



(Des)Encontros com a Docência: caminhos trilhados por um grupo de egressos do Curso de Licenciatura em Matemática da Unimontes (2020-2023)

Saulo Macedo de Oliveira^a 

Shirley Patrícia Nogueira de Castro e Almeida^b 

^a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, Montes Claros, Minas Gerais, Brasil.

^b Universidade Estadual de Montes Claros, Departamento de Métodos e Técnicas Educacionais, Programa de Pós-Graduação em Educação, Montes Claros, Minas Gerais, Brasil.

RESUMO

Contexto: As trajetórias acadêmicas e profissionais de egressos de cursos de licenciatura permitem compreender como se constroem os caminhos de inserção na docência e as percepções sobre a profissão no contexto contemporâneo. **Objetivo:** Tematizar os caminhos trilhados por um grupo de dezessete egressos do Curso de Licenciatura em Matemática da Unimontes, graduados no período de 2020 a 2023, suas escolhas acadêmicas e profissionais, suas atuações, suas perspectivas futuras e suas reflexões sobre a Educação Básica. **Design:** Pesquisa qualitativa desenvolvida a partir da História Oral. **Ambiente e participantes:** Participaram do estudo dezessete egressos do Curso de Licenciatura em Matemática da Unimontes, graduados entre 2020 e 2023, selecionados mediante contato prévio e aceite. **Coleta e análise de dados:** Produzidos por meio de entrevistas semiestruturadas, realizadas presencialmente e por plataforma digital, gravadas, transcritas, textualizadas e analisadas a partir das narrativas dos participantes. **Resultados:** As análises evidenciam trajetórias diversas entre os egressos, com parte deles inserida na docência e outros atuando ou buscando oportunidades em áreas distintas, sendo suas escolhas influenciadas por fatores como condições de trabalho, valorização profissional e oportunidades. A atuação na Educação Básica não é vislumbrada, sendo o ingresso em cursos de pós-graduação *stricto sensu* almejados para atuação no Ensino Superior. **Conclusões:** O estudo evidencia a pluralidade de caminhos trilhados pelos egressos e aponta a necessidade de reflexões sobre a formação docente e sobre as condições de exercício da profissão, contribuindo para compreender as relações entre formação inicial, escolhas profissionais e permanência na docência.

Palavras-chave: Curso de Licenciatura em Matemática; Egressos; Escolhas Acadêmicas; Escolhas Profissionais; História Oral.

Autor correspondente: Saulo Macedo de Oliveira.

Email: saulomacedo308@gmail.com

(Un)Encounters with Teaching: paths trodden by a group of graduates from the Licentiate Degree in Mathematics at Unimontes (2020-2023)

ABSTRACT

Background: The academic and professional trajectories of graduates from licentiate degree make it possible to understand how pathways into teaching are constructed and how perceptions of the profession are shaped in the contemporary context. **Objectives:** To examine the paths followed by a group of seventeen graduates from the Licentiate Degree in Mathematics at Unimontes, who graduated between 2020 and 2023, focusing on their academic and professional choices, their professional activities, their future perspectives, and their reflections on Basic Education. **Design:** Qualitative research developed based on Oral History. **Setting and Participants:** Seventeen graduates of the Licentiate Degree in Mathematics at Unimontes, who graduated between 2020 and 2023, participated in the study. They were selected through prior contact and acceptance. **Data collection and analysis:** Seventeen graduates from the Licentiate Degree in Mathematics at Unimontes, who graduated between 2020 and 2023, participated in the study. They were selected through prior contact and voluntary consent. **Results:** The analyses reveal diverse trajectories among the graduates, with some of them working in teaching while others are engaged in or seeking opportunities in different fields. Their choices are influenced by factors such as working conditions, professional recognition, and available opportunities. Teaching in Basic Education is often not envisioned as a long-term career path, and enrollment in *stricto sensu* graduate programs is sought with the aim of pursuing careers in Higher Education. **Conclusions:** The study highlights the plurality of paths taken by the graduates and points to the need for reflections on teacher education and on the conditions for practicing the profession, contributing to a better understanding of the relationships between initial teacher education, professional choices, and permanence in teaching.

Keywords: Licentiate Degree in Mathematics; Graduates; Academic Choices; Professional Choices; Oral History.

PALAVRAS INTRODUTÓRIAS

A discussão sobre a formação de professores, suas escolhas profissionais e acadêmicas não são temas recentes. Entretanto, estão longe de ser um debate esgotado. Na verdade, as escolhas profissionais e acadêmicas de egressos dos Cursos de Licenciatura desempenham um papel importante na construção do cenário educacional no Brasil e em outros países.

O Curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes), ao longo dos anos, tem sido *locus* de formação de futuros professores, tendo o escopo de formá-los para atuarem na Educação Básica. Contudo, pouco se sabe sobre os caminhos trilhados e as perspectivas dos egressos desse curso, em termos de suas escolhas acadêmicas, profissionais,

trajetórias e perspectivas sobre a atuação na Educação Básica. Essa *desinformação* não é diferente quanto àqueles que se licenciaram no período de 2020 a 2023.

Sendo assim, o estudo teve por objetivo tematizar os caminhos trilhados por um grupo de dezessete egressos do Curso de Licenciatura em Matemática da Unimontes, graduados no período de 2020 a 2023, suas escolhas acadêmicas e profissionais, suas atuações, suas perspectivas futuras e suas reflexões sobre a Educação Básica.

Nesse âmbito, as questões que a pesquisa buscou responder são: Que fatores contribuíram, ou não, para a escolha dos caminhos acadêmicos e profissionais de egressos do Curso de Licenciatura em Matemática? Esses caminhos os levaram a continuar na docência, iniciada durante ou após a graduação ou, pelo contrário, fizeram-nos optar por outras áreas no mercado de trabalho?

Pautados na metodologia História Oral, realizamos entrevistas semiestruturadas com 17 egressos desse curso e, por meio das suas narrativas, procuramos identificar as convergências e divergências nas trajetórias dos participantes.

Destarte, intentamos tecer os fios do presente artigo estruturando-o em quatro seções, além das considerações iniciais e finais. Na primeira seção, discutimos o cenário da profissão docente no Brasil. Na segunda, abordamos sobre memória e história, baseados em pesquisadores do tema. Posteriormente, apresentamos nossa escolha metodológica e o caminho para a (re)construção das histórias dos participantes e, na última seção, os caminhos trilhados pelos egressos do Curso de Licenciatura em Matemática da Unimontes.

CENÁRIO DA PROFISSÃO DOCENTE NO BRASIL

Antes de *falar* sobre docência, é necessário discutir sobre um agente que está por trás dela: o professor. Compreendemos, amparados por Pinto, Souza e Melo (2021) que professor é “um profissional dotado de saberes e especificidades, que tem como função principal educar e mediar conhecimentos junto a seus alunos e proporcionar a ambos aprendizagem e reflexões sobre e na prática”. Em outras palavras, é o profissional que instiga, coordena e constrói o conhecimento, sendo crítico-reflexivo da e na sua própria prática.

A profissão docente passou por fases em sua constituição. Para Vieira (2016), ela se forjou durante a história da humanidade, pois está inserida em um contexto social, político, econômico e cultural. A origem histórica dos

professores deu-se em contextos religiosos, nos quais sua figura era confundida com a do religioso, no contexto brasileiro, ocorreu por meio dos padres da Companhia de Jesus.

A formação de professores no Brasil emergiu de forma explícita a partir da Independência, “quando se cogita da organização da instrução popular” (Saviani, 2009, p. 143). Ou seja, até 1822 não havia a preocupação de formar professores para o efetivo exercício da docência e a constituição de uma profissão.

Tanuri (2000, p. 63) evidencia que somente a partir de 1827, com a promulgação da Lei das Escolas de Primeiras Letras, houve a criação de instituições destinadas à formação de professores, tendo a preocupação do Estado de não somente “ensinar as primeiras letras, mas de preparar docentes, instruindo-os no domínio do método [mútuo]”, sem fundamentação teórica para essa formação.

Nesse cenário de organização da instrução popular, destaca-se a criação da primeira Escola Normal do país em Niterói, no ano de 1835, marco institucional que formalizou o preparo de professores para o ensino primário. Contudo, a formação de professores em cursos de licenciatura só ganharia relevo um século depois, com a fundação da primeira Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, em 1935.

Estudos como o de Gatti e Barreto (2009) apontam para a profissão de professor como um ofício com aprendizado e em constante desenvolvimento. Posto isso, o professor, ao ser constituído pelos contextos em que está inserido, terá sua identidade profissional também construída e modificada, haja vista que ela é formada continuamente nas suas vivências, nas relações intersubjetivas e no ambiente da sua prática.

Sob essa ótica, o processo de formação de um professor é amalgamado por questões sociais, econômicas e políticas que ultrapassam as salas de aula, tanto da universidade quanto da escola. Sendo assim, ela é compreendida como um processo formativo repleto de lutas, tensões e experiências.

