabalharam e aqueles que não trabalharam aumenta na medida em que cresce o nível de escolaridade dos pais. Dessa forma, na fração dos pais com escolarização entre a 1ª e a 4ª série do ensino fundamental, temos que 58% dos respondentes não trabalharam e 41,9% trabalharam; ao passo que na parcela dos pais com nível superior (graduação) 80% não trabalharam e 19,7% dos respondentes trabalharam. Em relação à mãe a tendência se mantém. Dos respondentes com mães entre a 1ª e a 4ª série, 55,5% não trabalharam e 44,4% trabalharam, enquanto no grupo de filhos com mães com ensino superior 83% não trabalharam e 16,8% trabalharam. A explicação para esse quadro pode ser encontrada nas possíveis remunerações que os pais com maiores graus de escolaridade tinham. As famílias cujos provedores possuíam diplomas de nível superior auferiam maiores vantagens financeiras. Essa interpretação é reforçada pelo dado a seguir.

Outro elemento aparece ao cruzar os motivos para trabalhar e o nível de escolaridade dos pais. A maior parte dos filhos de pais que fizeram entre 1ª e 4ª série do Ensino fundamental respondeu que trabalhou para ajudar nas despesas, foram 42,4%. Enquanto 12,2% dos filhos de pais com nível superior responderam que foram trabalhar para ajudar nas despesas. No entanto, quando considerada a resposta “ser independente”, a tendência se inverte. Foram 18,8% dos filhos de pais que cursaram entre a 1ª e a 4ª série e 34,6% dos respondentes filhos de pais com ensino superior que responderam que a motivação para trabalhar foi ser independente. Ao considerar o nível de escolaridade materna temos o seguinte quadro: 37,8% dos respondentes cujas mães cursaram entre a 1ª e a 4ª série do ensino fundamental trabalharam para ajudar nas despesas, ao passo que 9,7% dos filhos de mães com ensino superior responderam que foram trabalhar para ajudar nas despesas. 25,4% dos filhos de mães que cursaram entre a 1ª e a 4ª série do ensino fundamental responderam que foram trabalhar para ser independentes e a mesma taxa foi encontrada para filhos de mães com ensino superior. Neste caso, a concentração maior está nos filhos de mães que cursaram até o ensino médio, foi 40,9%. Em suma, na medida em que a escolarização dos pais avança, os filhos que trabalharam, que são menos em relação aos filhos de pais com menores níveis escolares, trabalham motivados pela independência e não pela necessidade.

A respeito de cursos preparatórios para realizar o exame de vestibular, 50,1% dos professores responderam que fizeram algum preparatório e 49,7% não fizeram. Sobre quantas vezes tentou o vestibular até ser aprovado no curso superior que concluiu, grande parte dos respondentes passou no primeiro exame, foram 73,6%. No segundo exame foram 18,8%, e no terceiro foram 4%. Ao cruzarmos a faixa etária do professor com a realização de cursos preparatórios temos a tabela a seguir:

Tabela 8 – Cruzamento entre faixa etária e frequência a cursos preparatórios pré-vestibular

	Você fez cursinho pré-vestibular?		Total
	Sim	Não	
Entre 24 e 30 anos	18	16	34
Entre 31 e 40 anos	135	104	239
Entre 41 e 54 anos	180	211	392
Acima de 55 anos	134	132	267
Missing			1
Total	467	463	933

Fonte: Elaboração própria.

Nota-se que há uma distribuição mais ou menos equivalente entre os que frequentaram e os que não frequentaram preparatórios pré-vestibular quando considerada a faixa etária. Esta equivalência se repete quando considerado o grau de escolaridade dos genitores.

Tabela 9 – Cruzamento entre o grau de escolaridade paterno e a frequência a cursos preparatórios pré-vestibular

	Você fez cursinho pré-vestibular?		Total
	Sim	Não	
Não sei	5	1	6
Não estudou	3	7	10
Da 1ª à 4ª série do Ensino Fundamental (antigo primário)	73	70	143
Da 5ª à 8ª série do Ensino Fundamental (antigo ginásio)	69	54	123
Ensino Médio (antigo 2º grau)	121	120	242
Ensino Superior	124	133	258
Pós-graduação (especialização)	38	41	79
Pós-graduação (mestrado)	14	14	28
Pós-graduação (doutorado)	20	23	43
Missing	0	1	1
Total	467	464	933

Fonte: Elaboração própria.

Tabela 10 – Cruzamento entre o grau de escolaridade materno e a frequência a cursos preparatórios pré-vestibular

	Você fez cursinho pré-vestibular?			Total	
	Sim	Não	Missing		
Grau de escolaridade materno	Não estudou	4	6	0	10
	Da 1 ^a à 4 ^a série do Ensino Fundamental (antigo primário)	78	75	0	153
	Da 5 ^a à 8 ^a série do Ensino Fundamental (antigo ginásio)	72	61	1	134
	Ensino Médio (antigo 2 ^o grau)	144	136	0	280
	Ensino Superior	95	113	0	208
	Pós-graduação (especialização)	51	37	0	88
	Pós-graduação (mestrado)	6	20	0	26
	Pós-graduação (doutorado)	17	16	1	34
	Total	467	464	2	933

Fonte: Elaboração própria.

No entanto, ao cruzar as informações relativas ao tipo de escola em que realizou a escolarização básica e a frequência a preparatórios pré-vestibular, um elemento importante aparece.

Tabela 11 – Cruzamento entre o tipo de estabelecimento de educação básica e a frequência a preparatórios pré-vestibular

	Você fez cursinho pré-vestibular?			Total	
	Sim	Não	Missing		
Tipo de estabelecimento onde realizou a educação básica	Integralmente em escola particular	171	178	2	351
	Integralmente em escola pública	133	135	0	268
	Maior parte em escola particular	71	75	0	146
	Maior parte em escola pública	92	76	0	168
Total	467	464	2	933	

Fonte: Elaboração própria.

O curioso aparece ao voltarmos nossos olhos para os que realizaram maior parte dos seus estudos em escolas públicas. 54,7% dos respondentes frequentaram

preparatórios pré-vestibulares, enquanto 45% não. Esta taxa não parece ter muito significado, no entanto, ao notarmos os demais números percebemos o quanto esta taxa destoa em relação às outras repostas. Nesse sentido, podemos deduzir – dedução confirmada pelas entrevistas – que a frequência a preparatórios tem relação com a percepção da necessidade de suplementar a formação básica para ingresso no ensino superior.

Quando perguntados sobre os motivos que levaram os professores a escolherem o curso de graduação que concluíram, grande parte dos respondentes afirmou que optaram com base no “interesse pessoal pela profissão correspondente”, 69,6%; seguido por “possibilidade de contribuir com a sociedade” com 6,2%; “influência da família” com 5,3%; “melhores possibilidades no mercado de trabalho” com 5,1%; e “conversa com colegas” com 2,9%.

3.4. Trajetória acadêmica

Sobre a trajetória acadêmica, enquanto estudante de graduação e pós-graduação, os dados indicam que maior parte dos professores estudados fez integralmente cursos de graduação em instituições públicas (81%) com participação em atividades de pesquisa (70%). 69% dos professores não reprovaram em nenhuma disciplina durante suas graduações, 90,9% não trancou o curso em nenhum momento e 94,4% não fez intercâmbio no exterior.

Tabela 12 – Instituição de formação em graduação

	Frequência	Porcentagem
Integralmente em instituição pública	756	81,0
Integralmente em instituição particular	132	14,1
Maior parte em instituição pública	24	2,6
Integralmente em instituição comunitária	11	1,2
Maior parte em instituição particular	7	,8
Maior parte em instituição comunitária	3	,3
Total	933	100,0

Fonte: Elaboração própria.

Tabela 13 – Frequência dos respondentes que trabalharam durante a graduação

	Frequência	Porcentagem
Sim	544	58,3
Não	386	41,4
Missing	3	,3
Total	933	100,0

Fonte: Elaboração própria.

A maior parte dos professores pesquisados afirmou que trabalhou durante seus cursos de graduação. No entanto, diferentemente dos respondentes que tiveram a experiência de trabalho durante o ensino básico, aqui a maior parte dos professores afirmou que foi trabalhar motivada pela independência (48,5%), seguido por adquirir experiência (44,7%). Ajudar nas despesas aparece somente em terceiro lugar, com 21,8% das respostas. Ainda sobre a experiência de trabalhar durante o curso de graduação, perguntamos como os professores avaliavam essa experiência.

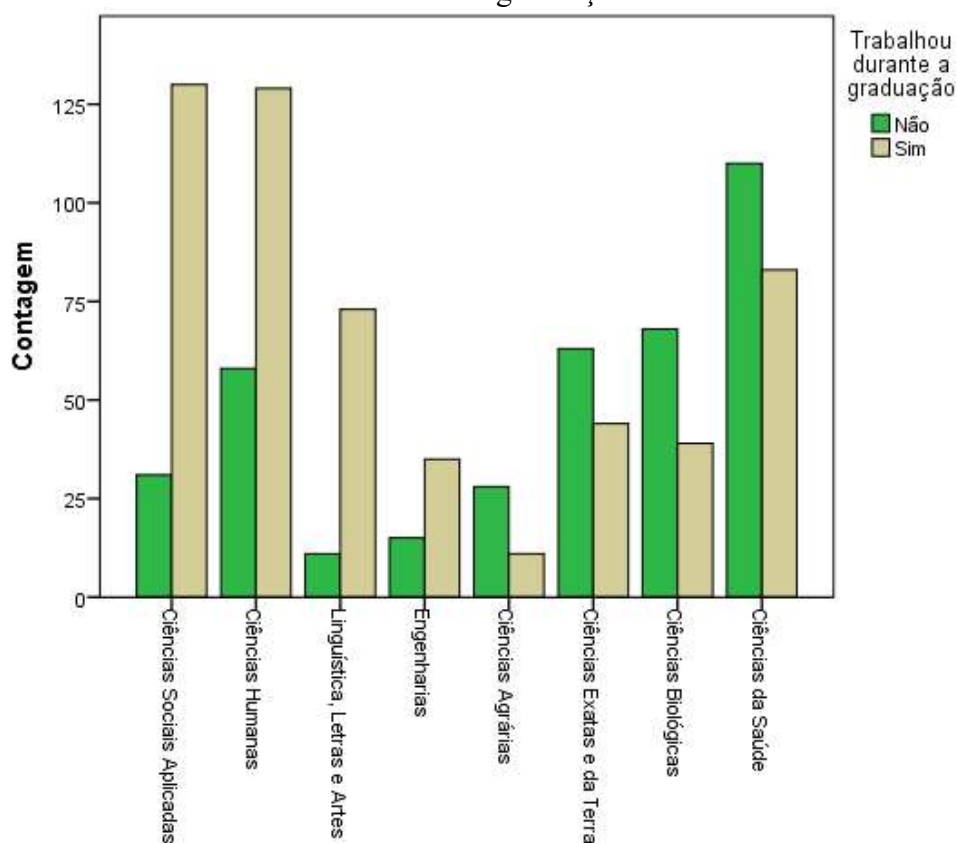
Tabela 14 – Avaliação pessoal da experiência de trabalho durante a graduação

	Frequência	Porcentagem
Possibilitou meu crescimento pessoal	291	52,8
Não atrapalhou meus estudos	122	22,2
Possibilitou meus estudos	78	14,2
Atrapalhou meus estudos	60	10,8
Total	551	100,0

Fonte: Elaboração própria.

Sobre a área de atuação dos professores e a experiência de trabalho durante a graduação temos o seguinte cenário:

Gráfico 6 – Cruzamento entre área de atuação e experiência de trabalho durante a graduação



Fonte: Elaboração própria.

O gráfico acima demonstra a proporção de respostas sobre a experiência de trabalho por área de atuação. O que este gráfico revela é que em algumas áreas a maior parte dos respondentes teve experiência de trabalho em relação aos que não tiveram essa experiência. No caso da Linguística, Letra e Artes a taxa de respostas é de 80% em relação aos que não trabalharam. Já no caso das Ciências Agrárias a taxa é a menor, foram 28,2% das pessoas desta área que tiveram experiência de trabalho.

Tabela 15 – Faixa de ano de conclusão da graduação

	Frequência	Porcentagem
1967 - 1979	67	7,2
1980 - 1989	221	23,7
1990 - 1999	257	27,5
2000 - 2009	298	31,9
2010 - 2019	79	8,5
Total	922	98,8
Missing	11	1,2
Total	933	100,0

Fonte: Elaboração própria.

Há uma concentração de professores que terminou sua graduação entre as décadas de 1990 e 2000. Mas, também vale destacar os professores que terminaram suas graduações recentemente. Neste ponto, as entrevistas revelam diferenças entre o tipo de trajetória acadêmica dos formados nas décadas 1990 e 2000. As entrevistas indicam, por exemplo, que os professores que se formaram mais recentemente (2010-2019) foram submetidos a mudanças em relação a trajetória acadêmica daqueles professores que concluíram suas graduações nos anos 2000.

Conforme aponta Balbachevsky (2007), no início dos anos 1990 o título de doutor era um recurso escasso. Em 1995, foram concedidos 2.854 títulos de doutores no Brasil. Esse número quase que dobra em 2000, atingindo a marca de 5.241, chegando, em 2010, à 11.309 títulos de doutorado concedidos no país (CENTRO DE GESTÃO E ESTUDOS ESTRATÉGICOS, 2016). O crescimento do número de doutores tem relação com o crescimento do sistema de pós-graduação no país. Se em 1995, se formaram 2.854 doutores, em 2003 foram 8.000. Isso significa um crescimento de 176% (BALBACHEVSKY, 2007). Outro fator importante foram as ações das instâncias regulatórias do sistema de ensino superior que, desde os anos 1990, iniciou uma política de avaliação com ênfase na titulação do corpo docente das instituições que compõe o sistema (BALBACHEVSKY, 2007).

Para os professores que se graduaram mais recentemente, suas trajetórias acadêmicas são mais lineares e bem demarcadas: iniciam a graduação, inserem-se na pesquisa, seja através de programas de iniciação, tal como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), seja através de participação em grupos/núcleos de pesquisa e, muitas vezes, as duas coisas caminham juntas. A seguir, fazem mestrado e logo na sequência, doutorado. Esta leitura tende a ser reforçada com os próximos dados sobre o intervalo entre a graduação e o mestrado e, posteriormente, entre o mestrado e o doutorado.

Tabela 16 – Tempo de transição entre o final da graduação e o início do mestrado

	Frequência	Porcentagem
Logo que terminei a graduação, iniciei o mestrado	327	35,0
Até 1 ano.	102	10,9
Entre 1 e 2 anos	104	11,1
Entre 2 e 3 anos	80	8,6
Entre 3 e 4 anos	51	5,5
Entre 4 e 5 anos	36	3,9
Mais de 5 anos	208	22,3
Não fiz mestrado	25	2,7
Total	933	100,0

Fonte: Elaboração própria.

Nota-se que a maior parte dos professores seguiu para o mestrado logo ao final da graduação. Se considerarmos o intervalo de um ano para o ingresso no mestrado, a taxa sobe para 45,9% das respostas. O que chama atenção é a alta taxa de professores que demoraram mais de 5 anos para ingressar no mestrado. Ao cruzarmos essa informação com a faixa etária dos professores podemos observar alguns dados interessantes.

