

ESTUDO DE CASO SOBRE TRAJETÓRIAS PROFISSIONAIS BEM SUCEDIDAS DE PEDAGOGAS ORIUNDAS DAS CLASSES POPULARES

Valderlene de Melo Silva

Universidade Estadual do Piauí (UESPI), valderlenemelo@hotmail.com

Rebeca Hennemann Vergara de Souza

Universidade Estadual do Piauí (UESPI), sr.keuner@gmail.com

Resumo do artigo: Este trabalho relata a trajetória profissional de egressas de um curso de Pedagogia de uma universidade pública piauiense, identificando a relação entre formação acadêmica e mercado de trabalho do ponto de vista das entrevistadas. A pesquisa é um estudo de caso desenvolvido através de entrevistas em profundidade com duas egressas, oriundas das classes populares, que possuem trajetórias bem sucedidas de ingresso no mercado de trabalho. A trajetória profissional das egressas é pautada na docência e o curso de Pedagogia é o ponto de partida para a entrada no mercado de trabalho, a qual ocorreu antes da conclusão do curso. A entrevistada nomeada Raquel possui 27 anos, é parda e concluiu o curso de 2015. Ela trabalha em uma escola particular, na qual acumula três funções. A segunda entrevistada, nomeada de Joana, possui 30 anos, é negra e concluiu o curso em 2010. É professora efetiva na rede municipal em duas cidades e, em 2016, ingressou no mestrado em educação. Ambas avaliam que melhoraram suas rendas individuais com o curso superior, embora uma das egressas não aconselhe Pedagogia como a melhor opção para melhorar sua renda. Ambas consideram que os conhecimentos adquiridos na academia são apenas a base para a atuação profissional, mas reconhecem que há necessidade de aprimorar a formação inicial. No caso de Joana, o prolongamento da escolarização e o concurso público são parte de um projeto de mobilidade social. Para Raquel, a formação é parte de um projeto de empregabilidade.

Palavras-chave: formação docente, trajetória profissional, Pedagogia.

1 Introdução

Este trabalho é um recorte de uma pesquisa de iniciação científica desenvolvida no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) fomentado pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI). O projeto tem como tema a trajetória profissional de pedagogas e pedagogos e objetiva analisar a trajetória profissional de egressas de um curso de Pedagogia do período regular de uma instituição de ensino superior pública do interior do estado do Piauí. Neste trabalho, pretendemos relatar a trajetória profissional de duas egressas, centrando-nos na relação entre formação acadêmica do curso de Pedagogia e a inserção no mercado de trabalho, do ponto de vista das entrevistadas.

A análise das trajetórias de vida dos agentes sociais implicam a consideração do que Bourdieu (1998) chamou de ilusão biográfica, uma razão lógica para os eventos da vida do sujeito que, em realidade, só existem como construção *a posteriori*. A reconstrução das narrativas precisa escapar da tentação da linearidade e da causalidade com que os próprios sujeitos e os pesquisadores tendem a desejar elaborar

as trajetórias como encadeamentos de fatos coerentes. Neste sentido, neste trabalho, procuramos nos aproximar da proposta de Bourdieu (1998) para análise das trajetórias sociais através de elementos individuais e coletivos que objetivam as relações entre os agentes sociais e as forças sociais. A trajetória é uma maneira singular de percorrer o espaço social na qual se exprimem as diferentes disposições adquiridas pelo *habitus* (BOURDIEU, 1996).

A análise sociológica das trajetórias deve levar em consideração, além das próprias narrativas dos agentes, de cuja homogeneidade e lógica o pesquisador deve sempre desconfiar como postura epistemológica, as forças presentes no campo social no qual estas trajetórias se desenvolvem. Como parte de esforço, procuramos estabelecer nesta seção como a condição feminina se constrói, historicamente, no Brasil, como característica da docência nas séries iniciais, o que, no contexto estudado, implica considerar a presença dominante de mulheres não apenas no curso de Pedagogia, mas sua preferência pelo próprio mercado de trabalho.

