

## Origem social e trajetórias escolares e acadêmicas de professores do ensino superior

*Social origin and academic trajectories of higher education professors*

*Origen social y trayectorias académicas de los docentes de educación superior*

Rodrigo de Macedo Lopes  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
rlopes9@gmail.com  
<http://orcid.org/0000-0002-7047-4530>

Camila Ferreira da Silva  
Universidade Federal do Amazonas  
ferreira.camilasilva@gmail.com  
<http://orcid.org/0000-0002-2348-9350>

### RESUMO

Este trabalho faz parte de um esforço em construir dados a respeito dos perfis sociais, escolares e acadêmicos dos professores que atuam no ensino superior e tem como objetivo caracterizar as origens sociais e trajetórias escolares e acadêmicas de professores deste grau de ensino de duas instituições federais: a Universidade Federal de Rondonópolis, no Mato Grosso, e a Universidade Federal do Jataí, em Goiás. Para tanto, privilegiou-se a aplicação de questionários *online* para os docentes. Os resultados indicam que os progenitores não tinham altos graus de escolarização, muitas vezes não obtendo o diploma de graduação; que os professores têm uma trajetória escolar e acadêmica marcada pela frequência em instituições públicas de ensino; e, ainda, que o ingresso na carreira docente aconteceu em cenário recente, notadamente na última década – tais elementos são reveladores, sincronicamente, das particularidades das trajetórias desses sujeitos e das condições objetivas do ensino superior brasileiro na atualidade.

**Palavras-chave:** Origens sociais. Trajetórias. Professores. Ensino Superior.

### ABSTRACT

This paper is part of an effort to construct data about the social school and academic profiles to professors working in higher education and aims to characterize the social and academic origins and trajectories of higher education teachers from two federal educational institutions: the Federal University of Rondonópolis, in Mato Grosso, and the Federal University of Jataí, in Goiás. To this end, the application of online questionnaires to professors was privileged. The results indicate that the parents did not have high levels of schooling, often not obtaining the undergraduate degree; that teachers have a school and academic career marked by attendance at public educational institutions; and also that the entrance in the teaching career happened in recent scenario, notably in the last decade –

such elements are revealing, synchronously, of the peculiarities of the trajectories of these subjects and the objective conditions of the Brazilian higher education at the present time.

**Keywords:** Social origins. Trajectories. Professors. Higher Education.

## RESUMEN

Este trabajo es parte de un esfuerzo para generar datos sobre los perfiles sociales, escolares y académicos de los docentes que trabajan en la educación superior y tiene como objetivo caracterizar los antecedentes sociales y académicos de los docentes de este grado de dos instituciones federales: la Universidad Federal de Rondonópolis, en Mato Grosso, y la Universidad Federal de Jataí, en Goiás, para lo cual se privilegió la aplicación de cuestionarios en línea a docentes. Los resultados indican que los padres no tenían altos niveles de escolaridad, a menudo no obtenían el título universitario; que los docentes tienen una carrera escolar y académica marcada por la asistencia a instituciones educativas públicas; y, además, que la entrada en la carrera docente ocurrió en un escenario reciente, especialmente en la última década, tales elementos revelan, sincrónicamente, las peculiaridades de las trayectorias de estas materias y las condiciones objetivas de la educación superior brasileña en la actualidad.

**Palabras clave:** Orígenes sociales. Trayectorias. Maestros. Enseñanza superior.

## Introdução

As pesquisas que tomam o ensino superior como objeto de estudos apresentam uma variedade de temas e abordagens teóricas que demonstram o quanto este campo de investigação tem se diversificado. Apesar disso, é possível identificar duas grandes matrizes de discussão: a primeira busca, através de fenômenos identificados no ensino superior, tratar das desigualdades, sejam econômicas, de gênero, raça etc., destacando-se nesta frente Pierre Bourdieu como uma das principais referências; enquanto a segunda matriz objetiva tratar do ensino superior como elemento de mobilidade social (DUBET; DURU-BELLAT; VÉRÉTOUT, 2012; NEVES, 2013).

Este quadro epistemológico se projeta em pesquisas sobre diferentes fenômenos. Em recente estudo sobre os trabalhos apresentados nos Grupos de Trabalhos dedicados à discussão sobre o ensino superior da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Ciências Sociais (ANPOCS) e da Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS), concluiu-se que os temas privilegiados pelos participantes foram: as desigualdades de acesso no ensino superior e seus efeitos, as condições sociais dos estudantes ou ainda as hierarquias entre cursos e as instituições no sistema nacional (NEVES; SAMPAIO; HERINGER, 2018).