Tabela 17 – Cruzamento entre a faixa etária e tempo de transição entre o final da graduação e o início do mestrado

		Tempo de transição entre a conclusão da graduação e o início do mestrado							Total	
		Logo que terminei a graduação, iniciei o mestrado	Até 1 ano.	Entre 1 e 2 anos	Entre 2 e 3 anos	Entre 3 e 4 anos	Entre 4 e 5 anos	Mais de 5 anos		Não fiz mestrado
Faixa etária	Entre 24 e 30 anos	18	7	4	4	1	0	0	0	34
	Entre 31 e 40 anos	126	34	26	17	10	8	8	10	239
	Entre 41 e 54 anos	120	44	50	33	25	16	98	6	392
	Acima de 55 anos	63	17	23	26	15	12	102	9	267
	Missing	0	0	1	0	0	0	0	0	1
Total		327	102	104	80	51	36	208	25	933

Fonte: Elaboração própria.

Tabela 18 – Cruzamento entre o ano de conclusão da graduação e o tempo de transição do final da graduação e início do mestrado

		Transição entre a conclusão da graduação e o início do mestrado							Total	
		Logo que terminei a graduação, iniciei o mestrado	Até 1 ano.	Entre 1 e 2 anos	Entre 2 e 3 anos	Entre 3 e 4 anos	Entre 4 e 5 anos	Mais de 5 anos		Não fiz mestrado
Ano de conclusão da graduação	Entre 1967 e 1979	19	4	4	5	5	1	26	3	67
	Entre 1980 e 1989	47	16	23	19	14	14	81	7	221
	Entre 1990 e 1999	78	25	36	23	16	8	68	3	257
	Entre 2000 e 2009	139	43	31	25	15	11	27	7	298
	Entre 2010 e 2019	39	14	9	7	1	2	2	5	79
Total		322	102	103	79	51	36	204	25	922

Fonte: Elaboração própria.

Reforçando a interpretação acima sobre a mudança na carreira acadêmica, temos que os professores acima de 55 anos concentram a maior taxa de respostas na categoria “mais de 5 anos”. Isso significa que 38,2% dos respondentes acima de 55 anos só ingressaram no mestrado depois de 5 anos do final de suas graduações. A seguir, 23,5% dos professores acima de 55 anos ingressaram no mestrado logo após o final de suas graduações. Neste cruzamento também é possível notar a concentração nas faixas etárias “entre 31 e 40 anos” (38,5%) e “entre 41 e 54 anos” (36,7%) de professores que iniciaram seus mestrados logo a seguir ao final da graduação. Da mesma forma, ao considerar o ano de conclusão da graduação, 38,8% dos que terminaram suas graduações entre 1967 e 1979 demoraram mais de cinco anos para ingressar no mestrado, a tendência de concentração de respostas na categoria “mais de cinco anos” para ingresso no mestrado se repete para os respondentes que concluíram suas graduações entre 1980 e 1989, 36,6%. Esta tendência só muda a partir dos professores que concluíram suas graduações após os anos 2000, pois a maior concentração de respostas está na categoria “logo que terminei a graduação iniciei o mestrado”. Para os que concluíram entre 2000 e 2009 a taxa é de 46,6%, e para os que concluíram entre 2010 e 2019 a taxa é de 49,3%.

Tabela 19 – Cruzamento entre o tempo de transição entre a conclusão da graduação e o início do mestrado e a área de atuação**Tempo de transição entre a conclusão da graduação e o início do mestrado**

	Logo que terminei a graduação, iniciei o mestrado	Tempo de transição entre a conclusão da graduação e o início do mestrado							Total	
		Até 1 ano.	Entre 1 e 2 anos	Entre 2 e 3 anos	Entre 3 e 4 anos	Entre 4 e 5 anos	Mais de 5 anos	Não fiz mestrado		
Área de atuação	Ciências Agrárias	21	3	8	3	1	2	1	0	39
	Ciências Biológicas	57	18	10	8	3	4	0	7	107
	Ciências da Saúde	37	13	30	23	11	8	66	5	193
	Ciências Exatas e da Terra	67	9	5	7	3	5	3	8	107
	Ciências Humanas	86	22	18	13	10	5	35	1	190
	Ciências Sociais Aplicadas	27	22	22	11	12	9	56	2	161
	Engenharias	21	7	4	5	3	1	9	0	50
	Linguística, Letras e Artes	11	7	7	10	8	2	37	2	84
	Missing	0	1	0	0	0	0	1	0	2
Total	327	102	104	80	51	36	208	25	933	

Fonte: Elaboração própria.

Ao cruzarmos o tempo de transição entre a graduação e o mestrado com a área de atuação do respondente temos o seguinte quadro: as respostas dos professores que atuam nas das Ciências Exatas e da Terra indicam que estes realizaram uma imediata transição (62,6%), esta é a mesma tendência observada nas respostas dos professores das Ciências Agrárias (53,8%), das Ciências Biológicas (53,2%), das Ciências Humanas (45,2%) e das Engenharias (42%). Ao passo que os professores das áreas de Linguística, Letras e Artes, Ciências Sociais Aplicadas e Ciências da Saúde tendem a demorar mais para fazer a transição entre o final da graduação e o início do mestrado, 44%, 34,7% e 34,1% respectivamente.

Tabela 20 – Ano da conclusão do mestrado

	Frequência	Porcentagem
1969 - 1979	15	1,6
1980 - 1989	74	7,9
1990 - 1999	230	24,7
2000 - 2009	389	41,7
2010 - 2019	184	19,7
2020 - 2022	2	0,2
Total	894	95,8
Missing System	39	4,2
Total	933	100,0

Fonte: Elaboração própria.

Quando perguntados sobre o ano de conclusão do mestrado, temos uma concentração de professores que o fizeram entre 2000 e 2009. Em relação ao curso de mestrado, temos que 71% dos respondentes tiveram bolsas de estudo durante o mestrado e 8,6% tiveram algum tipo de experiência de estudo no exterior, seja por ter feito o mestrado integralmente, seja por ter feito parte do mestrado em outro país. Apesar da baixa taxa de respostas afirmativas às experiências no exterior, ao cruzarmos esta resposta com o ano de conclusão do mestrado temos um dado curioso: a maior parte das respostas afirmativas à questão da experiência no exterior se concentra entre as décadas de 1990 e 2000. Além disso, ao observarmos como este dado se comporta por área de atuação do respondente, destaca-se que os professores das áreas de Ciências Humanas e Ciências Biológicas foram os que tiveram mais experiências no exterior.

Tabela 21 – Cruzamento entre o ano de final do mestrado e experiência no exterior

		Experiência no exterior durante o mestrado				Total
		Fiz o mestrado no exterior	Sim, fiz intercâmbio	Não	Missing	
Ano do final do mestrado	Entre 1969 e 1979	2	1	12	0	15
	Entre 1980 e 1989	3	4	67	0	74
	Entre 1990 e 1999	17	15	197	1	230
	Entre 2000 e 2009	10	16	362	1	389
	Entre 2010 e 2019	1	9	173	1	184
	Entre 2020 e 2022	0	1	1	0	2
	Total	33	46	812	3	894

Fonte: Elaboração própria.

Tabela 22 – Cruzamento entre área de atuação e experiência no exterior

		Experiência no exterior durante o mestrado				Total
		Fiz o mestrado no exterior	Sim, fiz intercâmbio	Não	Missing	
Área de atuação	Ciências Agrárias	2	1	36	0	39
	Ciências Biológicas	2	10	89	6	107
	Ciências da Saúde	3	6	179	5	193
	Ciências Exatas e da Terra	2	6	90	9	107
	Ciências Humanas	9	12	168	1	190
	Ciências Sociais Aplicadas	7	5	146	3	161
	Engenharias	2	2	46	0	50
	Linguística, Letras e Artes	6	6	71	1	84
	Missing	0	0	2	0	2
Total	33	48	827	25	933	

Fonte: Elaboração própria.

Tabela 23 – Tempo de transição entre a conclusão do mestrado e o início do doutorado

	Frequência	Porcentagem
Logo que terminei o mestrado comecei o doutorado	340	36,4
Até 1 ano depois	125	13,4
Entre 1 e 2 anos	97	10,4
Entre 2 e 3 anos	60	6,4
Entre 3 e 4 anos	56	6,0
Entre 4 e 5 anos	63	6,8
Mais de 5 anos depois.	144	15,4
Não tenho doutorado	39	4,2
Missing	9	1,0
Total	933	100,0

Fonte: Elaboração própria.

Da mesma forma que a transição entre a graduação e o mestrado, a transição entre o mestrado e o doutorado foi logo em seguida para a maioria dos professores, 36,4%. Se considerarmos as respostas dos professores que fizeram a transição entre o mestrado e o doutorado em até um ano esta taxa sobe para 49,8%.

Tabela 24 – Cruzamento entre a faixa etária e o tempo de transição entre a conclusão do mestrado e o início do doutorado

		Tempo de transição entre a conclusão do mestrado e o início do doutorado								Missing	Total
		Logo que terminei o mestrado comecei o doutorado	Até 1 ano depois	Entre 1 e 2 anos	Entre 2 e 3 anos	Entre 3 e 4 anos	Entre 4 e 5 anos	Mais de 5 anos depois.	Não tenho doutorado		
Faixa etária	Entre 24 e 30 anos	15	7	3	3	0	0	0	5	1	34
	Entre 31 e 40 anos	127	37	19	9	10	15	8	13	1	239
	Entre 41 e 54 anos	137	59	41	25	28	27	58	14	3	392
	Acima de 55 anos	61	22	34	23	18	21	77	7	4	267
	Missing	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1
Total		340	125	97	60	56	63	144	39	9	933

Fonte: Elaboração própria.

Tabela 25 – Cruzamento entre o ano de conclusão do mestrado e o tempo de transição entre o final do mestrado e o início do doutorado

		Tempo de transição entre o mestrado e o doutorado								Missing	Total
		Logo que terminei o mestrado comecei o doutorado	Até 1 ano depois	Entre 1 e 2 anos	Entre 2 e 3 anos	Entre 3 e 4 anos	Entre 4 e 5 anos	Mais de 5 anos depois.	Não tenho doutorado		
Ano de conclusão do mestrado	Entre 1969 e 1979	4	1	2	1	1	1	5	0	0	15
	Entre 1980 e 1989	18	7	8	6	8	4	22	0	1	74
	Entre 1990 e 1999	71	30	28	19	16	18	42	6	0	230
	Entre 2000 e 2009	140	54	37	25	25	28	68	10	2	389
	Entre 2010 e 2019	93	28	19	8	4	10	4	17	1	184
	Entre 2020 e 2022	1	0	0	0	0	0	0	1	0	2
Total		327	120	94	59	54	61	141	34	4	894

Fonte: Elaboração própria.

Os cruzamentos acima nos dão mais alguns indicativos sobre mudanças na carreira acadêmica. A mesma tendência observada na transição entre o final da graduação e o início do mestrado pode ser observada na transição entre o final do mestrado e o início do doutorado. Para os professores que concluíram seus mestrados entre as décadas de 1970 e 1980, há uma concentração de casos em que os professores demoraram mais que 5 anos para ingressar no doutorado. Esta tendência não está presente nas décadas mais recentes. Ao contrário, a tendência observada para os professores que concluíram seus mestrados entre as décadas de 2000 e 2010 é de que eles tenham iniciado o doutorado logo ao final do mestrado.

Tabela 26 – Cruzamento entre a área de atuação e o tempo de transição entre a conclusão do mestrado e o início do doutorado

	Logo que terminei o mestrado comecei o doutorado	Tempo de transição entre a conclusão do mestrado e o início do doutorado							Missing	Não tenho doutorado	Total
		Até 1 ano depois	Entre 1 e 2 anos	Entre 2 e 3 anos	Entre 3 e 4 anos	Entre 4 e 5 anos	Mais de 5 anos depois.				
Área de atuação	Ciências Agrárias	16	5	3	2	2	3	8	0	0	39
	Ciências Biológicas	56	16	9	4	7	6	9	0	0	107
	Ciências da Saúde	52	33	16	13	17	13	33	4	12	193
	Ciências Exatas e da Terra	63	11	10	5	1	5	10	1	1	107
	Ciências Humanas	73	30	24	11	10	13	26	0	3	190
	Ciências Sociais Aplicadas	35	16	18	13	14	9	38	1	17	161
	Engenharias	22	8	5	3	0	6	4	1	1	50
	Linguística, Letras e Artes	22	6	12	9	5	8	15	2	5	84
	Missing	1	0	0	0	0	0	1	0	0	2
Total	340	125	97	60	56	63	144	9	39	933	

Fonte: Elaboração própria.

Ao cruzarmos a área de atuação dos respondentes e o tempo de transição entre o mestrado e o doutorado temos um quadro diferente em relação à transição anterior entre a graduação e o mestrado. Neste caso, as respostas dos professores de todas as áreas estão mais concentradas na categoria “logo que terminei o mestrado comecei o doutorado”, exceto os professores atuantes nas Ciências Sociais Aplicadas, que distribuem sua concentração entre esta categoria e a categoria “mais de cinco anos depois”.

Com relação à bolsa de estudo no doutorado, temos que 66,1% dos professores tiveram bolsa e 33,6% tiveram algum tipo de formação no exterior. Registra-se ainda o crescimento, em relação ao mestrado, do número de professores que cursaram o doutorado integralmente no exterior, 11,9%.

Tabela 27 – Cruzamento entre ano de conclusão do doutorado e experiência no exterior durante o doutorado

		Experiência no exterior durante o doutorado				Missing	Total
		Fiz o doutorado no exterior	Sim, fiz intercâmbio/sanduíche	Não	Não se aplica		
Ano de conclusão do doutorado	Entre 1970 e 1979	2	0	0	0	0	2
	Entre 1980 e 1989	11	3	4	0	0	18
	Entre 1990 e 1999	35	18	59	1	2	115
	Entre 2000 e 2009	38	75	215	0	2	330
	Entre 2010 e 2019	20	100	240	0	2	362
	Entre 2020 e 2025	4	3	22	4	0	33
Total		110	199	540	5	6	860

Fonte: Elaboração própria.

Tabela 28 – Cruzamento entre área de atuação e experiência no exterior durante o doutorado

	Experiência no exterior durante o doutorado					Total
	Fiz o doutorado no exterior	Sim, fiz intercâmbio/sanduíche	Não	Não se aplica	Missing	
Ciências Agrárias	9	3	27	0	0	39
Ciências Biológicas	9	28	69	0	1	107
Ciências da Saúde	14	28	135	7	9	193
Ciências Exatas e da Terra	22	31	51	0	3	107
Ciências Humanas	29	58	96	5	2	190
Ciências Sociais Aplicadas	12	27	97	12	13	161
Engenharias	7	13	27	1	2	50
Linguística, Letras e Artes	9	12	57	2	4	84
Missing	0	2	0	0	0	2
Total	111	202	559	27	34	933

Fonte: Elaboração própria.

