



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO CAMPUS AGRESTE
NÚCLEO DE FORMAÇÃO DOCENTE
CURSO DE MATEMÁTICA-LICENCIATURA

MARIANA MOURA BORGES

A NÃO IDENTIFICAÇÃO DOS DISCENTES NO PROCESSO EDUCATIVO: Quando
a experiência (des)constrói a subjetividade

Caruaru

2025

MARIANA MOURA BORGES

A NÃO IDENTIFICAÇÃO DOS DISCENTES NO PROCESSO EDUCATIVO: quando a experiência (des)constrói a subjetividade.

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Coordenação do Curso de Matemática-Licenciatura do Campus Agreste da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, na modalidade de monografia, como requisito parcial para a obtenção do grau de licenciada em Matemática.

Área de concentração: Educação Matemática

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Simone Moura Queiroz

Caruaru

2025

**Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do programa de geração automática do SIB/UFPE**

Borges, Mariana Moura.

A não-identificação dos discentes no processo educativo: quando a experiência (des)constrói a subjetividade / Mariana Moura Borges. - Caruaru, 2025.

77 p.

Orientador(a): Simone Moura Queiroz

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal de Pernambuco, Centro Acadêmico do Agreste, Matemática - Licenciatura, 2025.

1. Evasão. 2. Filosofia da Diferença. 3. Formação Docente. 4. Pertencimento. 5. Subjetividade. I. Queiroz, Simone Moura. (Orientação). II. Título.

370 CDD (22.ed.)

MARIANA MOURA BORGES

**A NÃO IDENTIFICAÇÃO DOS DISCENTES NO PROCESSO EDUCATIVO: Quando
a Experiência (Des)Constrói a Subjetividade.**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Coordenação do Curso de Matemática-Licenciatura do Campus Agreste da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, na modalidade de monografia, como requisito parcial para a obtenção do grau de licenciada em Matemática.

Aprovada em: 04/12/2025

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Simone Moura Queiroz (Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof^a. Dr^a. Cristiane de Arimatéa Rocha (Examinador Interno)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Ma. Mikaelly Silva Andrade (Examinador Externo)
Secretaria de Educação de Pernambuco

Dedico esse trabalho à minha mãe, Linete Moura, que esteve ao meu lado em todos os momentos. Que sempre me colocou em primeiro plano e me deu suas asas para que eu pudesse voar mais alto. Mainha, este diploma é nosso!

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus e a Nossa Senhora pela dádiva da vida e pela proteção em todos os momentos. “Para que todos vejam, e saibam, e considerem, e juntamente entendam que a mão do Senhor fez isso” (Isaías 41:20).

À minha mãe, Linete Moura, por todo o esforço e dedicação, por cada gesto de incentivo e pela confiança depositada em mim. Por abdicar de tantos sonhos para realizar os meus e por fazer o impossível para que eu chegassem até aqui. Por me esperar chegar em casa todas as noites, desejar boa sorte em cada prova e apresentação, e por nunca duvidar de mim, sempre acreditando que eu chegaria aonde eu quisesse. Nenhuma palavra é suficiente para expressar minha gratidão por todo o amor e entrega que me conduziram até este momento.

À minha avó, Maria Severina, por todas as orações feitas durante esse tempo, por acender tantas velinhas para Nossa Senhora de Guadalupe me abençoar e por sempre me esperar com o seu perfume inconfundível. Carrego comigo o seu nome no braço porque a senhora é, e sempre será, a minha força.

Ao meu avô, José Moura (in memoriam), por sempre se orgulhar de mim e por me dar forças, especialmente nessa reta final. Obrigada por, mesmo sem saber, ser inspiração e coragem. Assim como o nome de vovó, o seu também caminha comigo, onde quer que eu vá. E, mesmo não estando mais aqui, sei que o senhor permanece comigo. Te encontro em breve, Zé Menino.

À minha família - em especial Tio Antônio, Tio Damião, Tia Ceça e Tio Zé - por me apoiarem, acreditarem na minha capacidade e me ajudarem da forma que puderam. Por cada palavra de conforto e por sempre acreditarem que eu poderia ir além. Nunca esquecerei disso. Às minhas tias, Tia Bianca e Tia Paula, por vibrarem com cada conquista, pelas conversas cheias de incentivo e pela certeza de que eu seria capaz.

Ao Gabriel, meu companheiro de todos esses anos, por estar ao meu lado diariamente, me buscar no ponto de ônibus, ouvir meus desabafos sobre a faculdade sem nem sempre entender o contexto, e ainda assim acreditar em mim. Obrigada por todas as vezes em que você me lembrou que eu era capaz, inclusive nos momentos em que eu mesma duvidei e pensei em desistir. Obrigada por me mostrar, sempre, que eu posso atravessar qualquer fase, até aquelas que pareciam impossíveis. Ter você ao meu lado fez toda a diferença, e sou grata pela nossa parceria, pela forma bonita como você me apoia e caminha junto comigo.

À minha família da UFPE - Carlos, David, Lucas e Marília - com quem dividi a graduação e tudo o que veio junto com ela. Com vocês, compartilhei muito mais do que salas de aula e trabalhos: dividi dúvidas, cansaços, medos e também conquistas. Pelas nossas “reuniões” no bloco Medicina, por nossos perrengues nas disciplinas, pelas risadas e conversas que tornaram a caminhada mais leve. Sem vocês, esse fardo seria bem mais pesado; sem vocês, a experiência universitária não teria sido a mesma.

À Marília, minha dupla da faculdade (e minha afilhada, haha), por dividir comigo tantos momentos acadêmicos e pessoais. Obrigada por estar sempre por perto e por acreditar em mim, até nas vezes em que eu mesma não conseguia. Todo mundo brinca que não existimos uma sem a outra, e, sinceramente, eu também não consigo imaginar esse mundo sem você. Você ainda vai brilhar muito mais, e eu vou estar sempre ali, aplaudindo cada conquista sua.

À Kalina, minha monitora de Cálculo, primeiro por dar sentido àquela bagunça toda, kkkk; e segundo, por ter permanecido na minha vida, permitindo que nossa amizade ultrapassasse os portões da universidade. Kah, eu confio imensamente no seu potencial e reconheço a força enorme que você carrega. Queria que você tivesse os meus olhos por um instante, só para perceber o quanto você é fantástica, inteligente, dedicada e cheia de luz.

Ao Antônio Lucas, que chegou aos poucos e se tornou um dos meus melhores amigos na universidade. Espero um dia ser uma professora como você, que sorte os seus alunos têm. Que sorte nós temos.

À Maria Adrielly, que tem uma personalidade tão parecida com a minha (talvez por isso você me teste todos os dias, haha). Sei que você vai chegar exatamente onde deseja, e eu torço imensamente por cada conquista sua. Foi maravilhoso dividir a graduação com você e, agora, seguir juntas para o mestrado, compartilhando mais um capítulo dessa caminhada.

A Davi e Michelle, por dividirem a universidade comigo, por alegrarem as noites e por todas as risadas compartilhadas. A presença de vocês tornou o percurso muito mais leve.

À Simone, minha orientadora, que me acolheu de repente e aceitou embarcar nessa jornada comigo. Obrigada por fazer a diferença na minha graduação e na minha vida, por cada ensinamento, cada orientação, e por sempre estar ao meu lado, mesmo além dos muros da universidade. A senhora é uma inspiração para mim, não apenas pela sabedoria acadêmica, mas pela humanidade e pela forma sensível com que conduz sua prática docente. Espero, um dia, ser ao menos 1% da professora que a senhora é e, assim como a senhora, conseguir fazer a diferença na vida dos meus estudantes.

À Cristiane, a Cris, que me acolheu no início da graduação, quando entrei no LEMAPE, e desde então nunca mais me soltou. Obrigada por me fazer sentir pertencente desde o primeiro momento, por toda a parceria que se transformou em uma amizade cheia de admiração e risadas. A senhora é, sem dúvidas, uma das pessoas que mais admiro na UFPE, não só pela profissional incrível que é, mas pela pessoa sensível, generosa e humana que se faz presente em cada detalhe. Obrigada por acreditar em mim quando eu duvidei, por me incentivar a seguir e por ser inspiração constante. Cris, levo você comigo em toda a minha trajetória.

À Mikaelly, a primeira pessoa cujo TCC assisti, que me deixou maravilhada e emocionada. Que, depois, se tornou uma inspiração, me ajudou no processo do mestrado e hoje faz parte da minha banca. Obrigada, Mika, por ser exemplo, incentivo e luz nesse percurso.

Ao LEMAPE, que me acolheu e me deu motivos para continuar no curso, mostrando o lado mais bonito da Matemática. Um lugar que se tornou minha segunda casa e, em alguns períodos, até a primeira. Um espaço que defendo com unhas e dentes e pelo qual sou completamente apaixonada. Aos meus amigos do LEMAPE - vocês sabem quem são -, obrigada por cada tarde dividida, pelas visitas, pelas formações e pelos incontáveis momentos compartilhados. Foi maravilhoso viver tudo isso com vocês.

Aos demais professores da UFPE que marcaram minha graduação de forma tão positiva - Luan Danilo, Luana Rafaela, Andreza Rodrigues, Ewellen Tenório, Jaqueline Lixandrão, Marcus Bessa, Edelweis Tavares, Kátia Cunha, Ricardo Tiburcio, Lidiane Carvalho, Edson Sobral, Janiely Siqueira, Brivaldo Antônio, Naralina Viana, entre tantos outros - deixo meu sincero agradecimento. Cada um de vocês, com seu modo único de ensinar, contribuiu profundamente para minha formação acadêmica e pessoal. Obrigada por cada aula, por cada palavra de incentivo e por reafirmarem, diariamente, que a educação pode, sim, transformar realidades.

“Tudo é vário, temporário, efêmero. Nunca somos, sempre estamos”. (Chico Buarque, s.d)

RESUMO

Historicamente, a formação acadêmica tem sido guiada por uma lógica homogênea, que ainda espera dos estudantes a adaptação a um modelo idealizado de sucesso e permanência. A Filosofia da Diferença, proposta por Gilles Deleuze, desloca essa visão ao compreender o sujeito como devir, um ser em constante construção, atravessado por experiências, afetos e relações. Nesse contexto, o presente Trabalho de Conclusão de Curso teve como objetivo investigar de que modo as experiências formativas vivenciadas pelos estudantes ao longo do curso de Matemática-Licenciatura da UFPE influenciam sua identificação, ou não, com o curso. O problema de pesquisa que orientou esta investigação foi: De que modo as experiências vividas pelos estudantes do curso de Matemática-Licenciatura da UFPE influenciam sua identificação, ou não, com o curso? Tal questionamento parte da percepção de que os índices de evasão e a não identificação discente não decorrem apenas da falta de interesse ou vocação, mas se relacionam a fatores estruturais, pedagógicos e simbólicos presentes na formação docente. A relevância deste estudo reside, portanto, na necessidade de compreender a formação universitária para além dos indicadores quantitativos, valorizando a dimensão subjetiva e afetiva que perpassa a trajetória dos estudantes, especialmente em cursos de licenciatura, historicamente marcados pela desvalorização profissional e pela ausência de espaços de escuta e acolhimento. A pesquisa, de natureza qualitativa, foi desenvolvida com 10 estudantes do curso de Licenciatura em Matemática da UFPE/CAA, selecionados de forma intencional em função da relevância de suas trajetórias para o objeto de estudo. O instrumento de produção dos dados consistiu em um questionário com oito questões abertas, aplicado presencialmente, que buscou explorar as expectativas, experiências, dificuldades e sentimentos de pertencimento dos participantes. As respostas foram analisadas à luz de referenciais teóricos como Bauman (2005), Foucault (2006), Deleuze e Guattari (1995) e Larrosa (2002), permitindo compreender como as vivências acadêmicas, institucionais e subjetivas atravessam o processo formativo. As análises revelaram que a não identificação discente não está vinculada unicamente à falta de engajamento, mas se relaciona à ausência de acolhimento, à rigidez curricular e à invisibilização das trajetórias singulares. Por outro lado, o sentimento de pertencimento emerge como elemento central para a permanência e para a construção de uma relação mais sensível e afetiva com a docência. Conclui-se que repensar a formação docente implica reconhecer a diversidade de experiências, promover práticas institucionais de cuidado e escuta, e construir uma universidade que acolha o estudante em sua inteireza, tornando o espaço acadêmico um território de afetos, criação e devir.

Palavras-chave: Evasão; Filosofia da Diferença; Formação Docente; Pertencimento; Subjetividade.

ABSTRACT

Historically, academic education has been guided by a homogeneous logic, which still expects students to adapt to an idealized model of success and permanence. The Philosophy of Difference, proposed by Gilles Deleuze, shifts this view by understanding the subject as becoming, a being in constant construction, traversed by experiences, affections, and relationships. In this context, the objective of this Final Course Project was to investigate how the formative experiences of students throughout the Mathematics-Teaching Degree course at UFPE influence their identification, or lack thereof, with the course. The research question that guided this investigation was: How do the experiences of students in the Mathematics-Teaching Degree program at UFPE influence their identification, or lack thereof, with the program? This question stems from the perception that dropout rates and student non-identification are not only due to a lack of interest or vocation, but are related to structural, pedagogical, and symbolic factors present in teacher training. The relevance of this study lies, therefore, in the need to understand university education beyond quantitative indicators, valuing the subjective and affective dimension that permeates the students' trajectory, especially in degree programs, historically marked by professional devaluation and the absence of spaces for listening and welcoming. The qualitative research was conducted with 10 students from the Mathematics Degree course at UFPE/CAA, intentionally selected based on the relevance of their trajectories to the object of study. The data collection instrument consisted of a questionnaire with eight open-ended questions, administered in person, which sought to explore the participants' expectations, experiences, difficulties, and feelings of belonging. The responses were analyzed in light of theoretical references such as Bauman (2005), Foucault (2006), Deleuze and Guattari (1995), and Larrosa (2002), allowing us to understand how academic, institutional, and subjective experiences permeate the educational process. The analyses revealed that student non-identification is not solely linked to a lack of engagement, but is related to a lack of welcome, curricular rigidity, and the invisibility of unique trajectories. On the other hand, the feeling of belonging emerges as a central element for permanence and for the construction of a more sensitive and affective relationship with teaching. It is concluded that rethinking teacher training implies recognizing the diversity of experiences, promoting institutional practices of care and listening, and building a university that welcomes students in their entirety, making the academic space a territory of affection, creation, and becoming.

Keywords: Evasion; Philosophy of Difference; Teacher Training; Belonging; Subjectivity.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1 –	Taxa de desistência acumulada geral no ensino superior	30
	(2014-2022)	
Gráfico 2 –	Taxa de desistência acumulada por grau de formação: bacharelado, licenciatura e tecnológico (2014–2022)	31
Gráfico 3 –	Evolução dos Indicadores de Trajetória dos Estudantes em Cursos de Licenciatura para a Coorte de Ingressantes de 2014 - Brasil 2014-2023	33
Gráfico 4 –	Taxa média de evasão por campus (2016-2022)	35
Gráfico 5 –	Taxa média de evasão por campus (2016-2022)	36
Gráfico 6 –	Motivos para evasão (escala Linkert)	37
Quadro 1 –	Perguntas realizadas no Questionário com seus respectivos objetivos e blocos	51

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAA	Centro Acadêmico do Agreste
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFETs	Centros Federais de Educação Tecnológica
CIG	Coordenação de Informações Gerais
DAI	Diretoria de Avaliação Institucional
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFCs	Institutos Federais
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
PAE	Política de Assistência Estudantil
PNADC	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - Educação
PROAES	Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	17
1.1	OBJETIVOS	21
2	A EXPERIÊNCIA UNIVERSITÁRIA.....	22
2.1	INGRESSO NA UNIVERSIDADE: EXPECTATIVAS E REALIDADES.....	22
2.2	PROCESSOS DE IDENTIFICAÇÃO E PERTENCIMENTO NO ENSINO SUPERIOR.....	23
3	QUANDO O ACESSO NÃO GARANTE A PERMANÊNCIA: UMA ANÁLISE SOBRE A EVASÃO SUPERIOR	27
3.1	EVASÃO NO ENSINO SUPERIOR.....	27
3.1.1	AS LICENCIATURAS E O DESAFIO DA PERMANÊNCIA.....	31
3.2	EVASÃO NA UFPE: UM OLHAR SOBRE OS DADOS DO CAMPUS CARUARU E OS CURSOS DE LICENCIATURAS.....	33
3.2.1	EVASÃO E POLÍTICAS DE ASSISTÊNCIA NO CAMPUS CARUARU.....	37
4	FILOSOFIA DA DIFERENÇA COMO CHAVE DE LEITURA.....	40
4.1	EXPERIÊNCIA E FORMAÇÃO ACADÊMICA: UM OLHAR PROCESSUAL.....	40
4.2	SUBJETIVIDADE E SINGULARIZAÇÃO: RESISTÊNCIAS ÀS IDENTIDADES.....	42
4.3	DEVIR DOCENTE: ENTRE TRAVESSIAS E REINVENÇÕES.....	45
5	PROCEDIMENTOS	
	METODOLÓGICOS.....	48
5.1	TIPO DE PESQUISA E ABORDAGEM.....	48
5.2	PARTICIPANTES E AMOSTRAS.....	59
5.3	INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DE PRODUÇÃO DE DADOS.....	49
6	ANÁLISE DE DADOS.....	52
6.1	EXPECTATIVAS EM RELAÇÃO À UNIVERSIDADE.....	52

6.2	MOTIVAÇÕES PARA A ESCOLHA DO CURSO DE MATEMÁTICA-LICENCIATURA.....	54
6.3	A TRANSIÇÃO DO ENSINO MÉDIO PARA O ENSINO SUPERIOR.	57
6.4	SENTIMENTO DE (NÃO) PERTENCIMENTO NO AMBIENTE ACADÊMICO.....	59
6.5	EXPERIÊNCIAS QUE LEVARAM A QUESTIONAR A PERMANÊNCIA NO CURSO.....	61
6.6	IMPACTOS DAS EXPERIÊNCIAS DE (NÃO) PERTENCIMENTO NA AUTOESTIMA, NA ROTINA E NOS PROJETOS DE VIDA.....	63
6.7	REDES DE APOIO E EXPERIÊNCIAS DE ACOLHIMENTO.....	65
6.8	RESSIGNIFICAÇÃO E RECONSTRUÇÃO DO VÍNCULO COM O CURSO.....	68
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	72
	REFERÊNCIAS.....	73

1 INTRODUÇÃO

A transição da Educação Básica para a Educação Superior representa, para muitos estudantes, advindos da educação pública, um marco decisivo de ascensão pessoal, social e até mesmo familiar. Não se trata apenas de mudar de escola, mas de adentrar em um universo novo, repleto de expectativas e responsabilidades. Para alguns, é o cumprimento de um sonho coletivo, pois são os primeiros da família a alcançar o ensino superior. Para outros, é a continuidade de um caminho já traçado.

Esse processo, em grande parte, tem início ainda na escola, quando o estudante passa a imaginar possibilidades para o futuro, a refletir sobre cursos, universidades e caminhos profissionais. Em muitos casos, tais escolhas não são apenas individuais: famílias constroem expectativas e projetos de vida para seus filhos, influenciando diretamente suas decisões. Nesse contexto, surgem indagações, medos e ansiedades diante do desconhecido. A universidade desponta, assim, como um horizonte cheio de promessas, mas também de incertezas, onde cada passo é atravessado por sonhos pessoais, pressões externas e a busca por pertencimento.

A vida universitária se constrói, então, como uma montanha-russa de emoções, desafios e descobertas. Há momentos em que tudo parece se alinhar: o aprendizado ganha sentido, os objetivos se aproximam e o entusiasmo abre caminho para o futuro. Entretanto, há também fases de dúvida, cansaço e desânimo, em que o estudante se pergunta se realmente pertence àquele lugar, se escolheu o curso certo ou se conseguirá sustentar o peso das exigências. Esses movimentos não são desvios da trajetória, são parte dela. São tensões formativas que, ao mesmo tempo em que ferem, também fortalecem, permitindo que cada um amadureça em sua vida pessoal e acadêmica.

Com o tempo, porém, essas dificuldades podem se cristalizar em algo mais profundo: o sentimento de não pertencimento. Esse sentimento vai além de frustrações pontuais com uma disciplina ou com um professor, traduzindo uma desconexão mais ampla, em que o estudante já não se reconhece no projeto formativo ao qual está vinculado. A formação acadêmica, então, deixa de dialogar com sua história de vida, com seus interesses e com seu modo singular de estar no mundo.

Na Licenciatura em Matemática, essa experiência se mostra de forma ainda mais intensa. A natureza do curso - marcada por conteúdos complexos, elevado grau de abstração e formalismo - pode tornar a trajetória formativa mais árdua, especialmente para aqueles que não tiveram acesso a uma base sólida na educação básica. Somam-se a isso fatores estruturais

e pedagógicos: metodologias pouco acessíveis, ausência de representatividade docente, escassez de apoio institucional e as idealizações sociais sobre quem “deveria” ser bom em matemática. A pressão por desempenho, em vez de abrir portas, muitas vezes levanta barreiras, gerando um sentimento persistente de não pertencimento, tanto ao curso quanto à futura profissão docente.

