

**Percepções e práticas nos primeiros anos de docência: um estudo com egressos de um Curso de Matemática**DOI: <https://doi.org/10.33871/23594381.2024.22.2.7345>Leonardo Mateus Vichinheski<sup>1</sup>, Leoni Malinoski Fillos<sup>2</sup>, Alana Vitória Iarek<sup>3</sup>, Izabel Passos Bonete<sup>4</sup>

**Resumo:** Esta pesquisa, desenvolvida em nível de Iniciação Científica, objetivou compreender como ocorre a prática pedagógica de professores iniciantes, egressos de um curso de Matemática, tendo por referência sua formação inicial e os processos de recontextualização na sala de aula. Trata-se de um estudo qualitativo, ancorado nos parâmetros metodológicos da História Oral. Foram realizadas, para tanto, seis entrevistas com egressos que se formaram em diferentes períodos no curso e atuam com a disciplina de Matemática em escolas de Educação Básica desde que concluíram a graduação. Essas entrevistas, após gravadas, foram transcritas, textualizadas e legitimadas pelos professores colaboradores. Junto com o aporte teórico utilizado, as narrativas dos colaboradores constituem-se em elementos disparadores para a busca de compreensões acerca da formação e atuação de professores formados no curso. O estudo permitiu a melhor compreensão sobre como se dá a prática pedagógica de alunos egressos nos primeiros anos de docência e oferece subsídios para rever ações e aprimorar o projeto pedagógico do curso em questão.

**Palavras-chaves:** Licenciatura em Matemática, formação inicial, atuação profissional, entrevistas.

**Perceptions and practices in the first years of teaching: a study with graduates of a Mathematics Course**

**Abstract:** This research, developed at the Scientific Initiation level, aimed to understand how the pedagogical practice of beginning teachers occurs, who have graduated from a Mathematics Course, having as reference their initial formation and the processes of recontextualization in the classroom. This is a qualitative study, anchored in the methodological parameters of Oral History. For this purpose, six interviews were carried out with graduates who graduated at different periods in the course and have been working with Mathematics in Basic Education schools since they concluded graduation. These interviews, after being recorded, were transcribed, textualized and legitimized by the collaborating teachers. Along with the theoretical support used, the narratives of the collaborators constitute triggering elements for the search for understandings about the training and performance of teachers trained in the course. The study allowed a better understanding of how the pedagogical practice of graduating students takes place in the first years of teaching and offers support for reviewing actions and improving the pedagogical project of the course in question.

---

<sup>1</sup>Graduado em Matemática pela Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro/Irati). E-mail: [leovich12nhes05ki@gmail.com](mailto:leovich12nhes05ki@gmail.com)

<sup>2</sup>Doutora em Educação Matemática pela Universidade Estadual Julio de Mesquita Filho (Unesp/Rio Claro). E-mail: [leonimfillos@hotmail.com](mailto:leonimfillos@hotmail.com)

<sup>3</sup>Licencianda em Matemática pela Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro/Irati). E-mail: [alana.virak@gmail.com](mailto:alana.virak@gmail.com)

<sup>4</sup>Doutora em Ciências Florestais pela Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro/Irati). E-mail: [ipbonete@unicentro.br](mailto:ipbonete@unicentro.br)

**Keywords:** Degree in Mathematics, initial training, professional performance, interviews.

## **Introdução**

Ser professor implica em um processo de aprendizagem contínua e de construção da identidade profissional, com desafios que precisam ser enfrentados cotidianamente no complexo espaço de uma sala de aula. Para o professor iniciante, particularmente, esses desafios se tornam ainda maiores, pois, além da insegurança, que é natural em todo novo emprego, o iniciante na docência precisa lidar com os olhares desconfiados, não apenas dos alunos e seus pais, mas também da direção, equipe pedagógica e dos próprios colegas de profissão.

Para Umbellino e Ciríaco (2018), o ser professor, independente da fase, já se constitui, por si só, um processo complexo que envolve diversos saberes, relações interpessoais, anseios e incertezas. O início da docência, em especial, é uma fase de muitas aprendizagens, “marcadas por sentimentos de sobrevivências e descobertas, que muitas vezes são responsáveis pelos encantos e desencantos com a docência” (UMBELLINO; CIRÍACO, 2018, p. 422).