O curso de Pedagogia foi implantado no Brasil na década de 30, no contexto das políticas de modernização do Estado. Para Teles e Silva (2013), a institucionalização do curso de Pedagogia está ligada ao processo de democratização da escola pública no Brasil e seu desenvolvimento está relacionado ao fenômeno da feminização do magistério. A formação de professores para a educação primária deu-se, historicamente, na Escola Normal. Inicialmente, o curso normal era voltado para as elites, para as quais também eram formados os professores, e masculinizado, mantendo-se assim até os primeiros anos da República quando se começa a se constituir uma escola normal totalmente feminina (KULESZA, 1998); enquanto a docência ia sendo gradualmente ocupada pelas mulheres, os homens iam ocupando os cargos técnicos da educação (TELES & SILVA, 2013).

O curso de Pedagogia foi regulamentado em 1939 com objetivo de fornecer quadros para a escola normal e para os institutos de educação, formando bacharéis, técnicos em educação, e licenciados (CHAVES, 1981). De acordo com Sokolowski (2013), na década de 1930, no Brasil, houve por parte da população trabalhadora a reivindicação por mais escolas, fato que estava em consonância com o momento de transformações sociais, econômicas e políticas em que o país vivia decorrente da crise internacional da economia, assim, o mercado de trabalho tornou-se mais exigente e demandava uma mão de obra mais qualificada para seu acesso. A escola assume o caminho para que o projeto da modernização do trabalho fosse efetivada.

Louro (1997) mostra como a ampliação da inserção das mulheres no mercado de trabalho educacional, através da educação, primeiro

com a escola normal, depois com a Pedagogia, envolve também um processo de transferência da representação das funções domésticas (maternas, femininas) para a escola, especialmente para nos primeiros anos. Segundo a autora, “a atividade escolar é marcada pelo cuidado, pela vigilância e pela educação, tarefas tradicionalmente femininas” (LOURO, 1997, p.88) e consideradas como “naturais” da mulher. Neste sentido, a feminização da docência é também um processo de reafirmação do lugar social da mulher que estabelece uma estreita vinculação entre a escola e o lar. A divisão do trabalho escolar entre homens e mulheres também reflete a divisão doméstica do trabalho. Segundo Carvalho (1998), a opção masculina pelo magistério era tardia, uma vez que a maioria já tinha exercido outras atividades profissionais e sofriam maior pressão pela ascensão profissional, preferindo os cargos de administrativos à sala de aula.

Historicamente, esta divisão também encontrou reflexo na estrutura do curso de Pedagogia, seja na divisão entre bacharelado e licenciatura, seja, a partir da reforma de 1968, com a oferta de habilitações que distinguiam funções administrativas (como supervisão) e docência. Apenas nos 1980, no contexto da abertura política, é que se materializará uma nova estrutura curricular centrada na atual identidade do curso de Pedagogia, voltada para a formação de professores para atuarem na educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental, progressivamente marcada pela centralidade da docência e na totalidade do trabalho pedagógico (ANFOPE, 2004).

O processo de transformação do curso de Pedagogia, marcado pela busca de uma identidade de educador e educadoras e pela amplitude do trabalho pedagógico, suprimindo-se as ideias das habilitações na graduação, acompanha também as mudanças no cenário nacional quanto à docência. De acordo com Vianna (2001), no final do século XX, as mulheres são a maioria na educação básica, especialmente na educação infantil, totalizando 90% dos cargos na docência. Os homens permanecem ocupando as funções de maior remuneração e prestígio, como no ensino superior. Segundo o INEP (2009), há uma relação inversa entre níveis de ensino e ocupação feminina. Enquanto na educação infantil e nas séries iniciais, 95% das docentes são mulheres, este percentual cai para 64,4% no ensino médio e 46,7% no ensino profissional. Quanto à formação destes educadores e educadoras, o estudo mostra que o curso de Pedagogia responde por 29,2% dos professores com licenciatura em todo o país (em segundo lugar está Letras, com 11,9%). Se considerarmos apenas as séries iniciais do ensino fundamental, o curso de Pedagogia é responsável pela formação de 50,1% dos educadores e educadoras em atuação.

Neste sentido, considerando que a ampliação da presença masculina na docência e mesmo no curso de Pedagogia não altera o cenário de feminização, considerada tanto em termos da presença de mulheres na profissão docente, quanto da associação da educação infantil e das séries iniciais com as práticas femininas mais abrangentes relacionadas ao cuidado e à educação das crianças, é importante que se explore qualitativamente as relações construídas pelas mulheres em torno desta problemática. Neste trabalho, procuramos explorar dois perfis distintos de inserção profissionais bem sucedidas de mulheres Pedagogas no mercado de trabalho. Na pesquisa que embasa este trabalho, analisamos seis casos, quatro femininos e dois masculinos, a fim de construirmos as diferenças de gênero nas inserções e expectativas.