Este direcionamento no campo de produção sobre o ensino superior no país tem mostrado que temas relacionados aos professores que trabalham neste grau de ensino

têm despertado pouco interesse dos pesquisadores. Os trabalhos que buscam tomar os professores do ensino superior como objeto de pesquisas estão mais relacionados ao tema da docência universitária e, nesse sentido, interessam-se pelo processo de ensino-aprendizagem, em detrimento da caracterização desses sujeitos, de suas histórias de vida, de sua formação, bem como das correlações entre as transformações mais amplas que têm atravessado este grau de ensino nas últimas décadas e a renovação dos seus quadros.

Tal tendência a priorizar determinados temas em detrimento de outros reflete a estruturação de um sistema de classificações que hierarquiza objetos, temas e métodos (BOURDIEU, 2007). Não é nosso propósito fazer uma análise aprofundada sobre a divisão do trabalho científico. Apenas apontar que há, no campo de investigações sobre o ensino superior, tendências de pesquisas que priorizam determinados temas e objetos. E que, naturalmente, essas linhas de investigações desembocam na construção e legitimação de uma agenda de pesquisa que passa a exercer certo poder sobre os agentes do campo acadêmico no sentido do próprio direcionamento de suas preocupações.

Este trabalho se situa neste panorama de estudos sobre o ensino superior. Ele faz parte de uma pesquisa mais ampla, em andamento, que objetiva tratar das mediações entre educação, modernidade e mudança social no Brasil a partir da segunda metade do século XX. Para a argumentação aqui desenvolvida foi privilegiado o levantamento sobre a origem social e as trajetórias escolares e acadêmicas de professores universitários de duas universidades federais recentemente criadas, a Universidade Federal de Rondonópolis, no Mato Grosso, e a Universidade Federal do Jataí, em Goiás.

Foram enviados questionários *online* por meio da plataforma Formulários Google para professores de distintas áreas do conhecimento. O contato foi realizado por endereços de e-mails dos professores disponibilizados nas páginas oficiais das respectivas universidades. A adesão ao instrumento constituiu, pois, elemento crucial para a inclusão dos sujeitos no estudo, bem como para a formação de nossa amostra. Obteve-se respostas de professores dos cursos de Pedagogia, Química, Matemática, Agronomia, Engenharia Florestal e Zootecnia, totalizando 39 respostas.

Em linhas gerais, os dados indicam que os professores são filhos de pais sem formação de nível superior, iniciaram sua carreira docente no ensino superior após os anos 2000 e concluíram sua formação em nível de doutorado depois dos anos 2010. As variações encontradas nas trajetórias acadêmicas relacionam-se com as especificidades das respectivas áreas de formação desses sujeitos.

Estruturalmente este trabalho está dividido da seguinte maneira: primeiro faz-se uma discussão inicial sobre as instituições estudadas, objetivando compreender o contexto social e acadêmico no qual os professores desenvolvem seus trabalhos; a seguir são apresentados os resultados da pesquisa junto com as discussões e análises do material. Por fim, elaboram-se algumas considerações finais sobre o conjunto de dados construído nesta fase da investigação.

## As instituições pesquisadas

Historicamente, as instituições universitárias federais de ensino superior foram criadas através da agremiação de faculdades isoladas de diferentes áreas, sendo obrigatória a existência de três dentre as seguintes: Faculdade de Medicina, Faculdade Livre de Direito, Escolas Politécnicas ou Faculdade de Educação, Ciências e Letras. Do ponto de vista prático, os diretores das faculdades se reuniam em torno de um projeto de federalização das instituições que culminavam na criação das universidades. Essa espécie de junção de faculdades isoladas, afirmam os críticos dessa medida, não possibilitava desenvolver organicamente o “espírito universitário” que deveria caracterizar esta instituição.

Esta tendência histórica vai se transformando com o passar do tempo. A partir, principalmente, da década de 1980 as universidades federais são: ou criadas sem vínculos, ou criadas a partir da transformação de instituições federais de ensino em universidades federais.

A tabela 1, abaixo, apresenta uma sistematização em perspectiva histórica da criação das universidades federais no Brasil e tal mirada proporciona não somente a datação de criação de cada uma dessas instituições, mas sobretudo permite estabelecer correlações entre a educação, mais precisamente, o ensino superior e elementos como: as diferenças e desigualdades sociais, econômicas e geográficas no âmbito das regiões brasileiras; os períodos históricos e suas diferentes tônicas na esfera da tríade educação-modernidade-mudança social; entre outros. Nesse sentido, os processos de criação, expansão e interiorização das universidades federais em cenário recente podem ser compreendidos no cenário mais largo do percurso da própria universidade federal enquanto instituição social no país. Interessa-nos, sobretudo, para este artigo, situar as universidades federais de Rondonópolis e Jataí, nossos lócus de pesquisa, neste percurso histórico de um século das universidades federais brasileiras.

