

**CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E BIOLÓGICAS – CCHB – So
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEd – So
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS**

PAULO HENRIQUE CORREIA ARAUJO DA CRUZ

**A COORDENAÇÃO DE CURSO DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA:
DIMENSÕES DA FUNÇÃO NO CONTEXTO DO IFSP**

**SOROCABA – SP
Dezembro/2023**

PAULO HENRIQUE CORREIA ARAUJO DA CRUZ

**A COORDENAÇÃO DE CURSO DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA:
DIMENSÕES DA FUNÇÃO NO CONTEXTO DO IFSP**

Tese de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação, vinculado ao Centro de Ciências Humanas e Biológicas [CCHB] da Universidade Federal de São Carlos – Câmpus Sorocaba/SP, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação na Linha de Pesquisa: Formação de Professores e Práticas Educativas.
Orientação: Prof.^a Dr.^a Renata Presntteter Gama.

SOROCABA – SP
Dezembro/2023

Cruz, Paulo Henrique Correia Araújo da

A Coordenação de Curso de Licenciatura em Matemática:
dimensões da função no contexto do IFSP /Paulo Henrique
Correia Araújo da Cruz -- 2023.
267f.

Tese de Doutorado - Universidade Federal de São Carlos, campus
Sorocaba, Sorocaba

Orientador (a): Renata Prenstteter Gama

Banca Examinadora: Dario Fiorentini, Rogério Marques Ribeiro,
Barbara Cristina Moreira Sicardi Nakayama, Maria do Carmo
de Souza

Bibliografia

1. Dimensões da função Coordenação de Curso. 2.
Conhecimentos específicos da Coordenação de Curso. 3.
Licenciatura em Matemática no IFSP. I. Cruz, Paulo Henrique
Correia Araújo da. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática(SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Maria Aparecida de Lourdes Mariano - CRB/8 6979



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Ciências Humanas e Biológicas
Programa de Pós-Graduação em Educação

Folha de Aprovação

Defesa de Tese de Doutorado do candidato Paulo Henrique Correia Araújo da Cruz, realizada em 12/12/2023.

Comissão Julgadora:

Profa. Dra. Renata Prenstteter Gama (UFSCar)

Prof. Dr. Dario Fiorentini (UNICAMP)

Prof. Dr. Rogério Marques Ribeiro (IFSP)

Profa. Dra. Barbara Cristina Moreira Sicardi Nakayama (UFSCar)

Profa. Dra. Maria do Carmo de Sousa (UFSCar)

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação.

Às minhas amadas esposa Edilaine e filha Milena, que de modo compreensivo e paciente entenderam os intensos e solitários momentos de estudo.

Agradecimentos

De forma indizível, sou grato a Deus por graciousamente me conceder a oportunidade de aprender, suprimindo todas as necessidades.

Obrigado família pelo apoio e incentivo à formação integral que hoje possuo. Especialmente aos meus pais, que nunca mediram esforços para que a educação tivesse sempre prioridade.

Professores, colegas e alunos, obrigado pelo convívio e porque no decorrer de toda minha jornada docente e acadêmica compartilharam conhecimento e experiências de vida que certamente contribuíram para o desenvolvimento deste trabalho.

Agradeço à minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Renata Prenstetter Gama, que de modo sempre assertivo colaborou para que ideias e intenções se concretizassem no presente trabalho.

Sou grato também ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, pelo apoio financeiro, imprescindível para a realização deste curso.

“Dá-me, pois, agora, sabedoria e conhecimento, para que eu saiba conduzir-me à testa deste povo; pois quem poderia julgar a este grande povo? Disse Deus a Salomão: Porquanto foi este o desejo do teu coração, e não pediste riquezas, bens ou honras, nem a morte dos que te aborrecem, nem tampouco pediste longevidade, mas sabedoria e conhecimento, para poderes julgar a meu povo, sobre o qual te constituí rei, sabedoria e conhecimento são dados a ti, e te darei riquezas, bens e honras, quais não teve nenhum rei antes de ti, e depois de ti não haverá teu igual”.

(II Livro das Crônicas, cap. 1, versos 10 a 12).

CRUZ, Paulo Henrique Correia Araújo da. A COORDENAÇÃO DE CURSO DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA: dimensões da função no contexto do IFSP. 265 p. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências Humanas e Biológicas-CCHB, Universidade Federal de São Carlos – Câmpus Sorocaba, Sorocaba, 2023.

RESUMO

A pesquisa desenvolvida no Programa de Pós-Graduação, Doutorado em Educação, da Universidade Federal de São Carlos, câmpus Sorocaba (UFSCar–So), tematiza a função de Coordenação de Curso de Licenciatura em Matemática no contexto do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP). Parte-se da tese de que a Coordenação da Licenciatura em Matemática no IFSP se baseia em três dimensões, a saber, Docência, Gestão e Pedagógico, cada qual com seus respectivos conhecimentos específicos, relativos ao trabalho e à trajetória formativa do docente que exerce a função. Dado o objetivo geral de identificar e compreender os conhecimentos específicos da função, e que constituem as dimensões estruturantes da Coordenação da Licenciatura em Matemática do IFSP, tem como objetivos específicos: i) compreender as influências da trajetória formativa do professor de matemática para o exercício da Coordenação de Curso; ii) identificar e analisar as dimensões do exercício da coordenação a partir dos conhecimentos específicos presentes nos relatos dos coordenadores. Numa abordagem qualitativa e interpretativa, coletamos dados em documentos institucionais, questionário (movimento assíncrono) e roda de conversa (movimento síncrono) com os professores coordenadores que exerceram a função entre os anos de 2008-2021, nos treze *campi* onde o curso é ofertado no IFSP. Os dados do questionário foram categorizados, enquanto os da roda de conversa foram organizados em três unidades temáticas, adaptando-se o método de episódios. Após a compreensão das influências da trajetória formativa e o estabelecimento dos conhecimentos específicos, concluímos, inicialmente, que há necessidade de o profissional docente, no exercício da função, refletir sobre esses conhecimentos, tendo como referência as três dimensões supracitadas: Docência, Gestão e Pedagógico. Tal interferência e ação destas sobre o exercício da função e, por consequência, no modo como a formação inicial do futuro professor de matemática se dá reflete o reconhecimento de um compromisso institucional com a formação deste profissional. Em suma, assumir a Coordenação de Curso de uma Licenciatura em Matemática no IFSP implica articular ideias e pessoas, transformar a cultura e o clima do curso, exercer a liderança de uma comunidade acadêmica, pautado numa gestão democrática e participativa, conduzindo a formação dos futuros professores de matemática e de seus formadores, a partir de sua docência. A propositura de um modelo teórico, encerrando o presente trabalho, e sistematizando a Coordenação de Curso pela tríade das dimensões citadas, seus respectivos conhecimentos específicos e inter-relações com a trajetória formativa do profissional em questão, pretende subsidiar as futuras discussões sobre os instrumentos normativos e as condições necessárias ao exercício profissional desta função em outros cursos/instituições, como também os meios e formas de mensurar o impacto que cada dimensão tem sobre a função, no decorrer da prática.

Palavras-chave: Coordenador de Curso. Licenciatura em Matemática. IFSP. Dimensões da função. Conhecimentos Específicos.

CRUZ, Paulo Henrique Correia Araújo da. THE COORDINATION OF A LICENSE COURSE IN MATHEMATICS: dimensions of the function in the context of the IFSP. 265 p. Thesis (Doctorate in Education) – Center for Human and Biological Sciences-CCHB, Federal University of São Carlos – Campus Sorocaba, Sorocaba, 2023.

ABSTRACT

Research developed in the Postgraduate Program, Doctorate in Education, at the Federal University of São Carlos, Sorocaba campus (UFSCar-So), addresses the role of Coordination of the Mathematics Teaching degree program in the context of the São Paulo Institute of Education, Science, and Technology (IFSP). It is based on the thesis that the Coordination of the Mathematics Teaching program at IFSP is based on three dimensions, namely, Teaching, Management, and Pedagogical, each with their respective specific knowledge related to the work and educational background of the teacher who holds the position. Given the general objective of identifying and understanding the specific knowledge required for the role, which constitute the structuring dimensions of the Coordination of the Mathematics Teaching program at IFSP, the specific objectives are: i) to understand the influences of the teacher's educational background on the exercise of the Coordination of the Course; ii) to identify and analyze the dimensions of the coordination exercise based on the specific knowledge present in the coordinators' reports. In a qualitative and interpretive approach, we collected data from institutional documents, questionnaires (asynchronous), and roundtable discussions (synchronous) with the coordinating professors who held the position between the years 2008-2021, at the thirteen campuses where the program is offered at IFSP. The questionnaire data were categorized, while the roundtable discussion data were organized into three thematic units, adapting the episodes method. After understanding the influences of the educational background and the establishment of specific knowledge, we initially concluded that there is a need for the teaching professional, in the exercise of the role, to reflect on this knowledge, with reference to the aforementioned three dimensions: Teaching, Management, and Pedagogical. Such interference and action on the exercise of the role and, consequently, on how the initial training of future mathematics teachers takes place reflects the recognition of an institutional commitment to the formation of this professional. In short, assuming the Coordination of a Mathematics Teaching degree program at IFSP implies articulating ideas and people, transforming the culture and climate of the program, exercising leadership in an academic community, based on democratic and participatory management, guiding the training of future mathematics teachers and their educators based on their teaching experience. The proposal of a theoretical model, concluding this work, and systematizing the Course Coordination through the triad of the mentioned dimensions, their respective specific knowledge, and their interrelationships with the professional's educational background, aims to support future discussions on normative instruments and the necessary conditions for the professional practice of this role in other programs/institutions, as well as the means and ways to measure the impact that each dimension has on the role, throughout its practice.