Os cruzamentos acima indicam um cenário um pouco diferente em relação aos cruzamentos referentes ao mestrado. O período de concentração de respostas afirmativas para as experiências no exterior se estende entre as décadas de 1990, 2000 e 2010, ao mesmo tempo em que as áreas de atuação dos professores mudaram. Os professores vinculados às Ciências Humanas continuam concentrando experiências no exterior em relação às outras áreas. No entanto, as Ciências Biológicas, que durante o mestrado concentravam mais respostas afirmativas, no doutorado perdem espaço para os professores das áreas de Ciências Exatas e da Terra, Ciências Sociais Aplicadas e Ciências da Saúde.

3.5. Profissão de professor

A maior parte dos professores investigados ingressou na atividade docente no ensino superior após 1991, com uma concentração maior no recorte temporal entre 2001 e 2010. Isso não significa, necessariamente, que eles começaram nas instituições às quais estavam vinculados no momento da resposta ao questionário.

Tabela 29 – Ano de ingresso na docência no ensino superior

	Frequência	Porcentagem
1972-1980	35	3,8
1981-1990	82	8,8
1991-2000	220	23,6
2001-2010	312	33,4
2011-2020	281	30,1
Total	930	99,7
Missing System	3	,3
Total	933	100,0

Fonte: Elaboração própria.

Ao estratificarmos o ano de ingresso no ensino superior como docente por área de atuação observamos que a maior parte das áreas segue a tendência de ingresso entre os anos 2001 e 2010. No entanto, as Ciências Exatas e da Terra, Engenharias e Ciências Sociais Aplicadas fogem a esta tendência concentrando a atuação nos anos mais recentes entre 2011 e 2020.

Tabela 30 – Cruzamento entre área de atuação e ano de ingresso como docente no ensino superior

	Ingresso no ensino superior como professor					Total
	1972-1980	1981-1990	1991-2000	2001-2010	2011-2020	
Ciências Agrárias	2	3	12	15	7	39
Ciências Biológicas	3	13	27	33	31	107
Ciências da Saúde	7	15	37	77	57	193
Ciências Exatas e da Terra	7	10	22	25	42	106
Ciências Humanas	9	19	43	70	49	190
Ciências Sociais Aplicadas	3	9	50	44	55	161
Engenharias	1	7	5	14	23	50
Linguística, Letras e Artes	3	6	23	34	16	82
Missing	0	0	1	0	1	2
Total	35	82	220	312	281	930

Fonte: Elaboração própria.

Ao cruzarmos o ano de ingresso como docente no ensino superior, faixa etária e ano de conclusão do doutorado temos alguns pontos a destacar. O primeiro deles tem relação

com os apontamentos feitos anteriormente sobre mudanças nas carreiras acadêmicas. É possível observar que parte dos professores com mais de 55 anos de idade ingressou na carreira docente antes de concluir o doutorado. Se notarmos os professores que concluíram seus doutorados entre 1970 e 1979 não conseguimos ver essa tendência. No entanto, se considerarmos os professores que concluíram seus doutorados entre 1980 e 1989, observamos que 9 professores (50%) ingressaram no ensino superior antes da obtenção do título de doutor. Esta tendência se fortalece para os docentes que concluíram seus doutorados entre 1990 e 1999. Destes, 9,5% iniciaram sua carreira como professores do ensino superior entre 1972 e 1980; 27,8% iniciaram entre 1981 e 1990. Quando somados, foram 37,3% dos professores que iniciaram sua carreira como docentes de instituições de ensino superior antes da conclusão do doutorado. 52,1% dos professores indicam que podem ter ingressado na carreira docente ao mesmo tempo em que concluíram seus doutorados. Esta mesma tendência pode ser observada para os professores que concluíram seus doutorados entre 2000 e 2009. Do total de respostas, temos que 44,5% dos professores ingressaram na carreira em instituições de ensino superior antes da conclusão do doutorado e 49,7% ingressaram no mesmo período em que concluíram seus doutorados. Para os professores que concluíram o doutorado entre 2010 e 2019, 44,4% ingressaram como professores do ensino superior antes de concluir o doutorado e 55,5% no mesmo período em que concluíram o doutorado. Ao observarmos como este dado se comporta por faixa etária é notório que os professores entre 41 e 54 anos e acima de 55 anos concentram as respostas que indicam o início da carreira docente antes da conclusão do doutorado.

Tabela 31 – Cruzamento entre ano de ingresso no ensino superior e faixa etária por ano de conclusão do doutorado

Ano de conclusão do doutorado		Faixa etária					Total	
		Entre 24 e 30 anos	Entre 31 e 40 anos	Entre 41 e 54 anos	Acima de 55 anos	Missing		
1970 - 1979	Ingresso no ensino superior como professor	1972-1980				1	1	
		1981-1990				1	1	
	Total				2	2		
1980 - 1989	Ingresso no ensino superior como professor	1972-1980				9	9	
		1981-1990				8	8	
	1991-2000				1	1		
Total				18	18			
1990 - 1999	Ingresso no ensino superior como professor	1972-1980			0	11	0	11
		1981-1990			1	31	1	33
		1991-2000			15	45	0	60
		2001-2010			4	7	0	11
Total			20	94	1	115		
2000 - 2009	Ingresso no ensino superior como professor	1972-1980		0	0	8		8
		1981-1990		0	2	26		28
		1991-2000		0	68	43		111
		2001-2010		9	136	19		164
		2011-2020		5	12	2		19

Total			14	218	98	330
2010 - 2019	Ingresso no ensino superior como professor	1972-1980	0	0	0	3
		1981-1990	0	0	1	4
		1991-2000	0	0	21	15
		2001-2010	0	38	67	11
		2011-2020	10	149	37	4
		Total	10	187	126	37
2020 - 2025	Ingresso no ensino superior como professor	1981-1990	0	0	0	3
		1991-2000	0	0	2	0
		2001-2010	0	2	2	0
		2011-2020	8	11	4	0
		Total	8	13	8	3
Total	Ingresso no ensino superior como professor	1972-1980	0	0	0	32
		1981-1990	0	0	4	73
		1991-2000	0	0	106	104
		2001-2010	0	49	209	37
		2011-2020	18	165	53	6
		Total	18	214	372	252
					0	1
					32	857

Fonte: Elaboração própria.

Além disso, chama atenção que 45,1% dos professores que responderam ao questionário já migraram de instituição desde a sua primeira experiência de docência no ensino superior. Quando perguntados sobre o motivo da mudança, a maior parte das respostas (67%) indicou que os professores mudaram de instituição em busca de melhores condições de trabalho. Estas respostas incluem situações em que os professores assumiram posições docentes sob o regime de professor substituto ou contratado em instituições públicas ou privadas e migraram para a condição de servidor público efetivo, por conta de aprovação em concurso público. Logo após esse motivo, os professores justificaram a mudança de instituição a partir das seguintes explicações: “mudei por motivos de região/localização” com 16,5% das respostas e “mudei por motivos familiares” com 14,6%.

4. As trajetórias docentes

Neste capítulo buscamos tratar das diferentes trajetórias feitas pelos professores entrevistados até o momento em que a carreira acadêmica passa a fazer parte de seus horizontes de possibilidades. Para isso, analisamos as origens familiares, os percursos escolares (investimentos objetivos em escolarização; investimentos simbólicos em escolarização) e as trajetórias acadêmicas (descoberta da profissão).

Abordamos aqui a segunda hipótese, qual seja, os professores universitários cujos pais não cursaram o ensino superior avançaram em sua instrução escolar e acadêmica como parte do projeto familiar de aumento nos investimentos escolares e, em decorrência disso, a carreira como docentes nessas instituições se tornou um horizonte possível na medida em que foram avançando em suas trajetórias acadêmicas.

Para tratar dessa questão elaboramos, conforme apontado nos procedimentos metodológicos, trajetórias com as aproximações e distanciamentos entre as categorias previamente definidas (origens sociais, investimentos objetivos e simbólicos na escolarização e descoberta da profissão).

Acreditamos que, ao situar os sujeitos em suas redes de interdependências, por meio dos quadros elaborados, além de compreender o contexto no qual os indivíduos foram forjados, é possível interpretar algumas das tendências de desenvolvimento que o tipo de estrutura social desenvolvida no país tem tomado. Em outras palavras,

Se as estruturas mentais de um ser social se constituem através das formas de relações sociais e as estruturas objetivas são uma “medida” particular dessa realidade intersubjetiva, desse tecido de interdependências sociais, compreendemos realmente, então, que não se trata de duas realidades diferentes, sendo uma (as estruturas mentais) o produto da interiorização da outra (as estruturas objetivas), mas duas apreensões de uma mesma realidade (LAHIRE, 1997, p. 353-354).

Dessa forma, dissolve-se a aparente dualidade estrutura social de um lado, e estrutura psíquica de outro. Em verdade, opera-se, teórico-metodologicamente, em dois níveis de análise para construir uma interpretação sociológica que consiga, ao mesmo tempo, “dar conta” da especificidade da trajetória, sem se perder na ilusão do mito enquanto ser a-histórico, e da herança material e simbólica a que os indivíduos tiveram acesso, sem cair em outra ilusão da sobredeterminação da estrutura em relação aos indivíduos (ELIAS, 2006a).

Ao final desse trabalho, construímos três perfis de origens familiares distintas entre si, três percursos escolares, acadêmicos e profissionais.

4.1. Origens familiares

O trabalho com os dados indicou que a forma mais conveniente de tratar as origens familiares estava relacionada com a situação de migração das famílias. Isso porque inicialmente chamou a atenção, a partir dos relatos dos professores entrevistados, a quantidade de famílias que migraram. As exceções eram as famílias que residiam há mais de duas gerações (a geração dos professores e a geração dos seus pais) nas cidades onde os professores residiam. A identificação desse atravessamento foi importante, pois na medida em que as famílias se deslocavam, atualizavam-se as condições de possibilidades dos seus membros. É dessa forma que, por exemplo, um dos pais dos entrevistados inicia sua vida profissional como agricultor e, ao migrar para um centro urbano, transforma-se em pequeno comerciante.

Ademais, os tipos de migrações são variados, abrangendo desde a mudança entre campo e cidade até a mudança de país. Há variações também a depender da instituição pesquisada. Por exemplo, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul é possível observar que grande parte dos professores entrevistados são oriundos de famílias que residem ou residiram em cidades desse estado, enquanto grande parte dos professores da Universidade de Brasília são oriundos de famílias que migraram de outros estados.

Associado ao critério de migração, notamos que o desempenho das atividades profissionais, afinal as famílias migravam em busca de melhores condições de vida e trabalho, também é um fator importante para caracterização das famílias encontradas. A partir desses critérios foi possível demarcar três perfis familiares: famílias de agricultores, famílias de empregados urbanos e famílias de funcionários públicos.

Importante chamar atenção para o fato de que esses agrupamentos de famílias foram elaborados a partir da recorrência de algumas características. Na realidade os casos apresentam detalhes que os diferenciam uns dos outros. Além dessa diferenciação entre as famílias, é possível notar uma diferenciação interna na própria família. São os casos de famílias em que os seus membros eram trabalhadores rurais e foram migrando de atividade e passaram pelos três perfis aqui demarcados. Por conta disso, há de se considerar que os perfis servem como quadros analíticos das condições de possibilidade para os seus membros avançarem na hierarquia escolar.

4.1.1. Famílias de agricultores

Esse tipo familiar é caracterizado pelo envolvimento de todos os membros da família na atividade agrícola. As mães, os pais e as crianças estavam inseridos nas atividades que as famílias desenvolviam. As últimas, desempenhavam tarefas que lhes eram possíveis a depender da idade, desde pequenos trabalhos quando crianças até trabalhos mais pesados à medida que cresciam. Nesse tipo familiar as mulheres, sejam as mães ou as filhas, além do trabalho agrícola, também estavam com a responsabilidade dos trabalhos domésticos. Ao passo que aos homens, pais ou filhos, somavam ao trabalho rural a venda da produção.

Sua mãe ajudava o seu pai na lavoura?

Sempre, sempre trabalhou junto com ele na roça mesmo. A gente até brincava porque ela gostava, cuidar de casa ela nunca foi muito ligada isso. Isso quem tomava conta era a minha avó. Ela era de sol a sol, como a gente costuma dizer aqui, com meu pai e com meu avô (Trecho de entrevista com uma professora do Instituto de Ciências da Arte da Universidade Federal do Pará).

Em alguns casos, o envolvimento dos hoje professores, mas a época, estudantes, varia: desde casos em que a demanda era grande em ajudar nas atividades agrícolas, até famílias que dividiam entre horas dedicadas aos trabalhos e horas dedicadas às atividades escolares. Nesse tipo familiar não encontramos casos em que os filhos se dedicavam integralmente aos estudos.

Quando eu vim aqui para rua¹⁰ eu fui estudar na escola pública. Eu já estudava na escola pública na vila, mas eu vim para pública aqui da cidade que era bem diferente, bem difícil. E isso dificultou bastante. Eu tinha dificuldade de aprendizado, eu cheguei a repetir, acho que 2 ou 3 anos. Eu repeti a segunda série aqui em Camocim [de São Felix]. Eu fiz a primeira série no sítio porque eu morava no sítio, e a segunda série, que eu acho que chama segundo ano, eu repeti por conta disso. Depois eu repeti a quarta série e depois a oitava série, foram 3 anos. E sempre trabalhando. Depois que a gente mudou para rua a gente continuou na agricultura. Eu andei muito a pé para levar almoço para os meus irmãos, o meu pai. Com o tempo a gente deixou a agricultura e foi para a marcenaria, fabricar móveis. E aí eu fui marceneiro por uns 6 anos, depois disso eu fui comerciante, fui trabalhar em lojas de material de construção. Quando eu fui para loja de material de construção eu tinha uns 17 anos por aí, mais ou menos, eu trabalhava no pesado mesmo. Eu pegava saco de 50kg de cimento do chão e colocava nas costas para ir entregar. Eu era forte na época. Só que aí eu parei e disse: “eu não quero chegar ao final da minha vida fazendo isso”. Foi quando eu resolvi levar o estudo a sério de verdade. Foi quando eu almejei fazer o curso superior e sair daqui de Camocim e fui morar em Recife,

¹⁰ Rua é um termo comumente utilizado pelos moradores dos municípios pernambucanos para designar a cidade, em oposição ao sítio.

em casa de estudante. E por aí segue (Trecho de entrevista de um professor do Núcleo de Tecnologia do campus Agreste da Universidade Federal de Pernambuco).

Professora a senhora poderia então falar sobre seus pais? De onde eles eram, com que eles trabalhavam, qual o nível de escolaridade deles? Como era essa família na qual você nasceu?

Os meus pais eram agricultores. A minha mãe era dona de casa, mas como ela estava na fazenda. Ela fazia todo tipo de trabalho: ia para roça, plantava. E aí eles foram para a cidade justamente para os filhos estudarem (Trecho de entrevista de uma professora do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de Pernambuco).

Outro elemento que vale destacar é que poucas são as famílias que permaneceram no campo. Isso porque a maior parte dos entrevistados relatou que seus pais, mais cedo ou mais tarde, migraram com a família toda para as cidades em busca de melhores condições de vida e de trabalho. Para essas famílias, um dos fatores relatados pelos entrevistados como importante para a migração era o avanço escolar dos filhos.