<b>Forma de criação</b>	<b>Ano de criação</b>	<b>Sigla e nome da Universidade Federal</b>
<b>CsV</b>	1920	UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro
<b>Fed</b>	1949	UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais
<b>Fed</b>	1950	UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul
<b>Fed</b>		UFBA - Universidade Federal da Bahia
<b>Fed</b>		UFPR - Universidade Federal do Paraná
<b>Fed</b>	1954	UFC - Universidade Federal do Ceará
<b>Fed</b>	1955	UFRPE - Universidade Federal Rural de Pernambuco
<b>Fed</b>	1960	UFG - Universidade Federal de Goiás
<b>CsV</b>		UFJF - Universidade Federal de Juiz de Fora
<b>TM</b>		UFPA - Universidade Federal do Pará
<b>Fed</b>		UFPB - Universidade Federal da Paraíba
<b>CsV</b>		UFSM - Universidade Federal de Santa Maria
<b>CsV</b>		UFF - Universidade Federal Fluminense
<b>Fed</b>		UFRN - Universidade Federal do Rio Grande do Norte
<b>Fed</b>		UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina
<b>CsV</b>	1961	UFES - Universidade Federal do Espírito Santo
<b>CsV</b>		UFAL - Universidade Federal de Alagoas
<b>Fed</b>	1962	UFAM - F. Universidade Federal do Amazonas
<b>CsV</b>		UnB - F. Universidade de Brasília
<b>TIFemUF</b>	1963	UFRRJ - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
<b>Fed</b>	1965	UFPE - Universidade Federal de Pernambuco
<b>TIFemUF</b>	1966	UFMA - Universidade Federal do Maranhão
<b>Fed</b>	1967	UFS - Universidade Federal de Sergipe
<b>Fed</b>	1968	UFPI - Universidade Federal do Piauí
<b>TIFemUF</b>		UFSCAR - Universidade Federal de São Carlos
<b>Fed</b>	1969	UFV - F. Universidade Federal de Viçosa
<b>Fed</b>		UFOP - F. Universidade Federal de Ouro Preto
<b>TIFemUF</b>		FURG - F. Universidade Federal do Rio Grande
<b>TIFemUF</b>		UFPEL - F. Universidade Federal de Pelotas

<b>CsV</b>		UFU - F. Universidade Federal Uberlândia
<b>TIFemUF</b>	1970	UFMT - F. Universidade Federal de Mato Grosso
<b>TIFemUF</b>	1974	UFAC - F. Universidade Federal do Acre
<b>Fed</b>	1979	UFMS - F. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
<b>CsV</b>		UNIRIO - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
<b>CsV</b>	1982	UNIR - F. Universidade Federal de Rondônia
<b>CsV</b>	1985	UFRR - F. Universidade Federal de Roraima
<b>CsV</b>	1986	UNIFAP - F. Universidade Federal do Amapá
<b>TIFemUF</b>	1994	UFLA - Universidade Federal de Lavras
<b>TIFemUF</b>		UNIFESP - Universidade Federal de São Paulo
<b>CsV</b>	2000	UFT - F. Universidade Federal do Tocantins
<b>TIFemUF</b>	2002	UNIFEI - Universidade Federal de Itajubá
<b>TIFemUF</b>		UFRA - Universidade Federal Rural do Amazonas
<b>TIFemUF</b>		UFSJ - F. Universidade Federal de São João Del-Rei
<b>TIFemUF</b>		UFCG - Universidade Federal de Campina Grande
<b>CsV</b>		UNIVASF - F. Universidade Federal do Vale do São Francisco
<b>TIFemUF</b>	2005	UNIFAL - Universidade Federal Alfenas
<b>TIFemUF</b>		UFVJM - Universidade Federal dos Vales do Jeq. e Muc.
<b>TIFemUF</b>		UFTM - Universidade Federal Triângulo Mineiro
<b>TIFemUF</b>		UFERSA - Universidade Federal Rural do Semi Árido
<b>TIFemUF</b>		UFTPR - Universidade Federal Tecnológica do Paraná
<b>CsV</b>		UFABC - Universidade Federal do ABC
<b>CsV</b>		UFGD - Universidade Federal da Grande Dourados
<b>CsV</b>		UFRB - Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
<b>TIFemUF</b>	2006	UFCSPA - F. Universidade Federal de Ciências da Saúde de POA
<b>CsV</b>		UNIPAMPA - Universidade Federal do Pampa

Legendas:

CsV – Criação sem vínculo.

Fed – Federalização (privadas, estadual ou municipal – podendo ser escola, faculdade ou outros).

TM – Transformação Mista.

TIFemUF – Transformação de Instituição Federal em Universidade Federal.