Interpretar essa não identificação apenas como fragilidade pessoal ou falta de vocação é um equívoco. Ela reflete dinâmicas institucionais, pedagógicas e culturais que atravessam o ensino superior brasileiro. Muitas vezes, a universidade opera sob lógicas excludentes, sustentando modelos normativos de formação que pouco dialogam com as trajetórias múltiplas e os repertórios diversos dos estudantes. Como observam Porto *et al.* (2006, p. 41), “as instituições de ensino superior desenvolvem, na sua maioria, uma lógica meritocrática que vai de encontro ao nível de dificuldade que os alunos destas instituições precisam enfrentar para atendê-la”.

Assim, o curso, que em seu ideal formativo deveria ser espaço de descoberta, criação e crescimento, por vezes se transforma em um território de resistência, onde permanecer exige um esforço contínuo de adaptação e enfrentamento. Esse processo, frequentemente silencioso e invisibilizado pelas estruturas institucionais, aprofunda o distanciamento entre o estudante e sua formação. Forma-se, assim, uma barreira simbólica, construída por frustrações, inseguranças e desencontros, que compromete não apenas a relação com o conhecimento, mas também a constituição da identidade em formação.

Para compreender esse fenômeno, é preciso situá-lo em um contexto mais amplo. Bauman (2005), ao falar da modernidade líquida, lembra que vivemos tempos de vínculos frágeis e identidades instáveis. Essa fluidez também atravessa os espaços formativos, tornando o pertencimento instável e a identidade acadêmica uma construção em constante reinvenção. Heidegger (1987) acrescenta a noção de ser-no-mundo: existimos sempre em relação aos contextos que habitamos. Quando um estudante não se reconhece em seu curso, não é apenas um problema de afinidade com os conteúdos, mas uma questão existencial, pois ele deixa de ver sua trajetória refletida naquele espaço.

Essa visão é reforçada por Ribeiro-de-Sousa (2021), que destaca o pertencimento como fator essencial para a permanência e o êxito acadêmico: quando o estudante não se sente acolhido ou reconhecido, o vínculo se fragiliza. Correia, Gonçalves e Pile (2003), por sua vez, demonstram que as idealizações construídas sobre a universidade frequentemente colidem com a realidade institucional, provocando frustrações e rupturas simbólicas. Escutar as

vivências discentes e reconhecer a diversidade de subjetividades que compõem a vida acadêmica torna-se, portanto, tarefa indispensável.

É nesse ponto que a reflexão educacional precisa se renovar. A Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), ainda que voltada à educação básica, reafirma princípios de uma educação integral, comprometida com a valorização da diversidade e com o desenvolvimento pleno dos sujeitos. Por que tais princípios não poderiam também reverberar no ensino superior? Esse é um desafio urgente: repensar práticas, currículos e estruturas universitárias de modo que acolham trajetórias múltiplas, respeitem modos singulares de aprender e fortaleçam os vínculos entre estudantes e suas formações.

Recolocar essa discussão no centro do debate é essencial. Mais do que formar professores tecnicamente competentes, é preciso formar sujeitos críticos e sensíveis, capazes de reconhecer-se e de transformar coletivamente a realidade em que vivem. Essa urgência se evidencia ainda mais quando vemos o número crescente de estudantes que, ao longo da formação, sentem-se deslocados, desmotivados e sem sentido em sua trajetória acadêmica, especialmente em cursos historicamente marcados por exigências abstratas e lógicas normativas, como a Licenciatura em Matemática.

Esta pesquisa nasce do desejo de compreender alguns fatores que atravessam o vínculo dos estudantes com sua formação acadêmica, com ênfase na Licenciatura em Matemática da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) do Campus Acadêmico do Agreste (CAA). O ponto de partida é uma inquietação: por que tantos estudantes, ao longo da graduação, deixam de se reconhecer no curso? O que está em jogo quando a formação, que deveria ser espaço de encontro e criação, passa a ser vivida como experiência de desencontro e distância?

Essa inquietação ganhou forma a partir da minha vivência com as disciplinas *Filosofia da Diferença* e *Filosofia da Diferença e Educação na Modernidade Líquida*, cursadas respectivamente na graduação e no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática (PPGECM), sob orientação da Professora Doutora Simone Moura Queiroz. Esses encontros acadêmicos ampliaram meu olhar sobre a educação e foram decisivos para a construção do meu Devir¹. Aprendi que pensar a formação implica olhar para as singularidades, para as histórias que cada estudante carrega, para os modos múltiplos de habitar a universidade. Foi nesse diálogo com a filosofia que compreendi: considerar a vida concreta - as experiências, condições e afetos que atravessam cada sujeito- não é um detalhe,

¹ Termo que será explicado posteriormente.

mas condição fundamental para ultrapassar as barreiras da diferença e promover uma educação mais sensível, inclusiva e acolhedora.

Este estudo, portanto, não se limita a identificar causas da não identificação; pretende abrir caminhos de compreensão e criação. Busca compreender como, mesmo diante das dificuldades, é possível inventar estratégias que mantenham os estudantes engajados, reconhecidos e fortalecidos em sua relação com o curso, com a docência e com a própria aprendizagem.

A relevância dessa investigação também se sustenta em uma lacuna: são escassos os estudos que abordam a não identificação de discentes na Licenciatura em Matemática. Esse diagnóstico emergiu de buscas em bases como Google Acadêmico, Periódicos CAPES e Repositório ATTENA, que evidenciam a necessidade de aprofundar o tema.

Diante disso, a questão central que orienta este trabalho é: **De que modo as experiências formativas vivenciadas pelos estudantes ao longo do curso de Matemática-Licenciatura da UFPE influenciam sua identificação, ou não, com o curso.**

Para respondê-la, este estudo apoia-se na escuta atenta das narrativas e vivências de quem percorre esse caminho, reconhecendo que nelas residem pistas preciosas para repensar o sentido da formação docente.

A estrutura do trabalho se organiza em capítulos. O primeiro apresenta esta introdução, explicitando as motivações, justificativas e objetivos do estudo. Em seguida, o referencial teórico se desdobra em três eixos: (1) Experiência universitária; (2) Quando o acesso não garante a permanência: uma análise sobre evasão no ensino superior; e (3) Filosofia da Diferença como chave de leitura.

O capítulo de Procedimentos Metodológicos descreve a abordagem qualitativa escolhida e os instrumentos de produção de dados. No capítulo de Análise e Discussão dos Resultados, as narrativas dos estudantes são interpretadas à luz da fundamentação teórica. Por fim, as Considerações Finais apresentam as contribuições, limites e possíveis desdobramentos do estudo.

Ao longo desse percurso, pretende-se não apenas discutir conceitos ou apresentar dados, mas também valorizar as experiências singulares dos estudantes de Matemática-Licenciatura da UFPE. Afinal, são essas experiências múltiplas, complexas e, por vezes, contraditórias, que revelam o quanto a formação docente é atravessada por afetos, tensões e possibilidades. Reconhecer essas trajetórias é um passo fundamental para pensar uma universidade mais viva, mais humana e, sobretudo, mais justa.

1.1 OBJETIVOS

1.1.1 Geral

Investigar de que modo as experiências formativas vivenciadas pelos estudantes ao longo do curso de Matemática-Licenciatura da UFPE influenciam sua identificação, ou não, com o curso.

1.1.2 Específicos

- Identificar os fatores que influenciam a escolha e a permanência de estudantes no curso de Matemática-Licenciatura da UFPE;
- Analisar as experiências acadêmicas e subjetivas de estudantes que manifestam não identificação com o curso;
- Compreender como as vivências formativas atravessam o processo de construção identitária e impactam a relação dos estudantes com a docência e com a própria formação.

2 A EXPERIÊNCIA UNIVERSITÁRIA

A universidade, enquanto instituição de ensino superior, exerce um papel essencial na formação intelectual e social dos indivíduos. No entanto, nem todos os ingressantes na universidade conseguem estabelecer uma identificação com o curso escolhido ou até mesmo com a própria experiência universitária. Este capítulo propõe-se a discutir a experiência de ingresso na universidade e os fatores que podem contribuir para a não identificação com o curso, examinando o impacto dessas questões na trajetória acadêmica dos estudantes.

2.1 INGRESSO NA UNIVERSIDADE: EXPECTATIVAS E REALIDADE

A chegada à universidade costuma ser anunciada como um marco, quase um rito de passagem. Para muitos jovens, atravessar os portões da instituição representa muito mais do que mudar de sala de aula: é entrar em um território carregado de promessas, onde sonhos, medos e conquistas se entrelaçam. De um lado, pulsa o entusiasmo da conquista, afinal, chegar ali exige esforço, resiliência e, muitas vezes, a superação de barreiras que pareciam intransportáveis. De outro, surgem as incertezas: como lidar com o espaço desconhecido, com novas formas de aprender e com responsabilidades que, de repente, parecem maiores que nós mesmos.

Nesse processo, a universidade aparece como um universo múltiplo, repleto de possibilidades, mas também de desafios. O estudante se vê convocado a reorganizar sua rotina e suas referências: precisa aprender a gerir o próprio tempo, lidar com linguagens acadêmicas até então distantes, construir laços de apoio e encontrar um equilíbrio entre a vida pessoal, social e acadêmica. Tudo isso, muitas vezes, sem mediações claras ou sem um suporte institucional contínuo que acompanhe de perto esse movimento. A autonomia, tão valorizada no discurso universitário, pode soar como liberdade para alguns, mas como solidão para muitos.

Essa percepção encontra eco no estudo de Teixeira *et al.* (2008), que investigou o processo de adaptação de calouros e identificou quatro dimensões fundamentais dessa trajetória: sair de casa, ingressar na vida acadêmica, perceber mudanças em si e adaptar-se ao curso. Segundo os autores, essa adaptação é uma experiência profundamente transformadora, marcada tanto por fatores acadêmicos quanto por elementos subjetivos e relacionais, como o apoio familiar, as redes de amizade e as interações sociais. Nesse sentido, a universidade

exerce papel determinante: pode favorecer o acolhimento e a integração dos estudantes ou, ao contrário, acentuar sentimentos de isolamento e desencontro.

Vale lembrar que muitos desses estudantes são os primeiros de sua família a ingressar no ensino superior. Chegam carregando o orgulho da conquista, mas também o peso das expectativas familiares e comunitárias. Carregam, ainda, marcas das desigualdades educacionais que antecederam essa chegada e que, silenciosamente, influenciam sua confiança, seu desempenho e até mesmo a forma como se reconhecem dentro da universidade. Como afirmam Correia, Gonçalves e Pile (2023), o ingresso no ensino superior não é uma simples continuidade da escola: represente uma ruptura, um deslocamento para um novo universo social, que exige reaprender códigos, normas e modos de se relacionar.

Nesse cenário, o que está em jogo não é apenas o aprendizado técnico-científico, mas também a constituição de um sentimento de pertencimento à instituição. As experiências vividas nos primeiros períodos, de acolhimento ou rejeição, de identificação ou estranhamento, impactam diretamente a forma como o estudante se enxerga no curso e na universidade. Para muitos, esse momento é também o primeiro contato com uma diversidade cultural, social e epistemológica que pode tanto enriquecer quanto desestabilizar suas referências anteriores.

Quando a distância entre o que se sonhou e o que se encontra na realidade é grande, emergem sentimentos de frustração, inadequação e solidão. Tais sentimentos tende a se intensificar quando as instituições não criam políticas de acolhimento ou não reconhecem a pluralidade das trajetórias que chegam até elas. A ausência de sensibilidade às diferenças, de classe, raça, gênero, território ou escolarização, pode transformar o ingresso em uma experiência dura e solitária, em vez de uma abertura para novos horizontes.

Reducir esse momento a uma formalidade burocrática é esvaziar sua potência. O ingresso na universidade é um processo que atravessa dimensões afetivas, sociais, culturais e políticas. Reconhecer essa complexidade é fundamental para repensar práticas pedagógicas e políticas institucionais que não apenas garantam acesso, mas favoreçam permanência, escuta e florescimento. Mais do que abrir as portas, é preciso que a universidade se disponha a ser casa, um espaço de acolhimento, diálogo e reconhecimento, onde cada estudante sinta que sua história, seus saberes, suas dúvidas e suas potências têm lugar para existir.

2.2 PROCESSOS DE IDENTIFICAÇÃO E PERTENCIMENTO NO ENSINO SUPERIOR

Identificar-se com o curso vai muito além de gostar de uma disciplina ou adaptar-se a uma rotina: trata-se de construir, ao longo do tempo, uma forma singular de ser e de estar na universidade. Essa identificação nasce da articulação entre o interesse pelos conteúdos, o apoio de colegas e professores, o reconhecimento institucional e a sensação de acolhimento. Quando esses elementos se encontram, o percurso acadêmico se torna fértil, um terreno onde o estudante cresce intelectualmente, amadurece emocionalmente e projeta novos caminhos de vida e de atuação profissional.

Entretanto, essa não é a experiência de todos. Muitos estudantes descobrem, após o ingresso, que o espaço que imaginaram não os reconhece. Os conteúdos parecem distantes de suas realidades, os currículos se mostram rígidos, as avaliações excessivamente padronizadas e a linguagem acadêmica, inacessível. A ausência de estratégias institucionais de acolhimento e acompanhamento transforma o que poderia ser um ambiente de descobertas em um território de resistência. Permanecer no curso passa, então, a exigir não apenas esforço intelectual, mas também resiliência emocional e potência existencial.

É nesse ponto que o pertencimento assume um papel central. Pertencer não significa apenas estar fisicamente presente, mas sentir-se legítimo e reconhecido naquele espaço, ser escutado e respeitado em sua singularidade. Como destaca Lestinge (2004, p. 40), o pertencimento pode ser entendido de duas formas: “uma vinculada ao sentimento por um espaço territorial, e outra compreendida a partir da inserção do sujeito a um todo maior, numa dimensão não apenas concreta, mas também abstrata e subjetiva”. Assim, pertencer à universidade é mais do que ocupar uma carteira em sala de aula: é enraizar-se simbolicamente, construindo vínculos de afeto, identidade e reconhecimento.

Ribeiro-de-Sousa (2021) reforça essa ideia ao afirmar que o pertencimento traz acolhimento, identidade coletiva e equilíbrio psíquico, enquanto o “não pertencimento” produz desenraizamento, exclusão e isolamento, fragilizando a constituição do eu. Nessa perspectiva, o pertencimento não é um elemento periférico da experiência universitária, mas um componente estruturante da formação. Quando ausente, gera insegurança e desmotivação; quando presente, fortalece o engajamento e ressignifica a experiência acadêmica.

Essa compreensão é ampliada por Mathias (2023), que discute o pertencimento como um recurso existencial fundamental, atravessado por dimensões sociais, corporais e afetivas. O autor destaca que o pertencimento é constantemente negociado, pois envolve tanto as políticas de inclusão e exclusão que regulam as comunidades quanto as experiências individuais de sentido e segurança. Além disso, ele ressalta o papel do corpo como mediador dessas relações, atravessado por marcadores como gênero, raça e classe, e observa que, na

pós-modernidade, as formas tradicionais de pertencimento se fragilizaram, intensificando a busca por reconhecimento e agência. Tal leitura reforça a ideia de que o pertencimento é uma construção dinâmica, profundamente enraizada nas experiências subjetivas e nas relações sociais que compõem a vida acadêmica.

Pierre Bourdieu contribui para compreender esse fenômeno ao discutir os conceitos de *habitus* e de *capital cultural*. Segundo o autor, cada indivíduo carrega disposições socialmente construídas que influenciam seu modo de perceber e agir no mundo (Oliveira; Cruz, 2014). No contexto universitário, essas disposições muitas vezes entram em choque com as expectativas institucionais, gerando um sentimento de desencaixe. Estudantes oriundos de contextos populares podem sentir que precisam se reinventar para serem aceitos, enfrentando um ambiente que valoriza saberes e comportamentos associados às classes dominantes. Esse desencontro entre *habitus* e cultura acadêmica favorece o sentimento de não pertencimento e pode culminar na evasão.

No entanto, a universidade ainda insiste em esperar que todos os estudantes se moldem a um mesmo perfil ideal: disciplinado, autônomo, linear. Esse modelo desconsidera desigualdades de classe, raça, gênero, território e trajetórias escolares e, ao fazê-lo, acaba reproduzindo exclusões simbólicas e reforçando um padrão de excelência homogêneo e hegemônico. Ademais, ao validar apenas certos modos de ser e de aprender, a instituição corre o risco de silenciar vozes e invisibilizar saberes, restringindo a pluralidade que deveria caracterizar o espaço acadêmico.

Bell Hooks (2024) observa que uma educação verdadeiramente emancipadora é aquela que reconhece, valoriza e acolhe as diferenças, fazendo delas fontes de aprendizado e de resistência. Em suas palavras, ensinar é um ato político e amoroso, pois implica criar condições para que cada sujeito se sinta parte legítima do processo educativo. Essa perspectiva convida a universidade a repensar não apenas seus métodos, mas também suas relações de poder e os modos de acolher os corpos e saberes diversos que a compõem.

A partir dessas perspectivas, comprehende-se que o pertencimento não é uma dimensão acessória da vida universitária, mas um eixo constitutivo da subjetividade e da formação dos estudantes. Quando essa dimensão é fragilizada, seja pela falta de reconhecimento institucional, pela invisibilização de trajetórias ou pela ausência de espaços de escuta, o estudante pode desenvolver um sentimento de inadequação que compromete sua permanência, seu rendimento acadêmico e sua saúde emocional. Por outro lado, quando a instituição reconhece e legitima as múltiplas formas de ser e de aprender, ela potencializa a construção de laços afetivos e identitários que fortalecem o engajamento dos estudantes com a formação.

No campo educacional, a expectativa de que todos os estudantes se adaptem a um modelo acadêmico homogêneo, com normas e padrões estabelecidos, revela uma concepção restrita e uniformizadora de formação. Esse ideal de estudante disciplinado, autônomo e linear ignora e deslegitima as desigualdades sociais, econômicas, raciais, de gênero e regionais que marcam o acesso e a permanência no ensino superior. Tal perspectiva desconsidera as múltiplas formas de ser, de pensar e de aprender na universidade, restringindo o espaço formativo àqueles que já se enquadram nos moldes estabelecidos. Ao impor um único modelo de excelência acadêmica, homogêneo e hegemônico, a universidade corre o risco de reproduzir exclusões simbólicas e práticas, afastando aqueles que, por sua trajetória de vida, não se encaixam nos padrões esperados.

Ao negligenciar a diversidade de trajetórias e saberes, a universidade tende a converter-se em um espaço de exclusão simbólica e epistemológica, onde apenas determinadas formas de saber, de linguagem e de vivência são valorizadas e reconhecidas. Para que o ensino superior se constitua como um ambiente verdadeiramente formativo, é imprescindível que ele reconheça, valorize e acolha a pluralidade de experiências, saberes e modos de estar que os estudantes trazem consigo. Isso implica revisitar práticas pedagógicas, redimensionar políticas institucionais e, sobretudo, instaurar espaços efetivos de escuta e diálogo, especialmente daqueles que historicamente têm sido silenciados ou invisibilizados nos espaços acadêmicos.

Assim, refletir sobre os processos de identificação e pertencimento no ensino superior não se limita a uma questão de permanência estudantil, mas configura-se como uma convocação ética, política e epistemológica para repensar a própria estrutura da universidade. Trata-se de romper com a lógica da normatividade e abrir espaço para a multiplicidade, de corpos, de histórias, de saberes e de afetos, que tecem o tecido vivo da vida acadêmica.

3 QUANDO O ACESSO NÃO GARANTE A PERMANÊNCIA: UMA ANÁLISE SOBRE EVASÃO NO ENSINO SUPERIOR

O acesso à universidade pública é, sem dúvida, uma conquista significativa. No entanto, a permanência no ensino superior ainda se apresenta como um desafio, especialmente para estudantes de cursos de licenciatura, como é o caso da Matemática. Este capítulo tem como objetivo analisar a evasão no ensino superior a partir de uma perspectiva crítica e contextualizada.

3.1 INDICADORES E CAUSAS DA EVASÃO NO ENSINO SUPERIOR

A evasão no ensino superior pode ser entendida como uma ferida estrutural que insiste em atravessar a vida acadêmica. Mesmo após o tão sonhado ingresso na universidade, muitos estudantes acabam se afastando dela, não por falta de desejo ou de capacidade, mas porque encontram barreiras que ultrapassam o simples esforço individual. Trata-se de um fenômeno complexo, perpassando por dimensões estruturais, institucionais e subjetivas, que tornam o caminho da permanência árduo para grande parte dos jovens.