Nessa perspectiva, com o intuito de discutir as experiências iniciais de alunos egressos de um curso de Matemática, realizamos esta pesquisa com o objetivo de compreender como ocorre a prática pedagógica dos professores iniciantes, tendo por referência sua formação inicial e os processos de recontextualização na sala de aula. Consideramos tais processos de recontextualização como os novos olhares dos professores iniciantes sobre a sala de aula, que não são os mesmos olhares de alunos da escola básica, nem de acadêmicos de um curso de formação docente.

O processo investigativo deste estudo foi tangenciado pelas questões: Quais são as percepções de alunos egressos de um curso de Matemática, em início de carreira, acerca de sua formação matemática, tendo por referência suas vivências e as demandas da prática docente? Eles conseguem transpor para a prática os saberes advindos da graduação em Matemática? Como avaliam sua formação no curso de Matemática?

Comprendemos que as percepções de ex-alunos de um curso de formação são determinantes para avaliação crítica deste curso, isto é, permitem obter informações se este curso tem assumido um modelo pedagógico capaz de preparar o aluno para os desafios da vida profissional. Sendo assim, acompanhar os egressos na profissão apresenta-se como um compromisso científico com a qualidade educacional de uma Instituição de Ensino Superior (IES). Conforme afirma Andriola (2014, p. 207), o

acompanhamento de egressos representa uma “relevante estratégia institucional para obtenção de informações acerca da qualidade da formação discente e de sua adequação às novas exigências da sociedade e mercado de trabalho”.

### **Primeiros anos de docência: algumas investigações**

Estudos que envolvem a problemática do professor iniciante trazem importantes contribuições a respeito da formação do professor e apontam para a necessidade de investigações acerca da formação inicial, do desenvolvimento profissional do professor e da prática pedagógica nas escolas. Dentre esses estudos, destacamos, neste texto, as contribuições de Wiebusch, Teixeira e Wiebusch (2018), Jonsson e Tozetto (2017), Romanowski e Martins (2013), Nascimento, Castro e Castro (2021), Doná (2017) e Barbosa e Barboza (2020).

Wiebusch, Teixeira e Wiebusch (2018) consideram a inserção profissional na docência uma etapa marcada por sentimentos de satisfação pelo início de uma profissão, mas também por sentimentos de insegurança, medo e angústias em relação à organização do trabalho pedagógico e da complexidade de uma sala de aula. Para eles, é uma fase de compreender a instituição escolar e seus alunos em suas especificidades e ambiguidades.

Os autores destacam como motivos principais para a escolha da profissão docente o convívio com professores na infância e a forma como alguns professores se relacionam com os alunos durante a vida estudantil. Eles destacam também que a aprendizagem da docência está relacionada à prática, no enfrentamento dos diversos desafios que permeiam a sala de aula, e às trajetórias de formação, como a realização de estágios e a participação no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid). Nesse sentido, é de suma importância que os professores iniciantes tenham um apoio institucional desde a sua chegada no ambiente escolar, “para que os desafios sejam superados no dia a dia da profissão, no compartilhamento de experiências e saberes com docentes experientes e com o apoio da equipe gestora da escola” (WIEBUSCH; TEIXEIRA; WIEBUSCH, 2018, p. 07).

Jonsson e Tozetto (2017) também destacam a importância do diálogo com professores mais experientes como uma forma de adaptação do professor iniciante ao contexto escolar. Na fase de iniciação à docência, “os professores passam por um processo de interiorização de normas, valores, condutas” (p. 2382) e precisam se sentir acolhidos para se afirmarem na profissão. Apoiando-se em Huberman (2013), Jonsson

e Tozetto (2017) chamam esse período de descoberta e sobrevivência. Elas fazem uma crítica a respeito da falta de diálogo com outros professores da escola e do apoio da equipe gestora, que, muitas vezes, destina ao professor iniciante, turmas complicadas que os demais professores não aceitaram.

Para Jonsson e Tozetto (2017), uma dificuldade é a adaptação a um novo grupo, o que gera expectativa por aceitação e ansiedade do novo professor. As autoras defendem, para tanto, a necessidade de programas de acolhimento e inserção profissional que percebam a escola “como lócus de formação e espaço receptivo de aprendizagem da docência” (p. 2393), o que contribui para a permanência do jovem professor na docência.

Romanowski e Martins (2013) reiteram, nesse sentido, que a fase inicial da docência pode deixar marcas profundas no professor e ter influência direta sobre sua decisão de permanecer ou não na profissão. Trata-se de um tempo de descobertas e aprendizagens intensas em que “ocorre a intensificação do aprendizado profissional e pessoal, a transição de estudante para professor, a condição de trabalho leigo para profissional, [...] de identificação, socialização e aculturação profissional” (p. 02).