Este trabalho também se justifica pela necessidade de conhecer as trajetórias de egressas do curso analisado em particular. Como afirma Gaudêncio (2007), a formação universitária deve proporcionar ao docente se situar no seu campo profissional, embora a formação inicial não atenda às demandas que surgem na complexidade dessa realidade, necessitando, dessa maneira, de contínua formação e reflexão sobre a prática educativa. O acompanhamento de egressos permite identificar as relações que são estabelecidas entre a formação e a atuação para além das intenções do planejamento institucional, reconhecendo-se assim as práticas concretas dos agentes sociais. Como o curso em questão não possui qualquer processo formal de acompanhamento de egressos, o trabalho também é uma primeira tentativa de conhecer esta realidade.

O trabalho caracteriza-se como um estudo de caso com duas egressas do curso de Pedagogia de perfis profissionais distintos, ambas atuando na área de formação. Trata-se de um curso de Pedagogia, de uma instituição de ensino superior pública situada em uma cidade do interior do estado do Piauí. O curso possui um quadro mínimo de quatro professoras efetivas e outros seis docentes temporários ou substitutos. O curso funciona em regime regular e possui turmas em funcionamento nos turnos manhã, tarde e noite, embora a entrada não aconteça com regularidade devido à instabilidade das condições de oferta, como a inexistência de um quadro docente efetivo em número suficiente para suprir as necessidades do curso. Atualmente, o curso possui como estrutura pedagógica de apoio uma brinquedoteca universitária e está em fase de implantação de um laboratório de práticas pedagógicas. Entretanto, durante a formação das nossas entrevistadas as condições eram distintas, uma vez que o curso só passou a ter professoras efetivas e a primeira brinquedoteca após 2010.

Para a coleta dos dados, foram realizadas entrevistas em profundidade com duas egressas do curso de Pedagogia. As questões versavam pela formação acadêmica e complementar, pós-graduação, inserção e expectativas profissionais. As duas entrevistadas serão nomeadas neste trabalho como Raquel e Joana e apresentadas posteriormente. O critério utilizado para a escolha dos casos deveu-se, primeiramente, ao fato de ambas terem se inserido no mercado de trabalho, em sua área de formação, ainda na graduação. Além disso, de forma individual, Raquel foi escolhida pela relação que estabelece em sua narrativa entre a formação acadêmica e sua atuação profissional; e, Joana, pela peculiaridade de sua trajetória formativa. Raquel foi entrevistada na escola onde trabalha e Joana, na casa de sua avó.

2 Raquel: uma trajetória profissional na educação privada

Abordaremos na narrativa de Raquel, sua percepção sobre a formação acadêmica e atuação profissional, bem como sua inserção profissional e expectativas profissionais. Raquel possui 27 anos, é casada, católica, parda e não possui filhos. Iniciou o curso de pedagogia com 20 anos de idade e é egressa da turma de 2015. Atualmente, trabalha em uma escola privada como professora colaboradora de uma criança com necessidades especiais, professora recreadora da Educação Infantil e Ensino Fundamental e também ocupa um cargo administrativo nesta instituição. No momento da entrevista, Raquel não estava realizando nenhuma atividade formativa.

Raquel, além da formação inicial no curso de Pedagogia, fez cursos de formação complementar durante a graduação. Todos os cursos foram gratuitos e realizados na instituição que cursou Pedagogia. A ausência de investimento econômico direto em cursos formativos, incluindo experiências em outras instituições de ensino, pode ser explicada pela limitação de recursos econômicos individuais e familiares que restringiam as possibilidades de investimento formativo, como já encontrado em pesquisa anterior com o mesmo grupo de estudantes (SILVA E SOUZA, 2016). Nogueira e Nogueira (2002) indicam que as classes populares têm necessidades de primeira ordem, como alimentação e moradia, de forma que o investimento econômico na formação, em muitas ocasiões, é colocado em segundo plano.

As limitações econômicas também direcionam a procura por trabalho e orientam a formação para a inserção no mercado de trabalho. Raquel ingressou no mercado de trabalho enquanto cursava o VI período da graduação, diferenciando-se das colegas de turma. Raquel constrói dois fatores explicativos para sua inserção profissional precoce. De um lado, a construção de certo mérito profissional, demonstrado

pelo aprendizado dos conteúdos do curso, suas competências individuais para o trabalho pedagógico e seu comportamento proativo diante das atividades acadêmicas. De outro, este mérito se expressa na acumulação de algum capital social que lhe vale a indicação de uma de suas professoras para trabalhar na escola em que atua até o momento.

