

Entre desafios e decisões na formação e na docência: trajetórias narradas de egressos de um curso de Licenciatura em Matemática

Alana Vitoria Iarek

Universidade Estadual do Centro-Oeste

Iratí, PR — Brasil

✉ alana.virak@gmail.com

🆔 0009-0005-7236-6313

Leoni Malinoski Fillos

Universidade Estadual do Centro-Oeste

Iratí, PR — Brasil

✉ leoni@unicentro.br

🆔 0000-0002-5110-0234



2238-0345 

10.37001/ripem.v15i3.4618 

Recebido • 23/05/2025

Aprovado • 30/06/2025

Publicado • 01/09/2025

Editor • Gilberto Januario 

Resumo: O objetivo deste estudo foi compreender trajetórias de formação e de docência de egressos do curso de Licenciatura em Matemática, da Universidade Estadual do Centro-Oeste, do Câmpus Irati (PR). Especificamente, buscou-se analisar o destino profissional de licenciados no curso e identificar suas percepções, sentimentos e motivações para a permanência ou abandono da profissão docente. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, cuja produção de dados se deu por meio de entrevistas com egressos, fundamentada nos pressupostos teóricos da história oral. Ao todo, foram produzidas dezessete narrativas que, além de se constituírem em fontes historiográficas de pesquisa, contribuem para a compreensão dos desafios e das escolhas na formação inicial, bem como dos fatores que influenciam a permanência ou o abandono da profissão. Os resultados permitem uma análise crítica dos processos de formação docente e da realidade educacional nas escolas, contribuindo para que a Educação Matemática avance em termos científicos, humanos, políticos e pedagógicos.

Palavras-chave: Formação Inicial de Professores de Matemática. Escolha Profissional. História Oral. Narrativas.

Between challenges and decisions in education and training: narrated trajectories of graduates in Mathematics Teaching

Abstract: This study aimed to understand the educational and teaching trajectories of graduates from the Mathematics Teacher Education program at the State University of Central-Western Paraná, Irati Campus (PR). Specifically, it sought to analyze the professional paths of these graduates and to identify their perceptions, feelings, and motivations for either remaining in or leaving the teaching profession. This is a qualitative study, with data collected through interviews with graduates, grounded in the theoretical framework of oral history. In total, seventeen narratives were produced, which, in addition to serving as historiographical research sources, contribute to understanding the challenges and decisions involved in initial teacher education, as well as the factors that influence professional persistence or abandonment. The results provide a critical analysis of teacher education processes and the educational realities of schools, contributing to the advancement of Mathematics Education in scientific, human, political, and pedagogical terms.

Keywords: Initial Mathematics Teacher Training. Career Choice. Oral History. Narratives.

Entre desafios y decisiones en la formación y la docencia: trayectorias narradas de egresados de la Licenciatura en Matemáticas

Resumen: El objetivo de este estudio fue comprender las trayectorias de formación y de docencia de egresados del curso de Licenciatura en Matemáticas de la Universidad Estatal del Centro-Oeste, Campus de Irati (PR). Específicamente, se buscó analizar el destino profesional de los licenciados y identificar sus percepciones, sentimientos y motivaciones para permanecer en la profesión docente o abandonarla. Se trata de una investigación cualitativa, cuya producción de datos se realizó a través de entrevistas con egresados, fundamentada en los presupuestos teóricos de la historia oral. En total, se produjeron diecisiete narrativas que, además de constituirse como fuentes historiográficas de investigación, contribuyen a la comprensión de los desafíos y decisiones en la formación inicial, así como de los factores que influyen en la permanencia o abandono de la profesión. Los resultados permiten un análisis crítico de los procesos de formación docente y de la realidad educativa en las escuelas, contribuyendo al avance de la Educación Matemática en términos científicos, humanos, políticos y pedagógicos.

Palabras clave: Formación Inicial de Profesores de Matemáticas. Elección Profesional. Historia Oral. Narrativas.

1 Introdução

Exercer a docência significa, na prática, muito mais do que repassar conhecimentos historicamente consolidados e selecionados pelos currículos. Exercer a docência é saber lidar com o conhecimento em construção, ter a capacidade de trabalhar em grupo, adaptar-se às mudanças emergentes da sociedade e enfrentar as incertezas do papel social exigido pela profissão. É deparar-se continuamente com situações novas, experiências provocadoras, comportamentos inusitados, dilemas e expectativas.

O início da docência, especialmente, representa uma fase intensa, de muito aprendizado, mas também uma fase instigante, de muitos desafios, que vai influenciar toda a carreira e o processo de constituição da identidade do professor. Exercer o magistério, em qualquer etapa, já se constitui, intrinsecamente, um processo multifacetado que envolve distintos conhecimentos, relações interpessoais, aspirações e muitas dúvidas. Para o recém-formado, em particular, a fase inicial na profissão é um período bastante controverso, “marcado por sentimentos de sobrevivência e descobertas, que muitas vezes são responsáveis pelos encantos e desencantos com a docência” (Umbellino & Ciríaco, 2018, p. 422).

O professor, ao ingressar na carreira, se vê imerso em situações que transcendem a sala de aula e que podem desestabilizá-lo emocionalmente, como a insegurança, a falta de acolhimento e apoio de colegas e/ou da gestão da escola, o trabalho em várias instituições — muitas vezes em lugares longínquos —, além da indisciplina dos alunos, da desconfiança dos pais e do abismo que existe entre a teoria estudada na universidade e a prática nas salas de aula. Além disso, os conflitos na relação com os estudantes podem irromper sentimentos como solidão, vontade de desistir e cansaço (Barbosa & Barboza, 2020).

Apesar dos obstáculos e das desilusões, no entender de Umbellino e Ciríaco (2018), os professores principiantes encontram também muitos motivos para continuar. O exercício docente compensa quando se deparam com estudantes que dão retorno no aprendizado, quando desenvolvem uma relação de afeição com eles e pela percepção de tarefa cumprida ao término de cada ano letivo. Os pesquisadores ressaltam, ainda, a necessidade da formação continuada, de atividades pedagógicas bem fundamentadas, que tragam confiança para o jovem professor,

e do suporte da escola, dos colegas e dos próprios estudantes e seus familiares nos anos iniciais da profissão.

A inquietude sobre a relação entre a formação inicial e os desafios dos primeiros anos na docência é que mobilizou o presente estudo, cujo processo investigativo foi tangenciado pela questão: Quais circunstâncias e motivações implicam nas decisões de egressos do curso de Licenciatura em Matemática, da Universidade Estadual do Centro-Oeste, Câmpus Irati, em permanecer ou não na docência? Atreladas a tal questão, estão outros questionamentos: Quais fatores determinaram a opção pela Licenciatura em Matemática? Como os egressos avaliam a formação obtida? Se estão lecionando Matemática, quais são suas percepções sobre a docência? Se não estão, por que não ingressaram na profissão ou por que decidiram abandoná-la?

Considerando tais questões, este estudo teve por objetivo compreender trajetórias de formação e de docência de egressos do curso de Licenciatura em Matemática, da Universidade Estadual do Centro-Oeste, Câmpus Irati. De forma específica, o estudo buscou analisar o destino profissional dos licenciados no curso e identificar suas percepções, sentimentos e motivações para a permanência ou abandono da profissão docente.

Os dados da pesquisa foram produzidos entre os anos de 2021 e 2024, em três etapas, por meio de entrevistas com egressos do referido curso, seguindo os pressupostos metodológicos da história oral. Na primeira etapa, foram entrevistados egressos que hoje atuam como professores de Matemática em escolas da Educação Básica; na segunda etapa, entrevistamos licenciados que atuaram em escolas por um determinado tempo, mas abandonaram a docência; e, na terceira etapa, foram entrevistados licenciados do curso que nunca exerceram a função docente.