As autoras enfatizam que a maioria dos que ingressam na docência são recém-formados e levam para as escolas teorias recentes aprendidas na graduação, são mais entusiastas em realizar novas práticas e menos resistentes às inovações. Apesar de terem compromissos e responsabilidades semelhantes aos professores efetivos, são profissionais com menor remuneração, em geral trabalham em várias escolas de bairros periféricos, são contratados por tempo determinado e sofrem com a instabilidade na profissão, pois têm o contrato encerrado ao final de cada ano letivo. Esses profissionais exercem a docência, portanto, em situações precárias, exaustivas e improvisadas, muitas vezes sem direito à formação continuada por não pertencerem ao quadro de carreira, o que favorece o distanciamento dos estudos (ROMANOWSKI; MARTINS, 2013). No entender das autoras,

Os professores iniciantes ao se depararem com a complexidade da prática pedagógica, muitas vezes desistem do exercício profissional e abandonam o magistério já nas primeiras semanas. Alguns, embora inseguros, começam a enfrentar os desafios do trabalho consultando, pesquisando, testando, registrando as situações bem-sucedidas e conseguem se adaptar ao sistema. Outros adotam uma posição heroica, missionária, assumindo o trabalho como compromisso pessoal, e mesmo com dificuldades criam uma cultura profissional. São imbuídos de idealismo em torno do trabalho docente (ROMANOWSKI; MARTINS, 2013, p. 13).

Romanowski e Martins (2013) apontam alguns desafios para a promoção do desenvolvimento profissional dos professores iniciantes, tais como: políticas de apoio ao início da carreira; criação de programas de acompanhamento e supervisão; melhoria da remuneração e valorização do trabalho; critérios de lotação que favoreçam a adaptação aos sistemas escolares e realização de pesquisas sobre este período de desenvolvimento profissional.

Para Nascimento, Castro e Castro (2021), a formação inicial tem papel preponderante na fase introdutória da profissão do professor de Matemática, que é quando reverberam aprendizagens de conhecimentos específicos e pedagógicos, essenciais para a atuação docente. A fase inicial da docência, segundo eles, pode evidenciar um profissional crítico e reflexivo, com espírito colaborativo, que envolve seus alunos no processo de ensino e aprendizagem, ou um profissional meramente técnico, que prioriza a exposição oral de conteúdos e vislumbra o conhecimento matemático como algo estático, desprovido de significação.

Os autores enfatizam que a formação inicial do professor deve promover o diálogo entre as disciplinas que compõem o currículo formativo, bem como ações que propiciem a interlocução entre universidades e escolas, além de fomentar a percepção do conhecimento matemático como um instrumento de interpretação e intervenção na e sobre a realidade. Eles advogam que a formação inicial precisa estar centrada na escola, “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).

Nascimento, Castro e Castro (2021) também destacam, nessa perspectiva, o Estágio e programas como o Pibid e o Residência Pedagógica como espaços efetivos de aprendizagens, que possibilitam o delineamento de ações que possam promover o contato do futuro professor com a realidade dos ambientes escolares e propiciar a interação com professores mais experientes e seus alunos. Nas palavras dos autores, “as práticas e os conhecimentos trabalhados em processos formativos iniciais devem estar vinculadas a contextos e cenários com os quais os licenciandos poderão se defrontar, quando se inserirem profissionalmente, potencializando o estabelecimento de uma relação dialética entre teoria e prática” (NASCIMENTO; CASTRO; CASTRO, 2021, p. 1248).

Já Doná (2017) considera que a constituição do “ser professor” se dá durante a trajetória de trabalho, sendo que o bem-estar do profissional está relacionado ao sucesso

na prática docente. Por isso, “professores motivados, que vão produzindo sentido a seus fazeres e estão comprometidos com sua profissão, tendem a buscar cada vez mais o aperfeiçoamento profissional” (p. 89). Assim, o autor defende que a formação continuada é um bom caminho para superar lacunas acerca da formação matemática dos professores. Também indica que as instituições onde trabalham esses professores devem conscientizá-los sobre a necessidade dessa formação continuada e facilitar a participação deles em cursos e grupos de estudo.