O ofício de professor é foco de constante disputa, de políticas identitárias, legitimação ou até mesmo de existencialidades, sobretudo na conjuntura atual, em que “a profissão docente tem tomado rumos cada vez mais desafiadores, levando em consideração a política de esfacelamento da profissão, através da imagem do(a) professor(a) e do seu papel na sociedade” (Rios, 2021, p. 13). Hodiernamente, esses profissionais vivem em uma constante vigilância

e resistência, tendo em vista a necessidade de sempre estarem se renovando e reinventando.

Conforme indicam Freitas *et al.* (2010, p. 96), o desafio de ser professor em escola é que são diversos os problemas que estão presentes nesse espaço. Ora, “o mundo está mudando tão rápido, que o professor tem que estudar não só o conteúdo, mas a metodologia de ensino, a psicologia para lidar com os alunos, ser exigente e calmo ao mesmo tempo”. Nesse sentido, Nóvoa (2009) também evidencia que ser professor está além da sua função basilar, que é ensinar.

À vista disso, exercer na atualidade a profissão de professor requer uma postura frente às demandas e mudanças constantes da sociedade, uma vez que “nunca os professores foram tão cobrados por parte das escolas e da sociedade, de modo geral, como nas últimas décadas, a fim de resultados condizentes com o perfil de indivíduo que se espera para o mundo globalizado” (Pinto, Souza & Melo, 2021, p. 8).

Sendo assim, ao escolher um Curso de Licenciatura, o futuro professor deve conhecer as particularidades que envolvem a profissão, quais sejam, a habilidade de lidar com a diversidade sociocultural presente nas salas de aula, a postura crítica diante das adversidades estruturais e emocionais que permeiam o ambiente escolar.

Realizando um diálogo com Machado (2004), para o autor o conhecimento não é apenas técnico, ele tem valor ético e social. Educar não é apenas transmitir conhecimento, mas promover a reflexão sobre o que significa esse conhecimento, quais são os valores associados a ele, e como se relaciona com a formação pessoal do estudante.

No contexto da Matemática, é necessário que o professor a compreenda como uma atividade humana, e não como verdades universais, mas parte integrante de dimensões éticas e políticas da formação humana. A visão epistemológica de Machado (2004) evidencia que ensinar Matemática é mais do que operacionalizar regras: envolve sua compreensão como conhecimento historicamente produzido.

No que se refere ao professor de Matemática, o seu trabalho, segundo Nóvoa (2019), não é apenas ensiná-la enquanto componente curricular e disciplina da Educação Básica, mas formar um estudante por meio dela, visando à sua cidadania e à formação de um ser crítico-reflexivo. Essa reflexão, com confluência na ação, almeja a transformação da realidade, do entorno e

contexto e, por que não, um movimento de (re)pensar os caminhos que trilhamos.

MEMÓRIA E HISTÓRIA

Nesta seção, analisaremos o que é memória e história, com base em pesquisadores dos temas, para que possamos abordar, mais à frente, nossa escolha metodológica e os caminhos trilhados pelos egressos do Curso de Licenciatura em Matemática da Unimontes.

De acordo com Le Goff (1994, p. 423), memória “tem a propriedade de conservar certas informações” e, complementando a visão do autor, Meyer (2009, p. 43) entende que o seu objetivo “é dar sentido às nossas vidas. Trata-se permanentemente de lutar contra o esquecimento, para impedir que a memória chegue a um fim, a um término, à sua conclusão, e que percamos o rumo”. Logo, a memória é muito mais do que um repositório de informações, ela é imprescindível para dar significado às nossas experiências e à nossa identidade. Lembrar é um ato de resistência.

Conforme Peres (2021, p. 73), “a memória pode ser interpretada como reminiscências do passado onde surgem no presente, no pensamento de cada sujeito, ou como forma da nossa capacidade de guardar quantidade de informações de fatos que foram vividos no passado”. Em outras palavras, as memórias nos conectam com o nosso passado, ajudando-nos a construir o presente. Elas não são, apenas, um armazenamento de informações das nossas vivências e experiências pregressas, mas uma forma de ressignificar o que já aconteceu.

Os estudos referentes a esse campo começaram nas Ciências Humanas, especificamente sobre a memória coletiva, desenvolvida com as investigações orais e com características próprias. Como declara Meyer (2009), tais características são quanto a lembranças que estão no cotidiano de um grupo e raramente são concernentes a acontecimentos históricos mais significativos para a historiografia. Assim, a memória coletiva é a verdade de pessoas que difere das versões oficiais.

Segundo Paiva (2016, p. 21), “a memória coletiva sempre tende a fundamentar a própria identidade do grupo e simplifica a ideia de tempo, diferenciando o presente do passado de maneira muito direta”. Isto é, pela memória coletiva, é possível estudar a identidade do grupo participante de uma pesquisa, bem como suas escolhas e informações relativas ao seu passado.

Na memória coletiva há, também, a memória individual. Para Halbwachs (1990, p. 51), sociólogo francês que cunhou o conceito de memória coletiva, “cada memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva”. Com efeito, todas as pessoas têm características que lhes são idiossincráticas, advindas de costumes, de práticas, de vivências, do contexto em que estão inseridas. São características próprias da coletividade que os cerca, formando sua identidade.

Sendo as memórias fontes históricas, as elegemos para trabalhar com narrativas construídas com egressos do Curso de Licenciatura em Matemática da Unimontes – graduados de 2020 a 2023 –, analisando suas histórias e aspirações, afinal, consoante Paiva (2016), quanto maior for a pluralidade de fontes utilizadas pelo pesquisador, maior será a probabilidade de explorá-las, compreendê-las e produzir novos saberes.

Para Albuquerque Júnior (2007, p. 30), a história é uma “viagem que conecta e mistura tempos e espaços, que interpenetra coisas e representações, realidade e discurso, razões e sentimentos, matéria e sonho, desejo e obrigação, liberdade e determinação”. Logo, a história é composta por eventos, elementos e características que a constituem. É o resultado de escolhas, ações e experiências do que já passou.

Toda história é “fruto do tempo, sociedade, discurso e natureza, é criado por meio dessas relações, sejam elas conflituosas ou amenas, é uma mistura entre ação e representação, matéria e memória” (Both, 2014, p. 18). Nesse sentido, Almeida (2015, p. 44) evidencia que a história é uma “narração do que acontece no tempo, articulada à vida, ao tempo e ao ambiente de determinados sujeitos”, referindo-se a um determinado período.

De modo similar, as autoras Both (2014) e Almeida (2015) compreendem que a história não se limita a uma sequência de eventos, mas, sim, a uma construção que reflete a confluência do tempo, da sociedade e da memória. Cada história é construída por relações humanas, e se é uma narração relacionada à vida e ao contexto inserido, ela é um reflexo das experiências e vivências progressas, tanto coletivas, quanto individuais.

De acordo com Both (2014, p. 19), “uma história começa por meio de algum acontecimento que chama atenção, cercado de silêncios e vazios, que anseiam por explicação”. Então, tendo em vista o tema deste estudo, qual seja, os caminhos trilhados pelos egressos do Curso de Licenciatura em Matemática da Unimontes, almejamos identificar esses caminhos, suas escolhas acadêmicas e profissionais e como elas interferem na vida de cada um.

Segundo a autora supracitada, a história pode ser contada de diferentes formas, e uma delas é pela narrativa. Ainda nas palavras de Both (2014, p. 21), “comumente, em nosso dia a dia, ao nos comunicarmos, contamos histórias, narramos acontecimentos, compartilhamos experiências e descrevemos ações”. Desse modo, o ato de narrar não se confunde com o de simplesmente falar. Almeida (2015) defende que a história é uma narração, e Garnica (2013) aduz que as narrativas criam a realidade, sendo elas comumente utilizadas nas pesquisas da História Oral.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

Nesta seção, apresentamos a opção metodológica e as fontes mobilizadas no estudo, sendo compostas pelas narrativas dos participantes da pesquisa. Para tanto, inicialmente, será discutido sobre a História Oral e, em seguida, o caminho para a (re)construção dessas histórias.

É possível definir a História Oral como uma metodologia de pesquisa com características idiossincráticas. Consoante Meihy (1996, p. 13), “História Oral é um recurso moderno usado para a elaboração de documentos, arquivamento e estudos referentes à vida social de pessoas. Ela é sempre uma história do tempo presente e também conhecida por história viva”.

Já para Thompson (1998, p. 25-26), a História Oral “oferece, quanto a sua natureza, uma fonte bastante semelhante à autobiografia publicada, mas de muito maior alcance”. Ainda nas palavras do autor, um mérito primordial dessa metodologia “é que, em muito maior amplitude do que a maioria das fontes, permite que se recrie a multiplicidade original de pontos de vista”.

Nas palavras de Alberti (2005, p. 155), a “História Oral permite o registro de testemunhos e o acesso a ‘histórias dentro da História’”. De acordo com Almeida (2015, p. 56), “os trabalhos construídos a partir da metodologia da História Oral estão fundamentalmente baseados na memória, entendida como uma construção erigida no presente considerando as experiências vivenciadas no passado”.