Desse modo, buscamos compreender o objeto de estudo a partir das narrativas dos egressos, suas vivências, seus sentimentos, percepções e interações com o contexto social, no entrelaçamento da vida pessoal, do percurso de formação, dos primeiros anos de docência e de suas escolhas. As narrativas constituíram-se, portanto, em insumos para nosso estudo e em uma forma de atribuir significados às experiências dos licenciados em Matemática. São, portanto, fontes historiográficas de pesquisa que registram versões de egressos do curso sobre suas experiências relativas à formação e à docência em Matemática.

Entendemos que estabelecer um canal de comunicação com os ex-alunos implica em ouvir aqueles que pelo curso passaram, cujas percepções, pareceres e críticas têm o potencial de fundamentar projetos do curso e da própria instituição. Significa, portanto, “não apenas compreender, em profundidade, o que tem ocorrido com aqueles que atuam em um importante segmento profissional, qual seja o dos professores, mas também focar no trabalho de formação realizado em um determinado curso universitário” (Coelho, 2017, p. 19).

Assim sendo, este artigo está estruturado em três partes, além desta introdução. A primeira parte apresenta uma discussão sobre a formação docente, os anos iniciais de atuação e a permanência na profissão; a segunda traz o percurso metodológico do estudo; e a terceira apresenta a análise e a discussão dos dados, seguida de algumas reflexões nas considerações finais.

2 Formação, ingresso e permanência na profissão docente

Diversas pesquisas que abrangem a temática acerca do ingresso e permanência na profissão docente trazem importantes discussões sobre as dificuldades, incertezas e tensões encontradas nos primeiros anos na profissão, enfatizando aspectos que envolvem a transição de aluno a professor e a constituição de uma identidade profissional. Dentre os estudos, destacam-

se as contribuições de Huberman (1995), Tardif (2002), Nóvoa (1995; 2009; 2019), Romanowski e Martins (2013), Souto (2016), Cruz e Bayer (2017) e Reisdoefer (2020), que trazem importantes reflexões dessa fase inicial, marcada, por um lado, por muito aprendizado; por outro, por muitas inquietações e que determinam, muitas vezes, a não permanência na profissão.

Para Nóvoa (1995), a formação para a docência inclui diversos fatores que se inter-relacionam, como as experiências anteriores à formação, a organização da carreira, a valorização salarial, as condições de trabalho, assim como os valores e concepções de cada profissional. Formar-se professor, nesse sentido, não se restringe a concluir uma licenciatura, mas é resultado do contexto cultural em que o indivíduo está inserido, com ênfase nas suas vivências e experiências e na formação obtida como pessoa e como ser social. Não há, portanto, segundo o autor, uma separação entre a pessoa e o profissional, sendo a construção da identidade docente um lugar de lutas e conflitos, de modos de ser e estar na profissão.

Nóvoa (2009) considera que a fase de indução profissional, ou seja, os primeiros anos de exercício docente, é um tempo notadamente sensível para os recém-formados, em que se consolidam as bases da formação e se dá a integração na cultura profissional docente. “Grande parte da nossa vida profissional joga-se nestes anos iniciais e na forma como nos integramos na escola e no professorado” (Nóvoa, 2009, p. 31). Para o pesquisador,

os primeiros anos como professores iniciantes ou principiantes são os mais decisivos na vida profissional docente, pois marcam, de muitas maneiras, a nossa relação com os alunos, com os colegas e com a profissão. É o tempo mais importante na nossa constituição como professores, na construção da nossa identidade profissional (Nóvoa, 2019, p. 199).

Tardif (2002), da mesma forma, considera que as bases dos saberes profissionais da docência constroem-se no início da carreira, entre os três e cinco primeiros anos de trabalho, quando os professores acumulam experiências que servirão de suporte para suas práticas futuras. O início da docência, conforme o autor, é um rito de passagem da condição de aluno à de professor, “um período realmente importante na história profissional, determinando inclusive seu futuro e sua relação com o trabalho” (p. 11). As experiências iniciais, nesse sentido, têm influência direta sobre a decisão de permanecer ou não no magistério, sendo uma fase difícil e crítica, marcada por sentimentos contraditórios que desafiam cotidianamente o professor e seu fazer pedagógico.

Huberman (1995) entende o desenvolvimento de uma carreira como um processo não linear, definido por idas e vindas, impasses, rupturas, “momentos de arranque” e descontinuidades. O autor categoriza dois aspectos da fase inicial da docência, que abrangem desafios, aprendizagens, dificuldades e conquistas e que colocam à prova os conhecimentos e as atitudes do professor: a fase da “sobrevivência” e a fase da “descoberta”.

O aspecto da “sobrevivência” traduz o que se chama vulgarmente o “choque do real”, a confrontação inicial com a complexidade da situação profissional: o tatear constante, a preocupação consigo próprio (“Estou-me a aguentar?”), a distância entre os ideais e as realidades quotidianas da sala de aula, a fragmentação do trabalho, a dificuldade em fazer face, simultaneamente, à relação pedagógica e à transmissão de conhecimentos, a oscilação entre relações demasiado íntimas e demasiado distantes, dificuldades com alunos que criam problemas, com material didático inadequado, etc. Em contrapartida, o aspecto da “descoberta” traduz o entusiasmo inicial, a experimentação, a exaltação por estar, finalmente, em situação de responsabilidade

(ter a sua sala de aula, os seus alunos, o seu programa), por se sentir colega num determinado corpo profissional (Huberman, 1995, p. 39).

No entender de Huberman (1995), os dois aspectos, o da sobrevivência e o da descoberta, se dão de forma concomitante na prática do professor iniciante, sendo o segundo aspecto o que permite suportar o primeiro. Ou seja, é a descoberta dos meandros da profissão que contribui para a permanência na docência.

Para Romanowski e Martins (2013), nos anos iniciais na profissão docente há um fortalecimento do aprendizado profissional e pessoal, quando ocorre a transição “da condição de trabalho leigo para profissional, de inexperiente para expert, de identificação, socialização e aculturação profissional” (p. 01). Uma parte expressiva dos professores assume aulas em condições precárias, improvisadas e cansativas, muitas vezes sem o privilégio de realizar cursos de formação continuada por não serem do quadro efetivo de carreira, o que contribui para o afastamento dos estudos. As autoras pontuam que a falta de políticas e de programas voltados à fase de iniciação profissional agrava as incertezas das escolhas realizadas pelos jovens professores que, ao se defrontarem com as dificuldades das salas de aula, decidem abandonar a profissão logo nas primeiras semanas. Alguns, mesmo hesitantes, procuram encarar as adversidades, realizando pesquisas de práticas bem-sucedidas, aplicando-as em suas aulas e conseguindo se adequar ao sistema. Outros assumem a profissão como obrigação, adotando um posicionamento missionário, de heroísmo diante dos obstáculos e, assim, firmam uma conduta profissional. São incutidos, na verdade, de um idealismo em relação ao trabalho do professor (Romanowski & Martins, 2013).

Para amenizar essa fase de início na carreira, Romanowski e Martins (2013) sugerem alguns direcionamentos para contribuir na rápida adaptação dos professores principiantes, tais como: desenvolvimento de programas de assistência, acompanhamento e supervisão para os recém-formados; projetos de formação específicos para essa fase; melhoria das condições de vínculo profissional e de remuneração; normas de lotação que contribuam para a adequação aos sistemas educativos, assim como estímulo para o desenvolvimento de pesquisas sobre essa fase inicial.

Souto (2016), por sua vez, considera que as maiores dificuldades no início da docência estão relacionadas aos alunos e às suas famílias e são decorrentes, principalmente, do desinteresse e da indisciplina em sala de aula. A autora enfatiza que os alunos, atualmente, não veem sentido na escolarização, o que reverbera na indiferença frente aos conteúdos e rotinas escolares, na indisciplina e na desvalorização do saber escolar. Além disso, a precária infraestrutura escolar, os salários pouco atraentes e a falta de horizontes promissores na carreira interferem decisivamente na representação social da profissão e, em consequência, nas escolhas profissionais dos jovens pela docência.