Para Barbosa e Barboza (2020), em suma, os primeiros anos de docência representam um período marcado pelo choque da realidade, em que o novo professor enfrenta desafios diversos. Ao mesmo tempo em que esse profissional precisa criar um ambiente favorável à aprendizagem, ele precisa dominar conteúdos matemáticos, cuidar da (in)disciplina e estabelecer relações interpessoais antes não necessárias, como: com a direção, outros professores da escola, com alunos e seus pais. Para os autores, dependendo das condições em que o novo professor seja exposto, as perspectivas iniciais transformam-se em desilusão e, “ao invés de ser um período agradável de acolhimento e receptividade torna-se um momento traumático” (p. 04).

Nesse sentido, Barbosa e Barboza (2020) argumentam que o conhecimento sobre as experiências do início da carreira docente “oferece elementos para planejar a formação inicial e estreitar os vínculos dessa formação com a educação básica, onde o futuro professor terá o exercício profissional” (p. 2). Esse período se revela também como um importante subsídio para investigar as possíveis falhas na formação inicial e como uma direção para o planejamento da formação continuada.

### **Aspectos metodológicos do estudo**

Este estudo enquadra-se na modalidade de pesquisa qualitativa, que, segundo Bogdan e Biklen (1994), abrange a aquisição de dados descritivos, obtidos pelo pesquisador diretamente com o fato investigado. A ênfase, nessa modalidade, é mais no processo do que no produto final, na subjetividade dos sujeitos e na reflexão sobre os dados. Os autores ressaltam que a pesquisa qualitativa exige que o investigador esteja atento em compreender os eventos, sendo necessária uma descrição detalhada das condições da produção dos dados (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Nesta pesquisa, especificamente, dentro da abordagem qualitativa, utilizamos a História Oral na produção dos dados, metodologia que possibilita a criação de fontes documentais, a partir das percepções e memória de sujeitos que estiveram ou estão

envolvidos com o fenômeno de estudo. Conforme pontua Garnica (2007), a História Oral

permite ressaltar, tornando mais dinâmicos e vivos, elementos que seriam inacessíveis; a evidência oral permite compreender, corrigir ou complementar outras formas de registro (quando existem); e a evidência oral traz consigo a possibilidade de transformar 'objetos' de estudos em "sujeitos", ao evitar que, como na "historiografia clássica", os atores da História sejam compreendidos à distância e (re)elaborados em uma "forma erudita de ficção" (GARNICA, 2007, p. 29).

Assim, nesta pesquisa, pensar a História Oral como metodologia é partir do testemunho oral como núcleo de investigação, com destaque às potencialidades das narrativas na elaboração de fontes para a produção do conhecimento histórico e, em específico, para a compreensão de elementos que constituem a Educação Matemática em diferentes espaços e circunstâncias.

Para Portelli (2016), a História Oral oferece-nos a possibilidade de acesso à subjetividade dos colaboradores do estudo, acesso esse que se faz a partir de um caminho complexo que cobre três níveis: o evento histórico, a narrativa e a interação entre eles, o que permite pensar as fontes orais como algo que acontece no presente, não como um testemunho do passado. Diferente da maioria dos documentos históricos, as fontes orais não são 'encontradas', elas são 'cocriadas' pelo pesquisador. Elas existem a partir da presença, do estímulo e do papel ativo do pesquisador e "são geradas em uma troca dialógica, a entrevista: literalmente, uma troca de olhares" (PORTELLI, 2016, p. 10).

As entrevistas, segundo Alves (2016), possibilitam o compartilhar de experiências e a aproximação entre os colaboradores da pesquisa e o pesquisador, que têm diferentes interesses nesse processo. Ao pesquisador interessa ouvir, registrar e compreender as nuances das narrativas, perquirindo o objetivo de seu estudo. Interessa ao colaborador relatar aquilo que lhe é significativo, que lhe é importante e, por isso, merece ser narrado (ALVES, 2016).

Assim, com o objetivo de analisar as percepções de alunos egressos do curso de Matemática, Câmpus Irati, em relação à carreira nos primeiros anos da docência, foram entrevistados, neste estudo, seis professores que se formaram no curso em diferentes períodos e lecionam a disciplina de Matemática em escolas de Educação Básica desde a conclusão da graduação.

Conforme recomendam os procedimentos metodológicos da História Oral, após a gravação de cada entrevista, foi realizado o processo de transcrição, que consiste em

reproduzir na forma escrita a fala do narrador, exatamente como foi captado pelo gravador (expressões, gírias, repetições etc.). Em seguida, foi feita a textualização de cada entrevista, quando foram eliminadas ideias repetidas e os traços mais acentuados da oralidade, além da fusão das respostas com as perguntas e correções gramaticais para dar mais fluência à leitura.