**Tabela 1** – Linha do tempo da criação de Universidades federais no Brasil, 1920-2006

**Fonte:** <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/linhatempo-ifes.pdf>>

As universidades das quais os professores pesquisados fazem parte foram criadas por meio do desmembramento de outras universidades federais. A Universidade Federal de Rondonópolis, criada em 20 de março de 2018 pela Lei Federal nº 13.637, foi fruto do desmembramento do Campus Universitário de Rondonópolis que pertencia a Universidade Federal do Mato Grosso. O processo de desmembramento foi iniciado em 2008 com o encaminhamento do projeto de criação da Universidade Federal de Rondonópolis para o Ministério da Educação (MEC). Atualmente, esta universidade conta com 19 cursos de graduação e 6 mestrados em diferentes áreas do conhecimento, totalizando 5.082 estudantes de graduação, 137 estudantes de pós-graduação, 293 docentes e 87 técnicos-administrativos<sup>1</sup>.

Da mesma forma, a Universidade Federal de Jataí foi criada em 20 de março de 2018, pela mesma lei federal que criou a Universidade Federal de Rondonópolis. Neste caso, o desmembramento foi entre o Campus Avançado de Jataí e a Universidade Federal de Goiás. As informações sobre o seu processo de desmembramento são mais escassas. Institucionalmente, é apresentado o “Plano de Gestão (2015-2019) – Emancipação” que detalha a proposta de desmembramento. Atualmente a Universidade Federal de Jataí conta com 26 cursos de graduação, 6 cursos de mestrado e um doutorado. Administrativamente são cerca de 3.300 estudantes e 400 professores<sup>2</sup>.

Esta rápida caracterização permite compreender uma das consequências não-intencionais do processo de interiorização das instituições federais de educação superior, através do Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) iniciado com o Decreto nº 6.096 de 24 de abril de 2007. O desmembramento de campus das universidades federais tornou-se uma modalidade diferente de criação de universidades federais. Este fenômeno, que tem se apresentado mais intensamente a partir da década de 2000, não é característica apenas das instituições aqui estudadas. Outros exemplos da criação de universidades federais por processos de desmembramento são: a Universidade Federal da Grande Dourados, a Universidade Federal do Recôncavo da

<sup>1</sup> Devido a sua recente criação, existe uma dificuldade de acesso aos dados desta instituição. As informações obtidas estão disponíveis no seguinte endereço eletrônico: <<http://www.ufmt.br/ufmt/site/index.php/noticia/visualizar/40205/Cuiaba>>.

<sup>2</sup> Da mesma forma que a instituição universitária anterior, há poucas informações produzidas a respeito dos aspectos gerais da Universidade Federal de Jataí. As informações apresentadas estão disponíveis nos seguintes sites: <<https://diagnosticoufj.jatai.ufg.br/>> e <<https://jatai.ufg.br/>>.

Bahia, entre outras (BRASIL, 2006). Nesse sentido, o movimento que culminou com a criação das universidades tanto em Rondonópolis, quanto em Jataí, está ligado ao novo contexto de criação de universidades federais.

No sentido de exemplificar o contexto mais geral no qual essas duas instituições se situam, as análises de Giaretta e Pfeifer (2009) e de Franco *et al.* (2010) nos auxiliam a compreender os movimentos de rearrumações das universidades federais na última década: enquanto os primeiros autores apontam o investimento milionário do governo federal na primeira década de século XXI para expandir e interiorizar o ensino superior no país; Franco *et al.* (2010) apontam os movimentos de desmembramento de universidades federais, autonomização de faculdades que antes integravam universidades federais e tornaram-se elas próprias universidades e a criação de novas universidades federais em todo o território nacional.

## Origem social e trajetória escolar e acadêmica dos professores

O século XX é marcado pela especial atenção que diversas nações têm dado à esfera da educação. Em parte, esta preocupação tem origem na crescente dependência entre desenvolvimento econômico e conhecimento. A indicação de que as sociedades contemporâneas se tornaram mais dependentes do conhecimento para sustentar os avanços tecnológicos e sociais é tema relativamente recente nas pesquisas. O ápice dessa concepção está na Teoria do Capital Humano (SCHULTZ, 1963, 1971; HARBISON; MYERS, 1965) que, em linhas gerais, indica haver retorno econômico para os investimentos sociais, dentre eles a educação<sup>3</sup>.

Apesar das críticas, esta teoria conseguiu captar, ainda que não aprofunde ou esgote, a relação de dependência entre desenvolvimento econômico e desenvolvimento social e técnico.

“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

---

<sup>3</sup> Vale destacar que o movimento de construção teórica emerge a partir de transformações empíricas já em movimento. Nesse sentido, a Teoria do Capital Humano é considerada como uma síntese conceitual de fenômenos que já se desenvolviam e tomavam a dianteira como tendência para o desenvolvimento das nações.

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 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).