Keywords: Course Coordinator. Degree in Mathematics. IFSP. Dimensions of function. Specific Knowledge.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Organograma da estrutura organizacional do IFSP	33
Figura 2 – Organograma da estrutura organizacional dos campi do IFSP	35
Figura 3 – Domínios do Conhecimento Matemático para Ensinar (MKT)	55
Figura 4 – Representação gráfica do modelo MTSK.....	57
Figura 5 – Diagrama de elementos da docência, constituintes dos conhecimentos específicos da Coordenação de Curso	61
Figura 6 – Diagrama de elementos do pedagógico, constituintes dos conhecimentos específicos da Coordenação de Curso	69
Figura 7 – Diagrama de elementos da gestão, constituintes dos conhecimentos específicos da Coordenação de Curso	86
Figura 8 – Caminho metodológico da pesquisa	99
Figura 9 – Modelo teórico: dimensões da Coordenação de Curso (DCC)	226
Figura 10 – (a) Escaleno acutângulo; (b) Escaleno retângulo; (c) Escaleno obtusângulo.....	230
Figura 11 – (a) Isósceles acutângulo; (b) Isósceles retângulo; (c) Isósceles obtusângulo.....	231
Figura 12 – Equilátero	232

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Tempo de exercício da docência (em anos)	106
Gráfico 2 – Tempo (em anos) de atuação na Licenciatura em Matemática	112

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Comparação entre a visão de Administração e Gestão no contexto educacional	72
Quadro 2 – Estrutura dos episódios temáticos.....	97
Quadro 3 – Relatos de (ex)coordenadores sobre o auxílio dado pelo coordenador anterior	125
Quadro 4 – Descrição de um fato marcante, à época da coordenação, no tema “Avaliação do curso pelo INEP/MEC”	140
Quadro 5 – Descrição de um fato marcante, à época da coordenação, no tema “Coordenação de Curso”	143
Quadro 6 – Descrição de um fato marcante, à época da coordenação, no tema “Construção e/ou reformulação de PPC”	147
Quadro 7 – Descrição de um fato marcante, à época da coordenação, no tema “Problemas diversos”	150
Quadro 8 – Descrição de um fato marcante, à época da coordenação, no tema “Espaços de Aprendizagem”	153
Quadro 9 – Descrição das dificuldades enfrentadas no desenvolvimento de atividades relativas ao PPC e à documentação do curso.....	155
Quadro 10 – Descrição das dificuldades enfrentadas no desenvolvimento de atividades relativas à Gestão e Formação	159
Quadro 11 – Descrição das dificuldades enfrentadas no desenvolvimento de atividades relativas às demandas pedagógicas	163
Quadro 12 – Transcrição das falas dos participantes da roda de conversa sobre o exercício concomitantemente da docência e da coordenação	171
Quadro 13 – Transcrição das falas dos participantes da roda de conversa sobre os papéis administrativo e pedagógico que rivalizam tempo e dedicação na gestão do curso	178
Quadro 14 – Transcrição das falas dos participantes da roda de conversa reconhecendo a dimensão pedagógica nas ações administrativas.....	188
Quadro 15 – Transcrição das falas dos participantes da roda de conversa sobre a cultura e o clima institucional no exercício da Coordenação de Curso de Licenciatura em Matemática no IFSP.....	194

Quadro 16 – Transcrição das falas dos participantes da roda de conversa sobre o papel pedagógico de articulador da Coordenação de Curso	203
Quadro 17 – Transcrição das falas dos participantes da roda de conversa sobre a atuação da Coordenação e a falta de apoio docente	210
Quadro 18 – Transcrição das falas dos participantes da roda de conversa sobre a atuação docente e a atuação profissional dos futuros professores de matemática formados pelo curso	218

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Levantamento da literatura referente ao tema do presente projeto na obra de Fiorentini, Passos e Lima (2016).....	23
Tabela 2 – Levantamento da literatura referente ao tema do presente projeto	24
Tabela 3 – Oferta de Licenciatura em Matemática no IFSP	40
Tabela 4 – Distribuição, por câmpus, dos (ex)coordenadores nas duas etapas da pesquisa.....	102
Tabela 5 – Distribuição, por câmpus, dos (ex)coordenadores nas duas etapas da pesquisa.....	103
Tabela 6 – Formação continuada em cursos Lato e Stricto Sensu	104
Tabela 7 – Comparação de titulações por área.....	105
Tabela 8 – Tempo de exercício da docência por nível de ensino.....	108
Tabela 9 – Rede de exercício da docência por nível de ensino	108
Tabela 10 – Exercício da docência no Ensino Superior por tipo de curso e rede ...	110
Tabela 11 – Exercício da docência na pós-graduação por tipo de curso e rede.....	113
Tabela 12 – Experiência de coordenação por tipo de curso e rede	115
Tabela 13 – Categoria de preferência de componentes curriculares a serem ministrados na Licenciatura em Matemática, no IFSP	117
Tabela 14 – Elemento marcante no processo eleitoral de cada (ex)coordenador participante.....	120
Tabela 15 – Tempo de duração do mandato de cada (ex)coordenador.....	122
Tabela 16 – Carga horária semanal necessária para a Coordenação de Curso.....	127
Tabela 17 – Quantidade média semanal de aulas ministradas semestralmente pelos (ex)coordenadores em paralelo à coordenação	127
Tabela 18 – Atividades institucionais exercidas pelos (ex)coordenadores em paralelo à coordenação.....	127
Tabela 19 – Ocorrência das atribuições da Coordenação	130
Tabela 20 – Nível de concordância sobre afirmações relativas à Coordenação da Licenciatura em Matemática no IFSP*	137
Tabela 21 – Influenciadores	165
Tabela 22 – Percepção da dimensão pedagógica	169

SUMÁRIO

1 DAS REFLEXÕES INICIAIS DA TESE	16
1.1 A Tese, uma questão e alguns objetivos	24
1.2 Apresentação da pesquisa.....	25
2 O INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO – IFSP: UMA IDENTIDADE EM CONSTRUÇÃO	26
2.1 A Estrutura Organizacional do IFSP	33
2.2 A Licenciatura em Matemática no IFSP.....	36
2.3 A Coordenação de Curso no IFSP.....	41
3 A TRÍADE DOS CONHECIMENTOS DA COORDENAÇÃO: DOCÊNCIA, PEDAGÓGICO E GESTÃO.....	49
3.1 Docência.....	49
3.2 Pedagógico	62
3.3 Gestão	70
3.3.1 Liderança.....	74
3.3.2 Cultura e Clima Organizacional.....	77
3.3.3 Processos Democráticos.....	79
3.3.4 Gestão Participativa	82
4 O PROCESSO METODOLÓGICO: DA TIPIIFICAÇÃO ÀS ETAPAS DA PESQUISA.....	87
4.1 Questionário e Roda de conversa: o processo de obtenção de dados	90
4.2 A análise dos dados das categorias aos episódios: um modelo teórico.....	95
5 A COORDENAÇÃO DE CURSO DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA E SUAS DIMENSÕES.....	100
5.1 Docência: do perfil à experiência	101
5.2 Pedagógico: demandas e impressões	130
5.3 Gestão: desafios e dimensões	154
5.4 Episódio 1 – O exercício da Docência durante a Coordenação de Curso.....	171
5.5 Episódio 2 – O exercício da Gestão entre o administrativo e pedagógico	177
5.5.1 Parte I – Administrativo X Pedagógico.....	177
5.5.2 Parte II – O pedagógico do administrativo	188
5.5.3 Parte III – Gestão: uma questão de clima	194
5.6 Episódio 3 – O exercício do Pedagógico entre escuta e diálogo, teoria e prática, universidade e campo profissional	201
5.6.1 Parte I – Articulação: a arte do diálogo e da escuta	202

5.6.2 Parte II – O Formador: na prática, a teoria é outra	210
5.6.3 Parte III – Transformador: universidade e o campo profissional	217
6 A TRÍADE DIMENSIONAL DA COORDENAÇÃO DE CURSO DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA: UMA PROPOSTA DE MODELO TEÓRICO	226
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	235
REFERÊNCIAS.....	239
ANEXO I – ART. 19 DO REGIMENTO DOS CÂMPUS DO IFSP	250
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO PROPOSTO AO (EX)COORDENADORES	254
APÊNDICE B – ROTEIRO DA RODA DE CONVERSA	262

1 DAS REFLEXÕES INICIAIS DA TESE

Esta pesquisa, realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, câmpus Sorocaba/SP, linha de pesquisa: Formação de Professores e Práticas Educativas, situa-se no campo de estudos da formação dos professores de Ensino Superior, em especial os formadores de professores, e decorre de questões suscitadas pela prática profissional e revisão literária realizada no decorrer de quase duas décadas de exercício no magistério da Educação Básica, Técnica e Superior e em Coordenação de Curso de Licenciatura em Matemática e Pós-Graduação em Educação Matemática.

O olhar foi direcionado ao cotejo da formação na prática do professor que atua na Coordenação da Licenciatura em Matemática. Um caminho trilhado com auxílio, mediação de outros, não só de colegas de turma e profissão, mas, principalmente, com a condução de formadores (de formadores) que, em meio “as leituras, os acontecimentos, as circunstâncias, as relações com os outros” (Furlanetto, 2011, p. 134), viabilizaram uma compreensão mais clara do contexto que minha tese se insere.

Durante o mestrado pude aprofundar meu conhecimento específico de matemática. Entretanto, no decorrer de todo o curso, não se abordou nenhum aspecto didático-pedagógico que me conduzisse a uma reflexão de como o conhecimento que estava recebendo pudesse ser desenvolvido na minha prática docente, o que evidenciou a constatação de Gatti (2018, p. 19) de que

[...] para ser professor universitário, o importante é o domínio do conhecimento de sua especialidade e das formas acadêmicas de sua produção. As questões relativas ao trabalho pedagógico com os estudantes, jovens ainda em maturação cognitiva, social e emocional, questões ligadas à sabedoria necessária à criação de ambiências de aprendizagens que favoreçam o desenvolvimento intelectual e humano desses estudantes são aspectos pouco considerados.