Sob a concepção dos autores supracitados, a História Oral é denominada e instituída como um recurso utilizado em pesquisas que tem em seu cerne construtos históricos, valendo-se da história testemunhada pelos participantes, recriando e analisando seus pontos de vista sobre sua própria história e suas experiências vivenciadas.

Conforme Alberti (2005, p. 155), a História Oral é uma metodologia de pesquisa que surgiu no século XX, após a invenção do gravador a fita, no

mesmo tempo em que foi constituído o Programa de História Oral da Universidade de Columbia, em 1948. Para a autora, ela “consiste na realização de entrevistas gravadas com indivíduos que participaram de, ou testemunharam, acontecimentos e conjunturas do passado e do presente”.

Por isso, “consideramos a existência de versões históricas, que não são tidas como verdades absolutas, mas como perspectivas por meio das quais o tema de interesse se mostra, podendo sempre existir outras histórias de acordo com o enfoque dado” (Both, 2014, p. 22). Valendo-nos da História Oral, as narrativas dos egressos são a matéria-prima, o *tesouro* da pesquisa, produzindo fontes que são importantes e de interesse para os pesquisadores.

Neste estudo, enveredamo-nos nas narrativas construídas mediante entrevistas¹. Com efeito, a História Oral nos possibilita acessar informações que ainda não haviam recebido atenção em pesquisas anteriormente realizadas. Alves (2016, p. 3) aduz que essa metodologia é caracterizada por “ouvir e registrar as vozes dos sujeitos excluídos da história oficial e inseri-los dentro dela”.

O Caminho para (Re)construção de muitas Histórias

Na construção do trabalho, exploramos narrativas que foram gravadas, transcritas² e, posteriormente, textualizadas³. Ressaltamos que, após esses processos, devolvemos aos participantes a fim de o documento ser validado por eles. Foi autorizada a sua utilização e publicização por meio de cartas de cessão de direitos.

¹ A construção da entrevista envolve “pesquisador, colaborador, questão de pesquisa, lugar onde é realizada, circunstâncias do presente e do passado, perspectivas de futuro, intenções de quem fala e de quem ouve; ou seja, não trata de revelar a realidade como algo dado, mas sempre constituir essa realidade, inventando-a” (Fernandes, 2014, p. 48-49).

² Na transcrição é realizado “o registro bruto e o mais fidedigno possível das falas dos depoentes, preservando os vícios de linguagem e os elementos linguísticos presentes nas narrativas e no diálogo” (Almeida, 2015, p. 57).

³ A textualização “consiste na organização das ideias numa sequência lógica, omitindo-se os vícios de linguagem, as afirmações repetidas, promovendo, desse modo, a organização de um texto coerente e articulado às questões de pesquisa” (Almeida, 2015, p. 57).

Os egressos foram selecionados a partir do contato que fizemos previamente com cada graduado⁴, no período de 2020 a 2023, do Curso de Licenciatura em Matemática da Unimontes. Os 17 egressos que aceitaram participar deste estudo estão apresentados na Tabela 1. Este contém seus nomes próprios, data, local e duração de cada entrevista.

Sobre a utilização dos nomes próprios, Rolkouski (2008, p. 66) endossa que “a manutenção dos nomes dos depoentes [é] exigência da HO⁵, dada sua intencionalidade em constituir fontes históricas a serem disponibilizadas a outros pesquisadores”. Durante a entrevista, foi explicado aos participantes sobre a possibilidade de terem ou não seus nomes publicizados na pesquisa, dando liberdade de escolha a cada um. Para os que aceitassem, apresentariamos seus nomes próprios, porém, caso contrário, prestigiaríamos personalidades importantes e relevantes para a Matemática.

Tabela 1

Dados das entrevistas

Nome do(a) egresso(a)	Data	Local	Duração
Igor Soares Santos	28/09/2024	Google Meet	1h 18min 55s
Luiz Fernando Saldanha Vieira	29/09/2024	Google Meet	1h 27min 46s
Ada Lovelace	30/09/2024	Google Meet	59min 27s
Saulo Henrique Furtado Leite	02/10/2024	Google Meet	1h 23min 13s
Welber Paraizo Ferreira	02/10/2024	Google Meet	1h 10min 46s
Giovanna Souza Rodrigues	04/10/2024	CCET	1h 51min 05s
Samuel Scarcela e Souza	04/10/2024	CCET	1h 02min 26s

⁴ Salientamos que requeremos – em 25 de junho de 2024, tendo o retorno no dia 2 de setembro de 2024 – à Secretaria Geral da Universidade as informações dos egressos, após a pesquisa ser aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos.

⁵ História Oral.

Pedro Quintino da Silva Neto	04/10/2024	Google Meet	43min 19s
Jadde Thaine dos Santos Oliveira	05/10/2024	Google Meet	1h 13min 55s
Maria Luiza Gomes	05/10/2024	Google Meet	57min 08s
Dyanna Ramos Fiel	07/10/2024	Google Meet	1h 09min 04s
Tiago Henrique Dias	08/10/2024	Google Meet	1h 14min 38s
Marcio Henrique Ferreira de Oliveira	16/10/2024	Google Meet	2h 27min 36s
Sophie Germain	19/10/2024	Google Meet	51min 12s
Alysson Patrick Vieira Santos	23/10/2024	Google Meet	1h 18min 23s
Isaac Newton	26/10/2024	Google Meet	2h 53min 05s
Emmy Noether	03/11/2024	Google Meet	2h 05min 24s

Nota. Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas (CCET), localizado no Prédio 3 no *campus* Darcy Ribeiro da Unimontes.

Cumprе esclarecer que as entrevistas foram realizadas pelo aplicativo *Google Meet*, após solicitação dos participantes e que os 17 assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido de forma digital, por ocasião do distanciamento entre os participantes e os pesquisadores.

CAMINHOS TRILHADOS PELOS EGRESSOS DO CURSO DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA

Aqui, apresentaremos e analisaremos excertos das entrevistas realizadas que dialoguem com o objetivo e as questões de pesquisa deste estudo. Após a leitura atenciosa das 17 textualizações, discutimos as categorias *Escolhas profissionais* e *Escolhas acadêmicas*, atentando tanto para os dados convergentes quanto para os divergentes.

Escolhas profissionais

Nem sempre, ao concluir uma licenciatura, o professor irá percorrer os caminhos da docência, seja por motivos de saúde, conjunturas econômicas, oportunidades ou até mesmo pela desvalorização da carreira. Após a colação de grau, o licenciado em Matemática tem a oportunidade de escolher o exercício

da docência, ou ir para outros campos do mercado de trabalho, incluindo áreas financeiras, analista de dados, área da Engenharia, entre outros campos. Para eles, a possibilidade de outras escolhas, que não seja a atuação na profissão docente, é vislumbrada como um ensejo para uma melhor remuneração, prestígio social, valorização e estabilidade.

A par disso, nesta categoria, averiguamos excertos dos 17 egressos, sobre suas escolhas profissionais. Entre eles, 11 encaminharam-se à docência em algum momento e 6 ainda não. Ademais, atrelada à escolha profissional, apresentaremos suas concepções sobre a possível atuação na Educação Básica e, intrinsecamente a ela, sua percepção no que tange à desvalorização, intensificação e precarização do trabalho docente, assim como as perspectivas futuras dos egressos no tocante à área profissional. De início, analisaremos os excertos⁶ das entrevistas com os egressos, nas quais eles manifestaram seu posicionamento assumido para a escolha da docência.

Atualmente sou professor substituto no Cefet de Curvelo, no curso de Engenharia Civil. Minha primeira experiência em sala de aula após a colação de grau foi nesse ano. E foi agora, [...] que realmente eu falei assim, para mim mesmo, “se antes, durante a graduação, eu não me via como professor, agora, realmente, sou um professor e é isso que quero” (Excerto do relato de Saulo Henrique Furtado Leite, entrevistado em outubro de 2024).

O egresso Saulo, que colou grau em 2021, revela a constituição de sua identidade profissional na primeira experiência como professor e considerou que, no período da formação inicial, não viveu situações que o conduzissem à escolha da docência. Quando foi perguntado sobre a possibilidade de atuar na Educação Básica, argumentou que não deseja lecionar nesse espaço, dada a precarização e desvalorização dos professores, o desgaste físico e emocional ao ter que lidar com estudantes “converseiros” e que estão na escola “só porque o pai ou a mãe mandou”. Menciona, ainda, a extensa jornada de trabalho que há na Educação Básica, se comparada à do Ensino Superior. Sobre sua perspectiva futura, revelou que pretende ingressar no Doutorado em Matemática para ter outras possibilidades de atuação e efetivação na graduação.

Acerca do que constitui a sua identidade profissional, Pimenta (2002) revela que ela se constrói por meio do significado social da profissão e do

⁶ Esclarecemos que, daqui em diante, todos os excertos dos relatos de nossos colaboradores serão grafados em itálico para enfatizar suas narrativas.

significado que cada professor confere à sua atividade cotidiana, assim como por intermédio da relação com outros professores. Essa identidade se constitui a partir das socializações antes do ingresso na formação profissional e por todo percurso da carreira. Dito de modo mais claro, a identidade dos professores é resultado de interações humanas.