Sociologicamente, essa transformação na base técnica da sociedade produz reações que reorganizam as relações sociais. Uma delas tem ligação com a estratificação social. Se no início da Revolução Industrial o conhecimento e a técnica apresentavam-se menos formalizados, 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).

Nesse sentido, esta foi a concepção que orientou a construção de sistemas educacionais cuja preocupação estava em oferecer a todos os cidadãos serviços educacionais orientados para formação técnico-profissional. No Brasil, este processo pode ser visto a partir do “Movimento Escola Nova”. Nos anos 1930, um grupo de intelectuais se reúne em torno de um projeto de reforma do sistema educacional brasileiro cujo foco era, por um lado, incorporar os avanços da psicologia infantil no momento de ensino-aprendizagem e, por outro, atualizar as diretrizes da educação na direção da instrução técnico-profissional.

A Escola Nova, enquanto movimento pedagógico, se insere num amplo cenário de luta por definição dos critérios de legitimidade sobre o “papel social da educação”. A publicação de “A instrução pública em São Paulo”, depois reeditado sob o nome de “A educação na encruzilhada”, de Fernando de Azevedo, marca os termos do conflito. Ou se

prosseguiria nos rumos antigos, leia-se de uma formação escolástica e bacharelesca, ou se construiriam novos rumos, pautados numa educação técnico-profissionalizante. O que esta discussão encobre é a disputa por imposição dos critérios de renovação do sistema de ensino no país.

Neste contexto, as pesquisas, pelo menos a partir da segunda metade do século XX, começaram a se interessar em explicar as relações existentes entre escolarização e ocupação profissional (GOUVEIA, 1980). Ao mesmo tempo, emerge a preocupação em torno da compreensão do chamado “fracasso escolar”, principalmente de crianças pobres (ALVES; ORTIGÃO; FRANCO, 2007). As explicações para o “fracasso escolar” apresentam ênfases variadas, transitando entre deficiências dos alunos (de origem médica ou psicológica), elementos relacionados à escola ou à deficiência cultural do ambiente em que vivem (PATTO, 1996).

O desenvolvimento de estudos e pesquisas em torno dessa questão levou vários autores a identificar como elementos importantes para a compreensão do “fracasso escolar” enquanto fenômeno sociológico, as relações entre a família e a escola, ambas consideradas enquanto instituições sociais. Nesse sentido, ergueram-se não apenas debates sobre quais arranjos familiares influenciariam ou não a aprendizagem das crianças, mas também que tipo de ambiente pode favorecer ou atrapalhar a aprendizagem, entre outras questões. As principais conclusões indicam que as desigualdades educacionais observadas têm forte relação com a forma de acesso e de distribuição dos bens materiais e simbólicos pelas famílias (LAHIRE, 1997; NOGUEIRA, 1991; ROMANELLI, 1994).

Tendo em foco essas questões, este trabalho ocupou-se com o mapeamento das origens familiares e as trajetórias escolares e acadêmicas dos professores universitários que fazem parte das instituições pesquisadas. Chama atenção primeiramente a escolaridade dos pais desses docentes. Grande parte deles não tem curso superior. Do total de 39 respostas, apenas 11 professores são filhos de pais ou mães com diploma de curso superior. Entre estes, a quantidade de mães com escolaridade acima do nível superior é maior que a dos pais. Enquanto os pais somam 7 que possuem graduação ou pós-graduação, as mães somam 10.

Os professores que são filhos de pais e mães com escolaridade entre o 1º ano do ensino fundamental e o 9º ano desta etapa da educação básica somam 46% da amostra. Isso quer dizer que para uma parte considerável dos professores que compõem a amostra

a diferença entre a escolaridade deles e seus pais é bastante significativa. Nenhum dos professores tem pais ou mães analfabetos. Dois casos não souberam responder a escolaridade do pai. Quando consideramos o total de pais e mães que não tiveram acesso ao ensino superior a porcentagem de professores cresce. São 66,6% dos professores cujos pais não possuem ensino superior.

		Escolaridade da mãe						Total
		Do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental (antigo primário)	Do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental (antigo ginásio)	Ensino Médio (antigo 2º grau)	Ensino Superior	Pós-graduação (mestrado)	Pós-graduação (doutorado)	
Escolaridade do pai	Do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental (antigo primário)	12	2	1	1	0	0	16
	Do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental (antigo ginásio)	0	3	0	1	0	0	4
	Ensino Médio (antigo 2º grau)	3	2	3	2	0	0	10
	Ensino Superior	0	1	0	3	0	0	4
	Pós-graduação (especialização)	0	0	0	1	0	0	1
	Pós-graduação (doutorado)	0	0	0	0	1	1	2
	Não sei	1	0	1	0	0		2
Total	16	8	5	8	1	1	39	

**Tabela 2** – Cruzamento entre escolaridade do pai e escolaridade da mãe

**Fonte:** Elaboração própria.

Um dos elementos que caracterizam a origem social, segundo Alves, Ortigão e Franco (2007) é o capital humano. Este é medido pela escolaridade dos pais, pois, segundo os autores, é este tipo de capital que proporciona um ambiente cognitivo que ajuda na aprendizagem dos filhos. Se considerarmos apenas este elemento, parte dos professores que compuseram a amostra teve, a partir de determinado momento, que seguir seus estudos sozinho, sem o acompanhamento mais efetivo dos pais.