Para tanto, Souto (2016) reforça a importância de programas de valorização do professor que permitam elevar salários, equiparando-os aos de outras categorias profissionais com o mesmo nível de qualificação. Considera, também, a necessidade de programas de acompanhamento dos jovens professores nos primeiros anos de docência como parte de uma política de melhoria da qualidade da educação e de valorização da profissão docente. Tais medidas se constituem “possíveis caminhos de superação do problema da atratividade da carreira docente no Brasil” (Souto, 2016, p. 1090).

Nessa mesma direção, amparando-se em relatórios de organizações internacionais e em diversas pesquisas, Cruz e Bayer (2017) expõem duas grandes preocupações relativas à carreira docente que prevalecem entre os governantes de vários países, incluindo o Brasil: a escassez

quantitativa de professores para atuar nas escolas de Educação Básica e o abandono da carreira por profissionais com comprovada capacidade para exercer sua função. Essas preocupações “descortinam os desafios postos aos cursos de licenciatura e às autoridades educacionais para a reflexão e ação, no sentido de despertar nos discentes (licenciandos) o desejo de assumir e permanecer na docência” (Cruz & Bayer, 2017, p. 241).

Se referindo aos cursos de licenciatura em Matemática, Cruz e Bayer (2017) enfatizam que muitos alunos já ingressam nesses cursos com objetivos alheios à docência, como passar em um concurso público ou fazer um curso de bacharelado em Matemática, o que gera uma significativa diferença entre o número de formados e os que realmente vão exercer a profissão. Outros têm uma visão romantizada da profissão, entendendo a docência como um dom, uma dádiva ou uma arte, visão que se desfaz com o “choque de realidade” no enfrentamento das adversidades de uma sala de aula. Sendo assim, torna-se imprescindível uma formação ampla, com ênfase nos fundamentos sociológicos, filosóficos e didáticos da educação, e que leve em conta não apenas o domínio dos conhecimentos específicos de Matemática, mas também os conhecimentos de como se aprende e de como se deve ensinar (Cruz & Bayer, 2017, p. 252).

Para Reisdoefer (2020) — que também discute os dilemas do abandono da profissão por egressos de um curso de Licenciatura em Matemática —, diversos fatores remetem diretamente à escolha de uma profissão, todos eles relacionados às mudanças atuais no mundo do trabalho e em suas condições. Em relação à profissão docente, a sobrecarga de trabalho em sala de aula, as incertezas na carreira, as condições nem sempre adequadas de ensino, somadas aos baixos salários e à ausência de apoio institucional para o desenvolvimento profissional, são preocupações que levam à procura por outra profissão.

A autora analisa e sintetiza os descaminhos da docência sob cinco perspectivas: a *dimensão político-financeira*, que envolve as condições efetivas de frequentar um curso, de assumir a docência em escolas e de valorização docente; a *dimensão pedagógica*, que engloba os componentes curriculares do curso e a atuação dos professores formadores; a *dimensão afetiva*, relacionada às razões emocionais, como convivência, insegurança e relações de poder; a *dimensão da prática* formativa, relacionada à inserção nas escolas e às fragilidades da formação prática; e, ainda, a *dimensão profissional*, que envolve as dificuldades dos egressos em estabelecer uma identidade profissional.

Reisdoefer (2020) defende que a valorização docente, a aplicação de recursos financeiros, o trabalho coletivo nas escolas, a cobrança da sociedade e a seriedade com que se trata a Educação são princípios fundamentais para a atratividade na carreira docente e para o encaminhamento e a permanência de bons profissionais nas salas de aula. “São utopias capazes de trazer as melhorias tão sonhadas para a área da Educação” (Reisdoefer, 2020, p. 292).

3 Aspectos metodológicos da pesquisa

Nesta pesquisa, de natureza qualitativa, amparamo-nos nos pressupostos da metodologia da história oral, especialmente como ela vem sendo mobilizada no Grupo História Oral e Educação Matemática (Ghoem). Seguindo alguns procedimentos e princípios específicos, buscamos dar evidência às memórias e às experiências de pessoas que estiveram diretamente envolvidas com o nosso fenômeno de estudo, no caso, as trajetórias de formação e docência de egressos de um curso de Licenciatura em Matemática.

No Ghoem, assumimos a história oral como um modo de produzir narrativas e constituir fontes que poderão compor acervos e subsidiar pesquisas futuras. Trata-se de um instrumento que possibilita lidar com a narrativa de sujeitos que vivenciaram eventos em comum, mas que podem oferecer diferentes versões e interpretações desse evento, a partir do encontro do

pesquisador e do narrador. O método assenta-se, assim, no reconhecimento da legitimidade das narrativas dos egressos, de sua historicidade e de seu pertencimento social, além da perspectiva de reflexão e de ressignificação de experiências, tanto para quem narra quanto para quem delas se apropria.

A riqueza de informações presentes nas narrativas e as possibilidades de interpretações permitem “compreender diferentes aspectos da formação docente e encadear acontecimentos relacionados à experiência profissional e, até mesmo, à vida na qual o autor é ao mesmo tempo escritor, narrador e personagem da história” (Rosa & Baraldi, 2015, p. 936).

Para Garnica (2003),

Narrar é contar uma história, e narrativas podem ser analisadas como um processo de atribuição de significado que permite a um ouvinte/leitor/apreciador do texto apropriar-se desse texto, através de uma trama interpretativa, e tecer, por meio dele, significados que podem ser incorporados em uma rede narrativa própria. Assim, estabelece-se um processo contínuo de ouvir/ler/ver, atribuir significado, incorporar, gerar textos que são ouvidos/lidos/vistos pelo outro, que atribui a eles significados e os incorpora, gerando textos que são ouvidos/lidos/vistos... (Garnica, 2003, p. 36).

Em nossa investigação, pensamos as narrativas como forma de evidenciar situações vividas no percurso acadêmico e nos anos iniciais da docência que, de alguma forma, marcaram as escolhas dos egressos, seus questionamentos, suas inquietações e as influências de âmbito pessoal, social, econômico, político, educacional etc. Foram realizadas, entre os anos de 2021 e 2024, dezessete entrevistas com egressos do curso, subdividindo-se a produção de dados em três etapas, conforme indicamos no Quadro 1.

Quadro 1: Dados das entrevistas realizadas

Etapas	Público-alvo	Período das entrevistas	Egresso – ano de conclusão do curso
1 ^a	Egressos que estão atuando em escolas com a disciplina de Matemática	Dezembro de 2021 a março de 2022	Cristiano - 2010 Jocelma - 2012 Patrícia - 2013 Anderson - 2011 Alexandre - 2019 Ediane - 2018
2 ^a	Egressos que exerceram a docência em Matemática, mas abandonaram a profissão	Fevereiro a maio de 2023	Danilo - 2011 Giselda - 2010 Kamilly - 2014 Luciane - 2011 Odailson - 2011 Priscila - 2013
3 ^a	Egressos que se formaram no curso, mas nunca exerceram a profissão de professor	Dezembro de 2023 a janeiro de 2024	Odiméia - 2016 Luzia - 2011 Karla - 2013 Daiane - 2010 Carla Flaiane - 2016

Fonte: Dados da Pesquisa

Como realizamos as entrevistas presencialmente, priorizamos, na seleção dos colaboradores, egressos do curso que residem atualmente no município sede do Câmpus da Unicentro, buscando abranger formados desde as primeiras turmas. As dezessete entrevistas foram gravadas em áudio com um aparelho celular do tipo smartphone. Utilizamos, para a gravação, um roteiro disponibilizado previamente a cada colaborador, com questões que abrangiam dados pessoais, percurso acadêmico e escolha profissional. Cada entrevista teve uma duração média de 25 minutos.