Atualmente, após a minha colação de grau, estou atuando como professor temporário de Educação Básica em Brasília DF, no Ensino Médio na modalidade EJA. [...] prestei o processo seletivo em 2023 e nesse ano consegui aulas (Excerto do relato de Marcio Henrique Ferreira de Oliveira, entrevistado em outubro de 2024).

Atualmente estou muito feliz atuando no Ensino Fundamental e no Ensino Médio em duas escolas públicas, aqui de Montes Claros. Também dou aulas particulares e trabalho como professora em uma instituição filantrópica (Excerto do relato de Sophie Germain, entrevistada em outubro de 2024).

Hoje em dia dou aulas particulares em casa ou na residência das pessoas e consegui na escola estadual, que é onde estou realmente atuando, desde fevereiro. Eu escolhi a docência (Excerto do relato de Dyanna Ramos Fiel, entrevistada em outubro de 2024).

Atualmente tenho me dedicado totalmente ao meu trabalho, pois sou professor da Educação Básica. Me formei em 2020, no início da pandemia, e em 2022 consegui aulas no Estado como professor substituto. Então, profissionalmente, tenho me dedicado unicamente à educação, ao meu trabalho na escola (Excerto do relato de Isaac Newton, entrevistado em outubro de 2024).

As narrativas de Marcio, Sophie, Dyanna e Newton possibilitam uma leitura do percurso trilhado por eles no início de carreira. Embora com diferentes trajetórias, os quatro indicam sua atuação na Educação Básica. Todos são professores atuantes via contratos temporários.

Marcio narra sua entrada na docência na Educação de Jovens e Adultos (EJA), modalidade que necessita não apenas do domínio de conteúdo, mas também da sensibilidade social diante das histórias de vida interrompidas, pelos seus diferentes motivos. Para Arroyo (2005), os estudantes da EJA são caracterizados pela diversidade e pela evasão escolar, sendo jovens e adultos com histórias e trajetórias sócio-étnico-raciais singulares.

Sophie revela sua vivência multifacetada na docência, pois atua no Ensino Fundamental e Médio, dá aulas particulares e presta trabalho numa instituição filantrópica, externando seu engajamento nas diferentes etapas e *frentes da educação*. Dyanna, também, atua como professora particular e é professora em uma escola estadual. Newton é professor de uma escola estadual, lecionando como professor substituto.

Quanto à Educação Básica, Marcio revelou que, ao entrar na escola como professor substituto em Brasília, Distrito Federal, foi inserido em uma realidade de violência. Os estudantes eram pessoas com liberdade assistida, usuários de drogas. Conforme ele, “*são nesses momentos que fico totalmente desencantado pela docência e penso em abandonar*”. Também citou a desvalorização social, os trabalhos que são realizados fora do espaço escolar, a baixa remuneração, os estudantes que levam os problemas familiares para a sala de aula. Tudo isso o faz acreditar que “*não vale a pena seguir nessa carreira e se seguir vai ser com uma vida sofrida*”. Por esses motivos, o participante afirmou que pretende ser professor do Ensino Superior.

Dyanna externou que, por mais que goste de atuar e pretenda continuar na Educação Básica, há uma expectativa que não foi alcançada por ela, pois encontrou uma realidade que não era a que esperava, qual seja, estudantes com defasagem na aprendizagem de conteúdos básicos e a necessidade de aprová-los, “*mesmo se o aluno não tiver sabendo as coisas*”. A egressa ainda apontou problemáticas como a excessiva carga de trabalho que é levada para casa, o desrespeito, em sala de aula, por parte dos estudantes e a falta de conscientização dos pais, sobre suas responsabilidades, ao culparem os professores pelo fracasso escolar dos filhos.

Sophie e Newton relataram que estão felizes atuando na Educação Básica e pretendem continuar, entretanto a desvalorização da profissão, o desinteresse dos estudantes, a quantidade de trabalhos que não condiz com o salário que recebem, assim como a falta de materiais a serem disponibilizados pelas escolas, são fatores que os desmotivam. Ambos disseram que, para não se sentirem sobrecarregados ao saírem do local de trabalho, tentam levar ao mínimo o serviço para casa e cuidam da saúde mental e física para auxiliar nesse processo.

Ainda sobre a atuação na Educação Básica por meio de contratos temporários, Maria Luiza, Samuel e Alysson aduziram que

Atualmente estou lecionando em uma escola estadual daqui da minha região. Escolhi a docência. [...] comecei a trabalhar em uma escola,

aqui da zona rural, pois surgiu uma vaga para professor de Matemática (Excerto do relato de Maria Luiza Gomes, entrevistada em outubro de 2024).

Hoje eu sou professor substituto de Matemática atuando na Educação Básica, pego aulas por contrato desde o início do ano, ainda não consegui pegar para o ano todo em um cargo completo, somente alguns contratos de férias ou atestados médicos (Excerto do relato de Samuel Scarcela e Souza, entrevistado em outubro de 2024).

Comecei a dar aulas em 2022, e atualmente estou no Colégio Tiradentes, e desde quando fui lecionar em uma sala de aula percebo o quão difícil é ser um professor, pois são tantas coisas que o professor fica responsável (Excerto do relato de Alysson Patrick Vieira Santos, entrevistado em outubro de 2024).

Maria Luiza revelou o prazer em atuar na Educação Básica, em uma escola da zona rural. A egressa evidenciou sua satisfação em conseguir realizar um planejamento e implementá-lo em sala, visto a pouca quantidade de estudantes nas turmas em que atua. Todavia, revelou experiências negativas que teve no que tange à desvalorização social, porquanto já foi questionada do “*para que ser professora*” e se “*não havia outra profissão para escolher*”. Para a egressa, as pessoas “*acham que sou professora porque não tive opção ou capacidade de fazer mais nada, e que a única coisa que sobrou foi lecionar*”. Atualmente, não pretende mudar de profissão, entretanto deseja lecionar no Ensino Superior, mas reconhece que, futuramente, a sua visão pode mudar e, então, ir para outra área.

Samuel, de forma realista e crítica, testemunhou que questiona se realmente é lecionar o que deseja fazer profissionalmente, sobretudo ao atuar como professor substituto em escolas públicas, onde os estudantes “*começam a bagunçar na sala de aula*”, fazendo-o sentir que a atividade laboral é desgastante. Assume que pretende continuar na docência, não obstante está olhando para novos horizontes e, caso surja uma outra oportunidade, com uma melhor remuneração, abandonará a docência.

Ainda sobre estar como substituto, Samuel expôs que os estudantes falam: “*o outro professor a gente pode até respeitar, mas você aí, fazemos do jeito que queremos*”, revelando uma maior precariedade para o professor substituto. Também, para o egresso, há as atividades não remuneradas – inerentes ao trabalho docente – que são impostas, assim como está longe de receber o teto salarial e nem mesmo pelas altas cargas de trabalho dentro e fora

da escola, causando a percepção de que “*tem hora que parece que não compensa ser professor; diante de tantas dificuldades que afetam a profissão*”.

Em seu relato, Alysso relatou que não está feliz com sua escolha de seguir na docência e externou seu descontentamento no que tange à parca quantidade de tempo para os outros âmbitos da sua vida, pois, atuando na Educação Básica, ele tem uma visão de que o professor precisa viver para o trabalho, e, para conseguir um salário razoável, é necessário lecionar em muitas turmas e em várias escolas ao mesmo tempo, aumentando, e muito, a quantidade de trabalho. Consoante o egresso, “*no final de semana que deveríamos estar descansando, estamos fazendo coisa da escola. Ser professor acaba não sobrando tempo para as outras coisas da vida*”. Por esse motivo, está repensando sua escolha pela profissão e pretende abandoná-la.

No final de 2019 comecei a dar aula em pré-vestibular e em pré-concurso. Só que, em 2020, veio a pandemia e não dei aula em sala, só particular. Em 2021 voltei para o pré-vestibular e pré-concurso para a Polícia Militar, Polícia Penal e para Bombeiro. Em 2022 foi o meu primeiro ano em uma classe de uma escola regular, que foi no colégio Excelência e numa escola estadual, que lá só fiquei em 2022 (Excerto do relato de Tiago Henrique Dias, entrevistado em outubro de 2024).

No relato de Tiago, ele aponta que iniciou sua atuação na docência antes da sua colação de grau, em 2021. Romanowski e Martins (2013) indicam, em seus estudos, que há estudantes de licenciaturas que exercem a profissão antes mesmo de concluírem o curso.