Ao pesquisar sobre casos de “sucesso escolar” nos meios populares, Lahire (1997) afirma:

A nosso ver, só podemos compreender os resultados e os comportamentos escolares da criança de reconstruirmos a rede de interdependência familiares através da qual ela constituiu seus esquemas de percepção, de julgamento, de avaliação, e a maneira pela qual estes esquemas podem “reagir” quando “funcionam” em formas escolares de relações sociais. De certo modo, podemos dizer que os casos de “fracassos” escolares são casos de solidão dos alunos no universo escolar: muito pouco daquilo que interiorizaram através da estrutura de coexistência familiar lhes possibilita enfrentar as regras do jogo escolar (os tipos de orientação cognitiva, os tipos de práticas de linguagem, os tipos de comportamentos... próprios à escola), as formas escolares de relações sociais. Realmente, eles não possuem as disposições, os procedimentos cognitivos e comportamentais que lhes possibilitam responder adequadamente às exigências e injunções escolares, e estão, portanto, sozinhos e como que alheios diante das exigências escolares. Quando voltam para casa, trazem um problema (escolar) que a constelação de pessoas que o cerca não pode ajudá-los a resolver: carregam, sozinhos, problemas insolúveis (LAHIRE, 1997, p. 19).

No entanto, para este trabalho, não estamos tratando de casos de “fracasso escolar”, mas de “sucesso escolar”, uma vez que os professores progrediram em sua formação até a posição de professores universitários. Isso quer dizer que grande parte do aprendizado tácito das formas de ação específicas ao espaço escolar e/ou acadêmico foram aprendidas com outras pessoas e/ou outras instâncias para além das famílias. Apenas com uma pesquisa mais aprofundada poderíamos ter acesso às estratégias que as famílias e os professores desenvolveram para superar a limitação do *background* familiar.

Grande parte dos professores respondentes estudou em escolas públicas em algum momento da sua educação básica, representando 92,3% da amostra, destes 25 cursaram este nível de ensino integralmente em escola pública e 8 responderam que passaram a maior parte dele em escola pública. Da mesma forma, a maioria dos professores fez curso diurno, foram 28 respostas nessa direção. E todos concluíram a educação básica em curso regular. Apenas 16 professores realizaram cursos preparatórios para o vestibular, ou seja, 41% do total.

O ingresso no curso de graduação que os professores concluíram não foi de grande dificuldade: 22 professores passaram no primeiro vestibular e não mudaram de curso. Do total, 36 cursaram a graduação integral em instituição pública. A maior parte, 28

professores, participou de projetos de pesquisa durante a graduação e não reprovou disciplina, nem tampouco trancou o curso. O ano de conclusão do curso de graduação é disperso, figurando entre 1981 e 2010. Ao agrupar em decênios obtemos os seguintes resultados: entre 1980 e 1989, 4 professores concluíram a graduação; entre 1990 e 1999, 14 professores concluíram a graduação; e entre 2000 e 2010, 21 professores concluíram a graduação.

Quando perguntados sobre o intervalo entre o fim da graduação e o início do mestrado, temos o seguinte cenário:

	<b>Frequência</b>	<b>Porcentagem</b>
Logo que terminei a graduação, iniciei o mestrado	12	30
Até 1 ano.	6	15,4
Entre 1 e 2 anos	4	10,3
Entre 2 e 3 anos	4	10,3
Entre 3 e 4 anos	1	2,6
Entre 4 e 5 anos	5	12,8
Mais de 5 anos	6	15,4
Não fiz mestrado	1	2,6
<b>Total</b>	<b>39</b>	<b>100,0</b>

**Tabela 3** – Intervalo entre conclusão da graduação e início do mestrado

**Fonte:** Elaboração própria.

Para a conclusão do mestrado as respostas obtidas indicam que os professores finalizaram entre 1986 e 2013, com uma concentração entre 2000 e 2009. Da mesma forma que para o final da graduação, optou-se por agrupar em decênios. Entre 1980 e 1989, apenas um professor concluiu o mestrado; entre 1990 e 1999, 3 professores; entre 2000 e 2009, foram 19 professores que concluíram o mestrado; de 2011 em diante foram 13 professores.