Após cada entrevista, conforme procedimentos mobilizados pelo Ghoem, foi realizada a transcrição dos áudios, processo que corresponde a passar o texto do oral para o escrito, conservando as marcas da oralidade, como repetições, interjeições, frases coloquiais e os modos individuais de elaboração da fala. Trata-se de um processo subjetivo, demorado e exaustivo, em que o pesquisador pode “reviver” o momento da entrevista e mesmo avaliar a sua performance de entrevistador (Fillos, 2019).

O passo seguinte foi a composição das textualizações, fase que consiste em editar o texto transcrito, eliminando fragmentos repetidos e os traços mais marcantes da oralidade, além de realizar a junção das perguntas com as respostas. Nos textos foram feitas também correções gramaticais e o reordenamento da escrita, buscando dar fluidez à leitura. Concordamos com Fillos (2019) que

Ambas as fases, transcrição e textualização, são de extrema importância para o pesquisador, pois representam um exercício de análise dos dados da pesquisa e um movimento de teorização. Elas permitem que percebamos detalhes do momento da entrevista, singularidades, aspectos convergentes, relações espaciais e temporais, a familiarização com as falas dos colaboradores em seus tons mais profundos e a visualização de um cenário geral do tema de estudo. Essas fases contribuem também para a percepção de possíveis conexões com referenciais teóricos que simultaneamente mobilizamos (Fillos, 2019, p. 241).

Na medida em que era concluída a textualização de cada entrevista, o material era encaminhado aos egressos entrevistados para que fizessem as correções e adequações que considerassem necessárias nos textos, bem como para esclarecer dúvidas sobre algum contexto da narrativa ou de algum fragmento que, porventura, tivesse ficado inaudível na gravação. Também enviamos uma carta de cessão de direitos, que foi devidamente assinada por todos os colaboradores. O conjunto de todas as textualizações foi organizado em um arquivo único e disponibilizado no site do Departamento de Matemática da instituição.

Com relação ao processo de análise dos dados, entendemos que este ocorre desde o início da investigação, quando fazemos as indagações, elaboramos roteiros e buscamos pelas fontes, num processo contínuo de compreensões em que fazemos amarrações e criamos uma teia de significados. Nossa intenção na análise não foi fazer checagem das informações advindas das entrevistas, muito menos o cruzamento das falas ou comparação de uma narrativa com outras narrativas, mas sim apresentar as percepções a partir do que nossos colaboradores falaram. Consideramos, portanto, que cada narrativa é singular, legítima e irrefutável. O importante é o que cada pessoa experienciou, como observa, vivencia e analisa seu tempo histórico, seu momento, seu meio social (Garnica, 2015).

No processo de análise, para organização dos dados, definimos as seguintes categorias: (i) opção por Matemática; (ii) percurso acadêmico; (iii) primeiros anos de docência; e (iv) abandono da profissão. Procuramos apreender as categorizações de forma mais aberta, trazendo excertos dos relatos dos colaboradores. Suas narrativas trazem as marcas de suas escolhas,

sentimentos e percepções, o que nos auxilia a compreender trajetórias de formação e de docência de alunos egressos do curso de Licenciatura em Matemática, da Universidade Estadual do Centro-Oeste, Câmpus Irati. Importante destacar que não esgotamos a riqueza do que foi narrado, posto que, no material como um todo, podem haver outras interpretações.

Ressalta-se, ainda, que a pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética e Pesquisa da Unicentro, conforme Parecer 4.935.002/2021.

4 Análise e discussão dos dados

O Curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro) está estruturado em séries anuais, sendo ofertado no período noturno no Câmpus Irati desde o ano de 2006. Segundo consta no seu Projeto Político Pedagógico (PPC), o objetivo principal da oferta desse curso é habilitar profissionais para exercer a docência na disciplina de Matemática na escolarização básica, potencializando uma sólida formação em conteúdos específicos e pedagógicos e desenvolvendo, nos futuros professores, uma visão crítica, reflexiva e humanística para atuar em uma sociedade em constante transformação (Unicentro, 2020). Desde a primeira turma, que concluiu em dezembro de 2009, até o final do ano letivo de 2024, o curso formou 170 professores de Matemática.

4.1 Sobre a opção por Matemática

A partir das narrativas dos egressos, podemos afirmar que a escolha pelo curso transita nas vivências e nas histórias de vida, desde muito antes do tempo de formação. Todos os egressos entrevistados cursaram o ensino médio em escolas públicas, e a grande maioria afirma que sempre teve bom desempenho em Matemática na escolarização básica, gostava da disciplina e teve bons professores dessa área. Frases como: *“Desde o tempo de colégio, sempre gostei de cálculo”*, *“desde pequeno tive aptidão pela Matemática”* ou *“escolhi esse curso devido à influência de um professor”* foram falas recorrentes nas entrevistas.

Tais percepções vêm ao encontro de Oliveira e Almeida (2025), cuja pesquisa buscou compreender as motivações e influências para cursar uma licenciatura e ser professor, por egressos de um Curso de Matemática. Segundo os autores, as escolhas são provenientes de fatores intrínsecos e subjetivos, como o encanto e o gosto pela Matemática; e extrínsecos, como a influência de professores da educação básica, o incentivo da família, oportunidades locais, bem como fatores econômicos e regionais.

Em nosso estudo, os egressos afirmam que seus professores de referência tinham bom domínio dos conteúdos matemáticos e que a maior parte empregava metodologias tradicionais, com aulas expositivas, utilização do quadro de giz e muitas listas de exercícios. Consideram, contudo, que eram aulas boas, claras e que faziam sentido para eles. O egresso Cristiano, por exemplo, que hoje atua como professor, diz que escolheu Matemática por influência de uma professora de sua 8ª série (hoje 9º ano) do ensino fundamental. Ele relata que *“foi com ela que eu tirei meu primeiro 9,5 na matéria e, mesmo sendo uma professora tradicional, ela conseguia passar o conteúdo de um jeito encantador; o afeto dela com os alunos era muito grande, e isso favoreceu muito para eu gostar de Matemática”*.

Dos seis entrevistados que atualmente trabalham como professores, dois afirmam que sua primeira opção após a conclusão do ensino médio não era fazer Matemática, mas sim outro curso. Dos seis que abandonaram a docência após algum tempo de atuação, quatro não pretendiam inicialmente fazer este curso e, dos cinco que nunca atuaram como professores, somente um tinha Matemática como primeira opção.

As narrativas revelam que os principais motivos para optarem pelo curso foram: a não aprovação no vestibular no curso desejado, por ser um curso ofertado no município ou cidade vizinha de onde residiam, e por ser um curso noturno. Doze deles afirmaram que trabalhavam durante a graduação, o que os impedia de fazer outro curso fora da cidade ou região.

De acordo com Locatelli e Diniz-Pereira (2019), esse é o perfil dos estudantes de licenciatura no Brasil, considerando especialmente as condições socioeconômicas: a maioria possui restritas condições financeiras, pertence às camadas populares, estudou em escolas públicas e precisa trabalhar para se sustentar e prosseguir nos estudos, optando pelo magistério a partir de um movimento de abandono em relação ao que realmente gostaria de fazer. A profissão docente, nesse sentido, tem atraído indivíduos, em sua maioria, com dificuldades em acessar profissões que exigem custos elevados de formação, estudo integral, aquisição de materiais didáticos específicos e alto desempenho em exame vestibular (Gatti, 2021; Locatelli & Diniz-Pereira, 2019; Carvalho, Assis, Anastacio & Bento, 2020).

Em nosso estudo, mesmo tendo afinidade pela área, dos 17 colaboradores, dez afirmaram que desejavam fazer outro curso e, desses dez, nenhum atualmente exerce a profissão de professor de Matemática.