Sobre sua atuação na Educação Básica, mostra que, mesmo estando em uma escola particular, que em sua visão é melhor que as escolas públicas, observa as precariedades da profissão, a excessiva carga de trabalho e a remuneração não condizente, visto que “*não é que o professor ganha mal, o professor ganha pouco pelo tanto que trabalha*”. Porém, está feliz com sua escolha de estar na docência, porque gosta de dar aulas e não se vê exercendo outra profissão, mas em um futuro deseja atuar como professor do Ensino Superior. Sobre ingressar na profissão durante o período pandêmico, Welber revelou que

[...] terminou 2020, continuando nas aulas remotas, veio 2021, também dando aula à distância. Em 2022 voltaram as aulas presenciais, então, comecei a trabalhar presencialmente, em escola pública. Continuei em 2023 lecionando em duas escolas estaduais e também em uma particular. [...] Foi aí que decidi afastar da docência para ingressar no

Mestrado (Excerto do relato de Welber Paraizo Ferreira, entrevistado em outubro de 2024).

O egresso Welber salientou que, por mais que já tenha atuado na Educação Básica, não pretende lecionar nessa etapa de escolarização, principalmente “*por motivo financeiro e pelas altas cargas de trabalho*”. Para ele, a situação financeira, ou seja, a remuneração de professores da Educação Básica “*não é das melhores*”, os professores precisam de melhores condições de salário e de trabalho, e, por isso, está buscando uma melhor colocação a partir da pós-graduação para lecionar no Ensino Superior.

Sobre a carga horária de trabalho ser – supostamente – menor no Ensino Superior, é necessário compreendermos que não necessariamente os professores desse nível de ensino trabalham uma quantidade menor de horas se comparado aos professores da Educação Básica. De modo geral, o regime de trabalho nas universidades públicas possibilita uma carga horária em sala de aula menor do que a atribuída à Educação Básica, uma vez que os professores do Ensino Superior têm a distribuição da sua jornada em atividades como pesquisa, orientação, produção acadêmica, participação em bancas e projetos de extensão.

Por outro lado, na Educação Básica, dois terços da carga horária de trabalho são cumpridos em sala de aula, restando apenas um terço para o planejamento e demais atividades. Ou seja, em ambos os níveis, esses profissionais acumulam funções e são pressionados para dedicarem tempo pessoal nas atividades relacionadas ao trabalho. Sobre a atuação no Ensino Superior, o egresso Pedro aduz que.

Atualmente dou aulas particulares, tanto para alunos da Educação Básica quanto para os da graduação, e também no Curso de Farmácia da UFMG, em uma disciplina voltada à Matemática, digamos, que é como se fosse uma disciplina de Cálculo 1, porém mais básico (Excerto do relato de Pedro Quintino da Silva Neto, entrevistado em outubro de 2024).

O egresso Pedro nunca almejou trabalhar na Educação Básica, pois, desde jovem, via sua mãe, professora de escola, “sempre muito exausta”, por causa da quantidade de trabalhos, e “quando entrava em casa tinha mais trabalho da escola para fazer, principalmente planejar as aulas posteriores”. Ou seja, o trabalho não se encerra na escola. Essa intensificação é o motivo da sua escolha de não atuar nesse espaço, daí querer atuar no Ensino Superior.

Os 11 excertos das entrevistas analisados até aqui revelam duas características principais: todos atuam, ou atuaram, como professores com contratos temporários; e a atuação na Educação Básica é um assunto que provoca inquietações, mormente devido à desvalorização, intensificação e precarização do trabalho docente, sendo que atuar no Ensino Superior é um desejo deles.

Sobre a contratação temporária de professores, Francklin e Fernandes (2023) afirmam que, no cenário neoliberal em que a educação se encontra, os trabalhadores ficam à mercê da economia na folha de pagamento, e, sobre os custos com relação aos direitos que um professor efetivo tem, as instituições públicas fazem uso de contratos de curto prazo, ampliando a flexibilização das formas de contrato de trabalho. Tal flexibilização impede que o profissional tenha acesso a um plano de carreira e desenvolva um trabalho a longo prazo na instituição, aumentando, ainda mais, as condições de desprestígio e desvalorização da profissão.

A seguir, analisaremos excertos de entrevistas realizadas com os egressos que não seguiram a docência e os motivos para tal, bem como suas perspectivas sobre a Educação Básica.

Na minha vida profissional, após colação de grau eu não peguei aulas [...] não me ingressei no mercado de trabalho ainda, pois estou atualmente focando na minha carreira acadêmica (Excerto do relato de Jadde Thaine dos Santos Oliveira, entrevistada em outubro de 2024).

Atualmente eu não estou na docência, escolhi não lecionar após a minha colação de grau. Então as minhas únicas experiências em sala de aula até o momento são dos projetos e dos estágios que realizei. Mas pretendo dar aula, pois sou um professor e quero atuar na docência (Excerto do relato de Luiz Fernando Saldanha Vieira, entrevistado em setembro de 2024).

Tanto a narrativa de Jadde quanto a de Luiz Fernando convergem entre si ao indicar que não seguiram a docência por almejam, a princípio, a carreira após concluírem cursos de pós-graduação. Para ambos, por mais que ainda não estejam atuando, querem futuramente trabalhar no Ensino Superior.

A não escolha de atuar na Educação Básica, para Jadde, se dá por causa dos conteúdos lecionados nesse nível de escolaridade, que não provocam interesse nela, e pela falta de maturidade dos estudantes. Na graduação, “os acadêmicos são adultos e são mais fáceis de lidar, já na Educação Básica muitos estão lá pois são praticamente obrigados, imagina a gritaria de um

sexto ano pelo resto da vida. Isso não acho legal". Também, uma inquietação para a participante é a desvalorização da Educação Básica, tanto em questão salarial, espaço de trabalho precário, falta de apoio das instâncias superiores, quanto desvalorização da sociedade. Ora, *"inquestionavelmente as pessoas não veem do mesmo jeito uma professora de uma escola pública e uma professora de universidade, e isso é uma pena"*.

De acordo com Luiz, as razões para não querer atuar na Educação Básica são a questão salarial, a falta de interesse dos estudantes, a parca estrutura para desenvolver a atividade laboral e a quantidade de serviços que não são remunerados e estão presentes nos bastidores da vida do professor. Revelou que convivia com parentes, professores de Matemática, e percebia que estavam em um *looping*⁷ constante de atividades da escola fora e dentro de casa. Dessa maneira, quando deveriam estar no descanso e lazer, estavam trabalhando. Também, os egressos Ada e Igor revelaram seus motivos para a não escolha da docência, asseverando que

Até o momento, com quase um ano de graduada, eu não dei e nem dou aula em sala de aula. Por ter outra profissão, optei em colocá-la como prioridade, visto que no final da faculdade eu tive que me abdicar de trabalhar para conseguir finalizar o curso e financeiramente essa profissão é melhor remunerada do que a docência (Excerto do relato de Ada Lovelace, entrevistada em setembro de 2024).

Atualmente não estou dando aulas. Eu trabalho como analista em uma empresa de tecnologia que vende um sistema de varejo. E, só tenho vontade de lecionar, e seguir na carreira docente, se for no Ensino Superior (Excerto do relato de Igor Soares Santos, entrevistado em setembro de 2024).

Pelas narrativas de Ada e Igor, notamos que ambos, além de não seguirem a docência, foram para outros campos do mercado de trabalho. Ada trabalha em uma profissão *"melhor remunerada do que a docência"*, a Engenharia; Igor está trabalhando em uma empresa de tecnologia.

Igor declarou que, ao terminar a graduação, não quis a docência como profissão por causa da sua visão de que esses profissionais *"sofrem bastante"*

⁷ Nesse contexto, *looping* refere-se a um ciclo vicioso, repetitivo e exaustivo de tarefas, sem pausas significativas.

e, por causa disso, ele criou um bloqueio em não querer lecionar. Ademais, sua filosofia de vida é “*quero trabalhar para viver, não quero viver para trabalhar*”.

Por conviver com professora da Educação Básica, a mãe, e vendo a excessiva carga de trabalho que ela leva para casa, o pouco reconhecimento social e retorno financeiro, assim como a falta de tempo de qualidade, Igor perdeu o encanto pela profissão e se questionou: “*como vou virar professor sendo que a educação não é reconhecida e muito menos valorizada como ela deveria ser? É sofredor e desumano ser professor, e eu não quero sofrer desse jeito*”. Sendo assim, para ele, a única possibilidade de atuação na docência é no Ensino Superior. Ainda sobre o afastamento e não escolha pela docência na Educação Básica, Emmy e Giovanna revelam que

Quando terminei a graduação, levei alguns currículos para colégios particulares de Montes Claros, porque o processo de designação já tinha sido no ano anterior e eu não tinha feito a minha inscrição. Mas não tive sucesso na questão dos colégios, porque me informaram que eles fazem a seleção dos professores no ano que antecede o próximo ano ativo. [...] Portanto não fui para a Educação Básica após a minha colação de grau (Excerto do relato de Emmy Noether, entrevistada em novembro de 2024).

Como graduada, eu achei o pós um pouco difícil, pois me formei na metade de 2023, e para conseguir pegar aulas no estado, eu tinha que estar cadastrada nas designações, e eu não estava inscrita, então não poderia pegar aulas. Me cadastrei para esse ano, mas a minha posição ficou muito no final, pois não tenho tempo de serviço, e eu não queria pegar aulas fora de Montes Claros pois não teria condições de ficar indo e voltando só com o salário. Então escolhi não ir para a docência após a minha graduação por esse motivo (Excerto do relato de Giovanna Souza Rodrigues, entrevistada em outubro de 2024).