Bourdieu (1980) denomina de capital social as redes de relações mantidas pelos sujeitos. O caso de Raquel ilustra que a utilidade destas redes depende menos de seu volume total que de sua posicionalidade, ou seja, a conversão das relações sociais em oportunidades depende de situações sempre contextuais. Raquel destaca-se diante da professora não apenas em função de suas qualidades individuais, mas do contexto relacional em que essas qualidades são demonstradas em relação às das demais colegas. Além disso, a posição privilegiada da professora universitária como membro da gestão escolar é importante para compreender a qualidade do laço construído pela aluna.

Raquel ingressou no mercado trabalhando como regente na escola. Atualmente, ela realiza três atividades distintas na escola, recebendo um salário de R\$ 1405,50 por quarenta horas de trabalho semanal. Ela também realiza “bicos” fora da escola, cujos rendimentos, em torno de R\$ 200,00, são somados à renda no trabalho formal. Embora a graduação em Pedagogia tenha proporcionado à Raquel sua entrada no mercado de trabalho formal, na área de formação, e embora considere que tenha melhorado sua condição econômica com a graduação, adquirindo alguns bens materiais, por exemplo, ela avalia o retorno econômico do curso como limitado, algo que “dá pra sobreviver”, não aconselhando o curso como a melhor opção em termos de remuneração. É importante, entretanto, compreender esta percepção inserindo-a na própria estrutura do mercado da educação privada no município, cujas chances de ascensão são limitadas e a média salarial não atinge o piso estabelecido para o magistério. Neste sentido, quando comparada à renda da segunda entrevistada, veremos que o retorno econômico do curso no setor da educação pública é superior ao retorno no mercado privado.

A avaliação de retorno econômico limitado do curso, entretanto, não representa uma rejeição do curso como um todo. Raquel aponta limites de infraestrutura física e pedagógica na instituição em que cursou Pedagogia, mas recomenda o curso pelo perfil das docentes e docentes que possuem mestrado e doutorado. Quantos aos limites, podemos citar como exemplo que, na maior parte do tempo em que Raquel fez a graduação, as salas de aula não possuíam climatização e a brinquedoteca não funcionava com regularidade.

Durante a entrevista, Raquel estabelece recorrentemente aproximações e distanciamentos em relação aos conhecimentos

adquiridos no curso (compreendidos por ela como teoria) e sua atuação profissional (compreendida por ela como prática). De um lado, Raquel estabelece um distanciamento entre a formação e a atuação: “a graduação te oferece [...] teorias [...] esse conhecimento teórico que ela te dá lá, isso não é nada! [...]”. Por outro lado, sua própria narrativa estabelece uma justificativa plausível para tal distanciamento que, entretanto, não é percebida pela entrevistada desta forma.

Raquel afirma que ao ingressar no mercado na condição de estudante do VI período “estava bem fundamentada teoricamente”, mas ainda não tinha realizado nenhum dos três estágios supervisionados do curso. Ela percebe isto como um fator limitante da sua atuação profissional que lhe exigia conhecimentos práticos mais avançados. Neste sentido, ela avalia que o estudo das disciplinas para a atuação no mercado de trabalho não foram suficientes, embora não consiga estabelecer uma relação entre a precocidade de seu ingresso e as dificuldades encontradas no exercício profissional.

Em outros trechos da entrevista, todavia, a egressa faz aproximações entre seu estudo na universidade e sua atuação profissional, o que é demonstrado inclusive por sua afirmação de estar bem fundamentada teoricamente. Ela manifesta que “a teoria que eu tive na universidade me ajudou a entender muitas coisas” e é muito importante para a atuação em sala de aula.

Observa-se na fala de Raquel a dicotomia que acompanha muitas discussões sobre a formação docente, a relação entre teoria e prática. Como cita Gaudêncio (2007), o que ocorre em muitos casos com os docentes/alunos, é a espera por receitas prontas para sua atuação no dia a dia escolar; no entanto, quando o curso se restringe a fórmulas prontas, o cria uma perspectiva tecnicista e a formação se transforma em treino. Parte das lutas pela atual configuração do curso de Pedagogia é justamente a ruptura com o modelo tecnicista, deslocando-se a formação da perspectiva do técnico da educação para o educador, cuja formação está centrada mais no desenvolvimento de competências e na capacidade de reflexão ampliada que no treinamento de um agir prático descolado da crítica (CHAVES, 1981).