Nesse período, pude refletir sobre os diversos contextos e cotidianos universitários e percebi que não bastava somente o conhecimento específico da disciplina para ser um bom professor de Ensino Superior. Afinal, “dar aulas é diferente de ensinar. Ensinar é dar condições para que o aluno construa seu próprio conhecimento” (Lorenzato, 2006, p. 6).

Ao me deparar com uma sala de aula de Licenciatura em Matemática, pude perceber que, por mais conhecimento específico que tenha um professor, o êxito em

ensinar os alunos depende também do entendimento do processo de ensino-aprendizagem, aspecto este que me levou a pensar na formação permanente, em especial, no preparo pedagógico que esta oferece à prática profissional de formador de professores, pois

[...] é óbvio que o professorado de ensino médio (e de todas as etapas) precisa dominar os “conteúdos”, e por isso é lógico que se estabeleça um sistema que lhes permita estudar durante alguns anos as áreas de conhecimento, mas também é certo que precisam assimilar alguns conhecimentos psicossociopedagógicos, que precisamente são os mais necessários em sua etapa profissional. (Imbernón, 2016, p. 134).

Não perdi de vista a necessidade de “ler o que os outros escrevem antes de nós; de certa forma, subir sobre seus ombros para conseguir ver mais além” (Deslauriers; Kerisit, 2012, p. 134). Uma ótica de um conhecimento que se acumula, onde não somente o fim de um é o começo de outro, mas um trabalho coletivo e árduo, pois

[...] a solução não está somente em aproximar a formação ao professorado e ao contexto sem gerar uma nova cultura formativa que produza novos processos na teoria e na prática da formação, introduzindo-nos em novas perspectivas e metodologias [...] (Imbernón, 2016, p. 35).

Já ocupando a função de coordenador de uma Licenciatura em Matemática em uma instituição pública e tendo a experiência de elaborar e implementar o primeiro Projeto Pedagógico do Curso (PPC), bem como a avaliação para seu reconhecimento pelo Ministério da Educação, percebi a necessidade de estabelecer um processo de formação dos professores que lecionariam no curso, dado que, para uns mais e para outros menos, aspectos “como planejamento, organização da aula, metodologias e estratégias didáticas, avaliação, peculiaridades da interação professor-aluno [eram-lhes] desconhecidos cientificamente” (Almeida, 2012, p. 67).

Tal problemática não está localizada somente no curso que coordeno, afinal

A formação dos que atuam como formadores de professores está se tornando preocupação de gestores e pesquisadores, ou seja, há preocupação com suas qualificações para esse trabalho que é um dos pilares da contribuição social da educação superior para as redes de educação básica, educação superior que, aliás, sem a melhor qualificação da educação de base não se sustenta. A relação qualificada universidade/educação superior – redes de ensino/escolas – formação de professores, é essencial à formação das novas gerações e ao próprio futuro da educação superior. (Gatti, 2018, p. 19).

Diante do exposto, considerando uma realidade diversa nas Licenciaturas em Matemática do país, com professores de perfis acadêmicos e experiências docentes

múltiplas, bem como políticas públicas e institucionais que alteram constantemente o currículo dos cursos de licenciatura, surgiu a questão do papel docente, pedagógico e gestor do coordenador de curso. Em toda a dinâmica de discussão dos processos formativos e avaliativos dos alunos de uma licenciatura, o levantamento das necessidades didático-pedagógicas do curso, entre outras questões emanadas do cotidiano de sala de aula e da interação professor-aluno-currículo, temos ações e decisões que passam pelo diálogo com os docentes que participam de decisões de órgãos colegiados, ou ainda, de modo mais genérico, a responsabilidade pelo funcionamento do que se prevê no PPC. Estamos falando de saberes da atividade profissional que só “adquirem sentido na própria prática docente”, que é “complexa e plural, envolvendo múltiplos sujeitos e experiências” e que, portanto, “torna-se fundamental que os formadores a tomem como objeto de estudo” (Gonçalves; Fiorentini, 2010, p. 84).

Atrelo a esta postura a compreensão da necessidade de “participação conjunta de professores e pesquisadores em posições diferentes uns em relação aos outros” como forma de expor uma diversidade de conhecimentos e experiências coletiva e independentemente do estágio na carreira ou da função exercida, ao agir “como colegas professores e pesquisadores”, que oportunizam a colaboração em detrimento da “relação perito-novato” (Cochran-Smith; Lytle, 1999, p. 34).

Desse modo, no decorrer do trabalho, investigaremos a função de coordenador(a) de curso de Licenciatura em Matemática no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, por meio da relação entre as influências da formação específica e pedagógica do professor de matemática, as dimensões do exercício da coordenação pedagógica e a gestão das ações propostas, vivenciadas e declaradas pelos coordenadores, a fim de contribuir com as pesquisas na área de Formação de Professores, em especial de Matemática.

Historicamente, segundo Frota, Bianchini e Carvalho (2013), enquanto a Licenciatura em Matemática tem sido vista como algo voltado para o ensino, para a transmissão de conhecimento, e o bacharelado voltado para a produção de pesquisa, ou seja, atividade de descoberta e/ou produção de conhecimento, muitos equívocos têm sido feitos na construção da estrutura curricular que formam professores de matemática.

Existe uma preocupação em apresentar novos conceitos matemáticos aos estudantes em detrimento da reflexão de como esses conceitos serão ensinados de

modo satisfatório quando estiverem de maneira prática agindo como docentes.

Cenário que não melhora quando esses docentes se especializam nos cursos de pós-graduação e se tornam formadores de professores (caso deste que escreve, por exemplo), uma vez que a formação recebida pouco contribui para a docência nas Licenciaturas em Matemática (Gonçalves; Fiorentini, 2010).

Com base nesse pressuposto, pode-se inferir que se iniciou um processo de ressignificação da formação de professores de matemática, na tentativa de substituir a busca por técnicas diversificadas ou inéditas por uma investigação de quem é esse professor de matemática, em um contexto em que muitos docentes que lecionam nos cursos de licenciatura do país realizaram ou vão realizar sua graduação.

Logo, entendendo que, atualmente, a formação do professor deveria consistir num “processo contínuo e sempre inconcluso que tem início muito antes do ingresso na licenciatura e se prolonga por toda a vida, ganhando força principalmente nos processos partilhados de práticas reflexivas e investigativas” (Fiorentini, 2003, p. 8), surge a necessidade de discutir as propostas de formação do professor que atua na Licenciatura em Matemática como formador de outros professores, questão aventada por Gatti (2018, p. 21):

[...] qual formação educacional seria importante que docentes que atuam em cursos para formar professores para outros níveis de ensino necessitariam, além do conhecimento específico de sua área disciplinar, e, quais características experienciais seria desejável que tivessem ou viessem a constituir no exercício de seu trabalho.

Portanto, ao considerar que o coordenador de curso de licenciatura, como docente do Ensino Superior, precisa assumir o papel de mediador de processos de aprendizagem, além de auxiliar a decodificar, assimilar e vincular com a prática profissional as informações obtidas pelos mais diversos meios de comunicação/informação (Almeida, 2012), ressalta-se a necessidade de compreensão e desenvolvimento de um trabalho intelectual que articule teoria e prática por meio de uma atuação pedagógica.

O contrário disso, a não reflexão “sobre sua prática pedagógica pode garantir a repetição de um ensino destituído de significado para os alunos, uma vez que ser reflexivo é uma exigência ao professor que persegue uma melhor postura profissional” (Lorenzato, 2006, p. 127).

Está a se falar de um entrelaçamento da formação de professores atuantes na Licenciatura em Matemática e das funções do Coordenador de Curso, pois ambas se

coadunam no papel social assumido pela Educação Superior, em colegiados, conselhos, núcleos docentes estruturantes (NDE), que demandam:

[...] responsabilidades formativas que mostram um grau de especificidade maior ao lado de responsabilidade ética educativa de camadas sociais cada vez mais diversificadas, em sociedade onde o conhecimento está em seu próprio cerne. Não só os conhecimentos acadêmicos ou eruditos, mas também aqueles que tomam sentido nas relações societárias e comunitárias. Esta visão de conhecimento implica uma visão diferenciada e integrativa para a atuação formativa de professores para a educação básica e para a própria formação dos formadores desses professores. (Gatti, 2018, p. 29).

Partindo, assim, da realidade das mais diversas Licenciaturas em Matemática do país, com professores dos mais diversos perfis acadêmicos e experiências docentes e em meio às políticas públicas e institucionais que alteram constantemente o currículo dos cursos de licenciatura, surge a questão de como estabelecer um ambiente de formação para que os professores do curso, junto à coordenação, possam pensar a prática cotidiana e instrumentarem-se com os conhecimentos necessários para a profissão de modo contínuo e colaborativo, preparando-se para os desafios inerentes ao processo de ensino e aprendizagem que o ser formador de professores impõe.

Uma demanda cada vez mais necessária, quando se percebe que, em toda a dinâmica de discussão dos processos formativos e avaliativos dos alunos de uma licenciatura, o levantamento das necessidades didático-pedagógicas do curso, entre outras questões emanadas do cotidiano de sala de aula e da interação professor-aluno-currículo, tratam-se de ações e decisões que passam pelo diálogo entre os docentes que participam de órgãos colegiados, ou ainda, de modo mais amplo, são responsáveis pelo funcionamento do que se prevê no Projeto Pedagógico do Curso. Uma demanda ao docente do Ensino Superior que precisa

[...] ter consciência clara sobre o papel da formação e do formador em relação aos seus estudantes e em relação àquelas crianças, adolescentes, jovens, que estarão futuramente sendo formados por aqueles a quem ele está formando. Cultura educacional, conhecimento dos fundamentos da educação e das práticas da docência com seus sentidos, são elementos indispensáveis a esse trabalho; saber criar ambiência para aprendizagens, porquê criá-las, para quem, com o quê, e, como, é essencial, bem como portar uma perspectiva filosófico-política sobre o trabalho docente em relação àquelas com os quais desenvolverá ações pedagógicas para formá-los como professores. [...] Não se trata apenas de 'dar uma matéria' mas de formar profissionais socialmente relevantes, não se trata apenas da formação hoje, mas, da formação para um futuro. (Gatti, 2018, p. 35).