A passagem entre o mestrado e o doutorado indica que mais professores prosseguiram para o doutorado logo após o término do mestrado, conforme demonstra a Tabela 3, abaixo:

	<b>Frequência</b>	<b>Porcentagem</b>
Logo que terminei o mestrado, comecei o doutorado	19	48,7
Até 1 ano depois	1	2,6
Entre 1 e 2 anos	2	5,1
Entre 3 e 4 anos	2	5,1
Entre 4 e 5 anos	5	12,8
Mais de 5 anos depois.	8	20,5
Não tenho doutorado	2	5,1
<b>Total</b>	<b>39</b>	<b>100,0</b>

**Tabela 4** – Intervalo entre conclusão do mestrado e início do doutorado

**Fonte:** Elaboração própria.

A respeito da conclusão do doutorado, os dados indicam que o intervalo vai de 2003 até 2020<sup>4</sup>. Ao separarmos em decênios temos que entre 2000 e 2009, 9 professores concluíram o doutorado; entre 2010 e 2019, 26 professores concluíram o doutorado; e, em 2020, um professor tem conclusão prevista. Claramente os dados indicam que parte considerável dos professores que fizeram parte da amostra são recém-doutores, quando considerados os professores com até 5 anos de conclusão do doutorado, o grupo soma 11, ao ampliar para os professores com até 10 anos de conclusão do doutorado esse número cresce para 29.

Estes números indicam que as universidades das quais os professores fazem parte seguem a tendência da região quanto ao crescimento do número de doutores. Se considerarmos os dados sobre o número de doutores disponíveis na plataforma de currículos acadêmicos Lattes do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), temos que entre 2006 e 2016<sup>5</sup> a taxa de crescimento de doutores nessa região é de 185,8%, saindo de um total de 4.439 doutores em 2006 para 12.690 em 2016<sup>6</sup>.

Sobre o ingresso na carreira de professor do ensino superior temos os seguintes dados: os professores que fizeram parte desta pesquisa ingressaram neste nível de ensino entre 1983 e 2016; entre 1980 e 1989 um professor começou sua carreira docente no ensino superior; entre 1990 e 1999, foram 3 professores; entre 2000 e 2009, 19 professores; e, finalmente, entre 2010 e 2016, foram 16 professores que iniciaram sua carreira no ensino superior. Esses dados não indicam que os professores necessariamente iniciaram sua carreira nas instituições que fazem parte atualmente. Inclusive, parte dos professores mudaram de instituição, foram 41% da amostra, cuja maior parte alega como motivação para mudar de instituição a busca por melhores condições profissionais.

Quando considerados os últimos 5 anos, temos que 7 professores iniciaram sua carreira no magistério no ensino superior. Se considerarmos o intervalo de 10 anos, entre 2008 e 2018, temos um grupo de 20 professores. A inserção de novos doutores em

<sup>4</sup> Optamos por indicar o ano de possível conclusão assinalado pelos professores, pois pode-se ter uma noção mais clara a respeito da progressiva redução no intervalo de conclusão dos cursos de graduação e pós-graduação entre os professores respondentes. Nota-se que o intervalo para o final da graduação foi de 29 anos. O intervalo entre os professores para o final do mestrado foi de 27 anos. E, finalmente, o intervalo para a conclusão do doutorado foi de 17 anos.

<sup>5</sup> Este intervalo respeita o último ano dos dados disponíveis na plataforma.

<sup>6</sup> Os dados estão disponíveis em: <<http://lattes.cnpq.br/web/dgp/por-regiao1>>.

universidades federais ganha, pois, destaque frente a esses dados e aos casos das universidades em questão: se tomarmos como referência a própria história das universidades federais de Rondonópolis e do Jataí, que são fruto do desmembramento de outras instituições federais de ensino superior em contexto de expansão recente, a rápida renovação dos quadros que o ensino superior brasileiro teve que executar na última década para acompanhar o avolumamento de novos cursos, vagas e matrículas ganha materialidade quando tomamos à análise esses dois casos.

## Considerações Finais

Este artigo buscou apresentar os dados iniciais obtidos por meio da aplicação de questionários para professores de duas universidades federais recentemente criadas. O processo de criação das Universidades Federais do Jataí e de Rondonópolis teve como base o desmembramento a partir de outras universidades federais já existentes e com projeto institucional sólido. Esta forma de criação das universidades tem tomado mais corpo no Brasil a partir da década de 2000, e reflete uma das consequências não-intencionais do processo de interiorização das universidades federais, pois o aporte de recursos nos campi já existentes ou a criação de novos campi acabou, em algum momento, por criar tensões internas que culminaram no desmembramento. Além disso, quando ainda eram um dos campi de outras instituições as agora universidades federais já dispunham de infraestrutura, recursos humanos e cursos de graduação e pós-graduação bem estruturados.