4.1.2. Famílias de empregados urbanos

Esse tipo familiar se diferencia pela profissão assumida pelos genitores. Ademais, na maior parte dos casos, são famílias que se deslocaram no território em busca de melhores condições de vida e emprego. Essas duas características marcam esse agrupamento familiar.

O meu pai serviu ao exército e seguiu a carreira no comércio. Um Comerciante que virou depois diretor de empresa de serviços de crédito, serviços fiduciários. Nenhum dos dois [a mãe ou o pai] tem formação superior, nem as gerações anteriores a eles. Minha mãe é migrante do interior do estado, Campos de Goytacazes, de família de lavradores e camponeses no canavial. A minha mãe vem para o Rio de Janeiro muito novinha. De uma família muito grande, ela era caçula. E foram morar em uma pensão e acabou trabalhando no comércio em Copacabana, numa loja chamada Pavilhão, uma coisa assim, onde conheceu o meu pai. Os dois viviam uma vida no comércio, em serviços. Ela era caixa. E assim eles se casaram e depois se separaram (Trecho de entrevista de um professor do Campus Macaé da Universidade Federal do Rio de Janeiro).

Diferentemente do grupo anterior, aqui as famílias apresentam maior heterogeneidade umas em relação às outras, mas também maior diferenciação interna entre seus membros. Dessa maneira, podemos encontrar desde pais que trabalhavam em subempregos ou com vínculos precários de trabalho até donos de pequenos e médios comércios familiares. Quantos às mães encontramos donas de casa – aparecem com maior

frequência –, funcionárias em empregos no comércio e donas dos pequenos e médios comércios familiares.

O meu pai é paraense mesmo só que do interior, São Luiz do Capim. E quando eu nasci o papai era feirante, ele vendia frutas e verduras no [Mercado] Ver-O-Peso. Já a minha mãe não é daqui do Pará, originalmente. Ela nasceu em Barra do Corda no Maranhão e de lá, a família era de retirantes, eles acabaram migrando até chegar na cidade de Araguatins, no estado do Tocantins. Na época, ainda era Goiás só depois dividiu. E por conta da miséria e de procurar melhores condições de vida ela acabou vindo para aqui em Belém quando ela estava com oito anos. Ela trabalhava como costureira numa loja de roupas ali pela área do [Mercado] Ver-O-Peso. Foi assim que ela conheceu o papai (Trecho de entrevista de uma professora do Instituto de Ciências da Arte da Universidade Federal do Pará).

Na maior parte dos casos, os filhos nesse perfil familiar não trabalhavam ativamente. Isso não significa que não encontramos casos em que os professores precisaram trabalhar desde cedo. Nas famílias que migraram sem ter acumulado algum capital anterior, a situação pressionava todos os membros da família a contribuírem com o rendimento. Além disso, encontramos relatos de professores que quando estavam entre os finais do ensino médio e início do ensino superior esboçaram para seus pais o desejo de ingressar no mercado de trabalho. Em alguns casos, os pais aprovavam essa decisão e noutros essa decisão era reprimida sob a justificativa de que o trabalho dos hoje professores era estudar.

[Entrevistador] – Professor, o senhor comentou rapidamente que teve que trabalhar, como que os seus pais conseguiram conciliar essas duas coisas, o estímulo para estudar e ao mesmo tempo essa necessidade de chegar junto em casa, ter uma grana?

[Entrevistado] – Veja, eu tenho impressão que essa questão na minha família, como é que eu posso dizer? Ela foi meio naturalizada pela necessidade. Eu dou duas vertentes para você dessa naturalização. Primeiro, o meu pai era bancário, uma renda mínima. Na década de 60 e começo dos anos 70 você não tinha tanta inflação então dava... Passamos necessidade, mas nada que não desce para sobreviver. Só que o fato dele ser doente, o meu pai passou 7 anos em casa antes de falecer, isso gerou muito custo, era tudo muito caro, remédio era caro. A minha mãe intensificou o trabalho dela como costureira, a minha irmã já estava trabalhando em uma empresa e o meu irmão também. E aí houve uma naturalização, ou seja, todo mundo tinha que fazer. Não tinha conversa se eu iria trabalhar ou se eu iria estudar. Não tinha essa conversa. Era isso. (Trecho de entrevista de um professor do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco).

[Entrevistador] – Professor, durante o começo [da sua escolarização] até o ensino médio o senhor trabalhou ou ajudou no armazém de alguma forma, mesmo que não sistematicamente?

[Entrevistado] – A gente, a família toda sempre trabalhou unida, sempre. Então tinha tarefas, desde tarefas domésticas até ajudar no armazém também. Também trabalhamos no armazém. Eu gosto muito de dizer assim que uma das coisas que marcou a minha memória é que num período da vida o meu pai comprou uma máquina de fazer sorvetes, sorvetes e picolés, a partir daí eu vendia picolé na rua com uma caixinha. Mas eu mais comi a picolé do que eu vendia. Não era um bom vendedor [risos] (Trecho de entrevista de um professor da Faculdade de Agronomia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul).

Assim minha mãe nunca permitiu que eu deixasse de estudar, mesmo em alguns momentos em que eu precisei trabalhar. Durante o ensino médio não, só nas férias. Nas férias eu saí lá do interior da Bahia, deixava minha avó e passava as férias em Angra. E nas férias eu trabalhava, trabalho de 3 meses que ajudava em casa. Mas quando começaram as aulas, não. No ensino médio eu sempre tive essa garantia de ter a comida em casa, o feijão, para conseguir me dedicar aos estudos. Na época da graduação, não, aí eu sempre fui aluna trabalhadora. É isso (Trecho de entrevista de uma professora da Escola de Serviço Social da Universidade Federal do Rio de Janeiro).

Quanto à diferenciação interna entre seus membros, podemos encontrar pais que exerciam uma atividade profissional fora de casa, mães que trabalhavam em casa e filhos que tinham diferentes orientações, um gostava mais de estudar, outro gostava mais de trabalhar, por exemplo.

4.1.3. Famílias de funcionários públicos

Os perfis de famílias de funcionários públicos em muito se parecem que os perfis familiares dos empregados urbanos. No entanto, uma diferença se destaca. Enquanto as famílias dos funcionários públicos tinham certa estabilidade e previsibilidade salarial, as famílias dos empregados urbanos tinham maior variação em seus rendimentos. É assim, por exemplo, que podemos encontrar famílias de empregados urbanos que atravessavam épocas de fartura e épocas de escassez. Ou ainda, podemos encontrar famílias que foram à ruína financeira. Essa variabilidade de rendimentos ou insegurança financeira não é um elemento encontrado nos perfis de famílias de funcionários públicos. Isso não significa que essas famílias tinham uma vida sem limitações econômicas. No entanto, apesar das limitações econômicas, a previsibilidade financeira ajudava a racionalização dos recursos para os investimentos que as famílias elegiam como importantes, dentre eles, o avanço escolar dos professores entrevistados.

Eu sou filha de pais de classe média, trabalhadores. O meu pai foi funcionário público praticamente o tempo inteiro. Trabalhou também com outras coisas para complementar a renda... corretagem. E a minha mãe era dona de casa até eu nascer, mais ou menos. Ela costurava para fora fazia uns trabalhos manuais,

mas vindo de classe trabalhadora (Trecho de entrevista com uma professora do Instituto de Física da Universidade Federal do Rio de Janeiro).

Outra característica era a rede de proteção de que as famílias de funcionários públicos dispunham. Escolas específicas, no caso dos filhos de militares, plano de saúde, entre outros benefícios, permitiam às famílias contar com o suporte que uma rede de profissionais especializados lhes facultava.

A minha mãe foi transferida por conta da benesse que o meu pai recebeu. Aliás, o meu pai era militar, mas ele não era... Nós estamos falando aí de um tempo meio tétrico, absolutamente tétrico, que era a ditadura no país. Mas eu era moleque e morava numa quadra militar e não fazia nem ideia do que estava acontecendo. O meu pai não concordava com isso, ele era da parte burocrática, ele gostava de ler e estudar, fazer as coisas contábeis. (Trecho de entrevista de um professor da Escola de Teatro e Dança da Universidade Federal do Pará)

4.2.Percursos escolares

A seguir apresentamos os diferentes grupos de trajetórias escolares encontrados nessa tese. Os perfis foram construídos levando em consideração não apenas os relatos dos professores sobre suas características enquanto alunos durante sua escolarização. As análises sobre os investimentos familiares, sejam objetivos, sejam simbólicos, mostraram-se instrumentos analíticos fundamentais para a compreensão do problema de pesquisa dessa tese, ou seja, buscar compreender como as famílias dos professores reelaboraram suas tradições de reprodução social incluindo o avanço da escolarização para as gerações mais novas.

Nesse sentido, os entrevistados, quando estudantes do ensino fundamental e ensino médio, estão em relação não apenas com as dinâmicas próprias à instituição escolar – seus professores, seus colegas de classe etc. –, mas estão sujeitos às influências familiares – os estímulos ou não que os pais lhe direcionavam, as decisões sobre o tipo de escola que deveriam frequentar, entre outras. O que destacamos com isso é o caráter relacional que a análise das trajetórias escolares dos entrevistados demanda.

Ademais, outro fator a ser considerado é o tipo de trajetória familiar. Em nossas análises foram identificados dois tipos: trajetórias de ascensão e trajetórias de decadência social. No primeiro caso, os membros da família estavam em pleno movimento de superação da sua situação econômica de origem. Isso permitia aos membros da família acesso a bens e serviços que estavam interditados. Dessa forma, podemos analisar as mudanças nas trajetórias escolares de entrevistados que iniciaram seus estudos em escolas

públicas, mas que migraram para escolas privadas, baseados na crença de seus pais de que as últimas lhes preparariam melhor para o vestibular.

Já no caso das trajetórias familiares de decadência social, estas são caracterizadas pela perda abrupta ou progressiva do poder econômico. São famílias cujo falecimento do provedor coloca seus membros em situação de desamparo econômico. Não apenas a morte foi um fator de decadência social, a essa se somam: separações, desemprego, mudança de cidade etc. Esses eventos são pontos de inflexões nas trajetórias escolares dos entrevistados. É por meio dessa compreensão que podemos analisar a mudança de uma escola na qual o entrevistado, quando estudante, já estava inserido, para outra escola menos organizada e que representou uma ruptura das relações já estabelecidas.

Eu lembro que o grande trauma foi mudar do ensino fundamental 1 para o [ensino fundamental] 2, porque eu tinha grandes amigos no fundamental 1 nessa escola e eles separaram. Eu fui para o fundamental 2 e eu quase reprovei esse ano por causa da Matemática, por causa da professora. Eu não me adaptei com a professora, não me adaptava com os colegas. Bem no início foi muito mal, mas depois dali eu fiz grandes amizades, eu tinha um grupo de amigos e as coisas melhoraram tanto em sala de aula quanto a convivência social (Trecho de entrevista de uma professora do Instituto de Ciências Biológicas da Universidade Federal do Pará).

Durante todo o momento em que o meu pai esteve vivo eu estudei em escola particular porque ele recebia pouco, mas era o suficiente para nos manter na escola particular com materiais e tudo. Com dificuldade, é lógico, nós tivemos alguma dificuldade para pagar a escola, mas ainda assim era possível. O problema maior foi quando ele faleceu porque aí eu fui para escola pública e a coisa apertou um pouco mais (Trecho de entrevista de um professor do Instituto de Geociências da Universidade Federal do Rio Grande do Sul).

Portanto, destacamos que para a construção dos perfis de trajetórias escolares a seguir três fatores foram considerados: as caracterizações feitas pelos próprios entrevistados sobre as relações estabelecidas na escola; os investimentos familiares na escolarização; e a situação familiar de ascensão ou decadência social.

4.2.1. Estudantes integrados

Os estudantes integrados são aqueles que incorporaram os atributos que a instituição escolar exige dos seus membros. Proximidade com a cultura escrita, familiaridade com a ordem moral exigida nas instituições escolares, aproximação das relações entre as famílias e a escola, integração nas dinâmicas de amizades nas escolas, entre outros elementos, são exemplos dos atributos exigidos pela escola.

Eu era sempre muito, muito boa aluna. Excelente aluna. Sempre destaque. Sempre notas 8,5 ou 9. Eu era nerd. De poucos amigos, eu não era uma pop como se diz hoje, uma popular. Mas eu tinha amigos muito bons. Eu tenho uma amiga até hoje. Uma está em Capão da Canoa e as outras estão em Alegrete ainda. Duas que eu conheço eu mantenho um contato ainda, é claro que não é muito. Os professores gostavam muito de mim porque sempre era um bom exemplo. Eu só não era muito de sair socialmente. Eu estudava em umas escolas boas, escolas públicas, mas boas onde estavam as pessoas de alto nível, de classe alta. Nessa época era nas escolas públicas. Mas tinham as escolas públicas que pobre e quem são as escolas públicas de ricos (Trecho de entrevista com uma professora do Instituto de Geociências da Universidade Federal do Rio Grande do Sul).

[Entrevistador] – A senhora lembra, nesse período [em que as escolas estavam em greve], de ter que ficar em casa e sentir falta de ir para escola?

[Entrevistada] – Sim, o tempo todo. O tempo todo porque era a minha diversão, era minha diversão ir para escola. Era muito difícil para gente ficar em casa. Eu não fazia outra coisa: era brincar e estudar. Então, aquilo me fazia muita falta mesmo (Trecho de entrevista com uma professora do Instituto de Ciências Biológicas da Universidade Federal do Pará).

Há que se fazer uma diferenciação entre os estudantes integrados e os estudantes com aprovação em todas as disciplinas escolares. Os estudantes integrados não são necessariamente os mesmos aprovados nas disciplinas. Enquanto os primeiros são aqueles que, em geral, têm bons rendimentos escolares, mas que, eventualmente, têm alguma dificuldade, seja por conta do conteúdo específico da matéria, seja por conta de alguma situação adversa que está atravessado, o segundo tipo de estudante, os que são aprovados nas disciplinas, são estudantes cujos resultados nas avaliações são constantes. Nesse caso, independente da situação que estejam atravessando ou do conteúdo da matéria escolar, esses estudantes mantêm-se no nível de rendimento escolar. Para fins analíticos, os estudantes com aprovação constante estão contidos dentro do grupo de estudantes integrados.

Eu era um excelente aluno, eu era um desses alunos nota 9 e 10. Rolava uma conversa, que eu captava às vezes, mas às vezes não, de que eu podia ir mais, e que eu podia ir além, de que eu podia ser mais. A minha mãe captou isso e tentou uma bolsa nessa escola particular (Trecho de entrevista com um professor da Faculdade UnB Planaltina da Universidade de Brasília).

Chama atenção no perfil de estudantes integrados a multiplicidade de fatores que devem ser considerados para a constatação da integração. Fatores que variam não apenas em relação aos vínculos estabelecidos entre os professores e os estudantes. Eles se espalham para outras esferas da vida. As relações entre as famílias e a escola, as relações

entre os grupos de amigos, em alguns casos, o vínculo religioso reforçava a integração escolar dos estudantes. O que destacamos com isso é a necessidade de ampliar o escopo de atividades a serem consideradas como parâmetro para avaliar a integração ou não dos estudantes.