Concomitante à necessidade de o coordenador de uma Licenciatura em Matemática refletir sobre sua função institucional num universo de trabalho cotidiano, burocratizado, com atividades previsíveis, rotineiras, padronizadas, compreende-se que existem também zonas intermediárias, mais autônomas, cuja função é “definida pelo papel que exerce e o *status* que possui na organização do trabalho” (Tardif; Lessard, 2005, p. 43). Logo, ao se propor pensar e agir sobre os desafios pedagógicos inerentes à formação de formadores de professores e de futuros professores, vê-se a responsabilidade de o coordenador fazer do seu local de docência (e, principalmente, coordenação) um espaço

[...] de autonomia pedagógica, curricular e profissional, o que implica um esforço de compreensão do papel dos estabelecimentos de ensino como organizações, funcionando numa tensão dinâmica entre a produção e a reprodução, entre a liberdade e a responsabilidade. (Nóvoa, 1989, p. 450).

Assim, dado que o ser coordenador, bem como ser professor, “é também a atividade de pessoas que não podem trabalhar sem dar sentido ao que fazem, é uma interação com outras pessoas: os alunos, os colegas, [...] dirigentes da escola, etc.” (Tardif; Lessard, 2005, p. 38), parto da hipótese de que a coordenação da Licenciatura em Matemática no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP) tem características docente, de gestão e pedagógica em seu exercício, pois é demandada uma preparação para o trabalho “não apenas disciplinar ou pedagógico, mas organizacional, inovador e de relações humanas”¹ (García, 1999, p. 46, tradução do autor).

Assim, se a atuação do coordenador de curso oscila entre processos burocráticos, prescritos, formais, normatizados e regulamentados de “caráter previsível e rotineiro” e os informais, implícitos, imprevisíveis de “áreas flutuantes que revelam sua complexidade” (Tardif; Lessard, 2005, p. 41), tende-se a considerar que esta função exige uma preparação para ser ocupada, principalmente, quando se observa a lista de 42 atribuições ao coordenador de curso do IFSP, descritos no Art. 19 do Regimento dos Câmpus do IFSP (IFSP, 2016, p. 42), com destaque para os seguintes incisos:

[...] V. Propor e acompanhar [...] ações de acompanhamento do estudante visando à redução da evasão e reprovação; VI. Estruturar, conduzir e documentar as reuniões de curso, de caráter acadêmico, assim como as

¹ “[...] no sólo disciplinar o pedagógica, sino organizativa, innovadora y de relaciones humanas” (texto original).

reuniões o Núcleo Docente Estruturante e do Colegiado de Curso, dando publicidade às deliberações; [...] IX. Acompanhar a realização das atividades dos docentes nas diversas atividades do Curso, justificando eventuais alterações [...]; XIV. Receber, dos docentes, os planos das aulas a cada ano/semestre letivo [...] avaliando a pertinência em o plano de ensino da disciplina, que consta no Projeto Pedagógico do Curso, mantendo-os atualizados e arquivados; [...] XVII. Prestar orientação e apoio ao corpo discente e docente, no que se refere ao bom andamento escolar, na execução dos regulamentos, normas, direitos e deveres; [...] XXV. Acompanhar, junto à Coordenadoria Sociopedagógica, a trajetória dos estudantes, numa perspectiva inclusiva, propondo soluções para a evasão, a retenção e dependências, tendo em vista a permanência e êxito dos estudantes no curso. XXVIII. Promover e propor pautas para formação continuada, zelando pela melhoria dos processos de ensino e aprendizagem; [...] XXXIX. Estimular a promoção e participação do curso em eventos acadêmicos, científicos e culturais; [...] XLII. Apoiar e promover a articulação de ensino, pesquisa e extensão no âmbito do curso. (Texto completo do Art. 19 exposto no ANEXO I).

Percebe-se que nesse conjunto de atribuições do coordenador parte-se de uma premissa de que o exercício dessa função exige uma preparação para ser ocupada, uma vez que sua atuação também impacta na proposição, gestão e articulação de um espaço para intercâmbio de saberes e de reflexões didático-pedagógicas entre os professores formadores atuantes no curso, uma vez que:

O diálogo reflexivo sobre Educação Matemática potencializa a Pedagogia Universitária quando é possibilitado aos professores (formadores, docentes da Educação Básica e licenciandos) o encontro para dialogarem e a eles é permitido falar e ouvir sobre as realidades do seu dia a dia de trabalho docente, de forma horizontal, sem hierarquias e receios. (Nakayama; Gama, 2018, p. 160).

Temos, desse modo, que à função de coordenar um curso na Licenciatura em Matemática no IFSP se impõe uma dinâmica com características de docência, de gestão e do pedagógico, fazendo desse objeto de pesquisa uma oportunidade de pensar a prática dessa função, a partir da expectativa de contribuir em um “território pouco explicado e menos ainda explorado, cujos espaços de reflexão são quase inexistentes na bibliografia pedagógica e nos diversos cenários educativos públicos e privados”, superando o senso comum de que “qualquer um serve, desde que seja especialista em alguma disciplina” (Vaillant, 2003, p. 286).

Tomo essas afirmações como referência após realizar uma busca, em dois movimentos, das pesquisas que poderiam abordar a Coordenação de Curso, a Licenciatura em Matemática, o IFSP, a gestão e a Coordenação Pedagógica. No primeiro movimento, partiu-se dos trabalhos analisados por Fiorentini, Passos e Lima (2016) entre os anos de 2001 e 2012 na área de Educação Matemática. Após analisar a aderência ao tema pelos títulos e resumos, obteve-se a Tabela 1.

Tabela 1 – Levantamento da literatura referente ao tema do presente projeto na obra de Fiorentini, Passos e Lima (2016)

Território (segundo os autores)	Trabalhos publicados	Análise dos títulos	Análise dos resumos
Região Sul	131	2	0
Região Centro-Oeste	83	5	0
Região Nordeste	110	2	0
Região Norte	51	3	0
Estados do Rio de Janeiro e Espírito Santo	71	3	0
Estado de São Paulo	349	8	1

Fonte: o autor (2023).

A análise dos 795 títulos resultou na escolha de 23 deles para leitura dos resumos. Destes, somente a dissertação de mestrado de Santos (2007) atendeu parcialmente à temática por ter investigado a relação entre a atuação do Coordenador de Curso de Licenciatura em Matemática e a formação inicial de educadores matemáticos.

No segundo movimento, buscou-se, por meio do uso de descritores, identificar as pesquisas publicadas entre 2010 e 2020 em três bases de dados que disponibilizam trabalhos acadêmicos de modo *online*: Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) para artigos em periódicos, Catálogo de Teses e Dissertações da Capes e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) para dissertações e teses. Após analisar a aderência ao tema pelos títulos, a busca pelas respectivas palavras-chaves resultou na Tabela 2.

Tabela 2 – Levantamento da literatura referente ao tema do presente projeto

DESCRITORES	Catálogo CAPES	BDTD	Periódicos CAPES
Coordenador de Curso	42	29	11
Coordenador de Curso de Licenciatura	4	0	2
Formação de formador de Matemática	25	28	14

Fonte: o autor (2023).

Entretanto, ao analisar o resumo dos 154 trabalhos, nenhum deles abordou as atribuições dos coordenadores de Licenciatura em Matemática no IFSP ou o exercício dessa função e sua relação com algum caráter didático-pedagógico, o que corroborou com o ineditismo do tema sintetizado a seguir.

1.1 A TESE, UMA QUESTÃO E ALGUNS OBJETIVOS

Segundo Martins, Boemer e Ferraz (1990, p. 146), a definição do problema a ser pesquisado é preponderante para iniciar a pesquisa, pois toda interrogação demanda uma resposta e esta, por sua vez, determina a existência de uma trajetória.

No presente caso, a partir das reflexões postas anteriormente, propõe-se como tese que a Coordenação da Licenciatura em Matemática no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP) tem como base três dimensões, a saber, docência, gestão e pedagógico, cada qual com seus respectivos conhecimentos específicos relativos ao trabalho e à trajetória formativa.

Essa afirmação advém do seguinte questionamento: Como tem se desenvolvido a Coordenação Pedagógica da Licenciatura em Matemática no IFSP, a partir da perspectiva dos coordenadores?

Para responder a essa pergunta, tem-se como objetivo geral identificar e compreender os conhecimentos específicos da função e que constituem as dimensões estruturantes da Coordenação da Licenciatura em Matemática do IFSP.

Por consequência, numa postura de “interrogar não fatos, mas fenômenos” e que “envolve um pensar *a priori* aquilo que está sendo interrogado” (Martins; Boemer; Ferraz, 1990, p. 144), delinea-se a trajetória dessa pesquisa por meio dos seguintes objetivos específicos:

- Compreender as influências da trajetória formativa do professor de matemática para o exercício da Coordenação de Curso.
- Identificar e analisar as dimensões do exercício da coordenação a partir dos conhecimentos específicos presentes nos relatos dos coordenadores.

1.2 APRESENTAÇÃO DA PESQUISA

O presente trabalho encontra-se organizado em seis capítulos.

Após as reflexões iniciais e apresentação da tese neste primeiro capítulo, o segundo apresenta um breve histórico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), com o intuito de se fazer conhecido o contexto institucional em que o objeto da pesquisa – a Coordenação de Curso de Licenciatura em Matemática – é exercida. Para tal, é subdividido em três partes: Estrutura Organizacional, Licenciatura em Matemática no IFSP e a Coordenação de Curso no IFSP.