Os relatos de Emmy e Giovanna evidenciam um afastamento da docência, principalmente por questões burocráticas de contratação temporária do estado de Minas Gerais. Como as egressas salientaram, elas não conseguiram lecionar ao finalizar a licenciatura, pois não haviam realizado a inscrição para essa contratação, que antecede o próximo ano letivo.

Giovanna revela que, mesmo se inscrevendo no processo seletivo de contratação temporária estadual para o ano letivo de 2024, não conseguiu vaga, uma vez que não tem tempo de serviço, ficando ao final da lista de classificação. À vista disso, cabe o questionamento: Como os egressos que concluíram há

pouco tempo a licenciatura e que estão no início de carreira terão a experiência necessária e requerida, para tentar uma melhor classificação nas listas de cargos temporários, se é a primeira tentativa para conseguirem emprego e adquirir tempo de serviço e experiência? Nessa perspectiva, é desigual e excludente para quem ainda não teve oportunidade de adquirir experiência e tempo de serviço.

O questionamento anterior, foi respondido por outros egressos, ao asseverarem que os professores iniciantes precisam enfrentar situações mais desafiadoras, como por exemplo, lecionar em outros municípios, assumir contratos de substituição por tempos menores e fragmentados, bem como encarar a docência em escolas da zona rural, o que dificulta sua inserção definitiva na profissão.

No tocante à Educação Básica, Emmy expôs que a docência neste nível de escolarização não é sua primeira opção nem tem perspectiva de atuar nesse espaço, afinal, cada vez está mais difícil lecionar em escola, *“pois é muita voz que o professor tem que gastar, os alunos estão cada vez mais desinteressados”*. Giovanna indicou que deseja atuar na Educação Básica, todavia está insegura quanto ao seu futuro profissional, em decorrência da alta carga de trabalho; da chegada da inteligência artificial e das possíveis mudanças que ela pode acarretar; e da iminente privatização da escola pública. Com tudo isso, chega ao seguinte questionamento: *“será se em alguns anos os professores ainda existirão? Ou seremos trocados por qualquer outra coisa?”*.

Os seis excertos dos egressos que não seguiram a docência, nos instigam a refletir sobre as razões para a não escolha da docência na Educação Básica, e o quanto ela não é almejada. Merecem relevo nessa realidade a desvalorização, intensificação e precarização do trabalho docente, de que faz parte a questão salarial, o desrespeito e a desmotivação por parte dos estudantes, a alta carga de trabalho, os poucos momentos que terão de descanso caso sigam por esse caminho. Por consequência, optam por um futuro comum: a docência no Ensino Superior como fuga da realidade da Educação Básica.

Sobre a não escolha dos egressos de atuarem na Educação Básica, lemos numa pesquisa⁸ realizada pelo Instituto Semesp⁹, vinculado ao

⁸ Disponível em: <https://www.semesp.org.br/pesquisas/risco-de-apagao-de-professores-no-brasil/>. Acesso em: 10 dez. 2024.

⁹ “O Instituto Semesp, um centro de inteligência analítica criado pelo Semesp, é integrado por especialistas com sólida experiência no levantamento e na análise de dados sobre o ensino superior” (Semesp, 2024). Disponível em: <https://www.semesp.org.br/instituto/sobre/>. Acesso em: 10 dez. 2024.

Ministério da Educação, que até 2040, o Brasil sofrerá um apagão de professores e o *déficit* desses profissionais pode chegar até 235 mil. As causas desse *apagão* se devem, sobretudo, ao desinteresse dos jovens pelas licenciaturas; envelhecimento do corpo docente atual; e abandono da profissão devido aos baixos salários, ao pouco investimento do governo na educação e à intensificação de condições precárias de trabalho. Tais problemas têm afetado a saúde física e mental dos profissionais. Em resumo, a previsão é de que, daqui a menos de duas décadas, falem 235 mil professores na Educação Básica brasileira.

Gatti e Barreto (2009, p. 240) apontam que “o salário inicial de professores no geral tem sido baixo quando comparado a outras profissões que exigem formação superior”. Se não bastasse, a falta de plano de carreira e de concursos para ingresso na docência, a desvalorização social e a pouca infraestrutura nas escolas têm peso em quem procura esse trabalho e são fatores que causam a aversão e o abandono tanto por quem está atuando, quanto por quem está no período de escolher a profissão.

Para além das razões indicadas anteriormente, Nóvoa (2009) endossa que ao professor são conferidas incumbências que ultrapassam a sua função basilar, que é ensinar. Ademais, parece competir a esse profissional resolver problemas familiares e sociais que os estudantes levam para as salas de aula, relacionar e atuar com e na comunidade onde está, além de ter um perfil gestor.

Escolhas acadêmicas

Para Silva *et al.* (2023, p. 1), em um “mundo gerido pelas relações de trabalho, a escolha por realizar um curso após a conclusão da graduação vislumbra possíveis perspectivas em termos profissionais”, ou seja, escolher avançar nos estudos, por meio de cursos de pós-graduação, *stricto sensu* ou *lato sensu*, é uma decisão que pode representar um importante passo na formação acadêmica de um educador, ademais avançar nos estudos também é uma forma de valorização profissional. Assim, nesta categoria, analisaremos 17 excertos de egressos do Curso de Licenciatura em Matemática da Unimontes, graduados no período de 2020 a 2023, no que concerne às suas escolhas acadêmicas.

Após a minha Colação de Grau, que foi em junho de 2021, eu me ingressei no Mestrado de Matemática Pura, em julho, na Unb, e finalizei [...] foi na graduação, cursando as disciplinas e vendo meus professores dando as aulas, vi que queria seguir o Mestrado, então houve uma influência muito grande de lá (Excerto do relato de Saulo Henrique Furtado Leite, entrevistado em outubro de 2024).

Na vida acadêmica concluí o Mestrado em Matemática na UnB ano passado. Fui aprovado no final da graduação, então saí da Unimontes, em 2021, e já fui direto para outra universidade continuar meus estudos e isso tudo no período da pandemia (Excerto do relato de Marcio Henrique Ferreira de Oliveira, entrevistado em outubro de 2024).

[...] saí da graduação e já fui direto para o Mestrado, concluí ele e já estou no Doutorado na área da Matemática, indo para o segundo semestre (Excerto do relato de Jadde Thaine dos Santos Oliveira, entrevistada em outubro de 2024).

Assim que finalizei a graduação, fui para o Mestrado em Modelagem na Unimontes. Iniciei em 2020 e finalizei em 2022, fiz ele todo durante a pandemia. E em 2024, diria que por hobby e porque gosto de estudar, iniciei o curso de Física na Unimontes também (Excerto do relato de Alysson Patrick Vieira Santos, entrevistado em outubro de 2024).

Atualmente faço Doutorado em Matemática na UFMG de Belo Horizonte (Excerto do relato de Pedro Quintino da Silva Neto, entrevistado em outubro de 2024).

A partir das narrativas de Saulo, Marcio, Jadde, Alysson e Pedro, constata-se que os cinco já concluíram o Mestrado, dois – Jadde e Pedro – estão atualmente cursando o Doutorado em Matemática, e Alysson iniciou outra licenciatura, em Física. Uma tendência verificada nas narrativas é a transição imediata da graduação para a pós-graduação. Essa tendência indica uma decisão clara das suas escolhas acadêmicas, haja vista que, ao decidirem continuar seus estudos, os egressos revelam a busca por melhores bases para a inserção na profissão e de condições de remuneração e valorização.

Também, algo salientado por Saulo, Marcio e Jadde – mestres em Matemática pela Universidade de Brasília – foi a influência que a graduação teve na escolha de continuar seus estudos, pois, durante sua formação inicial, eles eram instigados pelos professores do curso a irem para a pós-graduação. Ainda sobre a continuação dos estudos após a conclusão da licenciatura, Welber, Emmy e Luiz Fernando aduziram que

[...] passei por alguns processos seletivos de algumas instituições como UFMG, UFJF e fiz também para o LNCC que é onde estou atualmente, no Laboratório Nacional de Computação Científica. Hoje faço o Mestrado em Modelagem Computacional aqui em Petrópolis (Excerto do relato de Welber Paraizo Ferreira, entrevistado em outubro de 2024).

Fiz duas disciplinas isoladas no Programa de Pós-Graduação em Educação da Unimontes e durante esse tempo, para não ficar parada, comecei fazer Ciências Contábeis na Unimontes, que foi um curso que iniciei antes da Matemática. No final de 2023 fiz o processo seletivo para o Mestrado em Educação no PPGE da Unimontes, fui aprovada e tranquei Contabilidade (Excerto do relato de Emmy Noether, entrevistada em novembro de 2024).