Posteriormente, os textos editados foram encaminhados a cada um dos professores colaboradores que fizeram correções e adequações que acharam convenientes, legitimando, assim, as entrevistas. Também assinaram uma carta de cessão de direitos de uso das entrevistas para fins acadêmicos. Após o retorno dos textos pelos professores, deu-se início ao processo de análise dos dados.

Vale destacar que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa da Unicentro, conforme Parecer 4.934.999/2021.

## **Resultados e discussão**

A Unicentro, Câmpus de Irati, oferta o curso de Licenciatura em Matemática, sob o regime seriado anual, no período noturno, desde o ano de 2006. A primeira turma concluiu a graduação em 2009. De acordo com seu Projeto Pedagógico, o curso visa à formação do educador matemático e o desenvolvimento de um conjunto de habilidades relativas ao processo de ensino e de aprendizagem de conteúdos de áreas diversas, como Álgebra, Cálculo, Estatística, Física, Geometria, Informática, Psicologia e Metodologias de Ensino da Matemática, de modo a desenvolver no futuro professor uma postura crítica e responsável (UNICENTRO, 2020).

Por meio de narrativas de ex-alunos do curso, trazemos, neste texto, lembranças e experiências sobre o tempo de graduação, sobre a formação docente e sobre o início da docência em escolas, suas dificuldades e suas conquistas. O texto é permeado por fragmentos de entrevistas realizadas com alguns egressos, que hoje são professores em escolas da Educação Básica da região. São eles: Anderson, Ediane, Alexandre, Cristiano, Jocelma e Patrícia.

Embora esses professores tenham concluído a graduação há algum tempo, percebemos que eles trazem lembranças marcantes sobre o tempo de graduação e que hoje influenciam suas práticas nas escolas. Sobre o corpo docente do curso de Matemática, por exemplo, o professor Anderson traz a recordação sobre um teatro em que alunos e professores do curso participaram e da apresentação de aulas pelos próprios

acadêmicos, que, segundo ele, muito facilitaram a apreensão dos conteúdos. Já a professora Ediane diz que os docentes do curso até hoje se fazem presentes quando ela necessita de alguma coisa e afirma que eles marcaram muito sua formação “*com questões de empatia e solidariedade*”, o que é confirmado pelo professor Alexandre, que considera “*a equipe de professores, que coordena e trabalha no departamento, profundamente humanitária*”.

Consideramos, assim, que atuar na formação de professores de Matemática exige que os formadores promovam um conjunto de ações que possibilite aos futuros docentes uma compreensão ampla do conhecimento matemático, mas não se limita a ele, pois os conteúdos da formação compõem-se também pelo conhecimento pedagógico do conteúdo matemático e pelas relações interpessoais numa sala de aula. O professor que forma outros professores tem grande responsabilidade com o trabalho futuro que esse profissional irá exercer, pois ele será sempre referência na docência, seja ela positiva ou não (STAMBERG; NEHRING, 2018).

O professor Cristiano lembra que quando estava no terceiro ano teve alguns problemas pessoais e financeiros e que uma professora o ajudou a não desistir do curso, conversando e o incentivando a continuar, o que evidencia a importância de o professor estar atento às necessidades e dificuldades dos alunos, mesmo no Ensino Superior. Conforme diz o professor Cristiano: “*Com ela eu aprendi a importância de se ter um olhar afetuoso com os alunos. Ela me disse palavras muito bonitas e que me emocionaram muito e eu voltei a ter aquela vontade de terminar o curso e seguir na área. Hoje eu entendo que ensinar significa deixar marcas, boas marcas nas pessoas que passam por nós*”.

Cristiano afirma também que se “encontrou” no curso e, por mais que seus professores tenham sido imprescindíveis na sua opção pela docência, “*a paixão pelo conteúdo foi realmente decisiva*”. Ele se encantou pelas disciplinas e quanto mais estudava, “*mais absorvia o que a Matemática oferece*”.