Consideramos, assim, que a falta de orientação profissional também leva a escolhas equivocadas, que contribuem para o descaminho da docência. Para Lesbaupin (2019, s/p), “quanto mais bem feita uma escolha, maiores as chances de sucesso. Em contrapartida, quanto mais impulsiva, inconsciente ou baseada em critérios ‘superficiais’, maiores as chances de fracasso dessa escolha”. Assim, é de extrema importância a implementação de programas de orientação profissional ainda no ensino médio, a fim de auxiliar os jovens a ingressarem de forma mais consciente no ensino superior, inclusive para aqueles que, em tese, sabem o que querem cursar. Uma orientação adequada certamente evitaria desperdício de tempo, de recursos e de oportunidades (Lesbaupin, 2019).

4.2 Sobre o percurso acadêmico

Nas narrativas, os egressos apontam diversos obstáculos enfrentados durante o percurso acadêmico, que muitas vezes foram motivos de angústia e de desejo de desistir. Por outro lado, as narrativas lembram também de um tempo que consolidou amizades e trouxe muito aprendizado, principalmente por estudarem de forma colaborativa.

As principais dificuldades referem-se, principalmente, à complexidade de algumas disciplinas do curso, como Cálculo e Análise, às extensas listas de exercícios e à parte pedagógica, que exigia muita leitura e dedicação na preparação de aulas. Conforme relata a egressa Priscila, que exerceu a docência por um período e abandonou a profissão: “*Cálculo exige muito raciocínio, o que torna o curso muito puxado e muito cansativo. Além disso, foi complicada a parte dos estágios, matérias didáticas, de inventar jogos e brincadeiras e criar uma forma diferente de dar aulas*”.

A egressa Karla, que nunca trabalhou como professora, também reclama da dificuldade em conciliar trabalho, deslocamento e estudo. Segundo seu relato: “*Foram quatro anos difíceis, pois eu trabalhava o dia inteiro, saía do emprego e ia direto para a faculdade de ônibus. Muitos dias eu estava exausta, mas precisava estudar mesmo assim. Estudava de madrugada, feriados, sábados, domingos... Foram raros os finais de semana que tive livre, porque a Matemática demanda que você faça exercícios, que você preste muita atenção*”.

A egressa Odimeia, que também nunca exerceu a docência, lembra ainda “*da época de avaliações, de choros, de pegar uma prova e dizer: ‘não sei resolver isso!’*”.

Em contrapartida, citações como: *“Foi um curso gratificante!”*, *“Um período muito proveitoso!”*, *“Me apaixonei pelas matérias de Análise e de Cálculo!”* e *“Aprendi muito no curso”*, foram frequentes nas narrativas e indicam que o período de formação inicial também deixou marcas positivas na vida dos egressos entrevistados. Karla diz que sente saudade dos seus colegas, da parceria que tinham, pois, *“a gente fazia muita atividade junto, se reunia muito para estudar”*.

Os egressos concordam, em suas falas, que o curso dava muito mais ênfase à abordagem dos conteúdos específicos de Matemática do que aos conteúdos de conhecimento pedagógico. O método de ensino mais utilizado pelos docentes nas aulas era o tradicional: apresentação dos conteúdos no quadro, listas extensas de exercícios e muitos cálculos. Contudo, a maior parte dos egressos não considera tal metodologia inadequada, pois, como relata o egresso Alexandre, que hoje atua em escolas, *“a abordagem tradicional pode ser muito eficiente. Depende muito da maneira como é colocada aos alunos”*.

Ele destacou também, na entrevista, o espírito colaborativo do colegiado do curso, reforçado por outros egressos, como Ediane, que reitera que *“ainda hoje os professores se colocam disponíveis sempre que preciso de algo. Eles deixaram marcas na minha formação pela forma empática e solidária no tratamento com os alunos”*.

Os egressos destacam também o caráter formativo do Estágio Supervisionado do curso, afirmando que esse componente curricular proporcionou muitas experiências construtivas, aprimoramento teórico e atividades práticas nas escolas. O egresso Anderson diz que *“o Estágio foi muito enriquecedor e contribuiu para uma melhor aproximação com a realidade escolar”*. Ele assegura que, até hoje, utiliza em suas aulas na Educação Básica muitas práticas e planos de ensino desenvolvidos na disciplina de Estágio. Ediane afirma, da mesma forma, que no Estágio *“foram construídas muitas experiências de como eu gostaria de ser enquanto professora”*. Os seis egressos que estão exercendo a docência ressaltam que as disciplinas de cunho pedagógico precisam ser enfatizadas no curso, pois são elas que *“dão suporte para as aulas na escola”*, principalmente no início da carreira.

No entendimento de Nascimento, Castro e Castro (2021), a formação inicial tem função crucial na constituição da identidade do futuro professor, pois é o período em que são construídos os saberes necessários à docência, tanto de caráter específico como de caráter pedagógico. Para os autores, na formação inicial do professor de Matemática, é preciso que as disciplinas que compõem a grade curricular dialoguem entre si e que sejam promovidas ações que fortaleçam o diálogo entre as instituições formadoras e as escolas de educação básica, estimulando a percepção do saber matemático como um instrumento de compreensão e intervenção na e sobre a realidade. Eles defendem que, na formação inicial, a escola deve ser o centro das atenções, *“de forma que os licenciandos possam conhecer a complexidade dos ambientes escolares, potencializando o contato com professores experientes e alunos em situações reais de ensino”* (Nascimento, Castro & Castro, 2021, p. 1238).

O Estágio Supervisionado e programas como o Pibid, nessa perspectiva, constituem-se em espaços de aprendizagem que possibilitam discussões, reflexões e problematizações do trabalho docente, além de oferecer ao professor em formação a oportunidade de relacionar a teoria aprendida na universidade com a prática em sala de aula. Essas instâncias formativas contribuem, também, para a vivência dos diversos espaços da escola e para a compreensão das relações multifacetadas, heterogêneas, afetivas e complexas da sala de aula (Paniago; Sarmiento & Rocha, 2018).

A análise das narrativas dos egressos entrevistados, de forma ampla, não revela traumas, desencantos ou ressentimentos do período de graduação, mesmo entre aqueles que nunca

exerceram a docência. Os ex-alunos consideram que tiveram uma boa formação no curso de Matemática de Irati, fazendo referência a várias metodologias que foram discutidas e postas em prática durante as aulas, como: história da Matemática, resolução de problemas, jogos matemáticos, tecnologias digitais, robótica e investigação matemática. O egresso Alexandre enfatiza que, *“de algum modo, muito do que eu aprendi nas aulas da universidade se faz presente em minhas aulas na escola, no dia a dia de trabalho. Constantemente eu paro e percebo: ‘vi isso na universidade’, ‘trabalhei com isso nos estágios!’”*.

Dos 17 colaboradores, 14 afirmam que hoje fariam o mesmo curso, embora muitos deles não atuem na área de formação. Outros três não demonstram arrependimento, mas dizem que fariam um curso voltado para a área em que atuam profissionalmente, como Administração ou Contabilidade.

4.3 Sobre os primeiros anos de docência

A iniciação profissional representa um período de grande importância na constituição da carreira do professor e da sua identidade, uma fase de muitos desafios, quando ocorre a transição de aluno a professor. Nesse tempo, o agora graduado passa a experimentar novos papéis como: a preparação de atividades, a organização da dinâmica da sala de aula, a relação com os alunos, a convivência com colegas professores, a relação com gestores da escola, o contato com familiares, dentre outros.

Em nosso estudo, as narrativas dos egressos que exerceram a profissão docente por um tempo ou ainda a exercem permitem compreender comportamentos e situações que impactaram os anos iniciais na profissão e até mesmo contribuíram para o abandono da docência. Levamos em conta, nessa categoria, 12 entrevistas, pois excluímos as narrativas de egressos que nunca trabalharam como professores.