4.2.2. Estudantes de escolas militares

Alguns professores relataram ter estudado em instituições militares de ensino. Normalmente, o ingresso nessas instituições tinha origem em um projeto familiar de continuidade da linhagem militar que as gerações anteriores possuíam. Eram filhos de pais que ocupavam posições no interior da hierarquia militar, sejam das forças estaduais, sejam das forças nacionais.

Esse tipo de instituição educacional tem características próprias, aproximando-se da caracterização feita por Goffman a respeito das instituições totais.

Uma instituição total pode ser definida como um local de residência e trabalho onde um grande número de indivíduos com situação semelhante, separados da sociedade mais ampla por considerável período de tempo, levam uma vida fechada e formalmente administrada (GOFFMAN, 1974, p. 11).

À primeira vista, as escolas militares frequentadas pelos estudantes têm pontos de aproximação e distanciamento em relação à descrição elaborada por Goffman. No entanto, o autor prossegue fazendo uma descrição dos tipos de instituições totais que podem ser encontrados. Segundo o autor, elas podem ser classificadas em cinco grupos (GOFFMAN, 1974), nomeadamente:

- 1) Instituições criadas para cuidar das pessoas que são incapazes e inofensivas (casas para cegos, velhos, órfãos e indigentes);
- 2) Locais para cuidar de pessoas consideradas incapazes de cuidar de si, mas que são uma ameaça à comunidade, mesmo que de maneira não intencional (sanatórios para tuberculosos, hospitais para doentes mentais e leprosários);
- 3) Instituições organizadas para proteger a comunidade contra os perigos intencionais (cadeias, penitenciárias, campos de prisioneiros de guerra, campos de concentração);

- 4) Lugares estabelecidos com a intenção de realizar de modo mais adequado alguma tarefa de trabalho (quartéis, navios, escolas internas, campos de trabalho, colônias e grandes mansões - do ponto de vista dos que vivem nas moradias dos empregados);
- 5) Locais destinados a servir de refúgio do mundo (abadias, mosteiros, conventos e outros claustros).

A instituição escolar que se assemelha à descrição elaborada por Goffman reduz a influência de dinâmicas concorrentes oriundas de outras esferas da vida. Isso significa que a rotina altamente formalizada dessas instituições cerceia o contato com outros códigos culturais que compõem o universo social.

Ao mesmo tempo em que reduz a influência de dinâmicas culturais concorrentes, o regime de internato promove um afastamento, mais ou menos maior a depender de cada situação social, entre os estudantes e suas condições familiares originárias. As famílias deixam de ter grande influência no conjunto de relações que os estudantes estabelecem.

Aí ele [um superior na hierarquia militar] perguntou: “quantos filhos o seu pai tem?” Eu falei: “cinco”. [Ao que o superior responde] “E o que você vai fazer?” [O professor entrevistado afirma] “Não sei, talvez educação física porque eu gosto de esporte”. [O superior militar responde] “Olhe, rapaz, eu vim para a EsPCEEx [Escola Preparatória de Cadetes do Exército] porque o meu pai não tem condições”. A EsPCEEx é a pré-academia do exército. Aí ele falou: “Eu vim para cá e descobrir um mundo. Se você não for piloto você vai ser da infantaria ou da intendência”. Olha, eu saí, abri a porta e olhei um orelhão, voltei e já pensei “eu quero ir embora”. O meu arrependimento foi ter dito para o meu pai porque ele tinha falado para Deus e o mundo que o filho dele tinha ido para a AFA [Academia da Força Aérea]. Ele ficou p da vida. Eu pensei que o cara [o pai do professor] ia me matar. Esse piloto já fez assim: você que sabe, sua cabeça seu guia o candidato (Trecho de entrevista com um professor da Faculdade de Ciências da Arte da Universidade Federal do Pará).

O contexto desse trecho revela um pouco das ambivalências que os estudantes oriundos dos colégios militares enfrentavam no momento da transição entre o final do ensino médio e o início do ensino superior. Por um lado, há uma pressão tanto das próprias instituições militares para fazer com que os estudantes continuem envolvidos nas próprias instituições militares, em níveis mais altos. Por outro lado, há uma tensão latente, pois aqueles que já estão cansados das rotinas altamente formalizadas, preferem sair dessas instituições, mas, ao mesmo tempo, não possuem os códigos culturais para inserção em outras instituições.

4.2.3. Estudantes desencaixados

Esse perfil de estudantes é caracterizado pela mudança, mais ou menos constante, de instituições escolares em função de descontinuidades nos cursos de suas vidas. O falecimento do(a) provedor(a) financeiro ocasionou a saída da escola particular e a matrícula em uma escola pública em algumas famílias, por exemplo. A diferença entre as culturas escolares dessas instituições ocasionou um estranhamento do estudante com relação ao funcionamento da instituição. Em casos extremos, quando os estudantes estavam começando a se adaptar aos códigos culturais das novas instituições, outra mudança ocorria.

[Entrevistado]: Durante todo o momento em que o meu pai esteve vivo, eu estudei em escola particular. Porque ele recebia pouco, mas era o suficiente para nos manter na escola particular com materiais e tudo. Com dificuldade, é lógico, nós tivemos alguma dificuldade para pagar a escola, mas ainda assim era possível. O problema maior foi quando ele faleceu, porque aí eu fui para escola pública e a coisa apertou um pouco mais.

[Entrevistador]: O senhor diz apertou no sentido de que a escola não tinha professor ou faltava?

[Entrevistado]: Sim, sim. Apertou no sentido de eu ter que ir para uma escola... Bom, é que foi assim. Depois que meu pai faleceu nós nos mudamos para a cidade de Santos, no litoral de São Paulo. A minha mãe, eu e meu irmão. E aí eu fui para uma escola pública lá, e a escola era muito ruim. Tinha de tudo desde falta de professor, falta de infraestrutura... Eu me lembro que a sala tinha uns pisos muito quebrados, a lousa quebrada. Eu cheguei a ver alunos na minha própria sala usando crack. Isso eu estava no ensino médio já (Trecho de entrevista com um professor do Departamento de Paleontologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul).

Esse perfil de trajetória escolar é o oposto ao “perfil 1: integrados”. Se naquele perfil os estudantes estavam integrados, sejam em qual fosse a dinâmica escolar – eram estudantes com notas boas, ou seja, estavam integrados quanto ao conteúdo; eram estudantes que tinham boas relações de amizade, ou seja, estavam integrados quanto aos círculos de amigos etc. –, nesse perfil os estudantes estavam à margem das lógicas de reconhecimento próprias das instituições escolares que frequentaram.

Há que se destacar que o estranhamento dos estudantes ocorreu tanto na migração da escola privada para a escola pública, quanto o seu contrário. No último caso, os relatos indicam que os estudantes estranharam mais as dinâmicas de amizade entre os colegas que os conteúdos propriamente ditos.

[Entrevistado]: A ruptura foi muito grande de um contexto do Campo para uma escola particular com um monte de gente praticamente toda branca. Isso gerou um estresse terrível, foi a pior experiência como estudante que eu tive. Daí eu saí e fiz todo meu ensino médio na escola pública, estadual, mas já não tava mais com as mesmas pessoas.

[Entrevistador]: Você sentiu esse Impacto quando você foi para escola particular?

[Entrevistado]: Sim, Com certeza.

[Entrevistador]: E quando o senhor retorna para escola pública do ensino médio esse impacto amenizou?

[Entrevistado]: Com certeza amenizou porque tinham mais pessoas com quem eu podia, que eu tinha uma identificação, a gente tinha histórias parecidas, gosto parecidos, acesso a coisas parecidas também, acesso à cultura, acesso ao mundo material de forma parecida. Então eu tive mais facilidade de ter amigos e de ter uma experiência de ensino médio como estudante muito bacana, muito interessante (Trecho de entrevista com um professor da Faculdade de Planaltina da Universidade de Brasília).

A esse perfil, juntam-se os estudantes que sofreram bullying durante sua trajetória escolar. O bullying compreende todas as atitudes de violência, intencionais e repetidas, entre os estudantes, que ocorrem sem motivação evidente, e que causam dor e angústia. (NETO, 2005). A vítima desse tipo de violência é duplamente agredida. De um lado, a agressão direta relacionada ao bullying, de outro lado, a agressão do grupo social que reforça nela o estigma. Nesse caso, os estudantes que foram vítimas desses comportamentos foram enquadrados no perfil de estudantes desencaixados.

Eu gostava de muito de ir para escola, só que tem um porém. Nessa época eu era muito gordinha, mas muito gordinha, então eu sofria muito bullying. Bullying, inclusive... tem uma prima minha que estudava junto comigo e ela era uma das pessoas que lideravam o bullying em cima de mim. Eu gostava de ir para escola, eu gostava das atividades da escola, mas quando eu comecei a sofrer muito bullying... Naquela época era imperdoável nas pessoas. As pessoas me chamavam de baleia. Tinha um programa do Jô Soares que tinha um personagem que chamava Bô Francineide, que era um personagem dele que estava vestido com roupa de ginástica daquela época. Chegaram a dizer que o meu nome era Bô Francineide... Nessa época – eu acho que toda criança entrando na puberdade também –, eu tinha umas paixõezinhas e as minhas colegas descobriram e aí os meninos, que eram colegas do menino [que eu gostava], ficavam me encarnando, dizendo que o Fulano iria namorar comigo. Até que eu sofri um bullying da professora. Eu sofri um bullying da professora e foi uma situação, talvez, mais traumatizantes na época, muito mais para minha mãe do que para mim. Para mim se tornou depois. Eu tive reflexo dessa minha fase na minha adolescência e na fase adulta, porque eu acabei desenvolvendo bulimia, aquele quadro de anorexia (Trecho de entrevista com uma professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Pará).

A caracterização geral dos perfis de trajetórias escolares elaboradas nesse tópico não indica haver uma relação direta entre as experiências escolares e o prosseguimento dos estudos em níveis mais avançados. Destaco essa conclusão porque a partir do tópico seguinte, trajetórias acadêmicas, é possível observar os marcadores sociais que direcionaram os entrevistados para a atividade docente nas universidades pesquisadas.

4.3. Trajetórias acadêmicas

As trajetórias acadêmicas agrupam os fatos acontecidos a partir da graduação dos entrevistados. Chama atenção nessa fase a proximidade entre os acontecimentos narrados.

O primeiro destaque é a indecisão sobre o curso de graduação que escolher. Poucos foram os professores que afirmaram ter uma definição quanto ao curso. Na maior parte dos casos, diferentes elementos interferiram nas escolhas dos entrevistados. A nota para aprovação no vestibular, a afinidade com algum professor ou disciplina em particular, a influência de um familiar, são exemplos dos atravessamentos que marcaram as escolhas dos cursos dos professores.

Outro destaque foram as diferenças notadas entre as lógicas de organização das instituições escolares e das instituições universitárias. Alguns professores relataram um descompasso entre os conteúdos aprendidos na escola e os conteúdos ministrados pelos seus professores durante a graduação. Essa diferença entre os conteúdos foi sentida pelos entrevistados tanto na forma, ou seja, no estilo como as aulas eram ministradas, quanto no conteúdo, no nível de complexidade. Outros professores não sentiram tanto as diferenças relacionadas aos conteúdos, mas sentiram mais em relação à organização da instituição. Segundo os entrevistados, na escola sempre tinha alguém para direcionar quando surgiam dúvidas sobre alguma questão burocrática, já nas instituições de ensino superior os entrevistados se sentiram sozinhos e sem referências.

Eu senti muita diferença do ambiente escolar para Universidade. Não foi nem tanto em termos de conteúdos, porque eu já tinha feito nesse ano tudo que eu estudei, eu tinha feito uma boa base. [...] Esse universo de universidade, porque os meus pais não tiveram isso, não tinha ninguém para me falar para conversar como seria, para me preparar psicologicamente, emocionalmente. Era mais por esse lado mesmo. Porque na universidade era cada um por si, tem que amadurecer ali na marra. Eu senti mais isso, essa dificuldade (Trecho de entrevista com um professor da Faculdade de Engenharia de Alimentos da Universidade Federal do Pará).

Outro traço comum nas trajetórias individuais dos professores foi o envolvimento nas atividades acadêmicas oferecidas pelas instituições. Em linhas gerais, eles participaram de iniciação científica, de monitoria de disciplina, de projetos de extensão, de laboratórios, de movimento estudantil etc. Não que todos os entrevistados relataram participar de todas as atividades descritas, mas de alguma forma eles estavam envolvidos em uma ou mais dessas atividades. Para alguns, o envolvimento com as atividades acadêmicas aconteceu desde o início do curso, logo nos primeiros períodos, para outros, esse envolvimento iniciou a partir da segunda metade de seus cursos.

Nenhum dos relatos descreveu um perfil de estudante que apenas assiste às aulas. Considerando as descrições feitas pelos professores elaboramos três perfis de trajetórias acadêmicas: o estudante trabalhador, o estudante que quer ser professor e o estudante pesquisador.

4.3.1. Estudante trabalhador

O estudante trabalhador já é objeto de alguns estudos (ARROYO, 1990; FORACCHI, 1977; SPÓSITO, 2003). Em alguns destes, os autores fazem diferenciações entre o estudante-trabalhador e o trabalhador-estudante. Em linhas gerais, a variação está na ênfase que uma das atividades exerce sobre a outra (FORACCHI, 1977). No primeiro caso, o estudante-trabalhador, a prioridade está nos estudos e o trabalho ocupa uma posição contingente. Já no segundo caso, a lógica se inverte e o trabalho é que ocupa posição central em suas vidas.

As relações entre estudo e trabalho descritas pelos entrevistados variavam. Para alguns, trabalhar era a condição de possibilidade para estudar. Tãmanha era a dependência que em caso de perda da fonte de renda, acarretaria a interrupção dos estudos. Em outros casos, a renda era um extra que ajudava na manutenção das condições de vida dos entrevistados.

Na graduação, eu tinha que trabalhar horrores. Eu tinha uma bolsa na universidade, era bolsa de trabalho, eu trabalhava por um período lá e aí no outro período eu dava aulas. Mas eu tinha que me levantar às 4 horas da manhã e o meu dia ia até às 11 horas da noite. Às vezes, eu não tinha dinheiro. O dinheiro dava certinho, mal dava para o transporte (Trecho de entrevista com uma professora do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de Pernambuco).

Outro elemento de destaque são as relações ambíguas entre as famílias e os estudos de seus filhos. Ao mesmo tempo em que os pais estimulavam os entrevistados a estudar e concluir seus cursos de graduação, havia uma cobrança para que os filhos contribuíssem com a renda doméstica. Os tipos de cobrança variavam: por vezes elas eram explícitas; outras vezes implícitas; algumas cobranças se davam pela própria situação familiar que não comportava os custos advindos da frequência de um filho nas instituições de ensino superior; outras cobranças estavam mais relacionadas com a situação geral da família, principalmente para as famílias em trajetória de decadência social, apontadas anteriormente.

Por conta das variações encontradas nas trajetórias, o perfil de estudante trabalhador se subdividiu em dois subgrupos, a saber: o estudante bolsista e o trabalhador estudante.