Paredes (2013) contribui para compreender essa trama ao dividir os fatores em duas categorias principais: internos e externos. No ensino superior, os internos dizem respeito ao que a universidade oferece ou deixa de oferecer, metodologias pouco atrativas, currículos engessados, infraestrutura precária. Já os externos dizem respeito às vidas que os estudantes carregam consigo: dificuldades financeiras, necessidade de trabalhar, questões pessoais, falta de apoio familiar. Quando esses fatores se combinam à ausência de identificação com o curso e a fragilidade do pertencimento, o resultado quase sempre é o mesmo: a permanência se torna um fardo difícil de sustentar e de suportar.

Em estudos realizados por Gibson (1998, *apud* Teixeira; Mentges; Kampff, 2019, p. 1269), estão descritas três categorias de fatores que podem explicar os motivos pelos quais ocorre o abandono de curso:

- **Fatores do estudante**, incluindo a preparação educacional anterior, atributos de motivação e persistência, bem como a sua autoconfiança acadêmica;
- **Fatores situacionais**, como apoio da família e do empregador, além de mudanças em circunstâncias da vida pessoal;
- **Fatores do sistema educacional**, englobando tanto a qualidade e as dificuldades com a didática empregada, como com o suporte oferecido pela instituição.

Castelo Branco, Nakamura e Araújo (2017) aprofundam essa discussão ao mostrar que a evasão não é uma decisão isolada ou “simples desistência”. Ela é atravessada por uma teia

de fatores interligados: desde a ausência de capital cultural necessário à adaptação às normas e linguagens acadêmicas até o peso das frustrações, quando a universidade real não corresponde àquela que foi sonhada. Nessa teia, a questão financeira continua sendo um dos maiores nós: estudantes de baixa renda, muitas vezes os primeiros de suas famílias a acessar a universidade, precisam conciliar estudo e trabalho em uma rotina que não deixa espaço para respirar.

Os dados recentes da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - Educação (PNADC/IBGE, 2023) ajudam a dimensionar esse cenário: dos aproximadamente 6,9 milhões de jovens entre 18 e 29 anos matriculados no ensino superior, 66,4% (cerca de 4,2 milhões) estavam inseridos no mercado de trabalho. Isso significa que, a cada dez universitários, sete precisavam conciliar estudo com trabalho (formal ou informal), restando apenas 33,6% dedicados exclusivamente aos estudos (Oliveira; Matos, 2025). Esse quadro revela a sobreposição de papéis e responsabilidades que atravessa a vida acadêmica da maioria dos estudantes, somando pressões que impactam diretamente a permanência.

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2023) também reforça a gravidade do fenômeno. A partir do Censo da Educação Superior, o órgão analisou dados das instituições, dos corpos docentes e do perfil discente, mostrando que os índices de evasão permanecem elevados em todo o país, especialmente nos cursos de licenciatura e nas universidades públicas. Esses números, para além da estatística, expressam trajetórias interrompidas, sonhos adiados e fragilidades institucionais que comprometem a efetividade das políticas educacionais.

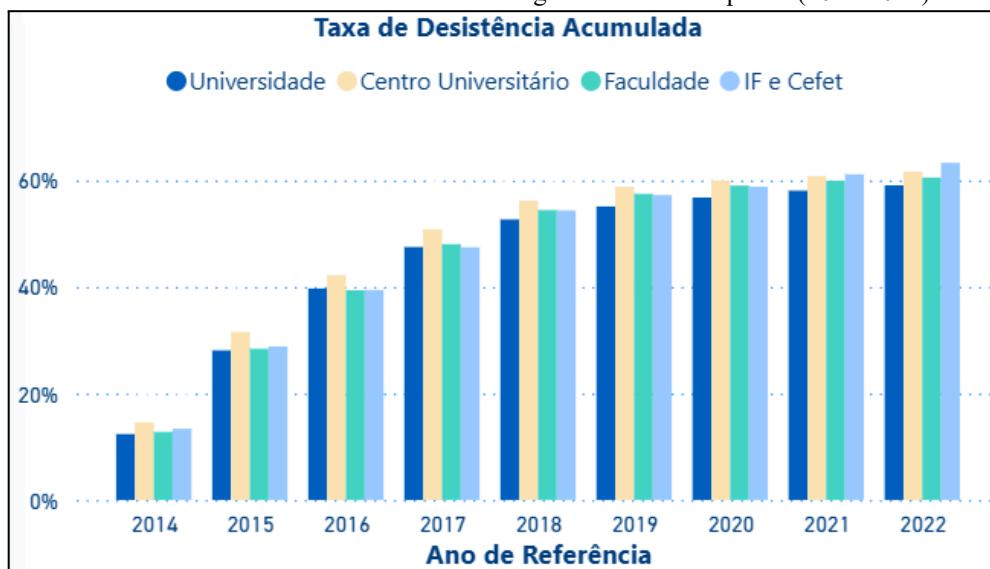
Esses elementos revelam que a evasão não deve ser compreendida como uma escolha individual isolada, como se o estudante simplesmente “não quisesse mais estudar”. Trata-se, antes, de um fenômeno multifacetado, influenciado por dimensões estruturais, institucionais, culturais e subjetivas. Nesse sentido, “a sala de aula é um convite à permanência, ela agencia, a partir do instante que querem permanecer nela, todavia observa-se que outros movimentos estão atraindo cada vez mais os alunos, fazendo-os optarem por rotas de fuga” (Queiroz, 2016, p.3). Essa reflexão reforça a ideia de que o desejo de permanecer está constantemente tensionado por forças externas e internas que desestabilizam o percurso formativo.

A partir dessa leitura, é possível compreender que a universidade tende a reproduzir formas de capital simbólico e cultural que nem todos os estudantes dominam ou acessam, reforçando desigualdades históricas. Diante disso, muitas instituições ainda apresentam fragilidades no oferecimento de suporte pedagógico contínuo, de políticas de acolhimento efetivas e de espaços institucionais de escuta e de diálogo que possibilitem a ressignificação

da trajetória acadêmica. É importante que a evasão não seja lida como fracasso pessoal do estudante, mas como sintoma de um sistema que precisa tornar-se mais sensível, inclusivo e atento às realidades plurais que compõem o tecido estudantil.

A análise dos microdados do Censo da Educação Superior de 2024, disponibilizados pelo INEP, permite observar de forma mais detalhada os padrões persistentes de desistência ao longo da última década. Esses dados evidenciam a dificuldade estrutural de consolidar uma formação contínua, integral e equitativa, sobretudo no campo das licenciaturas. O Gráfico 1 apresenta a taxa de desistência acumulada no ensino superior brasileiro entre 2014 e 2022, revelando a evolução do fenômeno ao longo do tempo:

Gráfico 1 – Taxa de desistência acumulada geral no ensino superior (2014-2022)



Fonte: Inep; Censo da Educação Superior (2024)

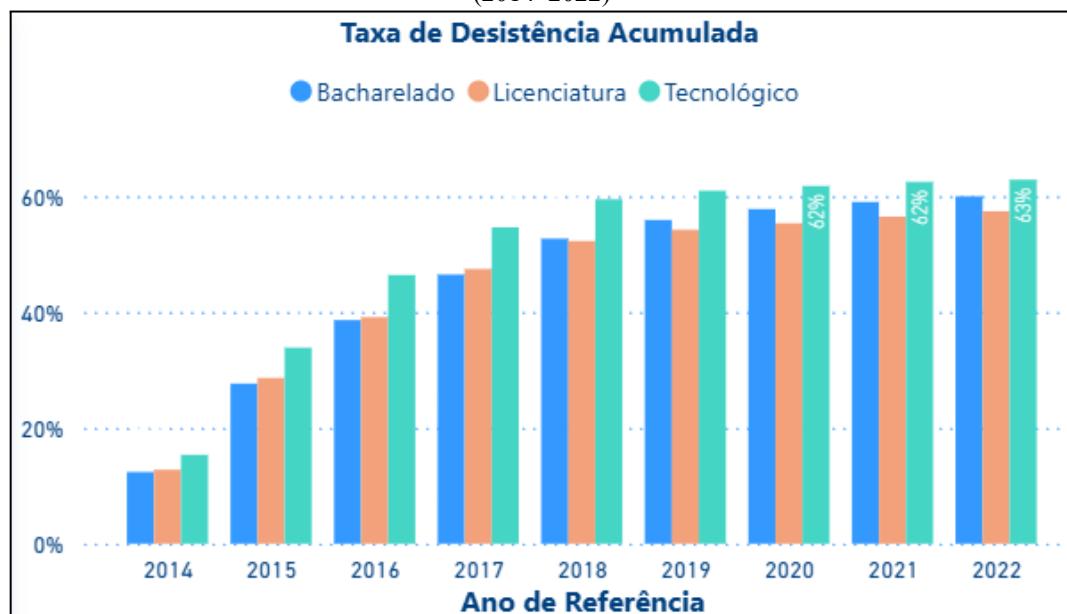
Ao observarmos a taxa de desistência acumulada no ensino superior entre os anos de 2014 e 2022, nota-se um crescimento da taxa, que revela uma realidade preocupante. Em 2014, os índices de evasão estavam abaixo dos 20%, mas, ao longo dos anos, essa taxa elevou-se, ultrapassando os 60% em 2021. Esse crescimento afeta todos os tipos de instituições de ensino superior, embora com intensidades distintas: faculdades e centros universitários apresentam os maiores percentuais de desistência; universidades figuram numa posição intermediária; e os Institutos Federais (IFs) e CEFETs registram os menores índices ao longo do período.

Essa tendência não pode ser analisada de forma isolada. Entre 2015 e 2018, observa-se um crescimento contínuo nas taxas acumuladas de desistência, indicando um período de intensificação gradual do problema. A partir de 2019, esse movimento se mantém, ainda que sem rupturas abruptas, sugerindo uma persistência dos fatores que influenciam a evasão.

É importante destacar que, embora a literatura aponte que a pandemia da COVID-19 agravou desigualdades educacionais e ampliou vulnerabilidades, especialmente no que se refere ao acesso às tecnologias, às condições socioeconômicas e ao bem-estar emocional dos estudantes, o gráfico analisado não apresenta um salto específico em 2020. Por tratar-se de uma taxa acumulada, a curva mantém o padrão de crescimento semelhante aos anos anteriores. Assim, a relação entre o contexto pandêmico e o aumento da evasão corresponde a um entendimento mais amplo da realidade educacional brasileira, mas não pode ser atribuída diretamente ao comportamento visualizado no gráfico.

Para além do tipo de instituição, outro recorte relevante diz respeito ao grau de formação dos cursos. A diferenciação entre bacharelado, licenciatura e cursos tecnológicos permite compreender como as desistências também se relacionam aos projetos de vida, às condições de permanência e às trajetórias formativas dos estudantes. O Gráfico 2, apresentado a seguir, traz a taxa de desistência acumulada no ensino superior entre os anos de 2014 e 2022, segundo o grau de formação dos cursos:

Gráfico 2 – Taxa de desistência acumulada por grau de formação: bacharelado, licenciatura e tecnológico (2014–2022)



Fonte: Inep; Censo da Educação Superior (2024)

Os dados revelam que os cursos tecnológicos apresentaram, em todo o período, as maiores taxas de evasão, ultrapassando a marca dos 60% nos últimos anos. Em seguida vêm os bacharelados, também com índices elevados. Já as licenciaturas, embora registrem percentuais altos, tendem a manter números ligeiramente mais baixos. Essa diferença pode

estar relacionada a programas institucionais de incentivo à docência, como bolsas de iniciação à docência e ações voltadas para a prática pedagógica, que ajudam a sustentar a permanência.

Ainda assim, tais iniciativas revelam-se insuficientes diante da complexidade do problema. Nos cursos tecnológicos, a urgência de inserção no mercado de trabalho, associada à dificuldade de custear a formação e à ausência de apoio institucional, fragiliza as condições de permanência. Nos bacharelados, a duração mais longa da graduação, somada ao desgaste emocional e à sobrecarga, amplia o risco de abandono. Nas licenciaturas, mesmo quando há interesse e identificação inicial com a área educacional, os estudantes enfrentam um contexto de desvalorização simbólica e material da carreira docente, o que limita significativamente o alcance dos programas de incentivo e das políticas de permanência existentes.

Esses dados quantitativos, portanto, não apenas evidenciam a dificuldade de permanência no ensino superior, mas também reforçam a necessidade de compreender a evasão como processo estrutural e multifacetado, intimamente articulado às condições materiais de vida, às políticas institucionais e à forma como a universidade se organiza. Mais do que números, trata-se de trajetórias interrompidas que evidenciam a urgência de políticas de permanência mais sensíveis, humanas e integradas, bem como de práticas pedagógicas que reconheçam e acolham a diversidade das trajetórias formativas.

3.1.1 As Licenciaturas E O Desafio da Permanência

Depois de analisarmos os dados gerais da evasão no ensino superior por grau acadêmico, é importante olhar com mais atenção para os cursos de licenciatura. Essa etapa da análise ajuda a entender de forma mais concreta como a evasão incide diretamente sobre a formação de professores no Brasil.

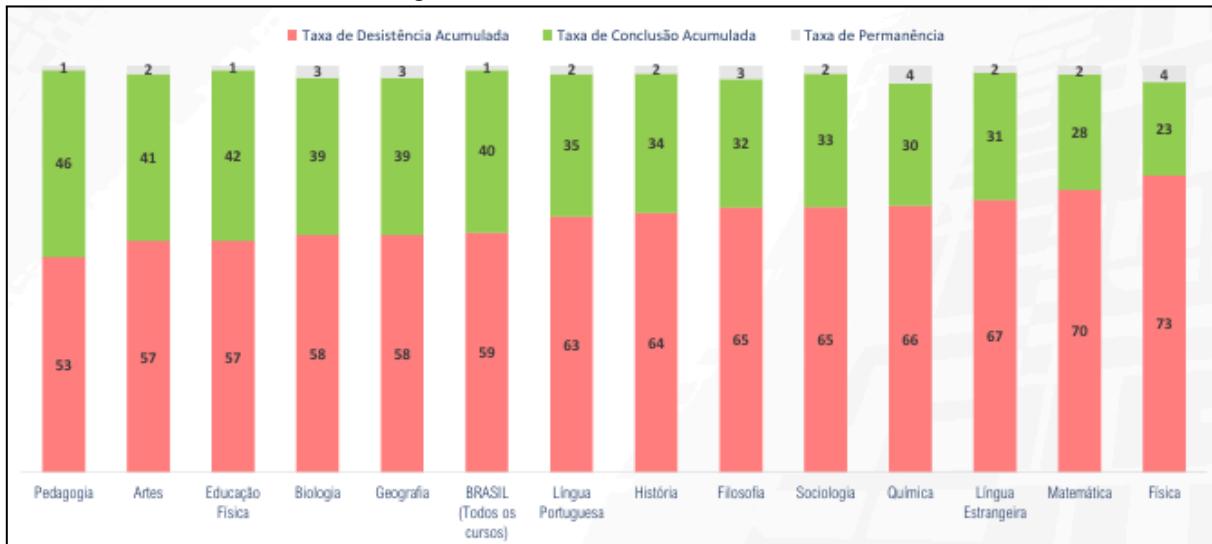
Os cursos de licenciatura enfrentam desafios específicos, que vão desde a falta de valorização da carreira docente até as condições estruturais e pedagógicas oferecidas pelas instituições. Observar como esses cursos têm lidado com a permanência dos estudantes permite compreender que a evasão não se trata de um fenômeno isolado, mas parte de um sintoma, de um conjunto de dificuldades estruturais, pedagógicas e subjetivas que atravessam a experiência universitária de quem escolhe (ou é empurrado para) essa área de formação.

Os dados do INEP mostram que, ano após ano, as licenciaturas registram taxas elevadas de desistência. Em 2022, esse cenário se repetiu, revelando que concluir o curso ainda é um privilégio de poucos. A evasão, nesse contexto, não pode ser explicada apenas pela ausência de bolsas, de assistência estudantil ou de uma carga horária compatível com

quem precisa trabalhar. Ela também se infiltra no cotidiano acadêmico de formas mais sutis: no estudante que não se reconhece no perfil esperado pela instituição, na frustração com a rigidez dos currículos, no desânimo que se acumula pouco a pouco até se transformar em afastamento. Em muitos casos, o que antecede a evasão é um longo processo de desenraizamento, de perda de pertencimento.

O Gráfico 3 nos ajuda a visualizar a trajetória dos estudantes que ingressaram nas licenciaturas em 2014 e mostra quem concluiu, quem ainda permanece e quem abandonou.

Gráfico 3 - Evolução dos Indicadores de Trajetória dos Estudantes em Cursos de Licenciatura para a *Coorte de Ingressantes de 2014 - Brasil 2014-2023*



Fonte: MEC/Inep; Censo da Educação Superior (2024)

O Gráfico 3, extraído do Censo da Educação Superior (2024), revela de forma clara os obstáculos que acompanham a trajetória dos estudantes das licenciaturas no Brasil. As taxas de desistência são alarmantes: em cursos como Física, 73% dos alunos abandonaram antes da conclusão; em Matemática, esse índice chega a 70%. Os números de concluintes, em contrapartida, são desanimadores, apenas 23% em Física e, mesmo na Pedagogia, que apresenta os melhores resultados, pouco menos da metade (46%) chega ao fim do curso. Já o percentual de estudantes ainda matriculados é ínfimo, oscilando entre 1% e 4%, o que mostra que a evasão não é um evento pontual, mas um processo contínuo que se arrasta ao longo dos anos.

No caso da Licenciatura em Matemática, o quadro é ainda mais preocupante. Com 70% de evasão e apenas 28% de concluintes, o curso revela uma vulnerabilidade profunda no que diz respeito à permanência. Em 2023, somente 2% dos estudantes que ingressaram ainda estavam matriculados, o que reforça a fragilidade desse percurso. Esses números, mais do que

estatísticas, expressam um movimento de desidentificação com o curso e, em muitos casos, com o próprio projeto de ser professor.

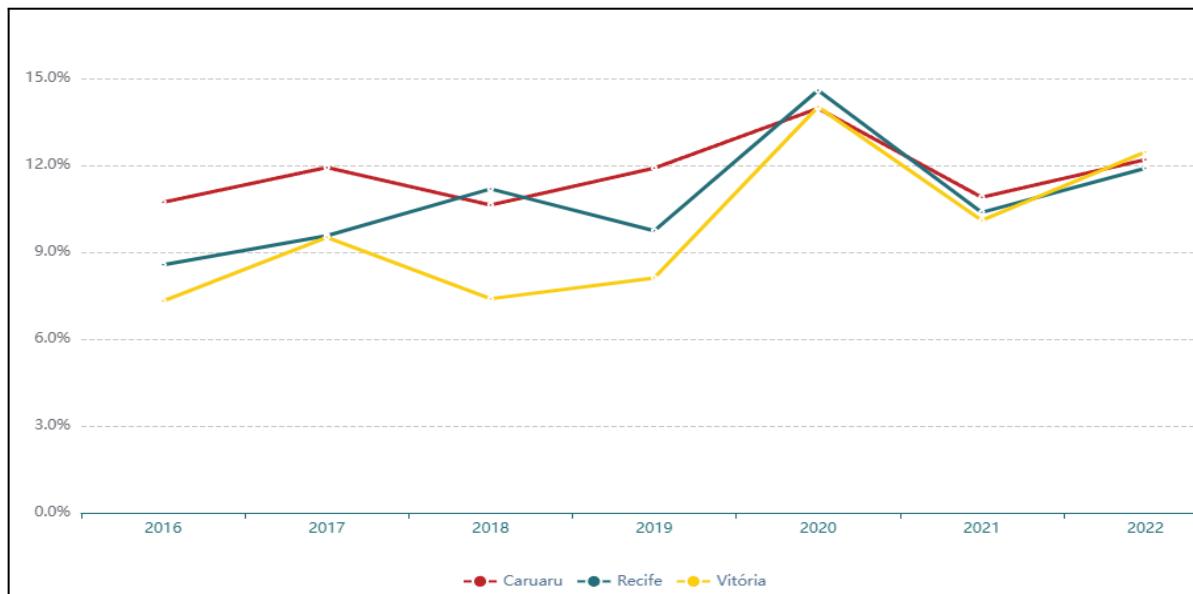
O que se observa, portanto, é que a evasão nas licenciaturas está longe de ser uma simples desistência individual. Constitui-se como o resultado de fatores institucionais, pedagógicos e subjetivos que se entrelaçam: ausência de políticas de acolhimento, pouca valorização das trajetórias diversas e escassez de estratégias capazes de promover engajamento. Cada estudante que abandona carrega consigo não apenas uma frustração pessoal, mas também a marca de uma instituição que, muitas vezes, não conseguiu reconhecer a complexidade de sua existência e os atravessamentos que configuraram sua permanência. A evasão fala, assim, de desencontros acumulados, da falta de cuidado efetivo e da negligência de uma estrutura universitária que insiste em tratar de forma homogênea realidades profundamente desiguais. Enfrentá-la exige mais do que estatísticas: pede escuta, sensibilidade e políticas que façam da universidade um espaço em que futuros professores consigam permanecer, resistir e se reconhecer como sujeitos de sua própria formação.