Com base em questionários aplicados a 39 professores universitários dessas instituições foi possível demarcar algumas características de origem social e trajetória escolar e acadêmica dos docentes. Dentre elas, destacam-se: parte considerável dos professores são filhos de pais com níveis escolares até a conclusão do ensino médio; esses docentes cursaram, durante a escolarização básica e superior, instituições públicas de educação; a passagem entre a graduação e o mestrado foi mais demorada em relação a passagem entre o mestrado e o doutorado; e que, grande parte dos professores ingressaram na carreira docente no ensino superior nos últimos 10 anos.

Este estudo faz parte de um esforço em construir dados a respeito dos perfis sociais, escolares e acadêmicos dos professores que atuam no ensino superior. Somente a partir disso será possível compreender melhor como os fenômenos identificados a nível dos estudantes se configuraram nas trajetórias dos professores quando estes eram

estudantes. Este esforço pode, por um lado, ajudar na compreensão dos atravessamentos sociais que marcam a profissão de professor no ensino superior e, por outro lado, contribuir para avançar no entendimento em torno de como individualmente os professores durante sua trajetória escolar e acadêmica equacionaram as variáveis que se colocavam no prosseguimento dos estudos.

## Referências

ALVES, Fátima; ORTIGÃO, Isabel; FRANCO, Creso. Origem social e risco de repetência: interação raça-capital econômico. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 130, jan./abr. , 2007, pp. 161-180.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. Organização: Maria Alice Nogueira e Afrânio Mendes Catani. Petrópolis: Vozes, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep). **Expansão das universidades federais: o sonho se torna realidade!**; período de 2003 a 2006. Brasília, DF, 2006. Disponível em: <[www.inep.gov.br](http://www.inep.gov.br)>. Acesso em: 15/11/2018.

DUBET, François; DURU-BELLAT, Marie; VÉRÉTOUT, Antoine. As desigualdades escolares antes e depois da escola: organização escolar e influência dos diplomas. **Sociologias**, v. 14, n. 29, 2012, pp. 22-70.

FRANCO, Maria Estela Dal Pai et al. Expansão da educação superior e arquiteturas acadêmicas: tensões e desafios. **Série-Estudos – Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**, Campo Grande (MS), n.30, jul./dez. 2010, pp. 117-139.

GIARETA, Paulo Fioravante; PFEIFER, Mariana. Expansão da Educação Superior no Brasil: Panorama e perspectiva para formação de professores. **Observatório da Educação Superior**. Curitiba (PR): UFPR: PPGE, 2009. Disponível em: <[http://www.observatoriodaeducacaosuperior.ufpr.br/artigos\\_1/ARTIGO-02.pdf](http://www.observatoriodaeducacaosuperior.ufpr.br/artigos_1/ARTIGO-02.pdf)>. Acesso em: 25/09/2019.

GOUVEIA, Aparecida Joly. Origem social, escolaridade e ocupação. **Cadernos de Pesquisa**, n. 32, fev., 1980, pp. 3-30.

HARBISON, Frederick; MYERS, Charles. **Educação, mão-de-obra e crescimento econômico: estratégia** do desenvolvimento dos recursos humanos. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1965.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável**. São Paulo: Ática, 1997.

NEVES, Clarissa Eckert Baeta; SAMPAIO, Helena; HERINGER, Rosana. A institucionalização da pesquisa sobre ensino superior no Brasil. **Revista Brasileira de Sociologia**. v. 6, n. 12, jan./abr. 2018, pp. 19-41.

NEVES, Clarissa Eckert Baeta. Trajetórias escolares, famílias e políticas de inclusão social no ensino superior brasileiro. In: ROMANELLI, Geraldo; NOGUEIRA, Maria Alice; ZAGO, Nadir (orgs.). **Família & Escola: Novas Perspectivas de Análise?** 1. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, v. 1. 2013. pp. 278-311.

NOGUEIRA, Maria Alice. Trajetórias escolares, estratégias culturais e classes sociais: notas em vista da construção de um objeto de pesquisa. **Teoria & Educação**, n.3, 1991, pp.89-119.

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

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

ROMANELLI, Geraldo. O Significado da escolarização superior para duas gerações de famílias de camadas médias. In: VEIGA-NETO, Alfredo. (org.) **Sociologia da educação**. Porto Alegre: Anped, 1994. pp.43-64.

SCHULTZ, Theodor. **O valor econômico da educação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1962.

SCHULTZ, Theodor. **O capital humano: investimentos em educação e pesquisa**. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

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

**Revisores de línguas e ABNT/APA:** *Claudio Dantas Monteiro*

**Submetido em 10/02/2020**

**Aprovado em 11/11/2020**

Licença *Creative Commons* – Atribuição NãoComercial 4.0 Internacional (CC BY-NC 4.0)