Constatamos que, dos 12 entrevistados, dez iniciaram a carreira docente muito cedo, antes mesmo de formados, sendo contratados pelo Processo Seletivo Simplificado do Paraná (PSS). Alguns deles, inclusive, viram-se obrigados a lecionar outras disciplinas além de Matemática, como Física e Química, e atuavam em mais de uma escola, às vezes no interior do município ou em cidade vizinha. Para a professora Patrícia, que começou a lecionar quando estava no segundo ano do curso e ainda atua em escolas, o ingresso na profissão foi bastante tenso, pois, conforme ela diz, *“eu era quase uma adolescente dando aula para outros adolescentes”*. Ela conta ainda que, como o curso era noturno, ela e seus colegas *“pegavam aula”* de manhã ou à tarde nas escolas e iam para a universidade à noite. Para alguns deles, a falta de tempo para estudo implicou em notas baixas e até atraso na conclusão do curso.

A professora Jocelma, que também começou a lecionar no 2º ano da graduação, entende que é comum o principiante cometer equívocos, justamente pela falta de formação. Ela exemplifica dizendo que iniciou a carreira docente ministrando aulas para uma turma de 7ª série (atualmente 8º ano), etapa em que se trabalha muito a parte algébrica da Matemática. Ela considera que poderia ter simplificado o conteúdo, como faz hoje, ou seja, *“explicando de outras formas e deixando o conteúdo mais leve”*. Cita que participar do Pibid, na época, ajudou bastante no início de sua docência.

Para Souto (2016), a complexidade do trabalho do professor exige uma responsabilidade cada vez maior dele, que, além de lidar com os conteúdos curriculares, precisa fazer um uso adequado das novas tecnologias, metodologias e técnicas de ensino, além de saber lidar com a heterogeneidade de uma sala de aula. *“A pouca infraestrutura escolar, em muitos casos, faz com que os professores contem apenas com seus próprios esforços e recursos para lidar com as situações desafiadoras dos processos de ensino e aprendizagem”* (Souto, 2016, p. 1084).

Quando um recém-licenciado começa a trabalhar em uma instituição de ensino, percebe-se cercado por outros profissionais experientes, com uma bagagem maior de conhecimentos práticos. Parte dos entrevistados relatou que sempre teve um vínculo tranquilo com os colegas de trabalho e se sentiu à vontade, no início, para trocar ideias, exercícios e até mesmo receber conselhos. É o que relata o egresso Anderson, que atualmente é professor: *“No primeiro emprego, fui muito bem recebido na escola, tendo bastante suporte da pedagoga na parte burocrática e apoio dos colegas de trabalho, que deram dicas e indicaram livros, além de me aconselharem sobre as melhores formas e materiais para se trabalhar com determinadas faixas etárias”*.

De acordo com Huberman (1995), a iniciação à docência é um período de aprendizagens intensas, que pode traumatizar e despertar no professor a necessidade de sobreviver aos desafios da profissão. Porém, são nos primeiros contatos com os alunos e com a profissão que os conhecimentos adquiridos na graduação são postos à prova, e o professor é constantemente desafiado a ensinar seus alunos, mesmo diante dos múltiplos obstáculos que surgem (Huberman, 1995).

Nesse sentido, os egressos que entrevistamos citam alguns desafios enfrentados nas escolas, como a falta de educação de muitos estudantes, o desinteresse e a indisciplina, ementas muito extensas, salas lotadas, defasagem de conteúdos e imaturidade dos alunos. Para Barbosa e Barboza (2020, p. 11), a questão da indisciplina, na verdade, *“deixou de ser registrada como evento ocasional na sala de aula para se transformar numa das maiores dificuldades no exercício docente, estando presente na rotina escolar com frequência”* (Barbosa & Barboza, 2020, p. 11). A egressa Ediane comenta que, atualmente, o professor não pode dar *“nota vermelha”* para os alunos, e isso gera uma defasagem na aprendizagem. Os estudantes *“não buscam ir além do que é abordado em sala de aula e não estudam em casa. Só estudam na escola, mesmo para uma prova. Parece que eles ‘desaprenderam’ a estudar”*. Outro obstáculo citado em algumas entrevistas foi o contexto da pandemia da Covid-19, que exigiu muito dos professores na questão metodológica.

Os seis egressos que continuam exercendo a docência reclamaram ainda do baixo salário, da desvalorização por parte do governo e da instabilidade por ser professor PSS. Eles afirmam que buscam constantemente práticas docentes inovadoras, citando projetos que realizaram nas escolas, e declaram que vêm realizando cursos de formação continuada e de especialização. Suas narrativas revelam que não têm intenção de mudar de área, mesmo alegando que é uma profissão muito difícil e cansativa. Expressões como *“ensinar matemática, para mim, é muito gratificante”* e *“perceber que os alunos precisam de mim e estão aprendendo e evoluindo é muito prazeroso”* revelam o caráter altruísta da profissão.

4.4 Sobre o abandono da profissão docente

Nessa categoria, tomamos como dados para análise 11 narrativas, sendo seis de egressos que atuaram como professor e abandonaram a docência, e cinco que se formaram em Matemática, mas nunca atuaram como professor. Não consideramos, portanto, seis narrativas de egressos que hoje atuam como professor.

Dentre os motivos para o abandono da profissão por aqueles que exerceram a docência por um tempo, dois estão fortemente associados à indisciplina e foram citados em todas as entrevistas: a falta de respeito e o desinteresse dos alunos. Para a egressa Kamilly, a indisciplina é responsável, atualmente, por situações extremas de estresse nas escolas e vem interferindo inclusive na saúde mental do professor. Ela diz que tem receio de retornar à docência e que *“ficou com trauma de sala de aula, apesar de gostar de lecionar”*.

Para Souto (2016), o problema da indisciplina, manifestado principalmente na indiferença dos alunos frente aos conteúdos e rotinas escolares, está relacionado ao recente processo de universalização do ensino, havendo cada vez menos acordo entre o conteúdo do programa escolar, o saber docente e o desejo ou interesse de aprender dos estudantes. Conforme a autora, “*com a universalização do ensino, o perfil dos estudantes atendidos pela escola mudou, colocando para os educadores o desafio de transformá-la*” (Souto, 2016, p. 1083).

Outra dificuldade apontada pelos egressos, que contribuiu para o afastamento da docência, foi exercer a profissão por contrato de trabalho (PSS), situação que gerou insegurança e desmotivação nos jovens professores. O egresso Danilo considera que “a rotatividade na escola é péssima. O professor não tem estabilidade, demora a assumir aulas, troca de escola a cada ano e não cria vínculos, deixando uma defasagem na aprendizagem dos alunos”. Ele conta que abandonou a docência após ser aprovado em um concurso público para a Polícia Militar, mas afirma que “*se tivesse passado em um concurso para professor, talvez estaria dando aulas até hoje*”. Outros dois egressos também relataram que deixaram a sala de aula após serem aprovados em concursos para outras áreas (Correios e Administrativo de Escola); outros três abandonaram o magistério para trabalhar em atividades do comércio, junto às suas famílias, garantindo, segundo eles, um retorno financeiro maior.

Após a decisão de abandonar a docência, percebemos nas narrativas um misto de sentimentos, como alívio e frustração. Alívio por não precisar mais enfrentar as adversidades da sala de aula e frustração pela sensação de fracasso em não exercer a profissão para a qual se formaram. Para Lapo e Bueno (2002, p. 266), “a ruptura total e definitiva dos vínculos estabelecidos com a escola e com o trabalho docente, mesmo quando estes já estão enfraquecidos pelas dificuldades e insatisfações, é muito difícil de ser realizada”, devido à sensação de fracasso e às perdas que o abandono implica — como o cargo, o trabalho, as pessoas e o tempo investido. “Serão perdidos também os sonhos e ideais relacionados ao ser professor; uma parte da identidade e uma parte da vida. Renunciar a essas coisas não é fácil, mesmo quando elas não se apresentam exatamente como se esperava” (Lapo & Bueno, 2002, p. 266).