A prática cotidiana na escola exige amadurecimento profissional. Raquel relata que sua atuação profissional é permeada por situações de conflitos e dificuldades, como aprender a lidar com as “vontades próprias” das crianças, sendo flexível: “[...] o objeto de trabalho são os seres humanos, são pessoas e como você trabalha com pessoas, você trabalha com o inconstante, você tem que ser muito flexível, tem que

engolir muito “sapo” [...]”. O amadurecimento profissional se expressa no reconhecimento de que “[...] tem muita coisa que eu fiz aqui que eu sei que eu não devo fazer jamais [...]”.

Embora enfrente dificuldades na atuação profissional, Raquel gosta da profissão de Pedagoga e constrói uma narrativa que retorna a sua infância para indicar que pertencer ao ambiente escolar é um fato que “sempre” esteve presente na sua vida:

Eu amo! [...] mesmo em família eu falo o seguinte “eu não me imagino em outro ambiente que não seja na escola eu nunca me imaginei”, eu desde criança foi assim, eu sempre, eu sempre amei está no ambiente escolar e eu não me imagino em outro lugar que não seja na escola por mais trabalhoso que seja [...]

Esta relação umbilical com a Pedagogia se expressa também nos planos profissionais de Raquel de “crescer” na profissão tanto em termos de titulação, quanto salarial. A partir de sua atuação profissional vão surgindo novas demandas formativas e Raquel, como forma de melhorar sua prática, pretende fazer outra graduação (Educação Física). Sobre pós-graduação, no período da pesquisa, em 2016, ela estava aguardando o resultado de uma prova de especialização em gestão que havia feito.

3 Joana: uma trajetória profissional de inserção na educação pública e formação continuada

Joana possui 30 anos de idade, é solteira, católica, negra, não possui filhos e é proveniente de escola pública. Iniciou o curso de Pedagogia com 20 anos de idade e é egressa da turma de 2010. Atualmente é professora efetiva na rede municipal de Teresina e de Campo Maior, atuando em uma escola em cada cidade. Quanto à carga horária de trabalho, atua em regime de 40hs em Teresina e de 20 horas em Campo Maior. Ela ingressou em 2016 no mestrado em educação da Universidade Federal do Piauí, sendo a única aluna egressa do curso de Pedagogia analisado que se tem registro de ingresso na pós-graduação *lato sensu*.

Joana se inseriu precocemente no mercado de trabalho, como auxiliar de ensino, em Campo Maior, aos 20 anos de idade, no mesmo ano que iniciou o curso de Pedagogia. Destaca-se que Joana não possui formação de nível médio (magistério) que a habilitasse ao exercício profissional docente sem curso superior. No ano seguinte, em 2007, se tornou professora titular em outra escola. Em 2012, já graduada, tornou-se efetiva em uma escola, em Teresina, através de concurso público, em regime de quarenta horas de trabalho semanais. Em 2013, novamente através de concurso público, ingressou no quadro de professores efetivos do

município de Campo Maior, em regime de vinte horas de trabalho semanal.

A trajetória de inserção profissional da nossa entrevistada é de sucesso e o seu desejo de se tornar funcionária pública foi planejado com a realização de um curso preparatório logo após o fim da graduação do curso de Pedagogia. O concurso público emerge na fala da entrevistada como um meio de estabilidade financeira.

A renda de Joana é de aproximadamente cinco salários mínimos, além das gratificações. Sua renda, proporcionada pela formação do curso de Pedagogia, teve aumento quando ingressou no quadro de funcionários concursados. Joana teve uma experiência na iniciativa privada e seus rendimentos não ultrapassavam 1,5 salários mínimos (a mesma situação atual de Raquel). Ela aponta que esta limitação de rendimentos contribuiu para seus esforços para ingressar na educação pública através de concurso público.

A partir de sua trajetória bem sucedida quanto à remuneração e à inserção profissional como pedagoga, Joana aconselha outras pessoas a fazerem o curso de Pedagogia na instituição que se graduou, bem como fazer o curso de Pedagogia para melhorar a renda.