Atualmente faço Mestrado na área da Matemática Pura na Universidade Federal de Viçosa. Finalizei em dezembro de 2023 a graduação e no início de 2024 já estava ingressando na pós (Excerto do relato de Luiz Fernando Saldanha Vieira, entrevistado em setembro de 2024).

Os relatos de Welber, Emmy e Luiz Fernando convergem entre si no tocante ao encaminhamento – célere, no caso de Luiz – ao Mestrado após a colação de grau. Os três estão no processo de conclusão desse curso, e todos em áreas e instituições distintas, quais sejam, Modelagem Computacional no Laboratório Nacional de Computação Científica, Educação na Unimontes e Matemática na Universidade Federal de Viçosa.

Na declaração de Emmy, percebe-se que, ao finalizar a Licenciatura em Matemática, a egressa retomou outra graduação, em Ciências Contábeis, que tinha interrompido ao ingressar em Matemática. A mestranda, simultaneamente, participou de disciplinas isoladas no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Unimontes e a aprovação no processo seletivo desse Mestrado culminou, novamente, na interrupção da segunda graduação, revelando sua centralidade na formação docente. Ainda sobre a continuidade da formação em estudos pós-graduados, Sophie, Dyanna, Maria Luiza e Giovanna comentaram que

Quando terminei a graduação, já estava matriculada em duas especializações, sendo elas Metodologia para o ensino de Física e Matemática e de Matemática Financeira e Estatística. Atualmente estou com duas em andamento, que é Educação Inclusiva e Educação Financeira. Tentei o Mestrado e meu projeto foi aprovado, mas preferi não ir, pois sei que não é o momento ainda, mas fiz uma disciplina isolada (Excerto do relato de Sophie Germain, entrevistada em outubro de 2024).

Estou fazendo uma pós-graduação disponibilizada pelo Estado, de Educação Financeira, estou gostando muito, e quero tentar o Mestrado

em Educação na Unimontes. Semestre passado fiz uma disciplina isolada e gostei, então, vou esperar finalizar a pós e irei tenta-lo (Excerto do relato de Dyanna Ramos Fiel, entrevistada em outubro de 2024).

[...] pretendo fazer um Mestrado, em Educação. [...] fiz uma pós-graduação lato sensu, de supervisão escolar, pois das minhas práticas, essa foi uma área que me chamou atenção (Excerto do relato de Maria Luiza Gomes, entrevistada em outubro de 2024).

Na minha vida acadêmica, após a graduação, fiz algumas disciplinas isoladas no PPGE da Unimontes e irei tentar o Mestrado em Educação. Também estou fazendo uma pós graduação no IF de Ubá em Tecnologias Aplicadas à Educação e irei finalizar em 2025. Fui fazer essa pós pois não queria ficar parada, porque sinto essa necessidade de estudar e aprender mais na área da educação (Excerto do relato de Giovanna Souza Rodrigues, entrevistada em outubro de 2024).

Os quatro relatos evidenciam a formação continuada como prática intencional, no sentido de continuar aprendendo, articulada tanto com as demandas contextuais quanto com projetos individuais de desenvolvimento profissional. Sophie revelou que sentiu necessidade de, após o término da graduação, ingressar nas especializações em Educação Inclusiva e Educação Financeira, pois o Curso de Licenciatura em Matemática da Unimontes não a preparou suficiente para trabalhá-las em sua prática, tornando necessário aprofundar seus conhecimentos nessas áreas. Sobre a não realização de uma pós-graduação posteriormente a conclusão do curso, Newton, Tiago, Ada e Igor aduziram que

[...] pretendo me especializar, continuar nos estudos, mas não no momento. Depois que finalizei a graduação não fiz nenhuma pós, mas quero muito (Excerto do relato de Isaac Newton, entrevistado em outubro de 2024).

Na vida acadêmica ainda não fiz nada, mas estudo muito para o Enem. Quero muito tentar um Mestrado na área da Educação Matemática (Excerto do relato de Tiago Henrique Dias, entrevistado em outubro de 2024).

O meu objetivo era finalizar a faculdade e iniciar o Mestrado, estava nos meus planos. Porém, por conta de questões financeiras, precisei trabalhar esse ano, para me manter. Resolvi tirar esse ano sem nenhuma atividade acadêmica, como Mestrado ou especialização.

Porém, no ano que vem, pretendo voltar aos estudos, fazendo primeiro uma pós na área da Engenharia e depois quero muito tentar um Mestrado na área da Matemática Aplicada (Excerto do relato de Ada Lovelace, entrevistada em setembro de 2024).

Me inscrevi nesse ano no processo seletivo para ingressar no Mestrado. Fiz a minha inscrição no PPGE da Unimontes como aluno regular para iniciar a partir de 2025. Pretendo fazer o Mestrado, depois ir avançando nos estudos (Excerto do relato de Igor Soares Santos, entrevistado em setembro de 2024).

Esses quatro relatos convergem entre si no sentido de que nem Newton, Tiago, Ada e Igor realizaram alguma pós-graduação posteriormente à conclusão da licenciatura. Embora não tenham continuado seus estudos, todos eles evidenciam que querem cursar um Mestrado e especializações futuramente. Ada deseja ingressar numa pós-graduação em sua outra área de trabalho, a Engenharia, assim como num Mestrado de Matemática Aplicada, já Igor se inscreveu no processo seletivo para o Mestrado em Educação no PPGE da Unimontes, com sua pretensão de concluí-lo e avançar para o Doutorado. Sobre as possibilidades de uma segunda graduação, Samuel declara que

Se eu for continuar na vida acadêmica, avançando em meus estudos, seria em outra graduação. Penso em fazer Física para aumentar a possibilidade de aulas. Ou se eu for fazer alguma outra graduação, seria muito para o caso de encontrar e gostar outra área de trabalho. [...] Pós-graduação não tenho interesse, por mais que seria uma boa oportunidade, mas não é algo que me chama atenção (Excerto do relato de Samuel Scarcela e Souza, entrevistado em outubro de 2024).

No relato de Samuel, podemos notar (re)orientações formativas e a não escolha pela pós-graduação no seu projeto acadêmico e profissional. Ele revela uma divergência com os outros relatos apresentados nesta categoria *Escolhas acadêmicas*. Isso porque o egresso não concluiu nenhum curso de pós-graduação nem pretende ingressar em um Mestrado. As únicas possibilidades acadêmicas são outros cursos de graduação, sendo eles Física, para o aumento de probabilidade de aulas, ou outra área, caso ele se interesse em abandonar a docência.

As 17 narrativas apresentadas nesta categoria atestam que a formação continuada é uma opção vislumbrada e já colocada em prática pelos egressos do Curso de Licenciatura em Matemática da Unimontes. Eles visam continuar nos estudos, assim como cinco já concluíram cursos de Mestrado e dois estão

atualmente cursando o Doutorado. A formação continuada, realizada pelos egressos, é permeada por escolhas de uma melhor *colocação* profissional e parte de um projeto pessoal para alcançar seus sonhos. Com isso, essas narrativas nos mostram que a profissionalização docente vai para além da formação inicial do professor, sendo um percurso *continuum* construído de forma pessoal e processual.

A TÍTULO DE CONCLUSÃO

Realizar uma pesquisa sobre as escolhas profissionais e acadêmicas, bem como sobre as perspectivas futuras de egressos de Cursos de Licenciatura nos permite ler a realidade na qual eles se encontram. De mais a mais, possibilita ter um panorama da profissão docente e da escolha, ou não, em segui-la.

O estudo teve o objetivo de tematizar os caminhos trilhados por um grupo de dezessete egressos do Curso de Licenciatura em Matemática da Unimontes, graduados no período de 2020 a 2023, suas escolhas acadêmicas e profissionais, suas atuações, suas perspectivas futuras e suas reflexões sobre a Educação Básica. As questões que nortearam este trabalho foram: Que fatores contribuíram, ou não, para a escolha dos caminhos acadêmicos e profissionais de egressos do Curso de Licenciatura em Matemática? Esses caminhos os levaram a continuar na docência, iniciada durante ou após a graduação, ou, pelo contrário, fizeram optar por outras áreas no mercado de trabalho?

Teceremos nossas considerações finais com vistas a atender ao objetivo e responder as questões apresentadas anteriormente, por meio das categorias *Escolhas profissionais* e *Escolhas acadêmicas*, analisadas na seção anterior. Para tal, realizaremos uma apresentação dos achados deste estudo e as inferências possíveis.

O legado do Curso de Licenciatura em Matemática da Unimontes, no tocante à temporalidade deste estudo – 2020 a 2023 –, em termos quantitativos, revela que, profissionalmente, dos 17 participantes, 11 estão atuando ou já atuaram na docência em algum momento após e durante a graduação, e seis ainda não lecionaram em turmas de instituições formais de ensino.

Dos egressos que não atuaram na docência em nenhum momento após a colação de grau, dois estão com empregos em outras áreas do mercado de trabalho; dois não estão atuando, pois ingressaram na pós-graduação *stricto sensu*, um em nível de Mestrado e outra em nível de Doutorado; duas não conseguiram vagas para lecionar na Educação Básica, nem em chamamentos

públicos para compor o quadro de professores contratados, nem em escolas particulares.