Quanto aos egressos que nunca exerceram a profissão após a formação, as cinco narrativas revelam que o principal motivo está ligado à falta de oportunidade para atuar na docência por meio de vínculo efetivo (concurso público), o que os levou a se estabelecer em outras áreas. Eles também reclamaram da precariedade do vínculo por contrato, pelo regime do PSS. Como esclarece a egressa Carla Flaiane: “*o PSS é muito instável, todo ano tem que fazer provas e aguardar ser chamado. Não é convidativo*”.

Os estudos de Nauroski e Bridi (2019) ilustram muito bem as condições de precariedade e mal-estar do trabalho dos professores temporários no estado do Paraná (PSS). Segundo as autoras,

Para atingir um número mínimo de aulas e poder assinar um contrato, os professores se obrigam a aceitar a fragmentação de sua carga-horária, tendo que trabalhar em até cinco escolas diferentes, em bairros diferentes. Por serem temporários, não têm a preferência na escolha das aulas e nem das escolas, uma prerrogativa dos professores efetivos (QPM), ou seja, os PSS ficam com o que sobra. Muitas escolas estão em regiões periféricas, muitas vezes, com problemas de infraestrutura, falta de recursos, clientela com diversos problemas, desde situações de violência na escola em seu entorno até déficit severos de aprendizagem. Estes são fatores que tornam a atividade docente dos PSS um desafio diário. O fato de terem que transitar em mais escolas para ministrar suas aulas faz com que não tenham horário de descanso nem tempo de se alimentar adequadamente (Nauroski & Bridi, 2019, p. 905).

O governo do estado do Paraná, de fato, não tem promovido concursos para o magistério público com a frequência necessária, o que, além de gerar um grande déficit de professores efetivos nas escolas, contribui para que muitos egressos das licenciaturas busquem outras profissões onde se sintam mais seguros profissionalmente. A estabilidade, nesse sentido, pode ser entendida como um fator importante de atratividade para o magistério, pois, além da garantia de emprego, possibilita a criação de vínculos com a escola, as famílias e os alunos, reduzindo a imprevisibilidade do que poderá ocorrer no ano seguinte e evitando a divisão da carga horária entre duas ou mais escolas a cada ano.

Dos onze egressos que não atuam como professores, apenas um afirmou que voltaria a lecionar, mas somente se fosse aprovado em concurso público para o magistério. Os demais consideram que estão bem estabelecidos em suas profissões atuais e não demonstram interesse em abandonar seus empregos. Eles veem a *“vida dos professores em sala de aula”* como muito complicada, principalmente porque, hoje, os docentes exercem diversos papéis além do ensino. A fala da egressa Luzia, que nunca atuou na docência, mas acompanha a vida escolar dos filhos, ilustra bem essa situação:

“Hoje, os professores precisam dar a educação que as crianças não receberam em suas casas. Os alunos estão muito desinteressados e sem educação, e isso dificulta demais o trabalho dos professores. É uma luta todos os dias! Os professores estão exaustos, e isso me desmotiva a pensar em dar aulas!”

Mesmo apontando as dificuldades dos professores para lidar com a dinâmica da sala de aula, a maioria daqueles que nunca atuaram, não descartam a ideia de um dia exercer a docência. A egressa Odimeia parece nutrir um sentimento de frustração por nunca ter atuado em sala de aula. Conforme ela relata: *“Nunca atuei como professora e isso é algo que sinto muita falta, de não ter tido essa experiência com a realidade da sala de aula”*. Ela complementa que acredita na educação *“e que o ensino, principalmente o ensino de Matemática, pode ser diferente, pode ser menos traumático para os alunos”*.

5 Considerações finais

As narrativas deste estudo, amparadas por visões de mundo e interpretações sobre a formação e sobre a docência, possibilitam compreender os motivos, expressos de forma subjetiva, que levaram os sujeitos a tomarem determinadas atitudes. Ressalta-se, assim, a presença do sujeito como construtor de sua própria realidade, de suas ações, sentimentos, lembranças, projetos e experiências. Larrosa (1994) destaca que, ao organizarmos narrativamente aquilo que vivenciamos e que nos afeta em determinado momento, independentemente da intencionalidade, produzimos nossas subjetividades, pois *“é contando histórias, nossas próprias histórias, o que nos acontece e o sentido que damos ao que nos acontece, que nos damos a nós próprios uma identidade no tempo”* (p. 65).

Dessa forma, as narrativas produzidas nesta investigação, com suas marcas, perspectivas e indícios, permitem inferências que contemplam o objetivo principal desta pesquisa: compreender as trajetórias de formação e docência dos egressos do curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Estadual do Centro-Oeste, do Câmpus Irati (PR).

A partir das narrativas das vivências e experiências, mesmo antes do ingresso no ensino superior, foi possível identificar que a afinidade pela área e a influência de professores marcantes foram fatores determinantes para que os egressos optassem pelo curso de Matemática de Irati. A falta de oportunidades e condições para a maioria também influenciou essa escolha, muitas vezes resultando em um movimento de abandono em relação ao que realmente gostariam de seguir. Entre aqueles para quem a Licenciatura em Matemática não era a primeira opção, a

maior parte abandonou a docência ou nunca atuou como professor. Contudo, as narrativas indicam que não há sentimentos de arrependimento ou frustração em relação à escolha feita.

Sobre o percurso acadêmico, constatamos que esse período é marcado por sentimentos contraditórios entre os egressos entrevistados, tanto daqueles que continuam atuando em escolas quanto daqueles que abandonaram a docência ou nunca foram professores. Por um lado, o tempo de formação traz as marcas de uma fase difícil, sobrecarregada de tarefas, angústias e muita correria; por outro, remete a momentos de parcerias, amizades, boa convivência e intensa aprendizagem colaborativa. Os egressos consideram que receberam uma boa formação para a docência em Matemática, embora reconheçam que, ao longo da trajetória, as disciplinas específicas do curso receberam mais foco do que as disciplinas pedagógicas.

O estudo também revela que inseguranças, anseios e indecisões fazem parte da experiência dos egressos no início da docência. Estar à frente de uma sala com trinta ou mais crianças e adolescentes é desafiador e gera sentimentos de medo e angústia. A maioria começou a exercer a profissão antes mesmo de concluir o curso e relata que não se sentia preparada para lecionar, especialmente quando era obrigada a ministrar outras disciplinas, atuar em duas ou mais escolas e em localidades distantes. Para superar essas dificuldades, os professores que permanecem na carreira indicam que buscam inovar em suas metodologias, utilizando recursos lúdicos, como jogos e brincadeiras, e desenvolvendo projetos que proporcionem diferentes perspectivas sobre a Matemática.

Nas representações dos egressos sobre a evasão da profissão, foi possível identificar um discurso permeado de lamentações e desencantos, atrelado à indisciplina em sala de aula, à falta de interesse dos estudantes, à desvalorização social da profissão, aos baixos salários e à instabilidade por exercer a docência por contrato de trabalho. Tais fatores, combinados, têm ocasionado a ruptura definitiva dos vínculos estabelecidos com a escola e com o trabalho docente.

O não ingresso na profissão docente está atrelado, quase sempre, ao fato de que os egressos já exerciam outra atividade ao concluir o curso e preferiram não mudar de profissão, não somente devido aos baixos salários pagos aos professores, mas também diante das difíceis condições de exercício da docência. O estudo revelou ainda que o abandono da docência ocorre principalmente nos três primeiros anos de trabalho nas escolas, via de regra devido às dificuldades encontradas nas salas de aula.