3.2 EVASÃO NA UFPE: DESAFIOS DE PERMANÊNCIA NAS LICENCIATURAS

A evasão no ensino superior, como já vimos, não é apenas uma decisão individual, mas a continuidade de processos de exclusão que permanecem atuando mesmo depois que o estudante cruza os portões da universidade. Na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), esse fenômeno é definido oficialmente como o desligamento formal do estudante de seu curso de origem, seja por iniciativa própria, seja por desvinculação institucional. Por trás dessa definição, no entanto, há histórias interrompidas, percursos que se desfazem e políticas públicas que perdem sua eficácia diante da dificuldade de garantir não só o acesso, mas também a permanência no ensino superior.

Análises recentes da Coordenação de Informações Gerenciais (CIG) e da Diretoria de Avaliação Institucional (DAI) destacam a gravidade do cenário. Entre 2016 e 2022, o Campus do Agreste, localizado em Caruaru, apresentou a maior taxa média de evasão da UFPE, atingindo 11,7%, conforme mostra o gráfico a seguir.

Gráfico 4 – Taxa média de evasão por campus (2016-2022)

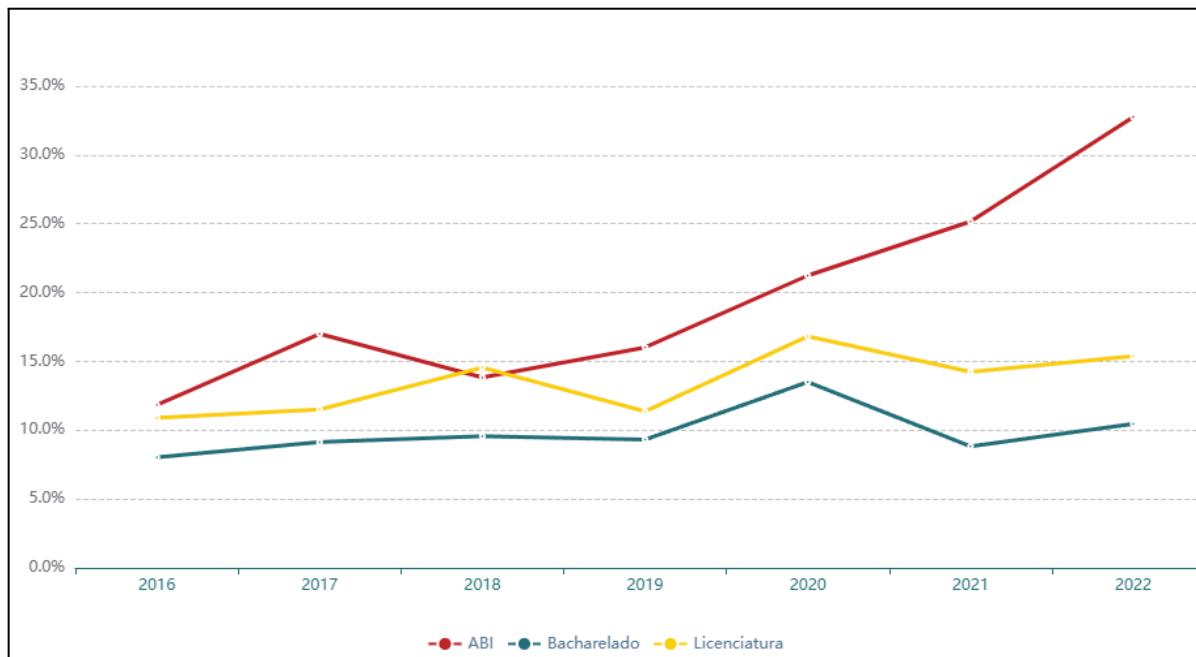


Fonte: UFPE (CIG e DAI, s.d.)

Os dados do Gráfico 4 indicam que a evasão no Campus Caruaru supera a de outros campi da UFPE, revelando desafios estruturais e institucionais específicos da região do Agreste. Essa realidade está associada à menor cobertura de políticas de permanência estudantil, à sobrecarga de disciplinas distribuídas em turnos alternados e à limitação de infraestrutura acadêmica e social. Quando somados, esses fatores tornam a trajetória universitária mais difícil, sobretudo para os estudantes que já chegam à universidade marcados por desigualdades socioeconômicas.

Ao observarmos a evasão segundo as áreas de formação, percebe-se que os cursos de licenciatura apresentam índices expressivos ao longo dos anos, como demonstra o gráfico a seguir.

Gráfico 5 – Taxa média de evasão por campus (2016-2022)

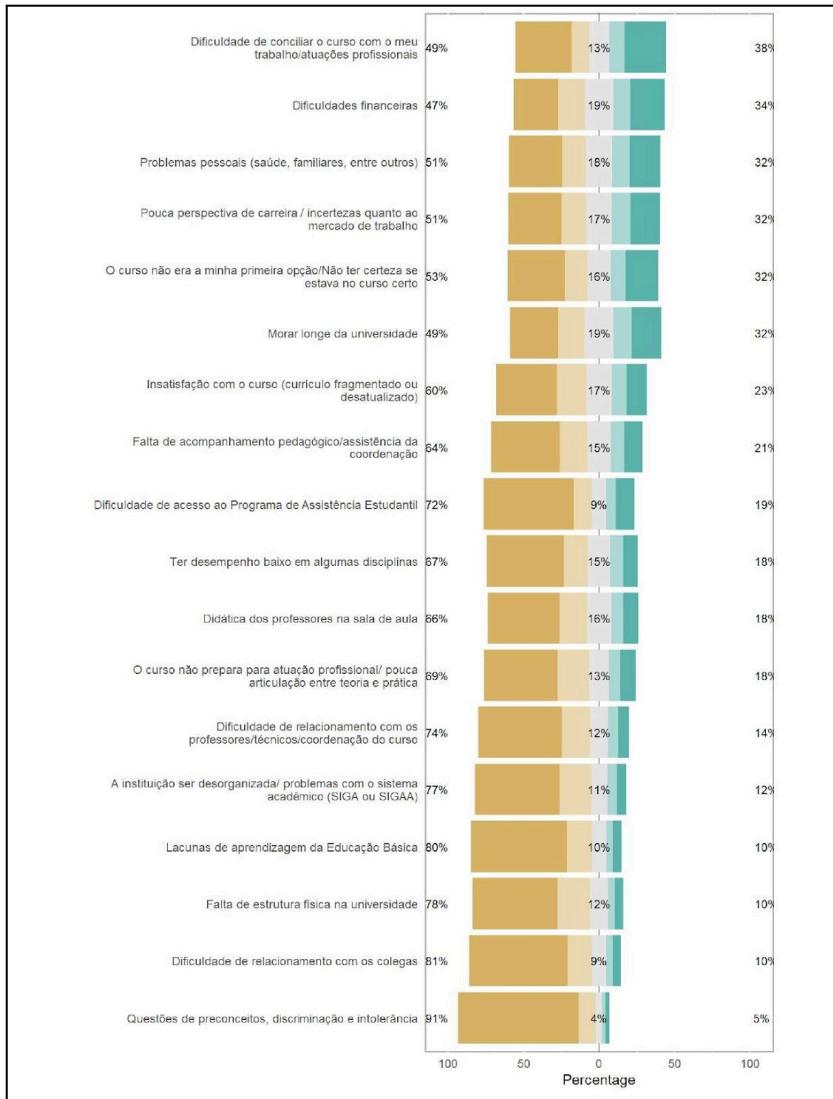


Fonte: UFPE (CIG e DAI, s.d.)

O Gráfico 5 mostra que a taxa média de evasão nos cursos de licenciatura atinge 13,5%, um valor consideravelmente superior ao dos bacharelados. Parte dessa diferença se explica pelas condições de oferta: muitos cursos de formação docente funcionam nos turnos noturno e vespertino, justamente aqueles com maiores índices de desligamento (12,3% e 11,6%, respectivamente). A isso se soma a desvalorização simbólica e econômica da carreira docente, que afeta diretamente o engajamento e o sentimento de pertencimento dos licenciandos, comprometendo sua continuidade no curso (CIG; DAI, 2023).

Para compreender de forma mais detalhada as razões que levam à desistência, a UFPE realizou, entre 2020 e 2022, uma pesquisa com estudantes evadidos. O levantamento identificou os principais motivos para o desligamento, apresentados no gráfico abaixo.

Gráfico 6 – Motivos para evasão (escala Linkert)



Fonte: UFPE (CIG e DAI, s.d.)

Os resultados evidenciam que os fatores mais recorrentes são dificuldades para conciliar estudo e trabalho (37,8%), restrições financeiras (34,2%) e questões pessoais, como problemas de saúde e conflitos familiares (31,7%). Tais percentuais demonstram que a evasão não decorre de falta de interesse ou de vocação, mas de pressões concretas de ordem econômica e emocional, que obrigam os estudantes a reorganizarem suas prioridades diante da urgência da sobrevivência.

O perfil dos estudantes evadidos confirma e aprofunda essa compreensão: em sua maioria, trata-se de jovens entre 16 e 25 anos, predominantemente do sexo masculino, não beneficiários de políticas de cotas, sem acesso efetivo à assistência estudantil e pouco integrados às atividades extracurriculares. Um dado particularmente relevante é que mais de 40% dos desligamentos ocorreram entre o primeiro e o segundo semestre do curso, momento em que o processo de adaptação ainda está em construção. Após a evasão, grande parte desses

estudantes passou a trabalhar em tempo integral, o que confirma a tese de que o abandono está profundamente relacionado às condições econômicas, sociais e subjetivas que moldam a experiência universitária.

Dessa forma, o cenário do Campus Caruaru evidencia que a evasão não é um fenômeno isolado, mas expressão concreta de desigualdades estruturais que permeiam o ensino superior público brasileiro. Garantir a permanência requer a formulação de políticas que articulem dimensões financeiras, pedagógicas e emocionais, mas também que reconheçam a singularidade das trajetórias estudantis e a complexidade do devir docente em contextos marcados pela vulnerabilidade.

3.2.1 EVASÃO E POLÍTICAS DE ASSISTÊNCIA NO CAMPUS CARUARU

A evasão no Campus do Agreste, em Caruaru-PE, e nos cursos de licenciatura, não pode ser compreendida como um evento isolado ou exceção, mas como expressão de uma lógica institucional que ainda revela fragilidades em acolher e valorizar as múltiplas realidades que constituem o corpo discente. Ela nos convoca a olhar para além dos números e a enxergar histórias interrompidas, vidas que se equilibram entre o desejo de permanecer e as urgências que empurram para fora da universidade. Enfrentar esse cenário implica que a instituição assuma um compromisso real com a escuta, o cuidado e a reformulação das condições de permanência, não apenas através de auxílios financeiros, mas também pela criação de práticas pedagógicas mais sensíveis, redes de apoio psicológico, currículos menos engessados e uma valorização simbólica da escolha pela docência.

Nesse horizonte, a Política de Assistência Estudantil (PAE) da UFPE, regulamentada pela Resolução nº 15/2019 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE), surge como uma tentativa de responder ao desafio. Seu princípio central é claro: assegurar condições de permanência no ensino superior para estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, reconhecendo que o acesso só se concretiza plenamente quando a continuidade dos estudos está garantida.

A PAE articula programas e ações que atravessam diferentes dimensões da vida acadêmica, como auxílios de moradia, alimentação e transporte, bolsas de permanência, atendimento psicossocial, acompanhamento pedagógico, acesso à saúde e inclusão digital. Em teoria, essas medidas visam reduzir os efeitos das desigualdades sociais, permitindo que mais estudantes vivam a universidade como espaço de aprendizado e não de mera sobrevivência.

De acordo com a Pró-Reitoria para Assuntos Estudantis (PROAES) da Universidade Federal de Pernambuco, a política de assistência tem por finalidade coordenar políticas e programas de inclusão social voltados à permanência estudantil, buscando minimizar os impactos das desigualdades sociais e regionais, reduzir os índices de retenção e evasão, e favorecer a conclusão dos cursos de graduação no tempo previsto (UFPE, 2025). Para ter acesso aos auxílios os estudantes devem atender aos seguintes critérios:

- Renda familiar per capita de até um (01) salário mínimo e meio, origem escolar do estudante; condição de moradia; situação laboral dos membros do grupo familiar; bens patrimoniais e agravantes de vulnerabilidade.
- Por renda mensal per capita entende-se o valor total dos rendimentos da família dividido pelo número de membros do grupo familiar;
- Não serão integrados aos cálculos de renda: programas sociais (Bolsa Família, Auxílio Brasil, Bolsa Estiagem, Garantia Safra, Benefício de Prestação Continuada-BPC, entre outros); bolsas de estágio; auxílios para alimentação e transporte externos à UFPE, diárias e reembolsos de despesas; adiantamentos e antecipações salariais; estornos e compensações referentes a períodos anteriores; indenizações decorrentes de contratos de seguros; indenizações por danos materiais e morais por força de decisão judicial;
- Estar regularmente matriculado nos cursos de Graduação presencial da UFPE em um dos Campi: Reitor Joaquim Amazonas (Recife), Centro Acadêmico do Agreste (CAA) ou Centro Acadêmico de Vitória (CAV);
- Ter condições de concluir o curso de acordo com o que prevê a **Resolução nº 15/2019**, do CONSELHO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO – CEPE/UFPE (Os casos que extrapolam o período regular de conclusão de curso serão analisados pela equipe multiprofissional, considerando os critérios e limites estabelecidos pela Resolução nº 15/2019.)
- Não ser bacharel ou licenciado em Curso Superior de Graduação;
- Não estar inadimplente junto à PROAES referente à devolução de recursos públicos indevidamente recebidos.

Na prática, contudo, a execução dessas políticas enfrenta limitações expressivas, sobretudo nos campi do interior, como o de Caruaru. A distribuição orçamentária, concentrada majoritariamente na sede do Recife, nem sempre acompanha as especificidades territoriais e socioeconômicas da região do agreste. O resultado é um número insuficiente de auxílios diante da demanda real, o que gera longas filas de espera, frustrações e sentimentos de exclusão que, em muitos casos, culminam no abandono do curso.

Além da questão orçamentária, outros entraves estruturais e comunicacionais agravam a situação. Muitos estudantes relatam falta de clareza quanto aos processos de inscrição e seleção para os auxílios, o que gera insegurança e desinformação. Mesmo aqueles que conseguem acessar algum benefício afirmam que o valor recebido não é suficiente para

garantir a permanência com dignidade, especialmente entre os que se deslocam de outras cidades e precisam arcar com despesas de moradia, alimentação e transporte, ao mesmo tempo em que contribuem financeiramente com suas famílias. Assim, o esforço para conciliar estudos, responsabilidades domésticas e, muitas vezes, o trabalho remunerado, resulta em sobrecarga física e emocional, fragilizando o vínculo com o curso e aumentando o risco de evasão.

Nas licenciaturas, esse cenário se intensifica. Historicamente procurados por estudantes oriundos das camadas populares, esses cursos concentram discentes que enfrentam maiores barreiras de permanência e maior vulnerabilidade social. Nesse contexto, a assistência estudantil deveria ocupar lugar de eixo estruturante, mas sozinha não é suficiente. A valorização simbólica da docência, o fortalecimento de redes de apoio institucional e afetivo e a criação de espaços de integração pedagógica são igualmente fundamentais para tornar a universidade um lugar de pertencimento, e não de resistência solitária.

Enfrentar a evasão, portanto, exige compreender a assistência estudantil não como favor, mas como direito, direito a uma universidade pública, gratuita, inclusiva e socialmente referenciada. A permanência nas licenciaturas do Campus Caruaru não se assegura apenas por meio de bolsas ou auxílios, mas através de políticas que reconheçam a centralidade da equidade, da escuta e do cuidado como fundamentos essenciais de qualquer projeto formativo que pretenda, de fato, ser transformador.

4 FILOSOFIA DA DIFERENÇA COMO CHAVE DE LEITURA

A Filosofia da Diferença nos convida a deslocar o olhar das categorias fixas e das essências imutáveis para os movimentos, processos e fluxos que compõe e atravessam os sujeitos. Em vez de compreender a identidade como algo pré-determinado, estável ou previsível, ela enfatiza a multiplicidade e o devir como marcas da experiência humana. Essa perspectiva se torna especialmente fecunda quando pensamos a formação acadêmica e, em particular, à docência, campos atravessados por tensões, afetos, deslocamentos e reinvenções constantes.

Neste capítulo, buscaremos explorar como a subjetividade, a singularização e a experiência se configuram como chaves interpretativas para compreender o devir docente, articulando referências filosóficas e culturais com a realidade educacional.

4.1 EXPERIÊNCIA E FORMAÇÃO ACADÊMICA: UM OLHAR PROCESSUAL

A experiência é um conceito central para compreender como os sujeitos constroem conhecimento a partir de suas vivências. Em sentido amplo, ela pode ser entendida como o saber que se constitui no contato cotidiano com o mundo; já em uma perspectiva filosófica, configura-se como chave interpretativa para pensar os limites e as possibilidades do conhecer. Em ambos os casos, a experiência envolve o encontro direto com situações, afetos e acontecimentos que deixam marcas, mobilizam sentidos e produzem aprendizagens. Não se trata, portanto, de um dado objetivo, mas de um saber que transforma o sujeito, afetando seu modo de ser e de estar no mundo.

Tal compreensão aproxima-se do que Larrosa (2002) denomina *saber da experiência*, entendido como aquilo que “nos acontece” e que nos atravessa de forma singular, produzindo marcas, sentidos e reorganizações internas que não podem ser reduzidas a informação ou opinião. A experiência, nessa perspectiva, é sempre uma passagem que nos afeta e nos modifica, operando como uma forma de conhecimento que se articula com a vida concreta do sujeito. Assim, a transformação aqui mencionada não decorre de um acúmulo de conteúdos, mas da abertura ao encontro com situações, pessoas e contextos que, ao nos tocarem, nos deslocam e ressignificam nossas trajetórias.

Como sintetiza o Dicionário de Filosofia (2024), experiência é, em sentido amplo, um conhecimento vivido, articulando dimensões cotidianas com processos de reflexão. Nesse campo cabem tanto a perspectiva de Hume, para quem a experiência instrui sobre as

conjunções dos objetos, quanto a de Kant, que afirma ser impossível qualquer conhecimento fora de uma experiência possível. Isso revela que a experiência não é neutra: está sempre mediada por linguagem, cultura e afetividade, constituindo um campo simbólico que molda como conhecemos e nos situamos no mundo.

Ao longo do século XX, autores como Benjamin (1933), Dewey (1979) ampliaram a compreensão da experiência para além do âmbito epistemológico, enfatizando seu caráter educativo e existencial. Dewey (1979) concebeu a experiência como um processo contínuo de interação entre o sujeito e o meio, no qual cada vivência se torna ponto de partida para novas aprendizagens. Já Benjamin (1933), ao refletir sobre a “pobreza da experiência” na modernidade, advertia que o excesso de informação e a aceleração da vida esvaziam a possibilidade de elaboração subjetiva, transformando o viver em mera sucessão de acontecimentos sem significado.

Quando trazemos esse debate para o universo acadêmico, percebemos que a formação vai muito além da transmissão de conteúdos. A universidade é também um espaço de vivências que atravessam a subjetividade e configuram a relação do estudante com o saber. O percurso formativo se constrói entre desafios e tensões: a adaptação à linguagem acadêmica, as dúvidas sobre a escolha profissional, os conflitos interpessoais, as frustrações com o desempenho e, muitas vezes, a sensação de não pertencimento. Tais experiências, mesmo silenciosas, deixam marcas profundas e influenciam o modo como nos engajamos, ou nos distanciamos, do processo formativo.

Com o tempo, esse acúmulo de vivências, ainda que nem sempre verbalizadas, pode reconfigurar a nossa relação com a aprendizagem. O entusiasmo inicial, marcado por expectativas e desejo de crescimento, pode ceder lugar a uma lógica de sobrevivência emocional: cumprir tarefas sem implicação subjetiva, permanecer sem acreditar, estudar sem se reconhecer no processo. Quando o conhecimento perde o sentido, ele perde também sua potência transformadora.

Como lembra Xavier (2003), aprender não é uma prática meramente técnica: é um processo interno, singular e pessoal, que depende tanto da disposição do sujeito quanto da qualidade dos encontros que vivencia. Nesse ponto, quando a universidade não reconhece as histórias, as linguagens e as formas diversas de aprender, instala-se uma ruptura simbólica que pode resultar no afastamento afetivo ou mesmo na evasão acadêmica.

É nesse horizonte que Larrosa (2002, p. 21) nos provoca ao afirmar que “a experiência é cada vez mais rara”. Em uma vida contemporânea marcada pela aceleração e pela lógica produtivista, somos constantemente atravessados por acontecimentos, mas poucos se

transformam em experiência. No espaço universitário, essa lógica se manifesta em currículos rígidos, em práticas pedagógicas burocratizadas e em rotinas que pouco dialogam com a realidade dos estudantes. O risco, assim, é reduzir a formação a um conjunto de tarefas esvaziadas de invenção e de sentido.