No terceiro capítulo, refletimos sobre os conhecimentos e saberes relativos à docência, com destaque para o conhecimento especializado do professor de matemática, seguido da análise teórica do que entendemos ser a Coordenação Pedagógica e a Gestão Educacional, relacionando essas três frentes à Coordenação de Curso, a fim de evidenciar as dimensões pedagógicas inerentes a essas funções.

O quarto capítulo apresenta a opção metodológica escolhida, as fundamentações para a escolha e os recursos para produção e análise dos dados, por meio da narrativa do percurso trilhado.

O quinto capítulo apresenta a análise dos dados inerentes à Coordenação de Curso de Licenciatura em Matemática no IFSP, para discutir as impressões relativas ao perfil e à experiência dos profissionais que exerceram essa função, assim como relacionar as dimensões pedagógicas presentes na Coordenação de Curso, a partir dos relatos dos coordenadores e ex-coordenadores participantes da pesquisa.

Por fim, no sexto, apresentamos a proposta de um modelo teórico que pretende sistematizar as dimensões da Coordenação Pedagógica de Curso de Licenciatura em Matemática.

Encerramos o presente trabalho apresentando nas Considerações Finais a síntese do que foi discutido e as possibilidades futuras de desdobramento dessa pesquisa.

2 O INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO – IFSP: UMA IDENTIDADE EM CONSTRUÇÃO

A partir de um breve histórico institucional, este capítulo discorrerá sobre a estrutura organizacional do IFSP, a fim de compreender onde a Licenciatura em Matemática se insere. Após discorrer sobre o processo de constituição e construção de identidade tanto institucional quanto do curso, será apresentado o contexto regulatório da Coordenação de Curso. Espera-se, com este movimento, apresentar o contexto em que essa pesquisa foi desenvolvida, além de auxiliar a análise dos dados obtidos em campo.

Isto posto, é preciso, de início, considerar que a existência do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP) remonta ao início do século XX com a fundação da Escola de Aprendizes Artífices de São Paulo em 24 de fevereiro de 1910, após a publicação do Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, no qual o Presidente Nilo Procópio Peçanha cria as “Escolas de Aprendizes e Artífices”, vinculadas ao Ministério dos Negócios, da Agricultura, Indústria e Comércio. Tal decisão considerou

Que o augmento constante da população das cidades exige que se facilite ás classes proletarias os meios de vencer as difficuldades sempre crescentes da lucta pela existencia;
Que para isso se torna necessario, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensavel preparo technico e intellectual, como fazel-os adquirir habitos de trabalho proficuo, que os afastará da ociosidade ignorante, escola do vicio e do crime;
Que é um dos primeiros deveres do Governo da Republica formar cidadãos uteis á Nação. (Brasil, 1909).

Caracterizada por uma formação de operários e contramestres que recebiam um ensino prático voltado para conhecimentos técnicos, possuía cursos que eram formulados num diálogo entre direção e corpo docente, conforme previsto no Art. 15, ao afirmar que “os programmas para os cursos serão formulados pelo respectivo director, de accordo com os mestres das officinas, e submetidos à approvação do ministro” (Brasil, 1909), o que pode ser entendido como uma atribuição pedagógica ao cargo do gestor, por incumbi-lo do que hoje descreveríamos como confecção do currículo de um curso por meio do diálogo.

Essa percepção ganha força a partir da publicação do Decreto-Lei nº 9.070, de 25 de outubro de 1911, que instituiu uma nova estrutura pedagógica-administrativa,

que contemplava a integração dos cursos do primário e com os de desenho. Conhecido como Regulamento Pedro de Toledo (que vigorou até 1918), ao ser o primeiro regulamento nacional para o ensino técnico-profissional do país (IFSP, 2019), estabeleceu, no seu Art. 12, que:

Art. 12. Compete ao director, além das attribuições a que se refere o art. 127 do regulamento que baixou com o decreto n. 8.899, de 11 de agosto de 1911, o seguinte:

§ 1º Inspeccionar as aulas e dar as providencias necessarias á regularidade e efficacia do ensino.

§ 2º Admoestar ou reprehender os alumnos, conforme a gravidade da falta commettida, e até mesmo excluil-os da escola, si assim fôr necessario á disciplina, dando immediatamente, nesse caso, conhecimento ao ministro.

§ 3º Enviar annualmente um mappa da matricula dos alumnos, com referencias feitas a cada um, em relação á sua frequencia, comportamento e gráo de proveito obtido.

§ 4º Apresentar ao ministro, depois de encerrados os trabalhos escolares, não só o balanço da receita e despeza do anno findo e o orçamento da receita e despeza para o anno seguinte, mas tambem um relatorio minucioso do estado da escola, em relação ao pessoal e material, expondo os principaes factos occorridos, dando conta dos trabalhos executados e propondo o que julgar conveniente para maior desenvolvimento e boa marcha da escola.

§ 5º Distribuir os trabalhos das officinas, de accôrdo com os mestres.

§ 6º Organizar a tabella das porcentagens que devam ser cobradas sobre o custo das obras ou artefactos produzidos officinas, sujeitando-a á approvação do ministro, que poderá alteral-a quando julgar conveniente.

§ 7º Franquear ao publico, sem perturbação dos trabalhos, a visita á escola e suas dependencias.

§ 8º Fazer conferencias sobre as vantagens economicas e sociaes das associações cooperativas e de mutualidade. (Brasil, 1911).

Ressalvada a visão à época do que era educação e sem juízo de valor, no momento, sobre o seu mérito, é possível intuir que as atribuições do diretor das Escolas de Aprendizes Artífices assumiram, pelo menos, três características. A primeira, entre os parágrafos 1º e 3º, consiste no que entendemos hoje como atuação pedagógica de acompanhar a dinâmica das aulas para identificar eventuais problemas que interferissem na aprendizagem dos alunos, bem como a condução de um processo avaliativo do rendimento estudantil.

A segunda característica, percebida entre os parágrafos 4º e 6º, diz respeito a atribuições burocráticas, inerentes a qualquer processo de gestão, consistindo no controle financeiro, patrimonial e de pessoal da instituição. E, por fim, nos parágrafos 7º e 8º, a relação com a comunidade tanto no fazer a instituição conhecida quanto no serviço de orientação técnica. Para tal, tinha como objetivo, segundo Lima (2021), uma formação de operários e contramestres em oficinas de trabalhos manuais ou mecânicos, por meio de um ensino prático de transmissão de conhecimentos técnicos.

Em 1937, por meio da Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937, altera-se a organização do Ministério da Educação e Saúde Pública, criando, dentre outros, o Departamento Nacional da Educação, com oito divisões: primário, industrial, comercial, doméstico, secundário, superior, extraescolar e educação física. Isso fez com que as Escolas de Aprendizes Artífices fossem transformadas em Liceus alocados na Divisão de Ensino Industrial, conforme consta em seu Art. 37:

Art. 37. A Escola Normal de Artes e Offícios Wenceslão Braz e as escolas de aprendizes artífices, mantidas pela União, serão transformadas em lyceus, destinados ao ensino profissional, de todos os ramos e graus.
Parágrafo unico. Novos lyceus serão instituídos, para propagação do ensino profissional, dos varios ramos e graus, por todo o territorio do Paiz. (Brasil, 1937).

A mudança de Escola de Aprendizes Artífices de São Paulo para Liceu Industrial de São Paulo não ficou restrita apenas a uma denominação, uma vez que o contexto era de mudanças educacionais (e sociais) implementadas por Gustavo Capanema Filho, nomeado em 1934, por Getúlio Vargas, como Ministro da Educação e Saúde Pública durante a terceira fase da Era Vargas (1934-1945), denominada Estado Novo (1937-1945). Segundo Candido, Jucá e Silva (2019), esse período, caracterizado por um regime totalitário, estava diante de um panorama de crescente industrialização que

[...] demandou a organização, ampliação e fortalecimento do ensino industrial. Todas essas mudanças exigiram um posicionamento do Estado frente a essa nova necessidade. Em resposta a essa exigência do mercado, a partir de 1942, por iniciativa do ministro Gustavo Capanema, o governo decretou uma série de mudanças na educação que ficaram conhecidas como Leis Orgânicas, que reformaram alguns ramos do ensino.

Assim, entre 1942 e 1943, são promulgados quatro decretos-lei, que interferiram na organização da instituição e, por consequência, nos cursos por ela ofertados, a saber:

- O Decreto-Lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942, que estabeleceu a Lei Orgânica do Ensino Industrial.
- O Decreto-Lei nº 4.048, de 22 de janeiro de 1942, que criou o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial.
- O Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942, que estabeleceu a Lei Orgânica do Ensino Secundário.

- O Decreto-Lei nº 6.141, de 28 de dezembro de 1943, que estabeleceu Lei Orgânica do Ensino Comercial.

Após a queda do Governo Vargas, em 1946, o reordenamento do sistema escolar brasileiro, inspirado na Reforma Capanema, continuou, segundo Candido, Jucá e Silva (2019), com a publicação dos Decretos-Lei: nº 8.529, de 2 de janeiro de 1946, Lei Orgânica do Ensino Primário; nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946, Lei Orgânica do Ensino Normal; nº 8.621 e 8.622, de 10 de janeiro de 1946, criando o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, e nº 9.613, de 20 de agosto de 1946, Lei Orgânica do Ensino Agrícola. Tal definição mudou o conceito que se tinha sobre currículo e articulação entre cursos e etapas, pautado

[...] claramente numa ideologia de garantir à elite dominante uma educação intelectual, ao passo que o ensino profissional era destinado às classes menos favorecidas, objetivando sua preparação para o mercado de trabalho, o que reforçava a organização dualista do sistema educacional brasileiro. (Candido; Jucá; Silva, 2019, p. 8).

Como desdobramento da Lei Orgânica de Ensino Industrial, supracitada, publicou-se o Decreto-Lei nº 4.127, de 25 de fevereiro de 1942, que mudou o nome da instituição de Liceu para Escola Técnica de São Paulo, ao estabelecer as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial, visando, dentre outros aspectos, a oferta de

[...] cursos técnicos e os cursos pedagógicos, e bem assim os cursos industriais e os cursos de mestria, de que trata o regulamento do quadro dos cursos de ensino industrial [...] e que forem compatíveis com as suas instalações. (Brasil, 1942).