No primeiro caso, o estudante bolsista, os entrevistados relataram que se envolveram com as atividades universitárias mais por conta do retorno financeiro do que propriamente pela atividade desenvolvida.

A aproximação do entrevistado com as atividades acadêmicas, que inicialmente fora motivada pela necessidade de auferir recursos financeiros, abriu a possibilidade do prosseguimento da carreira acadêmica em níveis de pós-graduação. Isso aconteceu, em linhas gerais, por meio da convivência, em laboratórios, em reuniões de grupos de pesquisa, em moradia dividida, em namoros etc., entre os entrevistados e outros estudantes que estavam cursando ou na eminência de cursar as pós-graduações.

[Entrevistador] – Foi nesse grupo de pesquisa que o senhor conheceu a possibilidade do mestrado, de seguir estudando depois da graduação?

[Entrevistado] – Com esse mesmo grupo. Nesse grupo... era um grupo em que a líder do grupo era uma pessoa que tinha voltado de um doutorado na Europa. Ela tinha uma visão de pesquisa e de inserção e que a gente tinha que ler muito o que se fazia lá fora para acompanhar no *front* da pesquisa. Sempre que ela viajava, trazia novos livros, novos artigos. E eu fiquei nesse grupo e fiz mestrado também aqui na UFRJ, trabalhando com essa pessoa. Foi emendado direto, quando eu terminei a graduação eu fui direto porque naquele momento, quando eu terminei a graduação, já estava claro na minha cabeça que o que eu gostaria era de ficar numa universidade. Eu tinha me formado em Geologia, tinha a chance... Tive algumas entrevistas de emprego para trabalhar em mineração e ir para o Amapá ou o Amazonas, para trabalhar nessas minas. Aquilo era um dinheirinho legal naquele momento: “Caramba! Eu vou começar a minha independência aqui. Eu vou para longe”. Mas eu preferi ganhar um quinto daquilo com uma bolsa de mestrado e fazer um mestrado aqui. Foi o que eu fui fazer (Trecho de entrevista com um professor do Departamento de Geografia da Universidade Federal do Rio de Janeiro).

No caso do trabalhador estudante, que é uma pequena parte dos entrevistados, o trabalho ocupou o centro de seus interesses. Apesar desses estudantes terem participado de atividades nas instituições de ensino superior que frequentaram, eles se encaminharam para o exercício de atividades profissionais, seja durante o curso de graduação, seja no seu término.

Eu estava na Secretaria de Saúde do Estado e depois... Eu sempre me envolvi muito, eu nunca me indispus para ficar sem trabalhar, todo trabalho que me dava eu fazia, independente de horário e de tudo. Então eu acho que os meus chefes sempre confiaram muito em mim, acreditaram. E aí teve uma época que eu fiquei à disposição, mesmo na Secretaria da Saúde do Estado, eu fiquei à disposição na Secretaria de Saúde do Cabo. Lá a secretária de saúde, que era uma enfermeira, me indicou para fazer um curso de especialização em saúde coletiva de 2 anos. Aí eu fiz a seleção e passei. Fiz esse curso e depois eu voltei para o estado novamente. Eu tinha uma chefe lá, que é minha amiga até hoje, e aí ela foi trabalhar no distrito sanitário e me chamou para lá e eu fui trabalhar na vigilância de saúde do distrito sanitário. Chegando lá, depois de um tempo, abriu na UPE, que é a Universidade de Pernambuco, o primeiro mestrado profissional do Estado. Aí essa minha chefe indicou a mim e a outros colegas para esse mestrado, só que a gente tinha que fazer também uma seleção. A gente fez normalmente como é o acadêmico, tem o inglês, a gente apresentou o projeto também e teve a arguição, e eu fiquei também. Eu fiz um mestrado profissional de 2 anos, nessa época eu trabalhava no distrito. Era modulado porque era profissional e a gente tinha que trabalhar e estudar ao mesmo tempo. A gente tinha uma semana por mês e tinha aula lá no mestrado, e nos outros períodos do mês a gente trabalhava. Quem iniciou essa minha carreira acadêmica foi essa minha chefe. Eu gosto muito dela e ela ensina muito, ela me ensinou muito (Trecho de entrevista com uma professora do Centro Acadêmico de Vitória do Santo Antão da Universidade Federal de Pernambuco).

No caso desse tipo, o afastamento das atividades acadêmicas nunca fora completo. Ainda que eles tenham dividido seus tempos entre as atividades acadêmicas e as atividades profissionais, há um momento em que é possível identificar uma ruptura entre essas dinâmicas. A cisão acontece quando os entrevistados abandonam suas atividades profissionais em detrimento das atividades acadêmicas, normalmente quando obtinham uma bolsa ou quando conseguiam um emprego associado à carreira acadêmica.

4.3.2. Estudante que quer ser professor

O grupo de estudantes que se vinculam à atividade docente não está necessariamente relacionado com a frequência em cursos na modalidade de licenciatura. Esses estudantes foram sendo direcionados para o exercício da profissão de professor por

caminhos que variam entre a sugestão de um professor e o exercício da atividade docente de maneira informal como professor de reforço/aulas particulares, por exemplo.

A minha coordenadora de monitoria quando me via explicando a parte prática para os alunos... ela falou: “você tem perfil de ser professora” (Trecho de entrevista com uma professora do Centro Acadêmico de Vitória de Santo Antão da Universidade Federal de Pernambuco).

Esse tipo de trajetória também pode ser subdividido em dois grupos: um de estudantes que fizeram cursos de licenciatura e outro subgrupo de estudantes que fizeram cursos que não são necessariamente vinculados à atividade docente.

Para os estudantes que fizeram licenciatura, a carreira docente se cruza com a carreira acadêmica. Esse cruzamento se deu de duas formas: ou por meio de atividades de pesquisa desenvolvidas durante o curso de graduação, já direcionando os estudantes para a docência em instituições de ensino superior; ou como desenvolvimento da própria atividade docente, ou seja, inicia a carreira de professor, normalmente na educação básica, e segue buscando progressões no interior da própria profissão.

Eu fui seminarista. Eu fui ser frade por muitos anos, 8 anos. Quando eu entrei na faculdade, eu ainda não estava no seminário, mas depois do primeiro ano de faculdade eu decidi ir para o seminário. Eu tinha muita atuação na paróquia e decidi ir para o seminário. Aí no seminário eles me pediram para eu trocar de faculdade, para eu deixar ciências sociais e ir fazer filosofia, porque eu iria fazer depois a teologia. Na minha época, era obrigatória essa passagem. Aí eu fazer filosofia, mas fiz licenciatura em filosofia. Por que que eu posso ser professor? Porque eu fiz licenciatura em filosofia lá. O que que aconteceu? Eu fiz licenciatura em filosofia, mas ao mesmo tempo, eu fiz habilitação em história. Na minha época, tinha essa possibilidade, era uma certa complementação de carga horária e eu fazia de noite essa complementação de carga horária para ser professor de história. Então eu sou professor de filosofia e de história, mas [com formação] na mesma faculdade. O que é que fez, então, a questão do ser professor? O que aconteceu na prática mesmo foi que depois que eu deixei o seminário, eu tinha uns 26 anos se não me engano, já tinha feito toda a teologia e todos os cursos, eu simplesmente precisava de um emprego, era um emprego. Eu fiz alguns concursos, passei em alguns deles e um dos primeiros que eu passei e que me chamaram foi ser professor aqui em Recife na rede municipal. Vamos dizer assim que, oficialmente, eu começo como professor na rede municipal. Aqui em Recife, na prefeitura municipal de Recife (Trecho de entrevista com um professor do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco).

Para os estudantes que não cursaram licenciatura a aproximação tem íntima relação com o desempenho atividades docentes no interior da instituição onde fizeram suas graduações. No entanto, uma pequena parte dos entrevistados que compõem esse

subgrupo também trabalhou como professores de reforço escolar/aulas particulares, normalmente eram os entrevistados vinculados à área de exatas.

Apesar de eu não ser licenciada, eu sou bacharel, mas eu dava aulas. Que acontecia? Eu tinha amigos que eram famosos, mais experientes, em colégios e eles ficavam com muitos alunos e eles não davam conta daquilo. Eles me passavam os contatos. E, também, sempre que o meu irmão ia dar aula de física, perguntavam se ele dava aula de química também, aí ele dizia: “Não, mas a minha irmã sim”. E ele me passava os alunos dele também. Muitas vezes ele dava aula de física e matemática e eu dava aula de química para os alunos (Trecho de entrevista com uma professora do Instituto de Ciências Biológicas da Universidade Federal do Pará).

Para esse perfil de estudantes que queriam ser professores, o prosseguimento da carreira acadêmica em nível de pós-graduação se tornou um horizonte possível na medida em que iam avançando nos seus cursos de graduação. Dessa forma, além das instâncias que aproximaram os entrevistados da pós-graduação, já apontadas no perfil anterior – “perfil 1: estudante trabalhador” –, a própria dinâmica da docência foi se constituindo em uma outra camada que fortaleceu o vínculo e os encaminhou para a pós-graduação.

4.3.3. Estudante pesquisador

O último tipo de trajetória acadêmica se destaca pela vinculação às atividades de pesquisa, e acabou por ser identificado em poucos casos. No entanto, esse terceiro grupo se diferencia dos demais por conta do contato mais íntimo com as dinâmicas de pesquisa.

Como os demais tipos, aqui os entrevistados relataram que a aproximação das atividades de investigação se deu na medida em que foram avançando em seus cursos de graduação. A principal diferença entre os demais perfis é que nesse caso a docência não estava em seus horizontes de trabalho.

Depois que eu entrei na faculdade eu me tornei um aluno de ponta. São dois [trecho oculto para preservar a identidade do entrevistado]. Um no ensino fundamental e no ensino médio e outro na faculdade. Na faculdade eu já sabia, eu já tinha claro o que eu queria. Eu falei: “eu quero ser um pesquisador”. No segundo ano já tinha bolsa de iniciação científica. O meu histórico era sempre acima de oito. Eu nunca reprovei nenhuma disciplina. Eu nunca peguei um exame (Trecho de entrevista com um professor do Departamento de Meteorologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro).

A possibilidade de trabalhar como professor em instituição de ensino superior vai ficando mais clara à medida em que a trajetória avança e os entrevistados percebiam que eram nas universidades que as suas pesquisas poderiam ser desenvolvidas.

[Entrevistador] - Foi depois do mestrado que a senhora começa a vislumbrar essa história de carreira acadêmica?

[Entrevistado] – Foi, foi. Na verdade, até no mestrado tinha a ideia de tá fazendo a pesquisa, mas poder atuar no mercado de trabalho. No mercado de trabalho, eu diria não dando aulas, outras atividades que não aulas. Eu tinha essa ideia. E depois, no mestrado eu acabo indo dar aulas. Eu acabo o mestrado e vou dar aula em duas universidades particulares lá no interior do Espírito Santo. Daí, por causa de uma disciplina que eu já estava dando, eu já tinha intenção de fazer doutorado, eu me interessei por uma outra área relacionada também ao que eu tinha feito no mestrado e resolvi tentar o doutorado e aí já foi no interior de São Paulo (Trecho de entrevista com uma professora da Faculdade UnB Planaltina da Universidade de Brasília).

Apesar das diferenças encontradas nas trajetórias dos professores, um ponto de inflexão é comum a todas: a carreira docente, seja com o objetivo de ser pesquisador, seja com o objetivo de ser professor do ensino superior, não fazia parte de seus repertórios familiares e apenas a partir do ingresso e envolvimento com as atividades acadêmicas esse horizonte torna-se possível. Para alguns professores a carreira acadêmica se cristaliza um pouco mais cedo, já nos anos finais da graduação, para outros um pouco mais tarde, nos anos finais do doutorado. Apenas um dos entrevistados relatou que esse ponto de inflexão aconteceu no início do doutorado.

As análises sobre as origens sociais e sobre os percursos escolares dos professores indicam, levando em consideração os materiais coletados, que o avanço escolar das gerações mais novas se tornou um projeto familiar na medida em que as famílias entravam em contato com pressões por atualização dos repertórios de reprodução social. É dessa forma, por exemplo, que ao migrarem do mundo rural para o mundo urbano em busca de novas condições de vida e de trabalho, os pais tomavam contato com as demandas sociais específicas aos empregos urbanos.

As novas demandas sociais orientaram os pais dos professores a direcionar os investimentos na progressão escolar de seus filhos. Essa reorientação se projetou nos percursos escolares relatados pelos professores.

Quando consideradas as análises empreendidas nesse capítulo, podemos afirmar que nossa hipótese foi comprovada. Os professores universitários, cujos pais não cursaram o ensino superior, avançaram em sua instrução escolar e acadêmica como parte do projeto familiar de aumento nos investimentos escolares. Em decorrência disso, a carreira como docentes nessas instituições se tornou um horizonte possível na medida em que foram avançando em suas trajetórias acadêmicas.

Conforme apontamos, as vivências durante a graduação indicaram aos entrevistados o caminho da pós-graduação. Mas, foi apenas durante o mestrado que a carreira docente no ensino superior se tornou um objetivo a ser perseguido. Com esse objetivo em seus horizontes, alguns entrevistados avançaram para o curso de doutorado, como pré-requisito para o ingresso na carreira. Outros entrevistados, no entanto, priorizaram fazer concursos para docentes em instituições de ensino superior.

Conclusão

Esta tese teve como objetivo geral compreender, por meio de análises de trajetórias de professores universitários, como filhos de pais sem histórico de longevidade escolar ascenderam na hierarquia escolar ao ponto de se tornarem professores universitários.

A questão desta tese emergiu a partir da percepção, apontada pela literatura especializada (FERNANDES, 1979, 1976; IANNI, 1963; TOURAINE, 1970), de que as mudanças nos critérios de hierarquização social têm relação com o papel que o conhecimento, materializado no diploma de curso superior, passou a ter na sociedade urbano industrial. Na modernidade, os títulos e as qualificações educacionais se transformaram no passaporte para acesso aos empregos mais bem remunerados. As instituições educacionais – escolas e universidades – se tornaram peças fundamentais, não apenas como instituições de transmissão do saber acumulado entre as gerações, mas também como condição de possibilidade de ascensão social.

No entanto, as transformações que implicaram na mudança da função social das instituições educacionais e do diploma não alcançaram todas as pessoas uniformemente. No Brasil, a partir de 1950, a economia brasileira passou por uma intensa fase de industrialização por substituição de importações seguida por altas taxas de crescimento. As mudanças estruturais daí advindas implicaram maior demanda por mão de obra qualificada para operar as máquinas nas linhas de produção. Por conta da concentração desse processo nos grandes centros urbanos, as populações que residiam nesses centros urbanos foram os que primeiro sentiram a necessidade de adaptar seus modos de reprodução social, incluindo em seus repertórios o avanço escolar. No entanto, com o passar do tempo, essa demanda se expande e progressivamente vai alcançando fatias da população brasileira cada vez mais heterogêneas.

Esse movimento pôde ser percebido, nesta tese, a partir das análises sobre as origens familiares. Ao identificar os tipos familiares existentes, pudemos perceber que a percepção das mudanças sociais, consciente ou inconscientemente, pressionaram as famílias a reorientar suas tradições de reprodução social, ampliando os investimentos no avanço escolar nas gerações mais novas.