Por isso, compreender a formação acadêmica como um processo exige conceber a experiência como território de criação e de risco. Aprender implica deslocar-se: desorganizar saberes prévios, abandonar certezas, confrontar dúvidas e permitir-se afetar. Quando reconhecida em sua complexidade, a experiência formativa ultrapassa o mero acúmulo de informações e se torna potência de transformação subjetiva. Nesse sentido, aproxima-se da Filosofia da Diferença, especialmente nas proposições de Deleuze e Guattari (1995), que a concebem como *devir*: uma travessia instável, rizomática e sempre inacabada, na qual o sujeito se constitui nos entrelaçamentos de encontros, forças e fluxos que o atravessam/transpassam e transformam.

Assim, reafirmar o valor da experiência na formação acadêmica é também assumir um posicionamento ético e político diante da lógica tecnicista que ainda domina muitos espaços educativos. Aprender não é apenas cumprir disciplinas e responder a avaliações: é experimentar o mundo, elaborar sentidos, enfrentar incertezas e criar caminhos possíveis. A formação universitária, nesse sentido, não se limita à transmissão de conteúdos, mas se realiza nos vínculos que construímos, nas dúvidas que nos atravessam, nos afetos que mobilizamos e nas potências que emergem quando o conhecimento encontra o desejo de existir de outros modos.

4.2 SUBJETIVIDADE E SINGULARIZAÇÃO: RESISTÊNCIA ÀS IDENTIDADES

A reflexão sobre a experiência abre caminho para outra questão fundamental: a subjetividade e a singularização. Viver no mundo contemporâneo é estar o tempo todo em movimento. As transformações sociais, culturais e tecnológicas acontecem numa velocidade que nos obriga a repensar quem somos. Sustentar-se em uma única identidade, como se ela fosse uma verdade definitiva, não é possível, e talvez nunca tenha sido. Somos atravessados por experiências, expectativas e discursos que nos empurram a nos reinventar.

É por isso que Stuart Hall (2006) afirma que a identidade está “sempre em processo”: não é algo dado de antemão, mas algo que construímos e reconstruímos ao longo da vida. Essa visão desloca o sujeito do centro estável das teorias modernas para um campo de

relações móveis e dinâmicas. O sujeito pós-moderno é fragmentado, múltiplo, em constante negociação com os discursos que o constituem.

Deleuze (2001, p. 76) reforça essa ideia ao afirmar que “o sujeito se define por e como um movimento, movimento de desenvolver-se a si mesmo. O que se desenvolve é sujeito”. Em outras palavras, o sujeito não é uma essência a ser revelada ou descoberta, mas um fluxo, um devir em constante composição e transformação. E não é exatamente isso que vivemos na universidade? Uma sensação de estarmos sendo continuamente desafiados a nos refazer, como se cada disciplina, cada encontro e cada conflito nos obrigasse a inventar novas formas de existir e de aprender.

Bauman (2005) nomeia esse tempo como modernidade líquida. Nele, os vínculos, valores e identidades se tornam frágeis e instáveis. Tudo pode mudar rapidamente, e muda. Comprometer-se com uma identidade fixa parece até um risco, porque o mundo nos cobra flexibilidade e reinvenção. Essa liquidez não é apenas uma teoria distante: ela aparece quando precisamos conciliar estudo, trabalho e vida pessoal, quando justificamos nossas escolhas ou quando sentimos a pressão de corresponder a um ideal que nunca foi o nosso.

Sob a ótica dos estudos culturais, Hall (2006) nos mostra que essa transformação é também histórica. Durante o Iluminismo, prevalecia a noção de um sujeito centrado, racional, coerente e portador de uma essência interior imutável. Com o avanço das ciências sociais, especialmente no século XIX, essa visão foi sendo substituída por concepções mais relacionais, que entendem a identidade com o efeito de interações sociais e de contextos culturais. Já no horizonte pós-moderno, fragmentado e marcado pela ausência de narrativas totalizantes, o sujeito aparece como múltiplo, contraditório e instável, formado por discursos que se entrecruzam e se tensionam. Nesse sentido, a identidade deixa de ser algo a ser descoberto e passa a ser, como diz Hall, uma posição discursiva: situada, provisória e sempre em negociação.

Quando trazemos esse debate para a educação, percebemos o tamanho do desafio. Embora teorias críticas já tenham deslocado a compreensão de identidade como essência, muitas instituições ainda funcionam sob a lógica de um estudante ideal: disciplinado, linear, produtivo e sempre autônomo. Esse modelo, que ignora as singularidades das trajetórias estudantis, pressupõe que todos se encaixarão em um mesmo molde de sucesso. O resultado, no entanto, é a produção de frustração, exclusão simbólica e sentimentos de inadequação, sobretudo entre aqueles que não compartilham dos repertórios legitimados pela universidade.

Nesse ponto, é pertinente recuperar Foucault, conforme analisa Weinmann (2006), ao compreender que o sujeito não é uma substância originária, mas o resultado histórico das

práticas e discursos que o atravessam. O autor explica que cada indivíduo se constitui na “trama de saberes e poderes de um dispositivo”, isto é, de uma rede heterogênea de instituições, normas, leis e discursos que produzem e regulam as formas de ser sujeito². Assim, o que entendemos por “identidade” é sempre uma construção atravessada por relações de poder e regimes de verdade.

Neste sentido, o sujeito, com toda a complexidade de sua subjetividade, vai se constituindo continuamente, sendo moldado pelas experiências e pelas interpretações que lhes atribui. A subjetividade não é uma posse, não é estática, mas algo em constante movimento, que se constrói aos poucos de acordo com os encontros e desencontros vividos, produzindo efeitos que moldam a maneira de viver (Queiroz, 2015). De acordo com Costa e Queiroz (2018), o sujeito transforma-se a partir da relação que estabelece com suas próprias marcas. Esse processo pode levá-lo a um desvio, caso consiga superá-las, ou mantê-lo preso a elas, resultando em um estado de aprisionamento e bloqueio.

Compreender a identidade como um devir torna-se, então, uma exigência ética: significa acolher as diferenças, reconhecer os múltiplos modos de aprender e valorizar a diversidade como potência formativa. A subjetividade, nesse contexto, não é uma essência a ser revelada, mas um processo contínuo de composição e recomposição de si. Ela se forma no entre, entre saberes, afetos, corpos, experiências e encontros.

É nesse horizonte de instabilidade, fluidez e constante transformação que a subjetividade se revela como potência crítica e criadora. Ela não se manifesta apenas como adaptação aos padrões normativos, mas se afirma como resistência, como a capacidade de produzir sentidos singulares diante das tentativas de fixar o sujeito em lugares estáticos. Foucault, segundo Weinmann (2006), entende essa resistência como o ponto de inflexão de todo dispositivo: se por um lado o poder busca normalizar, por outro há sempre práticas de liberdade que se insurgem, abrindo brechas para novas formas de existência. A subjetivação, portanto, é também um ato de resistência, um movimento ético de criação de si nas bordas dos dispositivos que nos moldam.

Subjetivar-se não é revelar uma essência escondida, mas compor-se continuamente em relação com os outros, com o tempo, com os espaços que habitamos e com os discursos que nos atravessam. Como lembra Queiroz (2015), trata-se de um movimento incessante, tecido

² Para Foucault, o termo “dispositivo” designa um conjunto heterogêneo de práticas, discursos, instituições, normas, saberes e técnicas, que articulam relações de poder e saber e produzem modos de subjetivação. Weinmann (2006, p. 17) explica que o dispositivo é “a rede que se pode estabelecer entre estes elementos”, onde se definem as condições históricas que tornam possíveis certas formas de ser sujeito.

nas respostas sociais que recebemos, nos papéis que nos são atribuídos e nas possibilidades, ou impossibilidades, de nos reconhecermos nas experiências vividas.

Nesse processo, a singularização ocupa um lugar central. Mais do que negar o coletivo, singularizar-se é recusar os lugares prontos e afirmar modos próprios de existir. É o gesto criador de quem se desvia dos enquadramentos normativos para abrir caminhos inventivos de ser, aprender e ensinar. Para Rangel (2018), trata-se de uma “linha de fuga”, no sentido dado por Deleuze e Guattari: uma ruptura criativa com os modos de existência dominantes, que tantas vezes sufocam o desejo e a multiplicidade. A singularização, portanto, não rompe com o comum, mas o reinventa, e, ao fazê-lo, permite que novas formas de vida e de educação possam emergir.

Essa dimensão inventiva também aparece em Foucault (2006, p. 14), quando ele afirma que “é preciso converter o olhar, do exterior, dos outros, do mundo, etc. para si mesmo. O cuidado de si implica uma certa maneira de estar atento ao que se pensa e ao que se passa no pensamento”. Weinmann (2006) retoma esse conceito ao mostrar que o *cuidado de si* é, antes de tudo, uma prática de liberdade, um exercício ético de resistência às formas de sujeição impostas pelos dispositivos sociais. O cuidado de si, nesse sentido, não é isolamento, mas um exercício ético de atenção e reinvenção, capaz de sustentar a subjetividade diante das forças de normalização.

Pensar subjetividade e singularização nos espaços educativos significa, portanto, romper com a lógica da normalização. Exige que deixemos de ver a identidade como encaixe e passemos a enxergá-la como movimento. A universidade não deveria ser apenas o lugar do molde, mas também o território da invenção de si. Valorizar experiências em vez de padronizar trajetórias, escutar singularidades em vez de exigir adaptação, abrir-se ao devir em vez de impor modelos fixos, esses são gestos éticos e pedagógicos que podem transformar a educação em um espaço verdadeiramente plural, no qual a diferença não é apenas tolerada, mas afirmada como constitutiva do humano.

4.3 DEVIR DOCENTE: ENTRE TRAVESSIAS E REINVENÇÕES

Refletir sobre o processo de formação docente é reconhecer que a constituição do ser professor não se dá de maneira linear, tampouco definitiva. A docência é atravessada por experiências, afetos, rupturas e reconstruções que desafiam o educador a reinventar-se continuamente. Nesse sentido, compreender o percurso formativo exige olhar para a docência como movimento, como travessia e como processo em constante transformação. É nesse

contexto que emerge a noção de *devir docente*, conceito que permite pensar a formação não como resultado ou destino, mas como caminho que se faz no próprio ato de caminhar.

Segundo Oliveira (2021), o termo *devir docente* foi escolhido por remeter à ideia de movimento e transformação contínua. Derivado do latim *devenire* (chegar), o verbo *devir* significa “vir a ser” ou “tornar-se”, expressando um processo permanente de mudança e renovação. Nessa perspectiva, o *devir docente* traduz o processo incessante de construção do ser professor, marcado por constantes deslocamentos e reconfigurações. A docência, assim, não é uma identidade fixa, mas uma experiência em permanente vir a ser, na qual o educador se (re)constitui a partir das relações, das experiências e dos contextos que atravessam sua prática.

Deleuze e Guattari (1995) ampliam essa noção ao afirmar que o *devir* nunca é imitação ou reprodução, mas sempre criação. O movimento de *devir* implica uma transformação mútua entre os corpos, ideias e afetos que se encontram, um processo em que não há dominação, mas co-criação. Como observa Queiroz (2015, p. 33), “não existe ‘eu modifiquei alguém’ ou ‘esse alguém me modificou’, não há essa relação de dominador; pelo contrário, é uma transformação mútua: o afetar e ser afetado”.

Pensado a partir da docência, isso significa que o professor não se limita a repetir práticas estabelecidas, mas reinventa continuamente sua forma de ensinar e de se relacionar com o conhecimento. Cada aula, cada interação, cada desafio vivido abre espaço para um novo arranjo, uma nova configuração da prática docente. O *devir*, nesse sentido, é potência: desloca a docência de um lugar fixo e a transforma em espaço de experimentação.

Deleuze e Guattari (1997) reforçam essa compreensão ao afirmarem que:

É que o *devir* não é imitar algo ou alguém. Tampouco é proporcionar relações formais. [...] *Devir* é, a partir das formas que se tem, do sujeito que se é, dos órgãos que se possui ou das funções que se preenche, extraír partículas, entre as quais instauramos relações de movimento e repouso, de velocidade e lentidão, as mais próximas daquilo que estamos em vias de nos tornarmos. É nesse sentido que o *devir* é o processo do desejo (p. 64).

A partir dessa base filosófica, Queiroz (2015, p. 174) observa que “não há nada para além-*devir*, pois o *devir* é a exata construção do momento”. Essa afirmação evidencia que o *devir* não deve ser compreendido como um objetivo distante, um “*porvir*³” a ser alcançado mediante um percurso linear e planejado. Ele se manifesta no presente, no movimento vivo que emerge do encontro entre experiências, afetos e práticas. Enquanto o *porvir* se ancora em ideais de identidade e em modelos previamente estabelecidos, o *devir* se afirma como fluxo criador que escapa a tais moldes, abrindo espaço para a invenção e a singularidade.

³ A posteridade; os acontecimentos que sucederão; o tempo que ainda aparecerá. (Dicio, 2025)

Na formação inicial, especialmente no campo da docência, esse devir aparece no modo como cada sujeito em formação ressignifica sua trajetória, recusando lugares fixos e elaborando sentidos a partir das experiências que o constituem. O devir docente, portanto, não se resume a “tornar-se professor” dentro de um modelo já estabelecido; trata-se de viver a docência como travessia, como abertura ao imprevisível e como exercício de invenção de si. A docência não é um estado acabado, mas um processo em constante atualização, tecido nas vivências cotidianas, nos encontros com os estudantes, nas tensões institucionais e nas brechas criadas para afirmar outros modos de ensinar e aprender.

No contexto da Licenciatura em Matemática, esse devir adquire contornos ainda mais intensos. O formalismo e a abstração que caracterizam a área tendem, muitas vezes, a produzir um modelo rígido de quem seria o “bom professor de matemática”. Entretanto, é nas brechas dessa rigidez que o devir docente se manifesta com mais força, quando os licenciandos encontram modos de traduzir conteúdos complexos em experiências significativas; quando propõem metodologias que valorizam a diversidade de aprendizagens; quando resistem a ideais normativos e afirmam sua própria maneira de habitar a docência.

Assim, o devir docente ultrapassa a condição de uma simples categoria filosófica, configurando-se como algo potente para repensar a formação e a prática educativa. Ele nos recorda que ser professor não é ocupar um lugar fixo ou definitivo, mas experimentar continuamente modos singulares de existir na docência. Reconhecer esse movimento é afirmar a pluralidade de trajetórias, os gestos criativos que emergem das dificuldades e a potência de uma educação que se constrói no entre, entre teoria e prática, entre o instituído e o possível, entre o eu e o outro.

5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, apresentamos os caminhos metodológicos que sustentaram o desenvolvimento da pesquisa, explicitando as escolhas em relação ao tipo de investigação, à abordagem adotada, aos participantes envolvidos, aos instrumentos de coleta de dados e às estratégias de análise. Mais do que uma formalidade, trata-se de tornar visível o percurso construído, reconhecendo que toda pesquisa é também um processo de implicação, atravessado pelas escolhas, pelos encontros e pelas experiências vividas ao longo da investigação.

5.1 TIPO DE PESQUISA E ABORDAGEM

A pesquisa científica pode ser compreendida como um movimento contínuo de construção de conhecimento, sustentado pela reflexão crítica e pelo diálogo com diferentes perspectivas teóricas e metodológicas. Como lembram Clark e Castro (2003), esse processo exige rigor, mas também abertura, pois investigar é, ao mesmo tempo, seguir caminhos já trilhados e criar rotas inéditas.

Neste trabalho, entendemos a pesquisa como ferramenta para compreender os sentidos atribuídos pelos estudantes à sua trajetória acadêmica e à sua (não) identificação com o curso de Matemática-Licenciatura da UFPE. Por essa razão, trata-se de uma investigação básica, voltada para o aprofundamento teórico de um fenômeno ainda pouco explorado: a desidentificação de estudantes com a formação docente em Matemática. Conforme destacam Gerhardt e Silveira (2009), esse tipo de investigação busca ampliar a compreensão de aspectos estruturais e subjetivos da realidade, mesmo quando não há aplicação prática imediata.

Quanto aos objetivos, a pesquisa assume caráter descritivo e exploratório. O viés descritivo orienta-se para identificar e interpretar as características do grupo estudado, com atenção às experiências acadêmicas e afetivas que atravessam a relação com o curso e com a docência. Já a vertente exploratória se justifica pela escassez de estudos que abordem a evasão e a desidentificação a partir das dimensões subjetivas, afetivas e relacionais. Como afirmam Lösch, Rambo e Ferreira (2023), pesquisas exploratórias são especialmente adequadas para fenômenos complexos e emergentes, permitindo levantar hipóteses, tensionar compreensões e abrir novas problematizações.

A abordagem metodológica adotada é qualitativa, pois se alinha ao compromisso com a escuta sensível e com a valorização das experiências singulares. De acordo com Gerhardt e Silveira (2009, p. 31), a pesquisa qualitativa não se preocupa com representatividade numérica, mas com a profundidade da compreensão. Essa escolha permite acessar sentidos, afetos e deslocamentos que atravessam a formação, em consonância com os pressupostos da Filosofia da Diferença, que nos convida a olhar para aquilo que escapa aos modelos fixos e que se afirma na multiplicidade do devir.

5.2 PARTICIPANTES E AMOSTRAS

A pesquisa foi realizada com estudantes do curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), no Campus Acadêmico do Agreste (CAA), em Caruaru-PE. Ao todo, participaram 10 estudantes, selecionados intencionalmente em função da relevância de suas trajetórias para o objeto da investigação: os processos de (não) identificação com o curso e os atravessamentos que incidem sobre sua permanência, sentimento de pertencimento e relação com a formação docente.

A participação foi voluntária, mediante convite direto, assegurando-se aos estudantes o sigilo das informações compartilhadas, bem como o respeito à autonomia e à confidencialidade de seus relatos. Os critérios de inclusão contemplaram: estar regularmente matriculado no curso de Licenciatura em Matemática, ter cursado no mínimo cinco períodos letivos, o que pressupõe uma vivência significativa no percurso formativo, e demonstrar interesse em colaborar com a pesquisa.

5.3 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DE PRODUÇÃO DE DADOS

O instrumento utilizado para a produção dos dados foi um questionário estruturado com questões abertas, elaborado especificamente para esta pesquisa e aplicado a 10 estudantes da Licenciatura em Matemática da UFPE/CAA. A escolha desse recurso metodológico se deu pela possibilidade de acessar, de forma direta e sistemática, as percepções, experiências e sentimentos dos participantes em relação à sua trajetória acadêmica e ao processo de (não) identificação com o curso.

Segundo Gil (2008), o questionário é um instrumento que favorece a coleta de informações de maneira organizada, garantindo comparabilidade entre respostas e permitindo explorar diferentes dimensões de um fenômeno. No contexto desta investigação, sua

utilização possibilitou reunir tanto informações mais objetivas quanto narrativas subjetivas, produzidas pelos próprios estudantes a partir de sua vivência.

O questionário foi aplicado presencialmente, em um ambiente que assegurou aos estudantes condições de liberdade, acolhimento e privacidade para suas respostas. Para preservar o anonimato deles, foram utilizados nomes fictícios, escolhidos pelos próprios participantes no momento da aplicação. Assim, ao longo do trabalho, as falas dos estudantes serão identificadas por meio dos seguintes nomes: Bruna M., Bruno, Clark K., Gabriela, Geralt R., Judith, Lua, Maite P., Michael J. e Rui.

O instrumento foi composto por oito questões abertas, organizadas em blocos temáticos que abordaram desde expectativas iniciais até experiências de pertencimento, dificuldades e processos de ressignificação. A seguir, o Quadro 1 apresenta a estrutura do questionário utilizado:

Quadro 1: Perguntas realizadas no Questionário com seus respectivos objetivos e bloco

Bloco	Objetivo	Perguntas	Objetivo Específico Alcançado
Expectativas e motivações	Identificar as expectativas iniciais e as razões que levaram à escolha do curso	1. Antes de iniciar a graduação, quais eram suas expectativas em relação à universidade? 2. O que motivou sua escolha pelo curso de Matemática-Licenciatura?	Identificar os fatores que influenciam a escolha e a permanência de estudantes no curso de Matemática-Licenciatura da UFPE.
Transição e adaptação	Compreender como se deu a passagem do Ensino Médio para a universidade	3. Como foi, para você, a transição do Ensino Médio para o Ensino Superior?	Compreender como as vivências formativas atravessam o processo de construção identitária e impactam a relação dos discentes com a formação docente.
Processos de (não) identificação	Explorar experiências de pertencimento e estranhamento no curso	4. Em algum momento, você sentiu que não se encaixava ou não se identificava com o ambiente acadêmico ou com o curso? Se sim, poderia descrever? 5. Houve situações ou experiências	Analizar as experiências acadêmicas e subjetivas de estudantes que relatam não identificação com o curso.

		específicas que fizeram você questionar se deveria continuar no curso? Quais foram elas?	
Impactos subjetivos	Analisar como as experiências afetaram autoestima, rotina e projetos de vida	6. Como essas experiências de não identificação, ou não, afetaram sua autoestima, sua rotina ou seus projetos de vida?	Analisar as experiências acadêmicas e subjetivas de estudantes que relatam não identificação com o curso.
Redes de apoio	Identificar apoios recebidos durante dificuldades acadêmicas	7. Durante esse processo, você encontrou algum tipo de apoio? Quem ou o que mais te ajudou a lidar com essas dificuldades?	Identificar os fatores que influenciam a escolha e a permanência de estudantes no curso de Matemática-Licenciatura da UFPE.
Ressignificação	Investigar possibilidades de reconstrução do vínculo com o curso	8. Em algum momento, você sentiu que foi possível ressignificar ou reinventar sua relação com o curso? Poderia explicar como isso aconteceu?	Compreender como as vivências formativas atravessam o processo de construção identitária e impactam a relação dos discentes com a formação docente.