Do ponto de vista de gestão institucional, um novo cenário, diferente do descrito anteriormente, começa a ser introduzido na administração escolar (termo usado à época). Se por um lado ainda compete ao diretor presidir o funcionamento dos serviços escolares, do trabalho docente, das atividades dos alunos e das relações da comunidade escolar com a sociedade em geral, por outro, implanta-se a figura do Orientador Educacional, com a atribuição de cooperar tanto para que cada aluno “se encaminhe convenientemente nos estudos e na escolha da sua profissão”, por meio de “esclarecimentos e conselhos, quanto “no sentido da boa execução”, a fim de que professores, alunos e trabalhos escolares busquem “imprimir segurança e atividade aos trabalhos complementares”, de tal modo que “o estudo, a recreação e o descanso dos alunos decorram em condições da maior conveniência pedagógica” (Brasil, 1942).

Em outras palavras, se ainda pesa à direção a condução de aspectos pedagógicos inerentes à gestão de uma instituição educacional, essa responsabilidade passa a ser compartilhada com o orientador educacional, que, em contato direto com professores e alunos, deve zelar pelo fazer pedagógico cotidiano.

Segundo Lima, as Escolas Técnicas Federais visavam colaborar com “os setores produtivos do país e com os arranjos produtivos locais para o desenvolvimento das distintas regiões brasileiras” (2021, p. 74) e contavam com o apreço da classe média, pois “possibilitava aos alunos não só uma profissão de nível técnico, mas também a apropriação de sólidos conhecimentos para a continuidade dos estudos no nível superior” (2021, p. 60), por meio de uma formação geral integrada ao perfil técnico profissional.

A partir de um novo contexto político nacional implantado em 1964 pelo Golpe Militar, altera-se (mais uma vez) o nome da instituição, por meio da aprovação da Lei nº 4.759, de 20 de agosto de 1965, que dispõe sobre a denominação e qualificação das Universidades e Escolas Técnicas Federais (Brasil, 1965). Referente ao nome de Escola Técnica Federal de São Paulo (ETFSP), a instituição ganha uma nova estrutura, que permite a implantação de cursos que atendessem às novas demandas ocupacionais do mundo do trabalho. Destaca-se, nesse sentido, a promulgação da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, que fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus (Brasil, 1971), o que possibilita a formação de profissionais de nível técnico em cursos integrados à formação geral (o que hoje conhecemos como Ensino Médio).

A última alteração institucional, que antecedeu a atual, ocorreu num cenário político diferente. Após a redemocratização do país, há a publicação do Decreto sem número, de 18 de janeiro de 1999, que dispõe sobre a implantação do Centro Federal de Educação Tecnológica de São Paulo (CEFET/SP), alterando não somente o nome, mas seu escopo de atuação (Brasil, 1999), pois, sob a influência do Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997, que regulamentou o § 2º do Art. 36 e os Arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, o sistema federal de ensino (além do estadual e do privado) foi obrigado a excluir de suas ofertas de ensino técnico modular as disciplinas de formação geral (Brasil, 1997). Tal condição só foi retomada em 2004, com a publicação do Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004, que revogou o Decreto

nº 2.208, o qual permitia que cada sistema de ensino pudesse voltar a ofertar o Ensino Técnico de modo integrado ao Ensino Médio (Brasil, 2004a).

Outro ponto significativo na alteração para CEFET, segundo IFSP (2019), foi a possibilidade de passar a oferecer cursos de Ensino Superior entre os anos de 2000 e 2008, tanto à formação de tecnólogos na área da Indústria quanto de Serviços, Licenciaturas e Engenharias. A expansão da instituição pela implantação de novos *campi* em outras localidades do Estado também influenciou na necessidade de flexibilização da gestão escolar.

Segundo Lima (2021, p. 187), “os primeiros cursos de graduação, ainda como CEFET-SP, foram criados partir da força de trabalho disponível no momento, de tal modo que:

[...] professores das áreas técnicas, antes dedicados ao nível médio, foram progressivamente criando os cursos superiores de tecnologia e os professores das áreas propedêuticas foram os responsáveis pelos projetos dos cursos de licenciatura.

Como última alteração de sua identidade institucional, o CEFET-SP passa a ser denominado Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), com a promulgação da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Com 38 institutos federais de educação, ciência e tecnologia no país, à época, cria-se a Rede Federal de Educação Profissional e Científica, com a possibilidade de oferta de cursos técnicos modulares e integrados ao Ensino Médio, como já era possível, além do Ensino superior com cursos de graduação e pós-graduação.

Segundo Pacheco (2010, p. 18), o papel previsto:

[...] para os Institutos Federais é o de garantir a perenidade das ações que visem a incorporar, antes de tudo, setores sociais que historicamente foram aliados dos processos de desenvolvimento e modernização do Brasil, o que legitima e justifica a importância de sua natureza pública e afirma uma educação profissional e tecnológica como instrumento realmente vigoroso na construção e resgate da cidadania e da transformação social.

Essa mesma lei de criação (Brasil, 2008) institui no seu Art. 8º que “no desenvolvimento da sua ação acadêmica, o Instituto Federal (IF), em cada exercício, deverá garantir o mínimo de 50% (cinquenta por cento) de suas vagas” para cursos descritos no Art. 7º, I, isto é, “de educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados” , bem como o mínimo de 20% (vinte

por cento) de suas vagas para os cursos que se enquadrem no Art. 7º, VI, alínea b, ou ainda, “ministrar em nível de educação superior [...] cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas à formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional” .

Com a possibilidade de oferta de cursos de nível médio até a pós-graduação, Pacheco (2011, p. 17) comenta que a organização pedagógica verticalizada é um dos fundamentos do IF, pois:

[...] permite que os docentes atuem em diferentes níveis de ensino e que os discentes compartilhem espaços de aprendizagem, incluindo os laboratórios, possibilitando o delineamento de trajetórias de formação que podem ir do curso técnico ao doutorado.

Sobre essa alteração, Lima (2021, p. 100) afirma que a proposta dos IF era a de que a presença, e atuação, dessas instituições de educação profissional levasse, ao interior das diversas regiões do país, contribuições diretas às “demandas dos arranjos produtivos locais” e, por consequência, “o desenvolvimento dessas regiões mais distantes dos grandes centros, de municípios médios ou também em periferias dos grandes centros urbanos” .

Assume-se, portanto, segundo Pacheco (2011, p. 17), que os IF decorrem de uma política pública para a educação profissional e tecnológica

[...] para além da estrutura institucional estatal e dos processos de financiamento e gestão de caráter técnico-administrativo, principalmente na dimensão política, no campo dos processos decisórios, na intermediação dos interesses de diferentes grupos utilizando-se de critérios de justiça social em virtude de sua função social [...].

Isto posto, discorreremos, a seguir, sobre a estrutura organizacional do IFSP, a fim de compreender em que contexto se desenvolve a Licenciatura em Matemática e, por consequência, se exerce a Coordenação, objeto de estudo dessa pesquisa. Na sequência, será exposto o contexto acadêmico-social que culmina no desenvolvimento e oferta desse curso como política pública de formação de professores. Por fim, apresentaremos os aspectos normativos que regulam a função de Coordenação de Curso no IFSP, destacando como ela se pronuncia para uma gestão com dimensões pedagógicas.

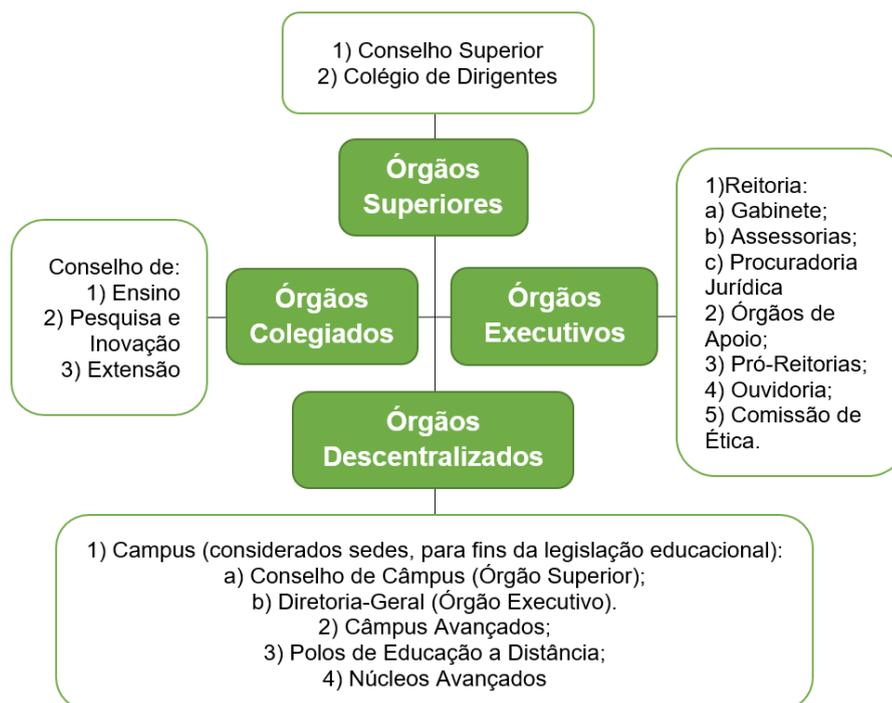
2.1 A ESTRUTURA ORGANIZACIONAL DO IFSP

A estrutura organizacional do IFSP é amparada na Seção IV, da Lei 11.892/2008. O artigo 9º (Brasil, 2008) estabelece que a instituição tem caráter *multicampi*, de tal modo que cada câmpus

[...] independente do endereço ou data de criação da instituição que lhe deu origem, possui as mesmas atribuições e prerrogativas, condição que não pode servir a uma atuação não sistêmica, mas ao contrário, a medida do trabalho da instituição – ou o cumprimento de objetivos e metas – é o resultado do todo. (Silva, 2009, p. 25).