A hipótese geral da tese de que os professores cujos pais não alcançaram o ensino superior foram atravessados por demandas sociais que os orientaram, consciente ou inconscientemente, a investir no avanço escolar se mostrou válida na medida em que foi

possível observar, por meio das análises elaboradas, evidências tanto objetivas (níveis de escolarização entre avós, pais e os entrevistados), quanto evidências objetivadas em comportamentos dos entrevistados (seus percursos escolares e acadêmicos).

Essas análises foram obtidas a partir da pesquisa que considerou o uso de métodos mistos de coleta de dados. As instituições de ensino superior pesquisadas foram selecionadas seguindo dois critérios interligados: o primeiro foi a quantidade de docentes em seus quadros, segundo o Censo da Educação Superior de 2019 (INEP, 2020); e o segundo critério foi ser a maior em número de docentes em sua região geográfica. A seleção das instituições nos levou ao seguinte escopo: na região norte, a Universidade Federal do Pará; na região nordeste, a Universidade Federal de Pernambuco; na região centro-oeste, a Universidade de Brasília; na região sudeste, a Universidade Federal do Rio de Janeiro; e na região sul, a Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Após essa seleção, aplicamos questionários enviados por e-mail para os docentes vinculados às instituições pesquisadas. Obtivemos retorno de 933 questionários válidos. As análises dos dados obtidos por meio desse instrumento permitiram a construção de quadros gerais dos professores participantes dessa pesquisa de tese. Tratamos desse conjunto geral no capítulo 2, os “professores das instituições pesquisadas”. Os dados nos chamaram atenção pelo quantitativo de docentes cujos pais não cursaram o ensino superior, 61,9% das mães e 55,5% dos pais.

Diante desse quadro, empreendemos uma pesquisa qualitativa para compreender esse perfil de professores. Assim, entrevistamos 57 professores das instituições supracitadas. A análise dos dados obtidos por meio das entrevistas demonstrou diferentes origens familiares, percursos escolares e trajetórias acadêmicas. Diante dessa diversidade, construímos perfis com o objetivo de destacar os traços mais característicos de cada trajetória.

Elaboramos, portanto, três perfis familiares, três percursos escolares e acadêmicos. Em alguns casos, houve uma subdivisão interna nos próprios perfis. Essa subdivisão não foi suficiente para criar um perfil por manter as principais características do perfil originário, apesar disso as nuances nas variações eram importantes para compreensão das trajetórias. É o caso, por exemplo, dos estudantes trabalhadores – cuja principal marca era a necessidade de auferir uma renda –, que foram subdivididos entre os estudantes bolsistas e os trabalhadores estudantes. Nesse caso, os subgrupos dos estudantes trabalhadores mantêm a característica matriz, a necessidade de uma fonte de

renda, mas se diferenciam na forma de obtenção da renda, um por meio de bolsas de estudo na instituição de ensino superior, e outro por meio de emprego fora da instituição.

A demanda por avanço escolar assume as seguintes características:

- Os deslocamentos familiares em busca de novas oportunidades de ascensão social coincidem com o aumento dos investimentos em escolarização para as gerações mais novas;
- Os investimentos dos pais na escolarização dos filhos (mesmo as situações de estudantes desenhacados, eles não deixaram de estudar) revelou que a trajetória escolar mais frequente foi a de professores que estudaram em escolas particulares em cursos regulares e no turno diurno, para as gerações mais novas;
- Mudanças nas trajetórias escolares de entrevistados que iniciaram seus estudos em escolas públicas, mas que migraram para escolas privadas, baseados na crença de seus pais de que as últimas lhes preparariam melhor para o vestibular;
- O perfil de estudantes que se vincularam à atividade docente não estava necessariamente relacionado com a frequência em cursos na modalidade de licenciatura.

Foram observadas, por meio da pesquisa quantitativa, a existência de uma diferenciação objetiva nos níveis de escolaridade entre as gerações mais velhas, os avôs e os pais, e as gerações mais novas, os professores, evidenciando a necessidade dos mais novos em avançar na escolarização. E, por meio da pesquisa qualitativa, foram examinadas como as pressões por avanço na escolarização, para as gerações mais novas, foram colocadas em prática por diferentes caminhos, das famílias às trajetórias acadêmicas dos docentes universitários. Os dados permitiram a construção e análise de perfis que tratam das origens familiares, percursos escolares e das trajetórias acadêmicas dos professores pesquisados, os quais, para além de oferecerem uma caracterização desses itinerários, possibilitaram uma compreensão multidimensional para o destino social de professores universitários. As conclusões dessa tese indicam que as variações encontradas nas trajetórias sociais dos professores pesquisados têm conexão com a maneira diferencial que as pressões sociais atingiram os entrevistados.

Referências

- ALVES, D.; FILHO, D. F.; HENRIQUE, A. O Poderoso NVivo: uma introdução a partir da análise de conteúdo. **Revista Política Hoje**, Recife, v. 24, n 2, p. 119-134, 2015.
- ARAÚJO, G. C. Evolução das matrículas na etapa elementar de escolarização no Brasil de 1932 a 2003. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 91, n. 227, p. 29-54, jan./abr. 2010.
- ARON, R. **As etapas do pensamento sociológico**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- ARROYO, Miguel. A universidade, o trabalho e o curso noturno. **Estudos e debates**, Brasília, n. 17, p. 91-94, 1990.
- BAER, W.; FONSECA, M.A.R.; GUILHOTO J.J.M. Structural Changes in Brazil's Industrial Economy, 1960-80. **World Development**, v. 15. n. 2, p. 275-286, 1987.
- BALBACHEVSKY, E. Carreira e contexto institucional no sistema de ensino superior brasileiro. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 9, n. 17, p. 158-188, jan./jun. 2007.
- BECKER, H. **Segredos e truques da pesquisa**. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.
- BITTAR, M; BITTAR, M. História da educação no Brasil: a escola pública no processo de democratização da sociedade. **Acta Scientiarum**. Maringá, v. 34, n. 2, p. 157-168, jul./dec. 2012.
- BOURDIEU, P. **O senso prático**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- _____. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. 11. ed. Campinas, SP: Papius, 2011.
- BOURDIEU, P.; CHAMBOREDON, J. C.; PASSERON, J. C. **Ofício de sociólogo: metodologia da pesquisa na sociologia**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- BRAGANÇA, I. F. S. História de vida nas ciências humanas e sociais: caminhos, definições e interfaces. In: **História de vida e formação de professores: diálogos entre Brasil e Portugal**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2012. p. 37-57.
- CENTRO DE GESTÃO E ESTUDOS ESTRATÉGICOS. **Mestres e doutores 2015: estudos da demografia da base técnico-científica brasileira**. Brasília: Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovação e Comunicações, 2016. Disponível em: <http://portal.unemat.br/media/files/prppg/MESTRES%20E%20DOUTORES%202015.pdf>. Acesso em: 11/04/2022.
- COMTE, A. **Os pensadores**. São Paulo: Editora Abril, 1978.
- CORADINI, O. L. Os professores de ensino superior como objeto de estudo e a “Sociologia da Prática”. **Política & Sociedade**, Florianópolis, v. 17, n. 38, p. 191-223, 2018.
- COSTA, P. C. **Das escol(h)as possíveis à carreira do magistério superior federal: condicionantes sociais das trajetórias de docentes oriundos de famílias pobres e sem tradição de longevidade escolar**. 2017. 301f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa

de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

CRESWELL, J. W.; CRESWELL, J. D. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2021.

CUNHA, L. A. **A universidade crítica**. 3. ed. São Paulo: Editora UNESP: 2007.

_____. Ensino superior e universidade no Brasil. *In*. LOPES et al. **500 anos de educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 152-204.

DURHAM, E. R. O ensino superior na América Latina: tradições e tendências. **Novos Estudos CEBRAP**, São Paulo, n. 51, p. 91-105, jul. 1998.

DURHAM, E. R.; SAMPAIO, H. **Ensino privado no Brasil**: documento de trabalho. 1995. Disponível em: <http://nupps.usp.br/downloads/docs/dt9503.pdf>. Acesso em: 09 jan. 2022.

DURKHEIM, É. **Da divisão do trabalho social**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

ELIAS, N. **Introdução à Sociologia**. Lisboa: Edições 70, 2011.

_____. Conceitos sociológicos fundamentais. *In*.: ELIAS, N. **Escritos & ensaios 1: Estado, processo e opinião pública**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006a. p. 21-34.

_____. Para a fundamentação de uma teoria dos processos sociais. *In*: ELIAS, N. **Escritos & ensaios: Estado, processo e opinião pública**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006b. p. 197-232.

_____. **O processo civilizador: uma história dos costumes**. Vol. 1. Rio de Janeiro: Zahar Ed., 1994a.

_____. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1994b.

FERREIRA, P. V. Panorama histórico: desenvolvimento da educação básica privada no Brasil. **Cadernos de educação**, São Paulo, v.15, n. 31, p. 23-38, jul./dez. 2016.

FERREIRA RUIZ, M. J. Proletarização do magistério e lutas pela educação no estado do Paraná: do regime militar à ascensão do neoliberalismo (1960- 1990). **Roteiro**, v. 38, n. 2, jul./dez. 2013, p. 233-256. Joaçaba-SC.

FERNANDES, F. **A integração do negro na sociedade de classes: o legado da “raça branca”**, volume 1. 3. ed. São Paulo: Globo, 2008.

_____. **Mudanças sociais no Brasil: aspectos do desenvolvimento da sociedade brasileira**. 3. ed. São Paulo: DIFEL, 1979.

_____. **A revolução burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1976.

FORACCHI, M. M. **O estudante e a transformação da sociedade brasileira**. São Paulo: Editora Nacional, 1977.

- GIDDENS, A. **Sociologia**. 6. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2008.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- GOMES, A. M.; MORAES, K. N. Educação superior no Brasil contemporâneo: transição para um sistema de massa. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 118, p. 171-190, jan./mar. 2012.
- HABERMAS, J. **Teoria de la acción comunicativa: racionalidad de la acción y racionalización social**. Vol. 1. Madri: Taurus, 1987.
- HISSA, C. E. V. **Entrenotas: compreensões de pesquisa**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2012.
- HOLANDA, S. **Raízes do Brasil**. 26. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- IANNI, O. **Industrialização e desenvolvimento social no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1963.
- INEP. **Microdados do Censo da Educação Superior 2019**. Brasília, 2020. Disponível em: https://download.inep.gov.br/microdados/microdados_educacao_superior_2019.zip. Acesso em: 08 jan. 2022.
- KAUFMANN, J.C. **Ego: para uma sociologia do indivíduo**. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.
- LAHIRE, B. **A cultura dos indivíduos**. Porto Alegre: Artmed, 2016.
- _____. **Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável**. São Paulo: Editora Ática, 1997.
- LEVY, D. **Higher Education and The State in Latin America: Private Challenges to Public Dominance**. Chicago: University of Chicago Press, 1986.
- LIEDKE FILHO, E. A sociologia no Brasil: história, teorias e desafios. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 7, n. 14, p. 376-437, jul./dez. 2005.
- MANNHEIM, Karl. O problema sociológico das gerações. In: FORACCHI, M. (org.) **Karl Mannheim: sociologia**. São Paulo: Ática, 1982. p. 67-95.
- _____. O problema das gerações. In: MANNHEIM, K. **Sociologia do conhecimento**. Vol. II, Porto, RES-Editora, s/d. p. 115-176.
- MARTINS, C. B. O ensino superior brasileiro nos anos 90. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 41-60, 2000.
- MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- MAYRING, P. Qualitative content analysis. In: FLICK, U.; KARDORFF, E. V.; STEINKE, I. **A companion to qualitative research**. London: SAGE, 2004. p. 266-269.

_____. **Qualitative inhaltanalyse: grundlagen und techniken.** 7. ed. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 1983.

MELLO, J. M. C.; NOVAIS F. A. Capitalismo tardio e socialidade moderna. In: SCHWARCZ, L. M. **História da vida privada no Brasil: contrastes da intimidade contemporânea.** Volume 4, São Paulo: Companhia das Letras, 1998. p. 559-658.

MILLS, W. C. **A imaginação sociológica.** 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1969.

NETO, A. A. L., Bullying: comportamento agressivo entre estudantes. **Jornal de pediatria.** Rio de Janeiro, v. 81, n. 5, p. 164-172, 2005.

NEVES, C. E. B. Ensino superior no Brasil: expansão, diversificação e inclusão. In: International Congress of the Latin American Studies Association, 30., 2012, São Francisco, Califórnia. **Anais...** São Francisco, Califórnia: LASA, 2012, p- 1-18.

NEVES, C. E. B.; MARTINS, C. B. Educação superior no Brasil: uma visão abrangente. In: DWYER, T, et al. (Orgs.). **Jovens universitários em um mundo em transformação: uma pesquisa sino-brasileira.** Brasília: Ipea; Pequim: SSAP, 2016. p. 95- 124

ORTIZ, R. **A moderna tradição brasileira: cultura brasileira e indústria cultural.** 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 2006.

_____. **Cultura e modernidade: A França no século XIX.** Editora Brasiliense: São Paulo, 1991.

PASSERON, J.C. **O raciocínio sociológico: o espaço não-popperiano do raciocínio natural.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

PICANÇO, F. Juventude e acesso ao ensino superior no Brasil: onde está o alvo das políticas de ação afirmativa? **Latin American Research Review**, Pittsburgh, v. 51, n. 1, p. 109-131, 2016.

PINEAU, G.; MICHÈLE, M. **Produire sa vie: autoformation et autobiographie.** Paris: Saint Martin, 1983.

PRATES, A. A. P. Universidades vs terciarização do ensino superior: a lógica da expansão do acesso com manutenção da desigualdade: o caso brasileiro. **Sociologias**, Porto Alegre, v. 9, n. 17, p. 102-123, jan./jun. 2007.

PRATES, A. A. P.; BARBOSA, M. L. O. A expansão e as possibilidades de democratização do ensino superior no Brasil. **Cadernos CRH**, Salvador, v. 28, n. 74, p. 327-339, maio/ago. 2015.

RIBEIRO, M. L. S. **História da Educação Brasileira: a organização escolar.** 6. ed. São Paulo: Moraes, 1986.

RISTOFF, D. O novo perfil do campus brasileiro: uma análise do perfil socioeconômico do estudante de graduação. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 19, n. 3, p. 723-747, nov. 2014.

ROMANELLI, O. O. **História da educação no Brasil (1930/1973)**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

RUBIN, H. J.; RUBIN, I. S. **Qualitative interviewing: the art of hearing data**. Thousand Oaks, CA: Sage, 1995.

SANTOS, B. S. **De la mano de Alice: lo social y lo político em la postmodernidad**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 1998.

SAMPAIO, H. **Evolução do ensino superior brasileiro, 1808-1990**. Documento de trabalho 8/91. Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo. Disponível em: <http://nupps.usp.br/downloads/docs/dt9108.pdf>. Acesso em: 16 maio 2016.