A inserção no mercado de trabalho ainda durante o curso de Pedagogia contribuiu para que Joana realizasse investimentos econômicos na sua formação; concomitante ao curso de Pedagogia, fez sua primeira especialização em docência do ensino superior em uma instituição privada do Ceará.

Este investimento econômico, sobretudo formativo, permitiu a ampliação dos horizontes formativos através da participação em eventos acadêmicos dentro e fora do estado do Piauí. Durante sua graduação, o quadro docente do curso era inteiramente composto por professores temporários, situação que não era exclusividade do curso de Pedagogia, pois apenas em 2009 o Campus em questão recebeu os primeiros professores efetivos. A precariedade dos vínculos institucionais dos docentes, a falta de identidade acadêmica do campus e as limitações orçamentárias implicavam na não oferta regular de atividades de extensão ou pesquisa no curso, as quais Joana procurou em outras instituições.

Este investimento formativo, contudo, precisa ser compreendido no quadro mais geral do planejamento estratégico da entrevistada de sua carreira profissional e escolar. A realização de atividades formativas complementares durante a graduação foi motivada pelo objetivo de ingressar no mestrado em educação e constrói uma trajetória de formação orientada, expressa no investimento econômico que empreendeu na sua carreira profissional e por “entrar no mundo acadêmico das produções” para alcançar seu objetivo prolongamento da escolarização de nível superior.

O modo como Joana percebe sua formação e como se organiza em termos materiais e intelectuais para atingir o objetivo de inserção no mestrado indica certo acúmulo de capital cultural. Para Nogueira e Nogueira (2002), o acúmulo de capital cultural, sobretudo, na sua forma incorporada pode prover os sujeitos de informações sobre o funcionamento do sistema de ensino, possibilitando dentro de suas condições objetivas a organização para atingir seus objetivos. No caso de Joana, a incorporação de capital acontece no contexto universitário, seja na experiência próxima da graduação, seja na experiência ampliada em outros espaços formativos acadêmicos. Durante a graduação Joana foi incentivada por uma professora e por um professor da instituição para o ingresso no programa de mestrado em educação:

Tinha dois professores muito bons assim. E ele foi o professor de Prática e Pesquisa I e II, ele que deu os indicativos os encaminhamentos para a gente, ele foi excelente [...] foi ele que bem me incentivou a fazer o programa de pós-graduação em educação, no caso o mestrado, ele incentivou, a gente sentia esse estímulo por parte dele [...].

O incentivo e contato com os professores universitários pode ter contribuído sobremaneira para que Joana se orientasse a respeito dos mecanismos de funcionamento do sistema de ensino, acumulando desta forma capital cultural inicial que lhe permite não apenas vislumbrar um prolongamento da escolarização, como planejá-lo considerando inclusive a estrutura material (econômica) e curricular (publicações, participação em eventos) necessárias ao ingresso no mestrado.

A formação complementar de Joana continua após a graduação. Dois anos após a formatura, ela fez mais uma especialização, dessa vez em Educação Infantil pela Universidade Federal do Piauí, aproximando-se da instituição em que pretendia cursar o mestrado. Este período também foi marcado pela participação em eventos acadêmicos. Esta participação exigiu planejamento econômico, pois é considerada onerosa pela entrevistada que também continuou publicando textos científicos, orientada pela motivação de ingresso no mestrado. Novamente a dimensão do planejamento aparece na narrativa de Raquel como fator não apenas determinante, mas necessário à concretização de seus objetivos de longevidade educacional.

O ingresso no mestrado ocorreu em 2016, após quatro tentativas, o que indica que, para além do acúmulo de títulos e publicações, Joana também precisou de um período de amadurecimento intelectual. Cabe destacar que em sua entrevista, Joana não reflete sobre as condições da graduação que poderiam ter funcionado como limites à incorporação de capital cultural e social necessário ao ingresso no mestrado.

Ela apenas relata as tentativas até obter êxito, um processo que avalia como “difícil”. Logo que concluiu o curso de Pedagogia, em 2010, Joana fez sua primeira tentativa na Universidade Federal do Piauí, não tendo sido aprovada na primeira etapa; no ano seguinte, em 2011, fez mais uma tentativa pela Universidade Federal da Paraíba, tendo sido aprovada apenas na prova escrita. Entre 2011 e 2015, focou-se no estudo das referências para concorrer novamente ao mestrado. Em 2015, fez sua terceira tentativa, novamente na Universidade Federal do Piauí, e não foi aprovada na primeira etapa. Finalmente, no ano de 2016, ela foi aprovada nesta universidade.