Assim, a administração do IFSP é conduzida pela articulação da Reitoria com os *campi*, contando com a seguinte organização administrativa, exposta na Figura 1:

Figura 1 – Organograma da estrutura organizacional do IFSP



Fonte: o autor, a partir do Art. 8º de IFSP (2014).

Sobre essa estrutura organizacional e de gestão, Silva (2009, p. 11) afirma que

[...] é preciso manter sempre em mente que a consolidação da identidade institucional requer uma gestão superior unificada decorrente de uma ação educativa verticalizada, da vinculação da pesquisa e das atividades de extensão a todos os níveis de ensino – e não somente a pós-graduação como tem sido tradicionalmente aceito até o momento. [...] A gestão de cada instituto e da rede que formam assume um caráter sistêmico que exige o reconhecimento da autonomia de cada unidade, bem como a necessidade de

trabalho permanente em prol do equilíbrio estrutural entre os *campi* de um mesmo instituto e entre os institutos. Isso implica um novo modelo de gestão baseado, em essência, no respeito, no diálogo e na construção de consensos possíveis tendo sempre como horizonte o bem da comunidade e não o ensimesmamento das instituições.

Nota-se que a autonomia para criar e extinguir cursos e registrar os respectivos diplomas, equiparando-se às universidades federais no que concerne à “incidência das disposições que regem a regulação, a avaliação e a supervisão das instituições e dos cursos da educação superior” (Silva, 2009, p. 26), projetou para o IFSP uma expectativa de

[...] articulação entre a formação do trabalho voltado ao arranjo produtivo, atendendo a vocação da região, gerando maior inserção da mão-de-obra qualificada e incremento de novos saberes. [...] Por estarem inseridas em determinado contexto socioeconômico, as instituições multicampi reconhecem as vinculações com o desenvolvimento local e regional, o que gera uma relação de interdependência indispensável ao progresso, pois propicia ao indivíduo o desenvolvimento da sua capacidade de gerar conhecimentos a partir da interatividade com a realidade. Para [...] cumprir com a sua função social, se fez necessário que tivessem autonomia para gerir os seus próprios recursos, visto que possuem melhores condições de averiguar quais os investimentos que atendem efetivamente os interesses locais, visando o desenvolvimento regional. Desta maneira, como forma de garantir maior autonomia às instituições de educação profissional e tecnológica, determinou a lei que os institutos federais deverão ter propostas orçamentárias anuais, identificadas para cada câmpus e para a reitoria. (Silva, 2009, p. 47-48).

A constituição dos Órgãos Superiores para a administração dos Institutos Federais é estabelecida no Art. 10 da lei mencionada há pouco (Brasil, 2008). Composto por Reitor, Pró-Reitores e Diretores Gerais dos *campi*, o Colégio de Dirigentes possui caráter consultivo, em apoio às decisões da reitoria. Ocupa-se de assuntos administrativos, de ensino, de pesquisa e de extensão (IFSP, 2010a).

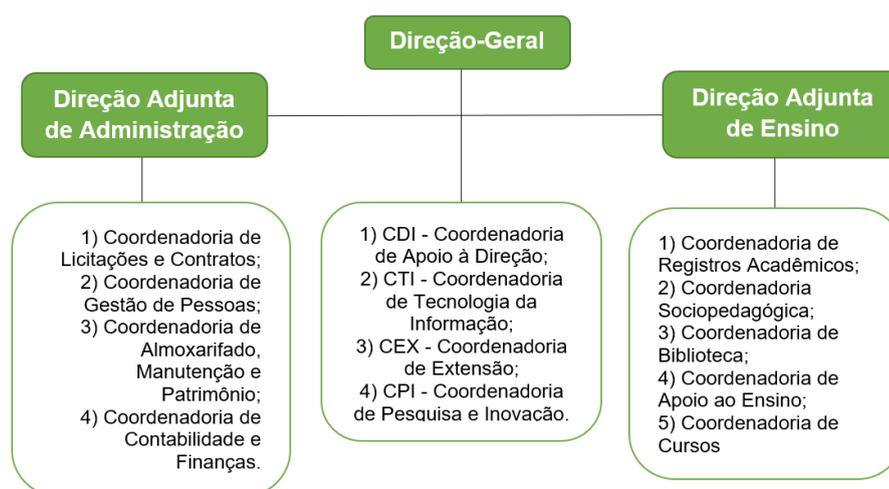
Já o Conselho Superior (CONSUP), como instância máxima de consulta e deliberação do IFSP, “tem por finalidade analisar e regular as diretrizes de atuação do IFSP”, tanto acadêmica quanto administrativamente, “buscando o processo educativo de excelência”, conforme Art. 2º da Resolução nº 1.100/2013 (IFSP, 2013). Configurado como órgão colegiado, tem sua configuração e competência definidas pelos artigos 11, 12 e 13 do Estatuto do IFSP (IFSP, 2014), sendo composto pelos seguintes membros:

- Reitor, eleito pela comunidade – servidores e discentes.
- Ex-reitores, como membros vitalícios (sem direito a voto).

- Representantes dos servidores docentes, do corpo discente, dos servidores técnico-administrativos e dos diretores-gerais de *campi*, cada qual eleito entre os seus pares.
- Representantes da sociedade civil, sendo dois indicados por entidades patronais, dois indicados por entidades dos trabalhadores, dois representantes do setor público e/ou de empresas estatais, designados pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica.
- Representantes do Ministério da Educação, designado pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica.

No caso dos *campi*, a estrutura organizacional compreende o descrito na Figura 2, a seguir:

Figura 2 – Organograma da estrutura organizacional dos *campi* do IFSP



Fonte: o autor, a partir do Art. 3º de IFSP (2016a).

Além do exposto, a partir de 15 de junho de 2015, pela publicação da Resolução 45 (IFSP, 2015a), cria-se no IFSP a figura do Conselho de Câmpus (CONCAM), um “órgão normativo, consultivo e deliberativo no âmbito de cada câmpus”, composto pelo Diretor-Geral do Câmpus, membro-nato, pelos representantes eleitos junto aos seus pares dos docentes, dos técnico-administrativos, dos discentes e representantes da comunidade externa (um egresso, definido por meio de sorteio, um da sociedade civil, aprovado pelos demais membros, e um do poder público municipal ou estadual).

No caso dos representantes dos docentes, é vedada a candidatura de Coordenadores de Curso. Especificamente sobre a oferta de cursos, cabe ao

Concam, de acordo com o Art. 8º, deliberar sobre os projetos pedagógicos e possíveis alterações.

A Direção-Geral (DGR) do câmpus é a responsável por todo ele, com atribuições administrativas, patrimoniais e financeiras. Conta com a colaboração de duas direções adjuntas, por ele nomeadas. Enquanto a Direção-Adjunta de Administração (DAA) é “incumbida de coordenar a implementação, o controle e avaliação das atividades de caráter operacional para o pleno funcionamento do câmpus” – segundo Art. 9º de IFSP (2016a) –, a Direção-Adjunta de Ensino (DAE) acompanha todas as ações pedagógicas ou de suporte ao processo de ensino e aprendizagem.

Subordinada à DAE, a Coordenadoria de Cursos corresponde a cada um dos Coordenadores de Curso de Educação Básica e Superior ofertados pelo câmpus. Destaca-se, aqui, que esse docente que exerce a Função de Coordenação de Curso (FCC), objeto de estudo desta pesquisa no contexto da Licenciatura em Matemática, é eleito segundo critérios descritos mais adiante.

Compreendido, em termos estruturais, onde a Coordenação de Curso Superior se localiza, passemos a conhecer a especificidade da Licenciatura em Matemática, ambiente em que se desenvolve o exercício dessa função, objeto de estudo dessa pesquisa.

2.2 A LICENCIATURA EM MATEMÁTICA NO IFSP

A oferta da Licenciatura em Matemática no IFSP se inicia, de modo paradoxal, antes da instituição ser IFSP, dado o histórico institucional, percorrido há pouco. Por meio do Decreto nº 5.225, de 1º de outubro de 2004, que altera partes do Decreto 3.860, de 9 de julho de 2001, os Cefets (inclusive o de São Paulo) passam a compor o rol de instituições de Ensino Superior do Sistema Federal de Ensino, conforme seu Art. 1º:

Art. 1º Os arts. 7º, 13, 24 e 36 do Decreto nº 3.860, de 9 de julho de 2001, passam a vigorar com as seguintes alterações:

‘Art. 7º Quanto à sua organização acadêmica, as instituições de ensino superior do Sistema Federal de Ensino, classificam-se em:

I - universidades;

II - Centros Federais de Educação Tecnológica e centros universitários;

e

III - faculdades integradas, faculdades de tecnologia, faculdades, institutos e escolas superiores.

Parágrafo único. São estabelecimentos isolados de ensino superior as instituições mencionadas no inciso III deste artigo.’ (Brasil, 2004b).

Isso permite que o câmpus São Paulo oferte, no 1º semestre de 2008, a primeira Licenciatura em Matemática do CEFET/SP. No 2º semestre do mesmo ano, o câmpus descentralizado de Guarulhos inicia a sua primeira turma desse curso. Em 2011, já como IFSP, o número de *campi* com Licenciatura em Matemática sobe para sete, acrescentando a oferta do curso nos *campi* Araraquara, Birigui, Bragança Paulista e Caraguatatuba. Em 2012, passa a ofertar em Campos do Jordão, chegando a oito *campi* (cidades) distintas no Estado de São Paulo. Isso faz a instituição aumentar em quatro vezes o número de ofertas de formação inicial para professores de matemática nos seus primeiros quatro anos de nova identidade.