A partir das falas de ex-alunos do curso, pudemos perceber processos comuns de quem passou pela Licenciatura em Matemática e a importância que a universidade teve na formação dos entrevistados, bem como sentimentos e perspectivas do início da profissão docente, que se constituem em um norte de como é possível começar. Destacamos, sob esse olhar, a importância do narrar, do escutar e da reflexão sobre as experiências que marcam as histórias de vida, em um processo de descoberta e reinvenção de si.

Entendemos que nosso estudo envolveu poucos participantes, selecionados intencionalmente e num contexto regionalizado, e que, portanto, os resultados não são passíveis de generalização. Sabemos também que as narrativas são construções subjetivas que envolvem memória, emoção, esquecimento e reconstrução. Não são “fotografias” fiéis aos eventos experienciados, mas interpretações elaboradas a partir do presente, permeadas por seleções, silêncios e reorganizações, que trazem à tona afetos, aprendizados e sentidos atualizados.

Nessa perspectiva, as narrativas dos egressos abrem a possibilidade para novas interpretações sobre a trajetória de formação e de docência, bem como para pesquisas futuras que abordem processos formativos, identidades docentes e práticas pedagógicas de maneira

situada e reflexiva. Entre essas possibilidades, sugerimos estudos que investiguem o sentido de ser "professor de Matemática" no contexto atual, os aprendizados adquiridos "após o curso" e a formação como um processo contínuo e passível de ser narrado ao longo da vida.

Por fim, entendemos que este estudo contribui para o aprimoramento do Projeto Pedagógico do curso investigado — como a revisão de ementas, carga horária e metodologias — e para a implementação de políticas de acompanhamento de egressos da Universidade. Ao mobilizar narrativas de ex-alunos de um curso de Licenciatura em Matemática, a pesquisa oportuniza uma análise crítica sobre os processos de formação docente e sobre a realidade educacional nas escolas, permitindo que a Educação Matemática avance não apenas em termos científicos, mas também humanos, políticos e pedagógicos.

Referências

- Barbosa, D. E. F. & Barboza, P. L. (2020). Os primeiros anos de docência do professor de matemática. *REVEMAT - Revista Eletrônica de Educação Matemática*, 5(2), 1–18. <https://doi.org/10.5007/1981-1322.2020.e73218>
- Carvalho, T. K. P.; Assis, M. I.; Anastacio, P. R. S. & Bento, E. G. (2020). Estudantes de Licenciatura: trajetórias escolares e escolha da profissão. *Linhas Críticas*, 26, 1-19. <https://doi.org/10.26512/lc.v26.2020.31790>
- Coelho, A. M. S. (2017). *Destino profissional de egressos dos Cursos de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal de Minas Gerais*. 2017. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, MG.
- Cruz, L. O. & Bayer, A. (2017). Desencanto, abandono e escassez: o desafio da formação de professores de matemática. *Alexandria: Revista de Educação em Ciência e Tecnologia (UFSC)*, 10(1), 239-255. <https://doi.org/10.5007/1982-5153.2017v10n1p239>
- Filhos, L. M. (2019). *Modelagem Matemática nos anos 1980: narrativas e itinerários de cursos de especialização*. 2019. 375f. Tese (Doutorado em Educação Matemática). Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Rio Claro, SP.
- Garnica, A. V. M. (2003). História Oral e Educação Matemática: do inventário à regulação. *Zetetiké*, 11(19), 9-55. <https://doi.org/10.20396/zet.v11i19.8646949>
- Garnica, A. V. M. (2015). História oral em educação matemática: um panorama sobre pressupostos e exercícios de pesquisa. *História Oral*, 18(2), 35-53.
- Gatti, B. (2021). Formação de professores no Brasil: políticas e programas. *Paradigma*, 42(2), 1–17.
- Huberman, M. (1995). O ciclo de vida profissional dos professores. In: A. Nóvoa (Org.). *Vida de professores* (2. ed., pp. 31-62). Porto, PT: Porto Editora.
- Lapo, F. R. & Bueno, B. O. (2002). O Abandono do magistério: vínculos e rupturas com o trabalho docente. *Psicologia USP*, 13(2), 243-276.
- Larrosa, J. Tecnologias do eu e educação. In: T. T. Silva (Org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos* (pp. 35-85). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Lesbaupin, S. (2019, 21 de outubro). A evasão no Ensino Superior. [Blog Transformação]. <https://www.transformacaopsicoecoach.com.br/post/2018/02/26/a-evas%C3%A3o-no-ensino-superior>

- Locatelli, C. & Diniz-Pereira, J. E. (2019). Quem são os atuais estudantes das licenciaturas no Brasil? Perfil socioeconômico e relação com o magistério. *Cadernos de Pesquisa*, 26(3), 225-243. <https://doi.org/10.18764/2178-2229.v26n3p225-243>
- Nascimento, F. J.; Castro, E. R. & Castro, L. M. B. (2021). Professores de Matemática em fase inicial de carreira docente. *Boletim Cearense de Educação e História da Matemática*, 8, 1236-1251. <https://doi.org/10.30938/bocehm.v8i23.4834>
- Nauroski, E. A. & Bridi, M. A. (2019). A radicalização neoliberal e os processos de subjetivação com base no trabalho dos professores temporários (PSS). *Contemporânea - Revista de Sociologia da UFSCar*, 9(3), 899-916. <http://dx.doi.org/10.4322/2316-1329.118>
- Nóvoa, A. (1995). Formação de professores e profissão docente. In: A. Nóvoa (Org.). *Os professores e a sua formação* (2. ed., pp. 15-33). Lisboa, PT: Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (2009). Para uma formação de professores construída dentro da profissão. In: A. Nóvoa (Org.). *Professores: imagens do futuro presente* (pp. 25-46). Lisboa, PT: Educa.
- Nóvoa, A. (2019). Entre a formação e a profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. *Currículo sem Fronteiras*, 19(1), 198-208.
- Oliveira, S. M. & Almeida, S. P. N. C. E. (2025). Por que ser Professor? Narrativas de egressos do Curso de Licenciatura em Matemática da Unimontes (2020-2023). *Revista Internacional de Pesquisa em Educação Matemática*, 15, 1-23. <https://doi.org/10.37001/ripem.v15i2.4549>
- Paniago, R. N.; Sarmento, T. & Rocha, S. A. (2018). O Pibid e a inserção à docência: experiências, possibilidades e dilemas. *Educação em Revista*, 34, 1-31. <https://doi.org/10.1590/0102-4698190935>
- Reisdoefer, D. N. (2020). *Os descaminhos da docência: narrativas de egressos de curso de Licenciatura em Matemática que não exercem a profissão*. 2020. 310f. Tese (Doutorado em Educação em Ciências e Matemática). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS.
- Romanowski, J. P. & Martins, P. L. O. (2013). Desafios da formação de professores iniciantes. *Páginas de Educación*, 6, 75-88.
- Rosa, F. M. C. & Baraldi, I. M. (2015). O uso de narrativas (auto)biográficas como uma possibilidade de pesquisa da prática de professores acerca da Educação (Matemática) Inclusiva. *Bolema*, 29(53), 936-954. <https://doi.org/10.1590/1980-4415v29n53a08>
- Souto, R. M. A. (2016). Egressos da licenciatura em matemática abandonam o magistério: reflexões sobre profissão e condição docente. *Educação e Pesquisa*, 42(4), 1077-1092. <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201608144401>
- Tardif, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Umbellino, M. & Críaco, K. (2018). “Dores, dilemas e descobertas”: desafios de professores iniciantes na carreira do magistério. *Momento - Diálogos em Educação*, 27(1), 399-425. <https://doi.org/10.14295/momento.v27i1.5119>
- Universidade Estadual do Centro-Oeste. (2020). *Resolução N° 26-CEPE/UNICENTRO, de 1º de abril de 2020*. Aprova as alterações do Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Matemática, Licenciatura, da Universidade Estadual do Centro-Oeste, Câmpus de Irati, e dá outras providências. Guarapuava, PR.