Para Ciríaco, Morelatti e Ponte (2019), a aprendizagem da docência está intimamente ligada à história pessoal e às experiências adquiridas durante toda a vida estudantil. Os autores apontam que muitos professores, ao longo de suas trajetórias profissionais, pautam suas práticas com resquícios decorrentes tanto do processo de escolarização básica, quanto dos cursos de licenciatura dos quais são egressos. Por isso, os saberes das experiências “constituem o alicerce em que são edificados os seus saberes

matemáticos durante todo o percurso da carreira docente” (CIRÍACO; MORELATTI; PONTE, 2019, p. 57).

Os colaboradores deste estudo afirmam que a metodologia mais utilizada pelos professores nas aulas da graduação era a tradicional, contemplando aulas expositivas com explicações no quadro de giz, listas de exercícios e cálculos. O professor Alexandre não considera tal prática como uma desvantagem, pois entende que o ensino tradicional “*é muito eficaz em suas diversas maneiras de aplicação*”.

Nessa perspectiva, os professores entrevistados afirmam que o foco do curso era muito mais para a área específica do que para a área pedagógica. A professora Ediane lembra, por exemplo, que “*tudo era voltado para os cálculos*” e não se falava em metodologias ativas. Ela considera que “*a disciplina de Fundamentos da Matemática Elementar deveria estar presente com uma maior carga horária no decorrer do curso, uma vez que é a matéria que mais se encontra na escola hoje em dia*”.

Os entrevistados revelam também que a teoria da área de Educação foi bastante contemplada durante o curso, pois fizeram leituras de muitos livros e textos acadêmicos, além de realizarem pesquisas na área educacional. Para o professor Alexandre, a base teórica lhe oportunizou “*uma infinidade de possibilidades que podemos encaixar a Matemática*”, que lhe deu “*uma visão muito boa da Educação Matemática*”. Apesar dos alunos egressos entrevistados valorizarem a parte teórica do curso, eles consideram que é na prática que realmente aprendem a ser professor, aliando os conhecimentos teóricos adquiridos com o dia-a-dia de sala de aula. A professora Jocelma pondera que a teoria foi muito importante na sua formação, contudo afirma que “*é a prática que nos dá aquela luz de fundo*”.

Consideramos, nessa perspectiva, que o processo formativo inicial deve incidir na preparação do futuro professor de Matemática em diferentes áreas do conhecimento, abrangendo a sistematização de conhecimentos específicos e competências e habilidades que permeiam o contexto educacional, com vistas a uma transição tranquila de aluno a professor, uma rápida adaptação na escola e acuidade nas formas de intervir e interpretar a profissão.

As experiências no Estágio Supervisionado, nesse sentido, são deveras importantes nessa formação, pois contribuem para a efetivação da aprendizagem como processo pedagógico de construção de conhecimentos, por meio da supervisão de professores experientes, sendo a relação direta da teoria com a prática cotidiana em sala de aula. Para os entrevistados, tais experiências foram muito construtivas na formação

inicial. A professora Patrícia relata que era muito tímida para apresentar trabalhos e falar em público e o estágio a “ajudou bastante a perder a vergonha e acompanhar os professores em sala de aula”. Já o professor Anderson, que concluiu a graduação em 2011, assegura que até hoje utiliza em suas aulas na Educação Básica muitas práticas e planos de ensino desenvolvidos na disciplina de Estágio. O professor Alexandre afirma também que o estágio foi um componente curricular muito enriquecedor, pois quando começou a lecionar, não teve o choque com a realidade, uma vez que se sentiu bem-preparado. Assim, ele diz que “se pudesse dar uma nota ao desenvolvimento do estágio da Unicentro, seria dez”.

Apesar de considerar o estágio como indispensável na vida acadêmica e de ressaltar a importância de conhecer diferentes escolas e realidades durante a graduação, a professora Ediane entende que o papel de estagiário é muito diferente do papel de professor. Como estagiária ela se desmotivou bastante e pensou, inclusive, em não seguir a carreira docente, “porque era muito difícil lidar com a indisciplina”. Com o passar dos anos, porém, ela diz que foi aprendendo a conviver com os estudantes e com a dinâmica de sala de aula e considera que “não podemos nos basear em experiências ruins, mas sempre procurar novas experiências para se motivar”.

Assim, apesar das dificuldades e momentos de frustração, os professores iniciantes encontram também muitas razões para continuar. Na visão de Umbellino e Ciríaco (2018), todo trabalho do professor vale a pena quando se depara com alunos que alcançam suas metas, quando conseguem desenvolver uma relação de afeto com os estudantes e pela satisfação do dever cumprido ao término de cada ano letivo. Os autores ressaltam a importância da formação continuada, de práticas bem embasadas, para que o professor se sinta confortável e confiante, e do apoio da escola, da família e dos alunos nos primeiros anos da profissão.