Fonte: Autora (2025)

A organização em blocos possibilitou compreender diferentes dimensões da experiência acadêmica: desde os motivos que levaram ao ingresso na licenciatura até os sentidos atribuídos ao curso no presente. Essa estrutura também favoreceu uma leitura mais integrada das respostas, permitindo identificar como as narrativas de pertencimento, desidentificação e permanência se entrelaçam ao longo da trajetória formativa.

6 ANÁLISE DE DADOS

Este capítulo apresenta a análise dos dados produzidos a partir do questionário aplicado aos estudantes do curso de Matemática-Licenciatura. O objetivo é compreender como as trajetórias individuais, atravessadas por expectativas, escolhas, dificuldades e experiências, se articulam com os processos formativos vividos na universidade.

A análise foi organizada em eixos temáticos correspondentes às questões do questionário, buscando evidenciar não apenas as respostas em si, mas também os sentidos que emergem das narrativas. Mais do que dados isolados, tratam-se de fragmentos de vida que, colocados em diálogo, revelam tensões, desafios e potências do percurso acadêmico.

6.1 Expectativas em relação à universidade

Pergunta 1 - Antes de iniciar a graduação, quais eram suas expectativas em relação à universidade?

As expectativas dos estudantes antes de ingressarem na graduação delineia um horizonte de esperanças e idealizações, muitas vezes marcado por visões romantizadas ou por compreensões limitadas do que seria a experiência universitária. Em muitos casos, essas expectativas estavam associadas a um imaginário de ascensão social, autonomia e reconhecimento, a ideia de que a universidade seria um espaço de oportunidades e conquistas que transformaria suas vidas. No entanto, na prática, a realidade acadêmica nem sempre corresponde a essas idealizações, gerando desencontros e frustrações que atravessam o sentimento de pertencimento.

Geralt: *Antes de entrar, a faculdade para mim seria uma forma de ganhar dinheiro e ter minha independência financeira.*

Gabriela: *Desde sempre ouvimos que precisamos de uma graduação para alcançarmos uma estabilidade financeira. Então eu tinha em mente que a universidade me daria isso: oportunidades de emprego e experiências das quais o ensino fundamental e médio não poderia proporcionar.*

As falas de Geralt e Gabriela revelam a influência de um discurso social que associa o ensino superior à promessa de mobilidade e estabilidade financeira. Tal imaginário, fortemente enraizado nas sociedades contemporâneas, é expressão do que Bauman (2005) denomina modernidade líquida, marcada pela busca incessante de segurança em meio à instabilidade das relações e das instituições. Assim, o ingresso na universidade, mais do que uma escolha racional, é também um gesto de esperança diante de um mundo permeado por incertezas.

Outros estudantes, como Bruna M., Clark K. e Judith, expressam uma expectativa de caráter mais afetivo e idealizado, alimentadas pela crença de que encontrariam na universidade um ambiente acolhedor, plural e inspirador:

Bruna M.: *Apesar do medo e insegurança do ‘novo’ tinha expectativas muito positivas, embora enxergasse a universidade bem diferente do que é, via a forma romântizada. Na prática é diferente, mas eu esperava coisas muito boas, muitas flores, sempre com boas expectativas.*

Clark K.: *Eu esperava que a universidade fosse algo parecido com a escola, mas bem maior e com mais experiências de vida adulta como relações pessoais. [...] Justamente por ser uma universidade renomada e por ser um curso de licenciatura, no qual a formação pedagógica deveria ser o foco.*

Judith: *Na verdade, percebi que a idealizava sim, mas não como um lugar perfeito, e sim como um espaço mais livre e aberto, com pessoas diversas e ‘desconstruídas’. Infelizmente, não foi isso que encontrei.*

Essas falas expõem o contraste entre o imaginário e a experiência concreta. A universidade, muitas vezes vista como território da liberdade, da diversidade e do pensamento crítico, aparece na vivência cotidiana como um espaço de normas, exigências e hierarquias. Larrosa (2002) lembra que a experiência é aquilo que nos acontece e nos transforma, nesse sentido que o encontro com o real, muitas vezes frustrante, se torna formativo. A desilusão não é apenas perda, mas também o início de uma travessia em que o estudante é convocado a ressignificar o próprio percurso.

Há também aqueles que ingressaram na graduação sem grandes referências, movidos mais pela curiosidade e pela expectativa de ascensão pessoal do que por uma compreensão real do universo acadêmico:

Maite P.: *Sinceramente, eu não sabia tanto o que esperar, porque não conhecia muitas pessoas que estivessem inseridas no ambiente acadêmico. Ainda assim, estava animada, porque via a faculdade como uma boa oportunidade para o meu futuro.*

Rui: *As pessoas geralmente desestimulam muito a graduação quando o curso é licenciatura. Por esse motivo, entrei mais desanimado, porém, torcendo para que os comentários negativos estivessem errados.*

Esses depoimentos revelam o quanto a universidade ainda aparece, para muitos, como um espaço distante e desconhecido. A falta de referências concretas e o peso das representações sociais sobre as licenciaturas, frequentemente associadas à desvalorização profissional, intensificam as inseguranças iniciais. Nesse ponto, como indica Hall (2006), o sujeito pós-moderno é atravessado por identidades fragmentadas e transitórias, que se constroem e se desfazem conforme as experiências vividas. Assim, o estudante que ingressa

no ensino superior se vê constantemente negociando suas expectativas e sentidos diante da realidade.

Outras falas apontam para o desejo de vivenciar a universidade como experiência plena, não apenas para a formação profissional, mas também para a participação em projetos e coletivos acadêmicos:

Michael J.: *A primeira expectativa era conseguir finalizar. Contudo, aconteceram algumas coisas que me fizeram ter bastante dificuldade na caminhada universitária. Minha expectativa era viver a graduação 100% participando de projetos e grupos de estudos.*

Bruno: *Antes de iniciar minha vida acadêmica, eu pensava que iria obter domínio do conhecimento matemático de forma plena [...] Imaginava que os professores iriam incentivar os estudantes a realizarem grupos de estudos, momentos extraclasse para debates sobre as barreiras enfrentadas na profissão. Percebi que tal pensamento era uma expectativa não concebida.*

As falas de Michael e Bruno refletem o desejo de se envolver de forma ativa na vida universitária e de construir um sentido mais coletivo para o aprendizado. Contudo, a estrutura rígida dos cursos, as demandas externas e a falta de incentivo institucional dificultam a realização desse ideal. Como afirma Queiroz (2015), a subjetividade se constrói no entre: entre o que se espera e o que se vive, entre o desejo e o limite, entre o pertencimento e o desencontro.

À luz da Filosofia da Diferença, essas expectativas podem ser compreendidas como movimentos de devir (Deleuze; Guattari, 1997): não como metas fixas, mas como fluxos de desejo que impulsionam o sujeito e o colocam em processo contínuo de criação de si.

O estudante que chega à universidade traz consigo um repertório de sonhos e projeções, mas é na fricção entre o esperado e o vivido que ocorre a verdadeira experiência formativa, aquela que, segundo Larrosa (2002), nos atravessa, nos afeta e nos transforma.

Assim, o confronto entre idealizações e realidades institucionais inaugura o processo de subjetivação universitária, no qual o sujeito é convocado a reinventar-se diante do novo, abrindo caminho para a construção de um pertencimento mais consciente e singular.

6.2 Motivações para a escolha do curso de Matemática-Licenciatura

Pergunta 2 - O que motivou a sua escolha pelo curso de Matemática-Licenciatura?

As falas dos estudantes revelam que a escolha pelo curso de Matemática-Licenciatura é atravessada por múltiplas dimensões (afetivas, formativas e materiais) que dialogam com suas trajetórias pessoais e experiências escolares anteriores. Em muitos casos, essa escolha foi

fortemente influenciada pelas relações estabelecidas com professores inspiradores e pelo encantamento com a disciplina desde os primeiros anos escolares. Assim, a docência surge não apenas como um caminho profissional, mas como um movimento de identificação e continuidade de experiências significativas vividas na escola.

Bruno: *Assim como outras pessoas, o meu desejo pela licenciatura iniciou bem cedo, em uma aula de matemática do 6º ano do ensino fundamental, me vi analisando como o professor apresentava a disciplina, sua forma singular de ensinar me cativou e me levou a refletir sobre tal possibilidade de ser docente.*

Maite P.: *Minha escolha foi motivada pelas experiências anteriores como monitora no ensino fundamental e médio de algumas disciplinas. Sempre tive apreço e uma certa facilidade com a disciplina de matemática na educação básica, o que contribuiu para essa decisão. Também tive a sorte de ser inspirada por professoras que acreditaram em mim e me incentivaram a seguir com os estudos.*

A presença de professores inspiradores foi um ponto recorrente nas narrativas, revelando a força das relações pedagógicas na constituição do desejo docente:

Gabriela: *Eu já sabia que queria seguir algo relacionado à matemática [...]. Foi apenas no ensino médio que encontrei professores cujo olhar brilhava ao ensinar matemática e isso me inspirou profundamente.*

Rui: *Tive professores que me inspiraram. Por muitas vezes, a escola foi um ambiente ao qual eu me identifiquei e me senti bem, então a licenciatura me parecia uma boa opção já que eu gostava de estudar e do ambiente escolar.*

Judith: *Eu me lembro que, no ensino fundamental, a forma como um professor de matemática me dava aula me fascinava. [...] No entanto, foi ao ingressar na graduação que a minha perspectiva mudou de rumo. Hoje, eu me vejo enquanto professor de matemática e, para além disso, percebo a importância de ser um educador.*

Nessas falas, é possível reconhecer o movimento de identificação e projeção simbólica descrito por Hall (2006), para quem a identidade se constitui nas relações e nos discursos que nos interpelam. O “tornar-se professor” é também um espelho daquilo que se viveu e admirou no outro, uma resposta afetiva a experiências anteriores que ganham novo sentido na trajetória universitária. Assim, a escolha pelo curso é também uma forma de reencontro consigo mesmo e de ressignificação do passado escolar.

No entanto, os relatos também mostram que essa escolha é atravessada por condições materiais e contextuais, revelando o quanto o sonho docente convive com as limitações impostas pela realidade social:

Geralt: *Sempre fui bom em matemática, mas ia tentar engenharia, só que por motivos financeiros acabei não indo. Logo, acabei escolhendo matemática que era minha segunda opção.*

Bruna M.: *Fui monitora de Matemática durante o ensino médio, era meu plano ‘B’. O plano ‘A’ não deu certo, que era arquitetura, então fui pra matemática.*

Clark K.: *Eu gostava da área de matemática na minha experiência na educação*

básica. [...] Meus professores me indicaram o curso e a universidade federal era a minha única opção, já que minha família não teria condições de pagar uma outra faculdade para mim.

Esses depoimentos mostram que o percurso formativo é também um exercício de negociação entre desejo e necessidade, entre o possível e o ideal. Bauman (2005) explica que, na modernidade líquida, as escolhas tornaram-se cada vez mais instáveis e condicionadas pelas circunstâncias imediatas. Nesse sentido, o ingresso na licenciatura não se apresenta como uma decisão definitiva, mas como uma travessia em que o sujeito busca conciliar seus afetos com suas condições materiais, um processo de reinvenção constante diante das incertezas.

Por fim, alguns estudantes expressam o desejo de transformar a relação das pessoas com a matemática, superando o medo e a rejeição que cercam a disciplina:

Michael J.: *O curso é realmente muito bom, o que me motivou foi não ter medo da matemática e de alguma forma tentar mostrar isso em sala de aula. Uma das razões era tentar tirar o medo que as pessoas têm da matemática através do ensino.*

Lua: *O gostar. Sempre fui boa aluna, tinha um carinho pela matemática e uma certa facilidade. Cheguei a ser protagonista e ajudar alguns amigos na matéria, também ganhei menção honrosa na OBMEP.*

Aqui, a escolha pelo curso revela o desejo de reconfigurar imaginários sociais, desmistificando a ideia de que a matemática é inacessível. Esse gesto se aproxima do que Foucault (2006) chama de práticas de liberdade, movimentos éticos que resistem às formas de sujeição e abrem brechas para novas possibilidades de existência. Ao escolherem ensinar, esses licenciandos caminham na contracorrente de discursos que desvalorizam à docência, reimaginando a matemática como campo de afeto, criação e potência transformadora.

Sob a ótica da Filosofia da Diferença, esse processo pode ser compreendido como um devir docente (Deleuze; Guattari, 1997; Queiroz, 2015): um movimento entre que não se encerra na escolha do curso, mas se atualiza nas experiências e nas relações construídas ao longo da formação. O devir não é destino, mas fluxo; não é um estado final, mas o movimento de tornar-se outro, de aprender, desaprender e recriar-se.

Dessa forma, as motivações para a escolha da Matemática-Licenciatura não se reduzem a decisões conscientes ou lineares. Elas expressam afetos, contingências e resistências, tecendo uma rede de sentidos que articulam o pessoal e o coletivo, o biográfico e o social.

Como lembra Larrosa (2002), a formação é sempre experiência e cada escolha é também um modo de narrar-se no mundo. O ingresso na licenciatura, portanto, não representa

um ponto de chegada, mas o início de uma travessia na qual o sujeito se constrói, se questiona e se transforma no movimento vivo do devir docente.

6.3 A transição do Ensino Médio para o Ensino Superior

Pergunta 3 - Como foi, para você, a transição do Ensino Médio para o Ensino Superior?

A passagem do ensino médio para o ensino superior se revela, para a maioria dos participantes, como um momento de ruptura e reconfiguração subjetiva. As falas mostram que essa transição não se limita a uma mudança de ambiente, mas envolve a reorganização das formas de aprender, conviver e compreender o próprio lugar na universidade.

Bruno: *A minha transição do Ensino Médio para o Ensino Superior foi um momento bastante desafiador. [...] A mudança na rotina, o ritmo mais intenso das aulas, o volume de conteúdos e a necessidade de me organizar por conta própria foram obstáculos que me exigiram adaptação. Além disso, o medo de não conseguir acompanhar o nível exigido e de não me encaixar no novo ambiente também me afetou bastante emocionalmente.*

Rui: *Uma das fases mais confusas e vulneráveis que passei. Um dia, eu era um adolescente no ensino médio. No outro, percebi que era 'adulto' e tive que lidar com muitas cobranças que antes não existiam.*

Judith: *A principal mudança que me abalou foi a autonomia nas aulas, na universidade, o professor não vai te obrigar ou lembrar de fazer algo. Tudo precisa partir de você [...]. Outro desafio foi a dificuldade de desenvolver novas amizades. Para mim, foi muito mais complicado fazer amigos no ensino superior do que na educação básica.*

Esses relatos convergem para a percepção de que o ingresso na universidade desestabiliza o sujeito, convocando-o a lidar com novas exigências de autonomia, disciplina e adaptação. O rompimento com a estrutura protetora da escola básica dá lugar à sensação de exposição, incerteza e vulnerabilidade.

De acordo com Teixeira *et al.* (2008), o início da vida universitária é atravessado por uma série de desafios de adaptação social, cognitiva e emocional, especialmente quando não há políticas institucionais capazes de promover um acolhimento efetivo. Essa transição demanda o desenvolvimento de novas formas de lidar com o conhecimento e com as relações, o que, muitas vezes, desencadeia inseguranças e crises identitárias.

Michael J.: *Foi bastante complicado, só ingressei na universidade depois de 5 anos que o ensino médio finalizou. A graduação não espera você organizar os conhecimentos básicos necessários, embora tenha matérias introdutórias.*

Maite P.: *Foi uma transição um pouco complicada. No ensino médio, eu não tinha muito o hábito de estudo [...] porém, quando ingressei no ensino superior, nem sempre isso era suficiente. Precisei me organizar melhor e desenvolver autonomia para lidar com a complexidade dos conteúdos.*

As narrativas destacam a autonomia como aprendizagem central, mas também como fonte de angústia. Essa tensão reflete o momento em que o sujeito é afetado por algo que o transforma, exigindo que ele crie outros modos de existir. A universidade, nesse sentido, não é apenas um espaço de aprendizagem intelectual, mas um território de passagem e de transformação.

Bell Hooks (2017) amplia essa discussão ao compreender o espaço educativo como um “lugar de liberdade”, mas também de conflito e desconforto. Para a autora, o aprendizado verdadeiro envolve deslocamento e abertura ao novo, um processo em que o sujeito se vê diante do desconhecido e precisa se deixar afetar pela mudança. Essa abertura, no entanto, nem sempre é tranquila: ela pode vir acompanhada de dor, medo e resistência, sentimentos que também atravessam os relatos dos participantes.

Lua: *Um baque, meu terceiro ano foi na pandemia, onde não foi trabalhado, praticamente não tivemos aulas, muito menos conteúdo, assim não tendo base para o superior.*

Bruna M.: *Foi bastante desafiadora, no início tive dificuldades para me adaptar a rotina, as aulas eram virtuais por causa da pandemia, exigiu uma organização que eu não tinha, principalmente porque eu não estava estudando há 2 anos, ao sair do ensino médio. E voltando pro presencial lidei com professores arrogantes, o que tornou o processo ainda mais difícil.*

Clark : *Quando fiz a transição para o ensino superior, fui para a faculdade durante a primeira semana e logo depois começou a pandemia e as aulas foram suspensas, meses depois voltaram remotas, então isso me desmotivou completamente. [...] Além de tudo isso precisei trabalhar durante o dia e levo em média uma hora a duas horas para chegar à universidade e mais esse tempo pra voltar para casa, então isso me deixou bastante desmotivado.*

As falas evidenciam o impacto da pandemia da COVID-19 na formação inicial dos licenciandos, acentuando sentimentos de inadequação, solidão e desmotivação. Essa dimensão emocional da adaptação reforça a análise de Oliveira e Cruz (2014), que aponta como o ensino superior ainda carece de práticas acolhedoras e inclusivas que considerem as realidades subjetivas e materiais dos estudantes.

Geralt.: *Pra mim não foi tão difícil, pois meu colégio no ensino médio cobrava muito... Aí quando cheguei na faculdade, os mais ‘difíceis’ eram as provas pois tinham muitos assuntos, só que eram menos que as provas do meu colégio.*

Gabriela.: *A transição do Ensino Médio para o Ensino Superior foi relativamente tranquila. No início, bastava manter uma rotina de estudos, mas, com o passar do tempo, a necessidade de conciliar os estudos com o trabalho tornou esse processo cada vez mais desafiador.*

O relato de Gabriela traz à tona outro desafio recorrente nas licenciaturas: a dupla jornada de estudantes-trabalhadores, que precisam conciliar a formação com o sustento financeiro. Isso reforça a leitura de que a adaptação universitária não é homogênea, mas

atravessada por condições sociais, econômicas e subjetivas distintas, como afirmam Correia, Gonçalves e Pile (2003) ao discutirem a necessidade de uma universidade sensível às diferenças.

Assim, a transição para o ensino superior não representa apenas uma mudança institucional, mas um movimento entre, um devir (Deleuze; Guattari, 1997): o estudante se refaz na medida em que enfrenta as instabilidades do novo. Esse devir não é linear nem garantido, mas um campo de forças no qual o sujeito oscila entre a dúvida e o amadurecimento, entre o medo e a criação de novos modos de existir no espaço acadêmico.

6.4 Sentimento de (não) pertencimento no ambiente acadêmico

Pergunta 4 - Em algum momento, você sentiu que não se encaixava ou não se identifica com o ambiente acadêmico ou com o curso? Se sim, poderia descrever?

A questão sobre a (não) identificação com o curso ou com o ambiente universitário revelou narrativas atravessadas por sentimentos de insegurança, desencaixe e sobreposição de dificuldades pessoais e institucionais. Os participantes evidenciam que o pertencimento à universidade não é um dado imediato, mas uma construção que depende de vínculos, reconhecimento e acolhimento. Em muitos casos, quando esses elementos estão ausentes, o espaço acadêmico deixa de ser um lugar de florescimento e se converte em território de resistência.