A continuidade da escolarização de nível superior, entretanto, não responde a um objetivo desinteressado. Ao contrário, na perspectiva de Joana, a conclusão de mestrado abre as portas para o ingresso no doutorado e, posteriormente, para a realização de um concurso público para o magistério superior. A escolarização é, assim, parte de um processo mais amplo de racionalização dos meios de mobilidade social e do processo de ocupação de cargos no ensino superior por mulheres oriundas de classes populares.

4. Considerações Finais

A trajetória profissional das egressas pesquisadas tem como base a docência, o que, como visto anteriormente, se constitui como uma característica histórica da inserção das mulheres no mercado educacional. Entretanto, o caso de Joana é exemplar para discutir o prolongamento da escolarização de nível superior como projeto de mobilidade social de mulheres de classes populares e ocupação de cargos na docência no ensino superior.

Em ambos os casos, a inserção profissional se deu antes da conclusão do curso, mas segue caminhos distintos. No caso de Joana, o prolongamento da escolarização e concurso público são parte de um projeto de mobilidade social; neste sentido, a formação acadêmica ofereceu, sobretudo, um *input* mínimo de capital cultural que lhe permite construir as condições necessárias à realização do seu projeto. Para Raquel, por outro lado, a formação acadêmica permitiu a construção de relações sociais e de exercício de competências; a formação continuada para ela é, portanto, parte do projeto de tornar-se empregável.

Destaca-se que o retorno econômico é diverso em cada caso pela disparidade salarial entre a rede pública e privada de ensino, sendo que a primeira se mostra mais promissora em termos salariais, bem como oferece a estabilidade financeira que, talvez, seja fator potencializador do investimento e do planejamento em uma carreira escolar mais longa.

Referências

ANFOPE. **Políticas Públicas de Formação dos Profissionais da Educação**: desafios para as instituições de ensino superior. Documento final do XII encontro Nacional. Brasília - DF.

Agosto de 2004. Disponível em:

<<http://www.gppege.org.br/ArquivosUpload/1/file/12%C2%BA%20Encontro%20-%20Documento%20Final%202004.pdf>>. Acesso em: 28 mai 2017.

BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 1998.

BOURDIEU, P. **As regras da arte**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

CARVALHO, M. P. Vozes masculinas numa profissão feminina: o que têm a dizer os professores/as? **Estudos Feministas**, v. 6, n. 2, p. 406-422, 1998.

CHAVES, E. O. C. O curso de Pedagogia: um breve histórico e um resumo da situação atual. **Cadernos do CEDES**, 2, São Paulo: Cortez: CEDES: Autores Associados, 1981. p.47-89.

GAUDÊNCIO, C. O desenvolvimento profissional dos egressos do curso de Pedagogia da UnC/Mafra. 2007. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba. 2007. Disponível em:

<http://www.biblioteca.pucpr.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=945>. Acesso em: 29 jul 2016.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS (INEP).

Estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007. Brasília: Inep, 2009. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/estudoprofessor.pdf>>. Acesso em: 28 mai 2017.

KULESZA, W. A. A institucionalização da escola normal no Brasil (1870-1910). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v.79, n.193, p. 63-71, 1998.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação**. Petrópolis: Vozes, 1997.

NOGUEIRA, C.; NOGUEIRA M. A. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educação e Sociedade**, ano 23, n. 78, p. 15-36, abr. 2002.

SILVA, V. M.; SOUZA, R. H. V. Capital cultural e trajetória escolar de mulheres universitárias. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISAS E PRÁTICA EM EDUCAÇÃO, 2, 2016. **Anais...** Natal: UFRN, 2016. 3p.

TELES, A. M. V.; SILVA, J. C. História da educação: curso de Pedagogia da Unioeste no contexto da feminização do magistério (1970-1990). In: SEMINÁRIO DE PESQUISA DO PPE, Universidade Estadual de Maringá, junho de 2013. 23p.

VIANNA, C. P. O sexo e o gênero da docência. **Cadernos Pagu**, 17/18, p.81-103, 2001. Disponível em:< <http://www.scielo.br/pdf/cpa/n17-18/n17a03.pdf>>. Acesso em: 28 mai 2017.\