De acordo com as falas dos entrevistados, o curso de Matemática, como um todo, oportunizou uma boa formação docente. Eles citam metodologias que foram trabalhadas na graduação e que hoje são utilizadas em suas aulas, tais como: história da Matemática, resolução de problemas, jogos matemáticos, tecnologias e investigação matemática. Para o professor Alexandre, “de certa forma, tudo aquilo que eu aprendi advindo da universidade, se mostra presente em cada aula, em cada dia de trabalho. A todo momento paro e penso: ‘eu vi isso na faculdade’, ‘fiz isso na faculdade’”. O professor Anderson, mesmo se mostrando insatisfeito com a questão financeira e com a desvalorização da carreira, afirma que recomenda o curso para seus amigos e alunos. Alguns, inclusive, já

iniciaram o curso por sua indicação. A professora Ediane revela que os conteúdos e metodologias trabalhados na graduação lhe dão uma base maior para suas aulas, pois, conforme diz, “*tudo que aprendi foi e ainda é muito útil para mim*”.

Como pontos negativos eles citam o déficit de professores e, por consequência, a perda de conteúdos, principalmente para os que se formaram nas primeiras turmas do curso. Também a falta de preparação para a parte burocrática da escola, como no preenchimento de livros de classe, e as dificuldades em conciliar trabalho e universidade. A maioria dos entrevistados começou a exercer a profissão docente ainda durante a graduação e a falta de tempo para estudar, implicou em notas baixas e até atraso na conclusão do curso.

Atualmente, para a preparação e desenvolvimento de suas aulas os colaboradores do estudo indicaram que utilizam recursos disponíveis na internet, livros didáticos e sequências didáticas disponibilizadas pela Secretaria de Estado de Educação (Seed/PR).

De acordo com Romanowski e Martins (2013, p. 03), nos primeiros anos da docência incide uma intensificação do aprendizado profissional e pessoal, em que “os desafios da prática geram no professor conflitos e insegurança, pois percebe a incompletude de sua formação inicial como referência para as decisões sobre o que fazer e entender o que se passa”. As autoras consideram que muitos professores assumem a docência em condições precárias devido à falta de políticas e programas direcionados a este período de iniciação profissional, o que intensifica as incertezas das escolhas realizadas.

Contudo, mesmo diante das adversidades, os professores colaboradores relataram que têm buscado inovar em suas práticas docentes, recontextualizando a sala de aula com um novo olhar sobre o ensino e a aprendizagem da Matemática. Eles citam projetos que desenvolveram nas escolas, tais como: canteiro de horta com formas geométricas, construção de pipas em formato tridimensional, oficina em sala de apoio para ensinar por meio do concreto e do lúdico, oficina entre Matemática e Arte, Música na Matemática, projeto envolvendo cubos mágicos, dentre outros. Eles também buscam o desenvolvimento profissional, pois todos realizaram ou estão realizando cursos de especialização e participam de oportunidades de formação continuada.

Eles afirmaram ainda que não têm intenção de mudar de área, mesmo sendo uma profissão muito cansativa. Frases como “*ensinar matemática, para mim é muito prazeroso*” (Alexandre); “*saber que existem pessoas que precisam de você e estão*

*crecendo e evoluindo é muito gratificante”* (Jocelma), revelam o caráter altruísta da profissão.

### **Considerações finais**

Tendo em vista que uma das finalidades de um curso de graduação é a preparação para o exercício profissional, esta pesquisa realizada com alguns egressos do curso de Matemática Irati permitiu que pudéssemos obter um retorno quanto à qualidade dessa formação, principalmente no que se refere à qualificação para o exercício da docência em escolas de ensino fundamental e médio.

Constatamos que os colaboradores do estudo consideram que foram bem preparados para a prática docente no que contempla as disciplinas de estágio, história da matemática, didática etc. Porém, alertam para a necessidade de haver mais aulas da disciplina de Fundamentos da Matemática, a qual dá uma base importantíssima para o efetivo trabalho nas aulas na Educação Básica, algo que precisa ser repensado em uma eventual reestruturação do curso.