Clark: *Sim. Pelos motivos destacados na resposta anterior, eu acabei atrasando algumas cadeiras e consequentemente atrasando meu curso. Além disso, tenho experiências na educação em meu trabalho que me fazem pensar aquela famosa frase: 'onde foi que eu me meti?'. [...] Por toda a culpa disso ser colocada injustamente em nós, professores, que somos submetidos a esse sistema. Por esses motivos e outros, em incontáveis momentos, sinto que não me identifico.*

O relato de Clark evidencia como a desvalorização da profissão docente e as pressões institucionais interferem diretamente na forma como o estudante se reconhece dentro do curso. Esse descompasso entre expectativas e realidade formativa dialoga com o que foi discutido no capítulo 2.2, onde se afirma que pertencer à universidade é sentir-se legítimo naquele espaço, e não apenas estar nele fisicamente. Quando o estudante percebe que suas experiências e saberes não são valorizados, instala-se um sentimento de desenraizamento, o qual compromete o vínculo com a formação.

Outros estudantes associam o não pertencimento às dificuldades de aprendizagem e à distância entre teoria e prática, que reforçam a sensação de inadequação:

Geralt: *Sim, até o quarto período eu só tinha visto a teoria para ensinar, mas nunca*

tinha posto na prática ou era tudo muito chato, e eu já tava pegando abuso. Foi somente após o PIBID que foi minha primeira experiência em sala como um “docente” que eu peguei o gosto para ensinar

Lua: *Sim, quando chegaram as cadeiras mais complexas, como Teoria dos Números e EDO.*

Judith: *Sim, com toda certeza. No primeiro período, eu me sentia muito inseguro em relação às disciplinas. Eu achava que era incapaz, pois o que eu sabia não era o suficiente para tirar boas notas. [...] Isso me deixava extremamente inseguro e me fazia questionar se eu merecia estar ali, por conta disso, eu não me identificava como um acadêmico.*

Essas narrativas expressam o que Bourdieu (*apud* Oliveira; Cruz, 2014) denomina *desajuste de habitus*: quando o conjunto de disposições e experiências que o estudante traz de sua trajetória anterior não encontra correspondência com os códigos simbólicos e as exigências da universidade. Essa descontinuidade entre o capital cultural adquirido e o esperado produz, muitas vezes, um sentimento de deslocamento, como se fosse necessário se reinventar para “caber” no espaço acadêmico.

Além disso, a ausência de estratégias de acolhimento e de uma linguagem acessível acentua o distanciamento simbólico entre os estudantes e a instituição. Conforme Ribeiro-de-Sousa (2021), quando o pertencimento é fragilizado, emergem sentimentos de inadequação e isolamento, que podem repercutir diretamente na permanência e na saúde emocional dos discentes. É o que se observa nas falas de estudantes que, diante de dificuldades acadêmicas, começam a questionar se realmente pertencem àquele lugar.

Em outros relatos, o não pertencimento assume a forma de uma dúvida existencial sobre o papel de futuro professor:

Maite P.: *Sim, não necessariamente em relação ao ambiente acadêmico como um todo, mas houve momentos em que questionei sobre não me encaixar na minha futura profissão. [...] Essas características não se alinhavam exatamente ao meu modo de ser. [...] Isso me fez refletir se eu realmente me identifico com o papel docente.*

Bruno: *Sim, ao longo da minha graduação em Matemática, vivi alguns momentos de reflexão profunda e até de crise quanto à minha identificação com o curso. [...] Houve momentos em que senti que estava ocupando um espaço que talvez devesse ser de outra pessoa, mais preparada ou mais confiante. [...] Apesar dessas inseguranças, esses momentos de dúvida também foram importantes para meu amadurecimento pessoal e acadêmico.*

Rui: *Algumas vezes eu me questionei se deveria permanecer na graduação, o que eu sentia era que todo mundo sabia exatamente o que estava fazendo, menos eu.*

Bruna M.: *Com o curso, me sentia incapaz, menos preparada que meus colegas, que não para a matemática.*

As crises de pertencimento, como indicam esses relatos, evidenciam o quanto a universidade ainda se ancora em um modelo idealizado de estudante, que desconsidera as

desigualdades de origem, classe, gênero e trajetória escolar. Essa expectativa padronizada, exclui simbolicamente aqueles que não se enquadram nos padrões hegemônicos e fragiliza a construção de vínculos autênticos com o espaço acadêmico.

Por outro lado, há estudantes que encontram sentido, identificação e reconhecimento na licenciatura, mostrando que o pertencimento pode ser cultivado em meio às dificuldades, quando há vínculo afetivos e experiências de valorização:

Gabriela: *Não. O curso de Licenciatura em Matemática sempre reforçou em mim a certeza de que era exatamente isso que eu queria.*

Michael J.: *Não, sempre achei que me encaixava.*

Essas vozes reafirmam o pertencimento como um processo relacional, sustentado por vínculos afetivos e reconhecimento mútuo. Como lembra Mathias (2023), pertencer é um movimento contínuo de negociação entre o sujeito e o meio, atravessado por dimensões sociais, corporais e emocionais. Quando o estudante encontra espaços de escuta e valorização, ele não apenas permanece, mas se enraíza simbólica e afetivamente na universidade.

Assim, o sentimento de (não) pertencimento no curso de Matemática-Licenciatura da UFPE revela as tensões entre o ideal institucional e as experiências reais dos sujeitos. Pertencer, nesse contexto, é resistir aos modelos homogêneos e afirmar a singularidade de cada trajetória, gesto político e ético que reafirma a universidade como espaço de pluralidade, e não de exclusão simbólica.

6.5 Experiências que levaram a questionar a permanência no curso

Pergunta 5 - Houve situações ou experiências específicas que fizeram você questionar se deveria continuar no curso? Quais foram elas?

Os relatos sobre situações que fizeram os estudantes questionarem sua permanência no curso, revelam um campo de tensões que atravessa múltiplas dimensões: acadêmica (dificuldades com conteúdos e carga horária), subjetiva (ansiedade, timidez, frustração) e estrutural (condições de trabalho, realidade escolar). Assim como na questão anterior, observa-se que as crises de pertencimento e de sentido no curso são múltiplas e complexas, atravessando cada trajetória de modo singular.

Alguns participantes apontam que a sobrecarga de atividades e a dificuldade em conciliar estudo, trabalho e vida pessoal foram fatores determinantes nas crises de permanência:

Michael J.: *Teve vários momentos, não teve um específico, mas lembro quando queria participar de projetos de extensão em horários da manhã e tarde e não*

conseguia porque trabalhava, isso me fez questionar se realmente valia a pena por estar perdendo oportunidades dentro da universidade.

Lua: *Sim, a dificuldade em dar conta da carga horária (eletivas, extensão, obrigatórias, trabalho e casa) não tinha tempo para acompanhar as matérias complexas.*

Geralt: *Sim, aconteceu em um momento de muito estresse, quando juntava o estresse no trabalho, em casa e na faculdade (geralmente em época de prova). Passava pela cabeça de tirar um desses estresses da vida e o mais fácil seria trancar a faculdade.*

Bruna M.: *Sim, vim de um ensino médio de muitas conquistas pessoais, destaque. Chegar na universidade, lidar com uma exigência maior, a primeira nota baixa, me fez acreditar que não era capaz de continuar. Tive muita ansiedade, por causa disso, me questionava diariamente.*

Aqui, a dimensão emocional emerge como central: ansiedade, estresse e desânimo são atravessados pela exigência de produtividade e pela falta de tempo para investir em oportunidades formativas. Esses relatos dialogam com Benjamin (1933), ao refletir sobre a “pobreza da experiência” na modernidade, já advertia que o excesso de informações e o ritmo acelerado da vida esvaziam a possibilidade de elaboração subjetiva, transformando o viver em uma sucessão de acontecimentos sem significado.

Outro eixo recorrente é o confronto com a realidade da profissão docente, que gera frustração e questionamentos sobre o futuro:

Bruno: *Houve um momento bem singular que pensei seriamente em desistir do curso, no 5º período, tive uma conversa com alguns amigos sobre o papel do professor e o fardo que a sociedade ‘joga’ no docente. É comum ouvir um professor que a ele concede o papel de educar, pois muitas famílias não fazem sua parte na educação de seus filhos, jogando toda a responsabilidade na escola.*

Gabriela: *Sim. Não por causa da universidade em si, mas devido a algumas experiências em sala de aula, que evidenciaram falhas no sistema educacional. A falta de recursos, a desvalorização da profissão docente e a indisciplina de alguns estudantes, por exemplo, me fizeram refletir se eu realmente deveria continuar no curso.*

Maite P.: *Sim, os momentos em que tive muita dificuldade para compreender certos conteúdos matemáticos mais avançados, além de lidar com outras demandas pessoais. Também as experiências com os estágios obrigatórios, nos quais a gente se depara com a realidade da educação pública brasileira, foram um tanto complicadas. O desinteresse massivo por parte dos alunos trouxe inseguranças sobre minha capacidade de ensinar.”*

Clark: *Como dito anteriormente, tive a oportunidade de trabalhar na educação durante meu curso. Recebendo um salário bom. Então se eu desistisse do curso, nem tão cedo eu iria conseguir o mesmo salário. [...] Não quero ficar na educação para sempre pois julgo um sofrimento desnecessário, uma tortura.*

Essas falas mostram que o processo formativo ultrapassa o campo acadêmico, configurando-se também como um encontro com a realidade social e política da docência. O

choque entre expectativas idealizadas e as condições concretas da profissão leva muitos estudantes a reavaliarem suas escolhas e sentidos de permanência.

Por fim, emergem aspectos mais subjetivos relacionados às dificuldades pessoais de inserção e socialização:

Judith: *Não tive experiências específicas que me fizeram questionar minha permanência no curso, mas creio que diversas situações contribuíram para esse questionamento. [...] O fator disso tudo reside em um aspecto inerente a mim: a timidez. [...] Passar em média quatro anos e meio em um curso de forma completamente solitária é muito mais difícil do que se imagina. A universidade, às vezes, pode ser um ambiente bastante excluente para quem, como eu, não consegue se abrir facilmente.*

Rui: *A falta de oportunidades, por um instante, me deixou bastante desanimado, mas tenho sorte por conseguir me encontrar dentro do curso, graças a alguns colegas e professores. Hoje posso dizer que a graduação está sendo uma experiência incrível.*

Essas falas revelam a ambiguidade da universidade: um espaço que pode tanto excluir quanto transformar. A solidão e o isolamento mencionados por Judith evidenciam o que Oliveira (2021) e Queiroz (2015) chamam de tensão entre o “ser professor” idealizado e o *devir docente* vivido, um processo feito de incerteza, brechas e afetos. Ao mesmo tempo, o relato de Rui indica a possibilidade de reconstrução do pertencimento a partir dos vínculos e encontros formativos.

Como defendem Costa e Queiroz (2018), a subjetividade é constantemente atravessada pelas relações e experiências que nos afetam; assim, os laços estabelecidos no percurso formativo podem funcionar como dispositivos de ressignificação e continuidade.

Dessa forma, as experiências de crise e de questionamento da permanência não devem ser compreendidas como sinais de fragilidade, mas como parte constitutiva do movimento de formação. Elas revelam os momentos em que o sujeito, afetado pela realidade e pelas contradições da vida acadêmica, é chamado a se reinventar, um gesto ético e criador que, como ensinam Deleuze e Guattari (1997), constitui a própria potência do *devir*.

6.6 Impactos das experiências de (não) identificação na autoestima, na rotina e nos projetos de vida

Pergunta 6 - Como essas experiências de identificação, ou não, afetaram a sua autoestima, sua rotina e seus projetos de vida?

As respostas à sexta questão aprofundam os efeitos subjetivos das experiências de pertencimento, ou da falta dele, na trajetória dos estudantes. Enquanto as questões anteriores abordavam a identificação e a permanência no curso de forma mais objetiva, aqui emergem as dimensões afetivas e existenciais da formação.

As falas evidenciam que a experiência universitária é atravessada por ambivalências: se, por um lado, promove amadurecimento e autonomia, por outro, também desencadeia inseguranças, sobrecarga e cansaço emocional.:

Clark: *Afetaram de forma negativa, pois eu planejava terminar da melhor forma possível e iniciar um mestrado e posteriormente um doutorado para me efetivar em uma universidade federal. Porém, com tudo o que houve, desisti de tudo isso e me desmotivei completamente. Então, meus planos de longo prazo serão totalmente modificados justamente pela não identificação com o curso. Tentarei ingressar no comércio e futuramente abandonar completamente minha carreira como professor quando tiver oportunidade.*

Geral: *Eu tento sempre não deixar a faculdade e os estresses de provas entre outras coisas me afetarem na vida pessoal, mas tem hora que eu simplesmente canso e penso em deixar a faculdade de lado.*

Bruna M.: *Não se enxergar em um lugar é muito difícil, e quanto tudo ao redor coopera para você acreditar nisso, pior. Eu tinha muito medo de continuar e não me encontrar nunca, tinha medo de sair e me arrepender, então vivia sob a pressão e ao mesmo tempo de falhar em qualquer decisão.*

Esses relatos expressam um sentimento de exaustão emocional que ultrapassa o espaço acadêmico, atingindo a vida pessoal e os projetos futuros. A universidade, nesse sentido, torna-se um campo de disputas internas entre o desejo de pertencimento e o peso das expectativas. Como indica Larrosa (2002), a experiência é aquilo que nos atravessa e nos transforma, um acontecimento que deixa marcas, reorganizando sentidos e afetos

Outros participantes associam a queda de autoestima ao medo da insuficiência e ao processo de comparação constante, algo recorrente em contextos de alto nível de cobrança e competitividade:

Lua: *Infelizmente somos muito comparados e nos cobramos, então não só me sentia inferior como também achava que não estava me esforçando o suficiente.*

Gabriela: *Eu sempre me perguntava se o que eu fazia era suficiente para dar minhas aulas. Quando alguns alunos não conseguiam aprender determinado conteúdo, acabava sentindo que era minha culpa, o que me fez perceber a importância de refletir e melhorar constantemente como professora.*

Maite P.: *Essas experiências me afetaram no sentido de me fazer questionar se o que eu faço em sala de aula é e será realmente suficiente. Mesmo sabendo do desinteresse de parte dos estudantes, me sentia frustrada quando percebia que alguns não conseguiam compreender determinado conteúdo. Isso acaba gerando em mim uma sensação de impotência.*

As falas de Lua, Gabriela e Maite revelam um fenômeno recorrente entre estudantes de licenciatura: a internalização da culpa frente às dificuldades do ensino e da aprendizagem. Isso dialoga com as reflexões de Hall (2006) e Bauman (2005), que mostram que, em contextos de subjetividades fluidas e identidades instáveis, os sujeitos são levados a

responsabilizar-se individualmente por fracassos que são, em grande parte, estruturais, como a precarização do ensino e a desvalorização docente.

Bruno, por sua vez, explicita esse atravessamento entre o pessoal e o político, reconhecendo o impacto da desvalorização do professor sobre sua autoestima e sobre seus projetos profissionais:

Bruno.: *Durante esse período de reflexão, fiquei profundamente indignado com a desvalorização do professor, algo que se evidenciou ainda mais nas conversas com colegas, notícias e na própria vivência acadêmica. Isso afetou diretamente minhas expectativas em relação ao futuro na docência e chegou a abalar meu desejo de concluir a graduação. [...] Me senti desmotivado e inseguro e até incapaz de visualizar um futuro positivo dentro da área que escolhi. [...] No entanto, com o tempo e com apoio de pessoas próximas, fui compreendendo que essas crises fazem parte do processo e que, apesar das dificuldades, posso construir meu caminho com propósito e encontrar formas de fazer a diferença na educação.*

Esse relato sintetiza bem o processo de devir docente (Queiroz, 2015): um movimento que não se define por certezas, mas pela capacidade de atravessar crises e produzir novos sentidos. As crises de pertencimento, portanto, não são apenas rupturas, são também espaços de criação e reconfiguração identitária.

Por outro lado, nem todas as experiências relatadas tiveram impacto negativo. Em algumas falas, é possível observar o fortalecimento do vínculo com o curso e com o ambiente universitário:

Rui.: *A identificação com o curso me ajudou a construir um afeto pela universidade, ou seja, eu não estava mais ali por obrigação, pois eu realmente gostava e queria estar naquele lugar. Sendo assim, eu me senti muito mais motivado e inspirado a estar e continuar em um ambiente tão enriquecedor e sadio.*

Aqui, o pertencimento surge como potência formativa, capaz de mobilizar afetos e gerar engajamento. Isso reforça que a experiência acadêmica não é homogênea: ela depende de encontros, vínculos e condições simbólicas de reconhecimento.

Por fim, a fala de Judith mostra como o isolamento e a timidez também se configuram como fatores que limitam as possibilidades de envolvimento e participação no meio universitário:

Judith.: *É difícil falar sobre autoestima, pois eu acredito que a timidez por si só, já tem uma relação muito forte com ela. [...] Por conta do meu isolamento, eu me afastei de ações e projetos nos quais poderia ter participado, ao mesmo tempo, eu sentia medo e vergonha de tentar algo novo. [...] E hoje percebo que tudo isso comprometeu minha experiência e minha formação dentro da universidade.*

Sua reflexão evidencia a necessidade de pensar a universidade como espaço de cuidado e acolhimento, e não apenas de desempenho e produtividade.

6.7 Redes de apoio e experiências de acolhimento

Pergunta 7 - Durante esse processo, você encontrou algum tipo de apoio? Quem ou o que mais te ajudou a lidar com essas dificuldades?

As respostas à sétima questão evidenciam a importância das redes de apoio, sejam elas afetivas, acadêmicas ou institucionais, na trajetória dos licenciandos. Diante das dificuldades vividas durante a formação, o apoio se configura como um elemento de sustentação emocional e simbólica, fundamental para a permanência e para a reconstrução do vínculo com o curso. Os relatos revelam, contudo, que esse suporte nem sempre esteve presente desde o início: muitos estudantes passaram por períodos de solidão, isolamento e esgotamento até encontrarem espaços de acolhimento.

Judith.: *No início do curso, e até meados do terceiro período, eu não tinha nenhum apoio, tudo devido a esse meu isolamento e por isso tive que enfrentar e suportar todas as dificuldades de forma solitária. [...] Ao desenvolver novas relações e amizades, comecei a ingressar em outros trabalhos e projetos como o próprio LEMAPE, e ali finalmente consegui o apoio que precisava para lidar com as dificuldades do curso.*

A fala de Judith revela que o acolhimento não se limita ao plano afetivo, mas se estende ao campo epistemológico e institucional. O ingresso em projetos de extensão, como o LEMAPE, atua como dispositivo de pertencimento e de criação de sentido para a formação. Esse movimento ecoa Deleuze e Guattari (1997), para quem tornar-se sujeito da própria aprendizagem é sempre um processo relacional, tecido *entre* os encontros e afetos que produzem novas formas de existir.

De forma semelhante, Rui reforça o papel das relações interpessoais na construção de um ambiente formativo mais humano e motivador:

Rui.: *O apoio que encontrei durante a minha trajetória acadêmica foram essenciais para que eu me sentisse verdadeiramente acolhido. As partilhas com professores e colegas de curso me ajudaram, e me ajudam até hoje, a seguir acreditando na minha formação. Mesmo diante das dificuldades, eles sempre estão ali para conversar e me apoiar.*

Rui nos convida a perceber que a universidade também se faz nos vínculos: é no encontro com o outro que o estudante se sente legitimado e reconhecido. Essa rede afetiva opera como resistência à lógica meritocrática e individualizante que ainda permeia muitos espaços acadêmicos, reafirmando a necessidade de uma formação atravessada pela escuta, pelo diálogo e pela solidariedade. Como afirma Bell Hooks (2024), ensinar e aprender são atos políticos e amorosos; a educação libertadora é aquela que cria condições para o florescimento do outro, reconhecendo sua humanidade e sua história.

Outros participantes destacam que o apoio veio, sobretudo, das relações de amizade e

da família, reafirmando a importância dos laços afetivos como força de permanência e motivação:

Bruna M.: *Sim, amigos que dividiram situações semelhantes que me ouviam sem julgar, que apesar das suas inseguranças, me aconselhavam. Minha família também me incentivava e estavam dispostos a me apoiar, independente da escolha que eu tomasse.*

Geralt: *Sim, meus amigos que já são minha família, só de ter um apoio e a certeza de que, independente de quão ruim esteja, vamos estar juntos.*

Maite P.: *Sim, contei com o apoio de pessoas próximas, como amigos da graduação e minha família. Além disso, o que mais me fortaleceu foi o desejo de realizar algo em que eu realmente acredito fielmente como instrumento capaz de mudar vidas: a educação.*

Essas narrativas reafirmam o que Ribeiro-de-Sousa (2021) fala sobre o pertencimento, que se constrói na possibilidade de ser escutado, de sentir-se reconhecido e de encontrar nos outros um espelho para suas próprias experiências. As redes de amizade e afeto funcionam, assim, como práticas de cuidado que sustentam a subjetividade e reencantam o percurso formativo.

Gabriela, por sua vez, destaca que seu principal apoio veio da própria universidade, mais especificamente de professoras que inspiraram e ressignificaram sua experiência formativa:

Gabriela: *Durante todo esse processo, sempre que a sala de aula e as vivências impactavam minha autoestima, minha rotina ou meus projetos, encontrei apoio na própria universidade. [...] Foram as professoras, ao ministrarem aulas tão inspiradoras, que me mantiveram firme, a ponto de o que vinha de fora já não me abalar tanto. A universidade se tornou casa.*

A fala de Gabriela traduz o ideal de uma universidade viva, que acolhe e ensina. Essa metáfora da universidade como “casa” exprime o pertencimento como experiência de enraizamento simbólico e afetivo.