Dos 11 egressos que seguiram a docência, todos, sem nenhuma exceção, são professores que atuam/atuaram por meio de contratos temporários, substituindo férias, professores com atestados médicos ou cargos vagos, seja em instituições públicas, seja privadas. Desses, dois atuam como professores do Ensino Superior, nos cursos de graduação em Engenharia e Farmácia; oito estão atualmente lecionando na Educação Básica, em escolas estaduais, particulares e/ou instituição filantrópica; e um já atuou em escolas, entretanto está afastado cursando o Mestrado em Modelagem Computacional.

Os 17 egressos participantes do estudo relataram o descontentamento com a profissão no que tange à desvalorização, intensificação e precarização do trabalho docente, caracterizado pelos baixos salários; pela excessiva carga de trabalho dentro e fora do espaço escolar; pela baixa qualidade de vida, tendo em vista questões como exaustão, obrigação de lidar com estudantes que não mostram interesse pelo processo educativo, poucos momentos de descanso e lazer por conta das atividades laborais. A propósito, dez egressos evidenciaram que almejam lecionar no Ensino Superior, sendo que, desse quantitativo, três estão atuando e um já atuou na Educação Básica.

Dos entrevistados, cinco indicaram que pretendem continuar ou atuar na Educação Básica e três revelaram que não pretendem continuar na docência. Destes, um já vislumbra outras áreas de trabalho e os outros dois não pretendem abandonar de imediato, entretanto, não almejam ficar por muito tempo, principalmente se surgirem trabalhos com maiores remunerações e com plano de carreira.

Sobre as escolhas acadêmicas, cinco egressos concluíram o Mestrado em distintas instituições e áreas – predominantemente na área de Matemática. Dois são doutorandos em Matemática e um iniciou outra licenciatura, em Física. Três dos egressos participantes deste estudo estão cursando o Mestrado; quatro estão cursando ou já concluíram especializações. Destas, três já participaram de disciplinas isoladas do PPGE da Unimontes. Quatro ainda não realizaram nenhuma atividade acadêmica após a graduação, mas pretendem ingressar no Mestrado. Um egresso evidenciou que, além de não realizar, não pretende ingressar em nenhum curso de pós-graduação.

As escolhas profissionais e acadêmicas de egressos do Curso de Licenciatura em Matemática da Unimontes são permeadas por vivências, experiências, gostos e oportunidades. Por meio das narrativas construídas e

analisadas, concluímos que a docência na Educação Básica não é vislumbrada nem desejada por sete participantes, e a expectativa é a atuação no Ensino Superior. Também, há um cenário de abandono e não escolha pela profissão, por causa de experiências próprias ou de convivência com professores que atuam em escolas.

Em suma, as expectativas futuras são que consigam aprovação em concursos públicos para efetivação, seja na Educação Básica, seja no Ensino Superior. Além disso, pretendem futuramente ingressar em cursos de Mestrado e Doutorado, a fim de obter uma melhor colocação no mercado de trabalho. A pós-graduação é uma escolha feita por 12 dos 17 egressos participantes deste estudo, por almejar a expectativa de atuação em cursos de graduação ou até mesmo por um projeto pessoal e profissional.

Defendemos que a pós-graduação seja também uma opção para quem quer atuar na Educação Básica, e não somente para os que almejam lecionar no Ensino Superior, pois esse nível de ensino necessita de profissionais em constante formação e habilitados para o trabalho pedagógico. Investir na formação continuada de professores da Educação Básica contribui para a melhoria os processos de ensino e de aprendizagem, para o desenvolvimento de práticas pedagógicas e para o fortalecimento da profissão como um campo de conhecimento e pesquisa.

DECLARAÇÃO DE CONTRIBUIÇÃO DOS AUTORES

SMO: conceituação, curadoria de dados, investigação, metodologia, visualização e escrita – redação original. SPNCA: metodologia, supervisão, validação e escrita – revisão e edição.

DECLARAÇÃO DE DISPONIBILIDADE DE DADOS

Os dados que suportam os resultados deste estudo serão disponibilizados pelo autor correspondente, SMO, mediante solicitação razoável.

REFERÊNCIAS

Alberti, V. (2005). Histórias dentro da História. In C. B. Pinsky (Org.), *Fontes históricas* (pp. 155-202). Contexto.

Albuquerque Júnior, D. M. de. (2007). *História: a arte de inventar o passado*. Edusc.

- Almeida, S. P. N. de C. e. (2015). *Um lugar: muitas histórias – o processo de formação de professores de Matemática na primeira instituição de ensino superior da região de Montes Claros/ Norte de Minas Gerais (1960-1990)* [Tese de Doutorado, Universidade Federal de Minas Gerais].
- Arroyo, M. (2005). *A educação em tempos de exclusão. Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos*. UNESCO, MEC, RAAAB.
- Both, B. C. (2014). *Sobre a formação de professores de Matemática em Cuiabá – MT (1960-1980)* [Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”].
- Fernandes, F. S. (2014). *A quinta história: composições da educação matemática como área de pesquisa* [Tese de Doutorado, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”].
- Francklin, A., & Fernandes, M. C. da S. G. (2023). As condições de trabalhos de professores temporários no Ensino Superior. *Revista Educação em Foco*, 28(1), 1-19.
<https://doi.org/10.34019/2447-5246.2023.v28.38775>
- Freitas, M. T. M., Nacarato, A. M., Passos, C. L. B., Fiorentini, D., Rocha, L. P., & Miskulin, R. G. S. (2010). O desafio de ser professor de matemática hoje no Brasil. In D. Fiorentini & A. M. Nacarato (Orgs.), *Cultura, formação e desenvolvimento profissional de professores que ensinam matemática: investigando e teorizando a partir da prática* (pp. 89-105). MUSA.
- Garnica, A. V. M. (2013). Cartografias contemporâneas: mapa e mapeamento como metáforas para a pesquisa sobre a formação de professores de Matemática. *Alexandria - Revista de Educação em Ciências e Tecnologia*, 6(1), 35-60.

- Gatti, B. A., & Barreto, E. S. de S. (2009). *Professores do Brasil: impasses e desafios*. UNESCO.
- Le Goff, J. (1994). *História e Memória*. Editora da Unicamp.
- Machado, N. J. (2004). *Conhecimento e valor*. Moderna.
- Meihy, J. C. S. B. (1996). *Manual de História Oral*. Loyola.
- Meyer, E. (2009). O fim da memória. *Estudos Históricos*, 22(43), 31-44.
- Nóvoa, A. (2009). *Professores: imagens do futuro presente*. 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. (2026). *Caminhos e Escolhas: trilhas profissionais e acadêmicas de egressos do Curso de Licenciatura em Matemática da Unimontes (2020-2023)* [Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Montes Claros].
- Paiva, P. H. A. A. de. (2016). *Entre as memórias do campo das vertentes: uma história da formação de Professores de Matemática da Fundação de Ensino Superior de São João del-Rei (FUNREI) no período de 1987 a 2001* [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Minas Gerais].
- Pinto, L. da S., Souza, F. E. E. de, & Melo, C. I. B. de. (2021). Escolha pela docência: estudo com egressos de uma Licenciatura em Matemática no interior do Ceará. *Educação Matemática Debate*, 5(11), 1-24. <https://doi.org/10.46551/emd.e202114>

- Pimenta, S. G. (2002). Formação de Professores: identidade e saberes da docência. In S. G. Pimenta (Org.), *Saberes Pedagógicos e Atividade Docente* (pp. 15-34). Cortez.
- Rios, T. A. (2010). *Compreender e ensinar: por uma docência de melhor qualidade* (8. ed.). Cortez.
- Rios, J. A. V. P. (2021). Profissão docente em questão!. In J. A. V. P. Rios (Org.), *Profissão professor(a): entre legitimação e (re)existências* (pp. 13-24). EDUFBA.
- Rolkouski, E. (2008). Histórias de vida de professores de matemática. *Boletim de Educação Matemática*, 21(30), 63-88.
- Romanowski, J. P., & Martins, P. L. O. (2013). Desafios da formação de professores iniciantes. *Páginas de Educación*, 6(1), 83-96. <https://doi.org/10.22235/pe.v6i1.534>
- Saviani, D. (2009). Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, 14(40), 143-155. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782009000100012>
- Silva, M. C. da S., Antunes, M. A. M., Pegoraro, R. F., Miranda, G. J., & Silva, L. B. e. (2023). Motivos para o ingresso na pós-graduação strictu sensu – uma pesquisa com estudantes de uma IES pública. *Psicologia Escolar e Educacional*, 27, 1-12. <https://doi.org/10.1590/2175-35392023-250905>
- Tanuri, L. M. (2000). História da formação de professores. *Revista Brasileira de Educação*, (14), 61-88.
- Thompson, P. (1998). *A voz do passado – História Oral*. Paz e Terra.
- Vieira, M. do S. T. C. (2016). A escolha pela docência: decisão para a vida inteira. *Revista Semiárido de Visu*, 4(3), 123-131.