A partir dos relatos dos entrevistados, podemos evidenciar que o curso de Licenciatura em Matemática da Unicentro, Câmpus Irati-PR, tem um corpo docente motivador e empático e que as disciplinas ofertadas proporcionam um bom embasamento teórico, sendo necessários alguns ajustes na dimensão da prática como componente curricular a fim de oportunizar uma articulação mais incisiva entre as disciplinas de conteúdo específico e as de conteúdo pedagógico.

Também, faz-se necessário proporcionar aos licenciandos mais vivências na escola, além do estágio supervisionado, com vistas a possibilitar um olhar mais atento e prolongado ao contexto da sala de aula, desde o início do processo formativo e, assim, evitar conflitos e inseguranças na trajetória acadêmica e nos primeiros anos de docência.

Acreditamos que esta pesquisa além de contribuir para afirmar a qualidade do curso e o nível de comprometimento da instituição universitária com a sociedade, permitiu compreender o que os egressos pensam sobre a formação recebida. O estudo também sugere possíveis adaptações no Projeto Pedagógico do Curso com o intuito de adequá-lo às demandas da profissão docente e às ações que compõe o princípio constitucional que rege a Educação Superior, ou seja a “indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (BRASIL, 1988, art. 207).

### **Referências**

ALVES, M. C. S. de O. A Importância da História Oral como Metodologia de Pesquisa. In: IV SEMANA DE HISTÓRIA DO PONTAL, 2016, 4, Ituiutaba-MG. **Anais...**, Universidade Federal de Uberlândia, 2016.

ANDRIOLA, W. B. Estudo de egressos de cursos de graduação: subsídios para a autoavaliação e o planejamento institucionais. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 54, p. 203-219, 2014.

BARBOSA, D. E. F.; BARBOZA, P. L. Os primeiros anos de docência do professor de Matemática. **Revista Eletrônica de Educação Matemática - REVEMAT**, Florianópolis, v. 15, p. 01-18, 2020.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

CIRÍACO, K. T.; MORELATTI, M. R. M.; PONTE, J. P. Os primeiros anos da docência e as dificuldades de professoras iniciantes que ensinam Matemática no interior do estado de Mato Grosso do Sul. In: **Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade**, Naviraí, v. 7, n. 12 (especial), p. 51-70, 2019.

DONÁ, E. G. **Percepções de professores dos anos iniciais acerca de sua formação matemática**: estudo com profissionais em início de carreira da rede municipal de uma cidade de Minas Gerais. 2017, 134 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação). Universidade Federal de Lavras (MG), Programa de Pós-Graduação em Educação, Lavras.

GARNICA, A. V. M. Manual de História Oral em Educação Matemática: outros usos, outros abusos. In: VII SEMINÁRIO NACIONAL DE HISTÓRIA DA MATEMÁTICA, 7, 2007, Guarapuava. **Anais...** Guarapuava: Editora da UNICENTRO, 2007.

JONSSON, P. V. M.; TOZETTO, S. S. A prática pedagógica do professor iniciante. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - EDUCERE, 15, 2017, Curitiba. **Anais...** Curitiba: Editora da PUC PR, 2017.

NASCIMENTO, F. J. do; CASTRO, E. R.; CASTRO, L. M. B. de . Professores de Matemática em fase inicial de carreira docente. **Boletim Cearense de Educação e História da Matemática**, v. 8, p. 1236-1251, 2021.

PORTELLI, A. **História Oral como arte da escuta**. São Paulo: Letra e Voz, 2016.

ROMANOWSKI, J. P.; MARTINS, P. L. O. Desafios da formação de professores iniciantes. **Páginas de Educación**, v. 6, p. 75-88, 2013.

STAMBERG, C. S.; NEHRING, C. As influências do professor formador e o saber específico na escolha pela docência em Matemática. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 12, n. 2, p. 345-360, 2018.

UMBELLINO, M.; CIRÍACO, K. “Dores, dilemas e descobertas”: desafios de professores iniciantes na carreira do magistério. **Momento - Diálogos em Educação**, v. 27, n. 1, p. 399-425, 2018.

UNICENTRO, Departamento de Matemática – Irati. **Projeto Pedagógico do Curso de Matemática – Irati**. Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO, 2020.

WIEBUSCH, A. ; TEIXEIRA, E. M. M.; WIEBUSCH, E. M. Professores iniciantes de Matemática: os desafios da docência. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL PESSOA ADULTA, SAÚDE E EDUCAÇÃO – SIPASE, 4, 2018, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: EdIPUC RS, 2018.

Submissão: 27/12/2022. Aprovação: 28/04/2024. Publicação: 20/08/2024.