Outros estudantes, como Bruno e Clark, também encontraram apoio em colegas e nas relações construídas ao longo do curso, embora reconheçam que o suporte emocional convive com a necessidade de resistência cotidiana diante das dificuldades:

Bruno: *Meu apoio foi nas falas de algumas pessoas. Infelizmente o cenário não iria mudar da noite para o dia, e que na educação, os problemas são resolvidos de forma bem lenta, e que eu poderia contribuir na mudança para uma situação melhor.*

Clark: *Encontrei apoio com os amigos que fui encontrando ao longo do curso. Foi o que me ajudou a continuar. E também pelo salário que até então estou recebendo no meu trabalho. Se não fossem essas coisas, com certeza já teria abandonado o curso.*

Essas falas revelam uma rede de apoio que é, ao mesmo tempo, afetiva e pragmática, composta por laços, mas também por estratégias de resistência e sobrevivência. Nesse sentido,

o apoio não é apenas cuidado, mas potência: ele reconfigura o modo como o estudante habita o espaço universitário e o ajuda a reinventar-se diante das dificuldades.

Por fim, há experiências em que o suporte se manifesta de forma mais introspectiva, como gesto de auto escuta e autocompreensão:

Lua: *Não, mas através de terapias e o sonho de me formar, aprendi que as coisas têm seu determinado tempo e o corpo tem limite.*

Esse movimento ecoa Foucault (2006) e sua noção de cuidado de si: reconhecer o próprio limite é também um ato de resistência, pois implica afirmar a vida mesmo em meio ao cansaço e à exaustão. O apoio, nesse caso, é um devir interior, que se constrói no encontro entre o desejo de permanecer e a necessidade de cuidar-se.

Assim, as redes de apoio, internas e externas, individuais e coletivas, se configuram como pilares da experiência universitária. Elas ressignificam o percurso acadêmico, transformando-o em espaço de afeto, criação e pertencimento, onde a formação docente se revela não como um destino fixo, mas como um constante tornar-se com os outros.

6.8 Ressignificação e reconstrução do vínculo com o curso

Pergunta 8 - Em algum momento, você sentiu que foi possível ressignificar ou reinventar sua relação com o curso? Poderia explicar como isso aconteceu?

As respostas à oitava questão revelam que o percurso formativo é atravessado por momentos de ruptura, descoberta e reinvenção de si. A relação com o curso de Matemática-Licenciatura não se mostra linear: é feita de idas e vindas, de afastamentos e reencontros, nos quais cada estudante constrói sentidos próprios para a docência e para sua trajetória acadêmica.

De modo geral, as narrativas evidenciam que a ressignificação acontece quando o estudante se implica com a experiência universitária de forma ativa, deixando de ser apenas espectador do processo e passando a vivê-lo em sua totalidade, nos encontros, nas práticas e nas possibilidades que surgem fora da sala de aula. Judith descreve esse processo com clareza:

Judith: *Acredito que consegui ressignificar a importância do curso em dois momentos distintos. [...] O segundo momento aconteceu quando comecei, de fato, a vivenciar o curso, não apenas como um espaço aonde eu ia todas as noites para assistir às aulas e voltar para casa, mas como uma experiência mais ampla. [...] Essa imersão foi fundamental para meu desenvolvimento dentro da universidade e do curso. A partir dela, passei a enxergar novas maneiras de compreender a docência, diferentes formas de pensar o curso e sobretudo, outras perspectivas sobre minha própria relação com a matemática.*

A fala de Judith materializa o conceito de devir (Deleuze; Guattari, 1997): a potência de se transformar em relação com o mundo, de criar outras formas de existir e de pensar. A ressignificação, nesse sentido, não é mera mudança de opinião, mas uma metamorfose subjetiva, em que o sujeito se refaz ao ser afetado pelos encontros e experiências que o atravessam. Como lembra Larrosa (2002), a experiência formativa só se efetiva quando algo nos toca e nos modifica, quando o viver se converte em aprendizado.

Rui também aponta para essa transformação, associando o processo de ressignificação à inserção em projetos e à construção de vínculos coletivos:

Rui: *Sim. O curso me ofereceu muitas oportunidades de vivenciar a universidade por completo e após a participação efetiva com projetos de ensino, pesquisa e extensão, consegui construir relacionamentos saudáveis com a comunidade do curso, de maneira que hoje reconheço que tenho uma participação ativa no mesmo.*

Assim como nas falas anteriores, é possível perceber que o pertencimento se constrói no fazer junto, em experiências compartilhadas que aproximam o estudante da prática docente. O envolvimento em projetos de ensino e extensão, como o PIBID e o LEMAPE, aparece como um dispositivo de subjetivação, isto é, um espaço em que o estudante se reconhece, se experimenta e (re)cria o sentido da sua formação.

Bruna M. reforça esse ponto ao afirmar que foi justamente a participação nesses programas que a fez “encontrar-se” dentro do curso:

Bruna M.: *Sim, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) me fez enxergar um outro lado do curso, tive o contato direto com a sala de aula e me encontrei. O Laboratório de Ensino de Matemática do Agreste Pernambucano Professor Ricardo Oliveira (LEMAPE) também me mostrou um outro lado da universidade, e foi no mesmo período que o PIBID, foi o útil com o agradável.*

Esse depoimento mostra que a prática e o coletivo funcionam como catalisadores da transformação subjetiva. A experiência no PIBID e no LEMAPE reconfigura o olhar sobre a docência, convertendo o curso em espaço de criação, e não apenas de reprodução. Como observam Costa e Queiroz (2018), o sujeito se transforma na medida em que elabora novas relações com suas próprias marcas, reconstruindo-se a partir das vivências e afetos que o constituem.

Gabriela também expressa essa passagem do controle para a aceitação, mostrando que a ressignificação pode ocorrer como um processo interno de amadurecimento e autoconhecimento:

Gabriela: *Sim. Conseguir ressignificar minha relação com o curso quando deixei de me cobrar tanto e passei a enxergar a sala de aula como espaço de autoconhecimento. [...] Fui entendendo que não se tratava de perfeição, e sim de um processo.*

A fala de Gabriela evoca o *cuidado de si* (Foucault, 2006): ressignificar é também escutar-se e deslocar-se da lógica da produtividade para a ética do cuidado.

Outros estudantes, como Bruno e Maite P., indicam que a ressignificação se deu a partir do reconhecimento de que a formação docente não é linear e que os desafios não anulam o desejo de ensinar, mas o complexificam:

Bruno: *Um ponto de virada foi quando participei do PIBID e do programa Tempo Certo [...]. Essas experiências me permitiram aplicar o que estava aprendendo na prática e entender o impacto real da profissão na vida das pessoas. A partir daí, percebi que o curso ia além das disciplinas e avaliações. Comecei a me envolver mais, a estudar com mais propósito e até mesmo a me reconectar com os motivos que me levaram a escolher essa área no início.*

Maite P.: *Percebi que não existe um único perfil de professor ideal e que ser professor não é uma questão de dom, mas de estudo e prática. [...] Hoje, enxergo minha trajetória com mais gentileza e aceito que ela será feita de adaptações e aprendizados contínuos.*

Essas narrativas marcam a passagem da docência como ideal fixo para a docência como processo. Como afirma Oliveira (2021) ser professor é um devir em constante reconstrução, tecido nas travessias, nos encontros e nos gestos cotidianos. Outros participantes, como Michael J. e Lua, relatam tentativas de ressignificação que se deram de forma parcial ou restrita:

Michael J.: *Sim, tentei ressignificar e dar sentido ao curso para aplicar os conhecimentos na área da tecnologia e tentar trazer sentido à graduação já que não participava dos projetos e grupos de estudos.*

Lua: *Sim, elevei minha relação com as matérias pedagógicas e fui empurrando as puras com a barriga, pois não conseguia acompanhar.*

Essas falas revelam que a ressignificação não é uniforme: ela se manifesta de modos diversos, parciais ou profundos, mas sempre como tentativa de criar sentido. Por fim, Clark expressa uma dimensão crítica do processo, mostrando que a possibilidade de ressignificar também depende das condições estruturais e políticas do campo educacional:

Clark: *Acredito que seja possível ressignificar, encontrar motivos para continuar e salvar a educação, encontrar esperanças para seguir em frente. Porém, me sinto impotente, pois sei que há muitos problemas com o sistema de educação brasileiro [...] Então espero que a educação passe por uma verdadeira reforma que faça uma real diferença.*

A reflexão de Clark explicita que a experiência individual de ressignificação está atravessada por questões políticas e estruturais. O desejo de reinventar-se como professor colide, com a precarização do trabalho docente, mostrando que a subjetividade se constitui sempre entre o pessoal e o coletivo.

Assim, as narrativas dos estudantes mostram que a ressignificação é o ponto de inflexão do percurso formativo. Ela marca o momento em que a docência deixa de ser um destino a alcançar e se torna um movimento de criação, uma travessia ética e existencial na qual o sujeito, ao afetar e ser afetado, reconstrói continuamente o sentido de sua própria formação.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegar ao fim desta pesquisa é, ao mesmo tempo, encerrar e recomeçar. Encerrar, porque o percurso investigativo ganha corpo, sentido e espessura ao reunir reflexões, vozes e experiências que atravessaram e constituíram este estudo. Recomeçar, porque compreender a (não) identificação dos discentes com o curso de Matemática-Licenciatura é também abrir novas possibilidades de pensar a formação docente e o próprio modo de habitar a universidade.

A investigação partiu do desejo de compreender de que modo as experiências vividas pelos estudantes influenciam sua relação com o curso, revelando que o sentimento de pertencimento, ou sua ausência, atravessa profundamente o processo formativo. As narrativas analisadas mostraram que a não identificação não é apenas um desinteresse momentâneo, mas um fenômeno complexo, que envolve fatores subjetivos, institucionais e socioculturais. Em muitos relatos, a universidade aparece como um espaço de conquista, mas também de tensão, onde os sujeitos se veem desafiados a permanecer mesmo quando não se reconhecem plenamente no ambiente acadêmico.

Constatou-se que a ausência de políticas de acolhimento, a rigidez curricular, a escassez de representatividade e a falta de uma escuta sensível atuam como fatores que fragilizam a permanência estudantil e dificultam a identificação dos discentes com o curso e com o ambiente universitário. Contudo, também emergiram experiências de resistência e reinvenção, nas quais a escuta, o afeto e o reconhecimento foram capazes de ressignificar trajetórias que pareciam se perder. Esses momentos revelam a potência transformadora das relações humanas e da abertura ao diálogo na construção de um espaço universitário mais sensível e plural.

À luz da Filosofia da Diferença, compreender a formação como devir implica aceitar que a docência não é um estado acabado, mas um movimento contínuo de criação. O estudante que se forma professor não apenas aprende conteúdos, mas se (re)faz a partir dos encontros, das inquietações e dos atravessamentos que o constituem. Nesse sentido, a não identificação pode ser vista não como fracasso, mas como um momento de ruptura necessário à construção de novos modos de existir e de ensinar.

Os depoimentos analisados mostraram que muitos estudantes vivem a universidade como um espaço de resistência, enfrentando normas, expectativas e estruturas que tentam enquadrar suas subjetividades. Mas é justamente na resistência que surge a possibilidade de invenção: cada estudante que permanece, apesar das adversidades, afirma um modo singular

de ser e de dar sentido à própria formação. Como destaca Foucault (2006), o “cuidado de si” é uma prática de liberdade, um gesto ético de atenção e criação que sustenta o sujeito diante das forças de normalização.

Pensar permanência e pertencimento não é apenas uma questão administrativa ou pedagógica, mas ética e política. Implica reconhecer que os sujeitos não são moldáveis a um único padrão de estudante ideal e que a diversidade de trajetórias precisa ser acolhida como riqueza e potência formativa. É necessário que a universidade crie condições reais para que todos possam viver a experiência formativa com dignidade, escuta e afeto, condições que demandam políticas de assistência eficazes, currículos flexíveis e práticas docentes que vejam na diferença uma força criadora, e não um desvio.

Por fim, este trabalho não pretende encerrar a discussão, mas ampliá-la. Há ainda muitos caminhos a serem percorridos: compreender como as experiências de gênero, raça e classe atravessam a (não) identificação; investigar como a afetividade pode fortalecer o vínculo entre estudantes e curso; e repensar o papel das licenciaturas na formação de professores que, mais do que transmitir saberes, sejam capazes de produzir encontros e transformações.

Que esta pesquisa, nascida do desejo de compreender e escutar, possa inspirar outros modos de olhar a formação docente, olhares que vejam na diferença não uma barreira, mas um convite à invenção de si e do mundo.

REFERÊNCIAS

- BENJAMIN, Walter. Experiência e pobreza. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. In: BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Prefácio de Jeanne Marie Gagnebin. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987. p. 114–119. (Obras escolhidas, v. 1).
- HOOKS, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. 3. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2024. 270 p. ISBN 978-8546906826.
- BAUMAN, Zygmunt. *Identidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC, 2018.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). *Censo da Educação Superior: resultados*. Brasília, DF: INEP, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>. Acesso em: 27 jul. 2025.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). *Censo da Educação Superior: resultados oficiais*. Brasília, DF: INEP, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>. Acesso em: 28 jul. 2025.
- CASTELO BRANCO, Uguaciara Veloso; NAKAMURA, Paulo Hideo; ARAÚJO, Edineide Jezine Mesquita. Fatores que influenciam na permanência de alunos em instituições superiores: estudo-piloto na UFPB. *XXV Universitas*, UnB, 2017.
- CLARK, O. A. C.; CASTRO, A. A. A pesquisa. *Pesquisa Odontológica Brasileira*, v. 17, p. 67–69, maio 2003.
- CORREIA, Ana; GONÇALVES, Teresa; PILE, Joana. *Insucesso acadêmico no ensino superior: contributos para sua compreensão e resolução*. Lisboa: Associação dos Estudantes do Instituto Superior Técnico, 2003.
- COSTA, L. R. S.; QUEIROZ, S. M. O gostar da matemática: discurso, desejo e marca. In: ALENCAR, Maria Fernanda dos Santos; MIRANDA, Marcelo Henrique Gonçalves de; COSTA, Maria Fabiana da Silva (org.). *Educação, estado e diversidade: perspectivas e desafios*. 1. ed. Caruaru: UFPE, 2018. v. 5, p. 19–40.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Mil platôs*. v. 1. Rio de Janeiro: Ed. 34 Letras, 1995.
- DEWEY, J. *Democracia e educação*. Trad. Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 1979. (Atualidades pedagógicas, v. 21).
- DICIO, Dicionário Online de Português. Porvir. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/porvir/>. Acesso em: 05 out. 2025.

DICIONÁRIO DE FILOSOFIA. Disponível em:
<https://sites.google.com/view/sbgdicionariofilosofia/p%C3%A1gina-inicial?authuser=0>.
 Acesso em: 17 set. 2025.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (org.). *Métodos de pesquisa*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. Acesso em: 17 jun. 2025.

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GONÇALVES, Elisa Pereira. *Iniciação à pesquisa científica*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2001.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). *Sinopse estatística da educação superior 2022*. Brasília: INEP, 2022. Disponível em:
<https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/educacao-superior/censo-da-educacao-superior>.

LARROSA, J. Experiência e alteridade em educação. *Reflexão e Ação*, v. 19, n. 2, p. 4–27, 5 jul. 2011.

LESTINGE, S. R. *Olhares de educadores ambientais para estudo do meio e pertencimento*. 2004. Dissertação (Doutorado em Recursos Florestais) – Escola Superior de Agricultura “Luiz de Queiroz”, Universidade de São Paulo, Piracicaba, 2004.

LÖSCH, S.; RAMBO, C. A.; FERREIRA, J. de L. A pesquisa exploratória na abordagem qualitativa em educação. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 18, n. 00, e023141, 2023. e-ISSN: 1982-5587. DOI:
<https://doi.org/10.21723/riacee.v18i00.17958>.

MATHIAS, D.. Pertencimento: discussão teórica. *Alea: Estudos Neolatinos*, v. 25, n. 1, p. 166–187, jan. 2023.

NÓVOA, António (coord.). A formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. p. 13–33.

OLIVEIRA, Ayra Lovisi. *O devir docente: olhares para a formação dos licenciandos em educação física a partir do estágio curricular supervisionado*. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2021. Disponível em:
<https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/13097>. Acesso em: 6 out. 2025.

OLIVEIRA, Leiry Kelly Silva; CRUZ, Raimunda Costa. Capital cultural e educação: uma análise da obra de Bourdieu. In: ENCONTRO CEARENSE DE HISTORIADORES DA EDUCAÇÃO, 13.; ENCONTRO NACIONAL DO NÚCLEO DE HISTÓRIA E MEMÓRIA DA EDUCAÇÃO, 3.; SIMPÓSIO NACIONAL DE ESTUDOS CULTURAIS E GEOEDUCACIONAIS, 3., 2014, Fortaleza. Anais... Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2014. ISBN 978-85-8126-065-5.

OLIVEIRA, Luiz Paulo Jesus de; MATOS, Daniela Abreu. Jovens universitários/as e os desafios em conciliar estudo e trabalho. *Nexo Políticas Públicas*, 17 fev. 2025. Disponível em: <https://pp.nexojornal.com.br/ponto-de-vista/2025/02/17/jovens-universitarios-as-e-os-desafios-em-conciliar-estudo-e-trabalho>. Acesso em: 02 out. 2025

PAREDES, Alberto Sánchez. *A evasão do terceiro grau em Curitiba*. NUPES - Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior, Universidade de São Paulo, São Paulo, documento de trabalho n. 6, 1994

PORTO, Dias Valquiria. et al. Prática pedagógica e lógica meritocrática nas instituições de ensino superior. Prática pedagógica e lógica meritocrática nas instituições de ensino superior. In: SILVA, Jailson de Souza; BARBOSA, Jorge Luiz; SOUSA, Ana Inês (orgs.). *Práticas pedagógicas e a lógica meritória na universidade*. Rio de Janeiro: UFRJ, Pró-Reitoria de Extensão, 2006. p. 41-51

QUEIROZ, Simone Moura. *A educação em meio ao hiperativismo sócio-cultural do mundo líquido*. In: Encontro Nacional de Educação Matemática, 12., 2016, São Paulo. Anais... São Paulo: Sociedade Brasileira de Educação Matemática, 2016.

QUEIROZ, Simone Moura. *Movimentos que permeiam o devir professor de matemática de alguns licenciandos*. 2015. 208 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2015.

RANGEL, Ana Lúcia de Souza. A arte como produção de singularidade na clínica, na educação e na vida. In: *SIMPOM – Simpósio de Pesquisa em Música. Anais...* Rio de Janeiro: UNIRIO, 2018.

RIBEIRO-DE-SOUZA, Celeste Henriques Marques Ribeiro de. “Pertencimento/não pertencimento”: Franz Kafka, um exemplo a ser lembrado. *Estudos Avançados*, v. 35, n. 103, p. 63–80, 2021. Tradução. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s0103-4014.2021.35103.004>. Acesso em: 24 abr. 2025.

SELLTIZ, C. et al. *Métodos de pesquisa nas relações sociais*. São Paulo: Herder, 1967.

SOMOS EDUCAÇÃO. *Educação integral: o que é e qual a sua importância?* 2021. Disponível em: <https://blogsomoseducacao.com.br/educacao-integral/>.

TEIXEIRA, Marco Antônio Pereira; DIAS, Ana Cristina Garcia; WOTTRICH, Shana Hastenpflug; OLIVEIRA, Adriano Machado. Adaptação à universidade em jovens calouros. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)*, São Paulo, v. 12, n. 1, p. 185–202, jan./jun. 2008.

TEIXEIRA, R. P.; MENTGES, M. J.; KAMPFF, A. J. C. Evasão no ensino superior: um estudo sistemático. Apresentação em Evento. Repositório institucional PUCRS. Publicação em final de outubro, 2019, Brasil. Disponível em: .

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO (UFPE); COORDENAÇÃO DE INFORMAÇÕES GERENCIAIS (CIG); DIRETORIA DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL (DAI). *Pesquisa causas de evasão*. [S.I.], [s.d.]. Disponível em: <https://ciginacio.quarto.pub/pesquisa-evasao/#gr%C3%A1fico-3---taxa-de-evas%C3%A3o-annual-por-grau>. Acesso em: 21 jul. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO (UFPE). *Política de assistência estudantil da UFPE*. Recife: UFPE, 2019. Disponível em:
<https://www.ufpe.br/documents/398575/2067825/Res+2019+15+CEPE+%28Pol%C3%ADtica+de+Assist%C3%A3ncia+Estudantil+da+UFPE%29.pdf/aae0bc13-e6b0-4c75-8755-f83303beac64>.

WEINMANN, A. DE O.. Dispositivo: um solo para a subjetivação. *Psicologia & Sociedade*, v. 18, n. 3, p. 16–22, set. 2006.