SAVIANI, D. **História da história da educação no Brasil: um balanço prévio e necessário**. Conferência de abertura do V Colóquio de Pesquisa sobre Instituições Escolares, organizado pela Uninove e realizado em São Paulo, de 27 a 29 de agosto de 2008. Disponível em: <https://filosoficabiblioteca.files.wordpress.com/2013/11/saviani-histc3b3ria-da-histc3b3ria-da-educac3a7c3a3o-no-brasil-um-balanc3a7o-pre3a9vio-e-necessc3a1rio.pdf>. Acesso em: 09 jan. 2022.

SEEL, C. **Sociologia clássica: Marx, Durkheim e Weber**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

SOUZA, R. F. **História da escola primária de São Paulo (1890-1976)**. Campinas: Mercado das Letras, 2009.

SPÓSITO, M. S. **Os jovens no Brasil: desigualdades multiplicadas e novas demandas políticas**. São Paulo: Ação Educativa, 2003.

TENÓRIO, J. **O avesso da pele**. São Paulo: Companhia das letras, 2020.

TOURAINÉ, A. **A sociedade post-industrial**. Lisboa: Moraes Editores, 1970.

TRINDADE, S. A.; MENEZES, I. R. A educação na modernidade e a modernização da escola no Brasil: Século XIX e início do século XX. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 36, p. 124-135, dez. 2009.

VIEITEZ, C. G.; DAL RI, N. M. Educação no movimento social: a luta contra a precarização do ensino público. In: LIMA, F. C. S.; SOUSA, J. U. P.; CARDOZO, M. J. P. B. **Democratização e educação pública: sendas e veredas**. São Luís: EDUFMA, 2011.

YIN, R. K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Porto Alegre: Penso, 2016.

WEBER, M. **Economia e sociedade**. Vol.1. Brasília: EdUnB, 2000.

WELLER, W. A atualidade do conceito de gerações de Karl Mannheim. **Revista Sociedade e Estado**, v. 25, n. 2. p. 205-224, maio/ago. 2010.

_____. A contribuição de Karl Mannheim para a pesquisa qualitativa: aspectos teóricos e metodológicos. **Sociologias**, ano 7, n. 13, p. 260-300, jan./jun. 2005.

APÊNDICES

Apêndice I

Questionário aplicado aos docentes do ensino superior

Seção 1- Perfil familiar:

1- Qual é o nível de escolaridade do seu pai?

Da 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental (antigo Primário)

Da 5ª à 8ª série do Ensino Fundamental (antigo Ginásio)

Ensino Médio

Ensino Superior

Pós-graduação (especialização)

Pós-graduação (mestrado)

Pós-graduação (doutorado)

Não estudou

Não sei

2- Qual é o nível de escolaridade da sua mãe?

Da 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental (antigo Primário)

Da 5ª à 8ª série do Ensino Fundamental (antigo Ginásio)

Ensino Médio

Ensino Superior

Pós-graduação (especialização)

Pós-graduação (mestrado)

Pós-graduação (doutorado)

Não estudou

Não sei

3- Quantos irmãos você tem?

Nenhum

1

2

3

4

5

6

7

Mais de 8 irmãos

4- Quantos dos seus irmãos têm diploma de nível superior?

Nenhum

1

2

3

4

5

6

7

Mais de 8

Seção 2- Formação escolar:

5- Onde fez seus estudos de nível básico (Ensino Fundamental – antigo 1º grau – e Ensino Médio – antigo 2º grau)?

Integralmente em escola pública

Integralmente em escola particular

Maior parte em escola pública

Maior parte em escola particular

6- Em que turno você fez sua Educação Básica (Ensino Fundamental - antigo 1º grau – e Ensino Médio – antigo 2º grau)?

Todo diurno

Todo noturno

Maior parte diurno

Maior parte noturno

7- Concluiu o Ensino Médio (2º grau) em:

Curso regular

Curso supletivo

8- Você fez cursinho pré-vestibular?

Sim

Não

9- Até ser aprovado no curso superior que concluiu, quantos vestibulares você tentou?

Ingressei sem vestibular (reingresso e/ou transferência)

1

2

3

4

5

Mais de 6 vezes

10- Qual o principal motivo que o levou a escolher o curso de graduação que concluiu?

Interesse pessoal pela profissão correspondente

Conversas com colegas

Influência da família

Resultado de teste vocacional

Melhores possibilidades no mercado de trabalho

Possibilidade de poder contribuir com a sociedade

Possibilidade de conciliar o curso com o trabalho

Outra

11- Em sua trajetória até o ensino superior, quais as atividades escolares abaixo você fez?

Nenhuma

Curso de língua estrangeira

Curso de informática

Curso de datilografia

Aulas de reforço escolar

Outro

12- Durante o Ensino Fundamental (antigo 1º grau) e/ou Ensino Médio (antigo 2º grau) você trabalhou?

Sim

Não

13- Em caso de resposta afirmativa à questão anterior, como você avalia ter conciliado estudo e trabalho durante a Educação Básica?

Atrapalhou meus estudos

Possibilitou meus estudos

Possibilitou meu crescimento pessoal

Não atrapalhou meus estudos

14- Ainda em caso de você ter trabalhado em algum momento dessa época da sua vida, qual (is) o (s) motivo (s) dessa decisão?

Ajudar nas despesas de casa

Sustentar minha família (esposo/a, filhos/as, etc.)

Ser independente (ganhar meu próprio dinheiro)

Adquirir experiência

Custear/pagar meus estudos

Outro

Seção 3- Formação universitária:

15- Onde você fez seus estudos de ensino superior em nível de graduação?

- Integralmente em instituição pública
- Integralmente em instituição particular
- Integralmente em instituição comunitária
- Maior parte em instituição pública
- Maior parte em instituição particular
- Maior parte em instituição comunitária

16- Durante a graduação fez intercâmbio no exterior?

- Sim
- Não

17- Ainda durante a graduação, participou de projetos de pesquisa?

- Sim
- Não

18- Foi monitor de alguma disciplina no curso?

- Sim
- Não

19- Você reprovou em alguma disciplina?

- Nenhuma
- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- Mais de 6 disciplinas

20- Em algum momento você “travou” o curso de graduação?

- Sim
- Não

21- Em caso positivo à pergunta anterior, qual (is) o (s) motivo (s) que levou (aram) você a “trancar” o curso?

- Não consegui acompanhar o ritmo da faculdade
- Tive que me dedicar ao trabalho
- Tive que me dedicar à família (esposo/a, filhos/as, etc)
- Problemas de saúde
- Não tinha estímulo para continuar

Discriminação/preconceito de raça, sexo, cor, idade ou socioeconômico

Outro

22- Durante seu curso de graduação você trabalhou?

Sim

Não

23- Em caso positivo à pergunta anterior, como você avalia a experiência?

Atrapalhou meus estudos

Possibilitou meus estudos

Possibilitou meu crescimento pessoal

Não atrapalhou meus estudos

24- Ainda sobre estudar e trabalhar ao mesmo tempo, qual (is) o (s) motivo (s) dessa decisão:

Ajudar nas despesas de casa

Sustentar minha família (esposo/a, filhos/as, etc)

Ser independente (ganhar meu próprio dinheiro)

Adquirir experiência

Custear/pagar meus estudos

Outra

25- Em que ano você terminou sua graduação?

Seção 4- Pós-Graduação (mestrado e doutorado):

26- Em média, quanto tempo demorou entre a conclusão da graduação e início do mestrado?

Não fiz mestrado

Logo que terminei a graduação, iniciei o mestrado

Até 1 ano

Entre 1 e 2 anos

Entre 2 e 3 anos

Entre 3 e 4 anos

Entre 4 e 5 anos

Mais de 5 anos

27- Durante o mestrado você teve bolsa de estudos?

Sim

Não

Não se aplica

28- Ainda durante o mestrado, você trabalhou?

Sim

Não

Não se aplica

28- Em caso de resposta afirmativa à pergunta anterior, você trabalhou na área do seu curso de graduação ou mestrado?

Sim

Não

29- Qual (is) o (s) principal (is) motivo (s) que levou (aram) a trabalhar nessa época dos seus estudos?

Ajudar nas despesas de casa

Sustentar minha família (esposo/a, filhos/as, etc)

Ser independente (ganhar meu próprio dinheiro)

Adquirir experiência

Custear/pagar meus estudos

Outra

30 –Durante o mestrado você teve alguma experiência de intercâmbio acadêmico no exterior?

Fiz o mestrado no exterior

Sim, fiz intercâmbio

Não

31- Em que ano você concluiu seu mestrado?

32- Sobre o doutorado, quanto tempo após a conclusão do mestrado você ingressou no doutorado?

Não tenho doutorado

Logo que terminei a graduação, iniciei o mestrado

Até 1 ano

Entre 1 e 2 anos

Entre 2 e 3 anos

Entre 3 e 4 anos

Entre 4 e 5 anos

Mais de 5 anos

33- Durante o doutorado você teve algum tipo de bolsa de estudos?

Sim

Não

Não se aplica

34- Durante o doutorado você trabalhou?

Sim

Não

Não se aplica

35- Em caso de resposta afirmativa à pergunta anterior, você trabalhou na área do seu curso de graduação, mestrado ou doutorado?

Sim

Não

36- Qual (is) o (s) principal (is) motivo (s) que o levaram a trabalhar nessa época dos seus estudos?

Ajudar nas despesas de casa

Sustentar minha família (esposo/a, filhos/as, etc)

Ser independente (ganhar meu próprio dinheiro)

Adquirir experiência

Custear/pagar meus estudos

Outra

37- Durante o doutorado você fez intercâmbio/sanduíche no exterior?

Fiz o doutorado no exterior

Sim, fiz intercâmbio/sanduíche

Não

Não se aplica

38- Em que ano você concluiu o seu doutorado?

Seção 5- Profissão de professor:

39- Em que ano você ingressou no ensino superior como professor?

40- Desde o ingresso como professor do ensino superior, você já mudou de instituição?

Sim

Não

41- Em caso de resposta afirmativa à pergunta anterior, qual (is) o (s) principal (is) fator (es) que influenciou (aram) desta decisão de mudar de instituição?

Busca por melhores condições profissionais

Não me adaptei a instituição

Mudei por motivos familiares

Mudei por motivos de região/localização

Não me adapte a cidade

Buscava instituições academicamente mais centrais

Outro

42- Qual o seu regime de trabalho?

Horista

Tempo parcial

Tempo integral/dedicação exclusiva

43- No âmbito das atividades de professor, qual (is) atividade (s) você já desempenhou e/ou desempenha?

Pesquisa –PIBIC, Grupo de pesquisa, projetos aprovados por instituições de fomento, outros programas de pesquisa

Extensão

Ensino

Gestão administrativa

Intercâmbio internacional

Foi designado para outro (s) órgão (s) externos a universidade

Outro

Apêndice II

Roteiro de entrevista com docentes do ensino superior

Seção 1: Perfil familiar

1. Você poderia falar algo sobre a biografia dos seus pais?
 1. Como era a relação entre eles e seus avós?
2. Qual a formação escolar dos seus pais?
 1. Caso você saiba, poderia dizer onde eles estudaram?
 2. Eles tinham o hábito de ler/comprar livros? Em caso afirmativo, qual o tipo de leitura?
3. Você poderia falar um pouco sobre sua trajetória familiar, os seus avós, seus pais?
 1. De onde seus pais eram? Onde eles moravam?
 2. Seu pai trabalhava? Com o que?
 3. E sua mãe?
 4. Você tem irmãos?
 5. Onde vocês moravam?
4. Você poderia falar um pouco sobre a sua infância?
 1. Quais as brincadeiras?
 2. Como era a vizinhança?
 3. E seus pais, como eles cuidavam de vocês?
5. E sobre sua adolescência, você poderia dizer, a partir do que você lembra, como foi?
 1. Você ainda brincava? Quais os tipos de brincadeiras? Até que idade?
 2. E quando foi que começou a surgir o interesse na paquera? Você poderia falar um pouco sobre isso?
 3. Vocês moravam no mesmo lugar desde a infância? Caso não, como era sua vizinhança?
 4. Você fazia alguma atividade em casa? Do tipo lavar pratos, cuidar da casa ou dos irmãos etc.?
 5. Quais as atividades que vocês costumavam fazer para se divertir? Podemos dizer que eram atividades mais ligadas à família ou eram mais ligadas aos amigos?
 6. Suas amizades eram mais na escola, na vizinhança, ou em outro lugar? Qual?

Seção 2: Trajetória escolar

1. Você poderia falar um pouco sobre sua trajetória escolar?
 1. Onde você estudou?
 2. Sempre foi na mesma escola?
 3. Olhando de hoje, você se considerava um bom aluno? Por que?
 4. Como era sua relação com os professores?
 5. E sua relação com os colegas de escola?
 6. Você poderia dizer se você era um aluno participativo, de ir para todas as atividades da escola, como esportes, passeios, enfim, atividades extraclasse?
2. Você tinha alguma atividade extraescolar?
 1. Aulas de reforço?
 2. Curso de línguas?
3. Daquilo que você se recorda, seus pais pegavam muito no seu pé para você estudar?
 1. De quem era a tarefa de cobrar os deveres de casa, acompanhar na escola, ver as notas?
 2. Como seus pais cobravam as tarefas escolares?
 3. Você lembra de algum conflito por você querer fazer outras coisas e seus pais negarem porque primeiro tinha que estudar?
4. Como foi para você escolher um curso no vestibular?
 1. Você fez o curso que queria fazer?
 2. Seus pais influenciaram mais diretamente na sua decisão? Ou eles deixaram você mais livre para escolher?
 3. Seus pais apoiaram sua escolha do curso?
 4. E na escola, como era essa coisa de fazer um vestibular?

Seção 3: Trajetória acadêmica

1. Você poderia falar um pouco mais sobre a faculdade?
 1. Como era sua relação com os professores?
 2. Você mudou sua forma de encerrar os estudos? Ou você continuou da mesma maneira que na escola?
 3. Você participou de alguma atividade de pesquisa ou extensão? Como foi essa experiência?
2. Você notou alguma diferença no tratamento que seus pais te davam depois que você começou na faculdade?

1. Eles te deixavam mais livre? Ou ficavam te cobrando alguma coisa?
2. Em algum momento você sentiu a pressão deles para que você trabalhasse? Como foi isso?
3. Como foi para você a época da faculdade?
 1. Tinha muitos amigos?
 2. O que vocês costumavam fazer?
 3. Frequentavam a casa uns dos outros?
 4. Participavam de eventos, como congressos etc.?
4. Você poderia falar um pouco sobre sua formação?
 1. Qual o curso de graduação?
 2. Tem especialização? Qual?
 3. Fez mestrado? Em que área?
 4. E doutorado? Fez ou pretende fazer?

Seção 4: Profissão de professor

1. E a escolha em ser professor, como se deu?
 1. Por que você quis ser docente do ensino superior?
 2. Por que você deixou de trabalhar no ambiente de trabalho da sua profissão e escolheu ir para sala de aula?
2. Você gosta de trabalhar com a docência no ensino superior?
 1. Você poderia dizer que é uma pessoa realizada com o que faz? Por que?
 2. O que mais agrada você na sua profissão?
 3. E o que mais desagrada?
 4. Como é sua relação com os colegas de profissão?
 5. E com os alunos?
 6. Você trabalha todos os horários?