Comentando esse primeiro processo de expansão e de oferta de cursos superiores (ainda como CEFET), Lima (2021, p. 108) afirma que esse tipo de formação ganhou força para ser ofertado na instituição “tanto por políticas dos governos federais quanto por interesses dos profissionais das próprias instituições na transformação da identidade institucional” (Lima, 2021, p. 108). No caso das licenciaturas em Biologia, Ciências, Física, Matemática e Química, também levou em consideração a falta desses professores no interior do Brasil, o que contribuir para o “desenvolvimento educacional dessas regiões interioranas” (Lima, 2021, p. 100), como também atendendo tanto ao Decreto nº 6.755/2009, que estabeleceu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, quanto ao Decreto nº 8.752/2016, que o substituiu.

Com a finalidade descrita no Art. 1º de “organizar seus programas e ações, em regime de colaboração entre os sistemas de ensino e em consonância com o Plano Nacional de Educação – PNE” (Brasil, 2016), destacam-se os seguintes objetivos descritos nos incisos do Art. 3º:

- II - induzir avanços na qualidade da educação básica e ampliar as oportunidades de formação dos profissionais para o atendimento das políticas deste nível educacional em todas as suas etapas e modalidades, e garantir a apropriação progressiva da cultura, dos valores e do conhecimento, com a aprendizagem adequada à etapa ou à modalidade cursada pelos estudantes;
- III - identificar, com base em planejamento estratégico nacional, e suprir, em regime de colaboração, a necessidade das redes e dos sistemas de ensino por formação inicial e continuada dos profissionais da educação básica, de forma a assegurar a oferta em quantidade e nas localidades necessárias;
- V - apoiar a oferta e a expansão de cursos de formação inicial e continuada em exercício para profissionais da educação básica pelas instituições de

ensino superior em diferentes redes e sistemas de ensino, conforme estabelecido pela Meta 15 do PNE. (Brasil, 2016).

Diante dessa política pública de formação de professores, ocorre a expansão de oferta do curso nos *campi* de Cubatão, Itapetininga e São José dos Campos, todos em 2016, e os últimos três *campi* em Hortolândia, em 2017, Itaquaquecetuba, em 2018, e Salto, em 2019. Assim, estando presente em 13 dos 37 *campi* existentes (35% dos *campi* existentes em 2022), a Licenciatura em Matemática consolida-se como terceiro curso mais ofertado pelos *campi* do IFSP, ficando atrás do curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio, presente em 19 *campi*, e do curso de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas, presente em 18 *campi*. Se comparado somente entre os cursos de formação de professores, a Licenciatura em Matemática fica em primeiro lugar, tendo como segundo curso a Licenciatura em Física, presente em oito *campi*.

Outra forma de perceber o impacto da oferta desse curso pela instituição é pela comparação de vagas ofertadas pelas Instituições de Ensino Superior (IES) no estado de São Paulo. Das 2.388 vagas anuais, na modalidade presencial, distribuídas em 70 Instituições de Ensino Superior (IES), 640 são no IFSP, o que representa 26,8% do total ofertado em somente uma das 16 IES públicas (Brasil, 2021). Isso faz do IFSP a principal instituição de formação de professores de matemática do estado de São Paulo, em oferta de vagas na modalidade presencial, condição que deve se orientar, segundo Caldas (2011, p. 35), pelo compromisso dos IF na formação de professores, não medindo esforços

[...] para reduzir o enorme déficit entre a demanda e a oferta de licenciaturas em nosso país. Assim a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica se coloca ao lado de outras instituições que historicamente vêm trabalhando nesse campo, como é o caso das universidades e faculdades isoladas; e, embora o faça sem deixar de lado outras atribuições, peculiaridades e potencialidades próprias das Instituições de EPT, compreende que pode tornar mais substantiva a sua contribuição para superar as dificuldades hoje colocadas em relação à oferta de cursos de licenciaturas no Brasil. (Caldas, 2011, p. 35).

Do ponto de vista histórico, as primeiras ofertas do curso tiveram que se pautar pela Resolução nº 1/2002 do Conselho Nacional de Educação – Conselho Pleno (CNE/CP), que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, para os cursos de licenciatura (Brasil, 2002). Tal legislação visava romper com “os cursos de bacharelado com o

acréscimo de disciplinas da área de educação em mais um ano, para o alcance do título de licenciatura”, um modelo de formação que ficou conhecido como 3 + 1, afinal, “a separação dos conhecimentos específicos dos conhecimentos pedagógicos”, reflexo de uma organização curricular que não integra os “diferentes conhecimentos necessários à formação do professor da educação básica”, resulta numa “formação pedagógica superficial” (Lima, 2021, p. 128).

Segundo Lima (2021), composta por um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos que cada IES deveria se pautar para organizar-se tanto em nível institucional quanto curricular, essas diretrizes orientativas à formação de professores em cursos de licenciatura plena com identidade específica deveriam atentar para a importância da “dimensão da prática nos cursos, priorizando ações nesse sentido ao longo de todo o processo formativo” (p. 132). Em outras palavras,

[...] é fundamental converter a ciência em matéria de ensino, o que pressupõe dominar as formas de aprender dos estudantes, desde seu contexto sociocultural, seus processos afetivos, cognitivos, linguísticos, até os modelos de organização das situações pedagógico-didáticas. Ou seja, implica muito mais que saber os conteúdos a ensinar. (Lima, 2021, p. 129).

Algo que, em termos normativos, consolidou-se com a publicação da Resolução nº 2/2015 CNE/CP que, ao revogar a Resolução de 2002, instituiu novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica, contemplando cursos de licenciatura, de formação pedagógica para graduados e de segunda licenciatura (Brasil, 2015). De certo modo, uma medida necessária, pois a “questão da prática” ainda configurava “um impasse para o avanço dos cursos de licenciatura”, em razão da falta de “discussões mais consolidadas em torno das atividades práticas e dos estágios” nas instituições, predominando uma formação acadêmica, em certa medida, abstrata e genérica (Lima, 2021, p. 129).

Do ponto de vista da estrutura curricular, apesar de quase uma década separar o curso mais antigo do mais recente, é preciso ressaltar que todos se ajustaram à Resolução CNE/CP nº 2/2015, o que permitiu que os currículos, segundo destaca Lima (2021, p. 133), tivessem pontos essenciais de avanço com essa nova resolução:

[...] a articulação entre teoria e prática no processo formativo; a importância de aliar ensino, pesquisa e extensão no desenvolvimento dos cursos; a necessidade de construir uma proposta formativa articulada entre a instituição de educação superior e de educação básica; a interlocução entre os conhecimentos específicos e os pedagógicos nos projetos dos cursos [...].

Na Tabela 3 se vê que, enquanto a formulação de sete cursos, ofertados a partir de 2016, já se deu a partir da vigência dessa DCN de 2015, os outros seis foram forçados a se adequar. Embora o Art. 22 das DCN (BRASIL, 2015) tivesse estabelecido como prazo máximo o ano de 2017 para tal, com as postergações de prazo, foi possível que um curso finalizasse seu processo de reformulação somente em 2020.

Em 2019, a legislação para a formação de professores no Brasil é alterada mais uma vez e, por consequência, as Licenciaturas em Matemática ofertadas no IFSP também precisariam ser alteradas. A publicação da Resolução nº 2/2019, que institui as novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN-Formação) e a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores de Educação Básica (BNCC-Formação), impôs a todos os cursos de licenciatura a necessidade de uma nova revisão de seus currículos (Brasil, 2020), entre outros aspectos, vinculando-os à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) da Educação Básica, considerando, contudo, o que estabelece o Art. 27, Parágrafo único:

As IES que já implementaram o previsto na Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, terão o prazo limite de 3 (três) anos, a partir da publicação desta Resolução, para adequação das competências profissionais docentes previstas nesta Resolução. (Brasil, 2020).

Tabela 3 – Oferta de Licenciatura em Matemática no IFSP

Câmpus	Início do Curso	Data de reformulação do PPC	Vagas ofertadas	Período
Guarulhos	2008	2018	40	Matutino
São Paulo	2008	2018	80	Matutino
Araraquara	2011	2020	40	Matutino
Birigui	2011	2017	40	Noturno
Bragança Paulista	2011	2019	40	Matutino
			40	Noturno
Caraguatatuba	2011	2018	40	Matutino
Campos do Jordão	2012	2017	80	Matutino
Cubatão	2016		40	Matutino
Itapetininga	2016		40	Noturno
São José dos Campos	2016		40	Matutino
Hortolândia	2017		40	Noturno

Itaquaquecetuba	2018	40	Noturno
Salto	2019	40	Noturno

Fonte: PPC de cada curso (2023).

Todos os cursos descritos na Tabela 3 tiveram que se impor a data limite de abril de 2023 (data de publicação no Diário Oficial da União) para realizar suas reformulações, inclusive os que o fizeram recentemente.

Ao analisar as alterações dessa nova DNC, concordamos com Lima (2021, p. 135) quanto ao impacto negativo no campo da formação de professores, pois passou a ter:

[...] a) caráter prescritivo à formação inicial, o que pode ser compreendido como cerceamento à autonomia das IES e unificação dos currículos; b) dissolução da articulação entre formação inicial e continuada, estabelecida na anterior Resolução do CNE nº 2/2015; c) ausência de rumos para a formação continuada e a valorização profissional de professores, não mais abordadas nas novas diretrizes; d) incentivo à produção de material didático com conteúdo e métodos alinhados à BNCC; [...].

É diante desse panorama de alterações normativas, envolvendo tanto aspectos de estrutura curricular quanto da concepção de formação de professores de matemática, que a figura do Coordenador se projeta para uma função cujas atribuições vão além de aspectos administrativos, demandando uma gestão do pedagógico, conforme veremos na próxima seção.

2.3 A COORDENAÇÃO DE CURSO NO IFSP

A Coordenação de Curso no IFSP é uma função exercida por um docente da instituição nomeado a partir de um processo que tinha como normativa regulatória a Portaria nº 2.239, de 26 de outubro de 2010 (IFSP, 2010b), mas que foi substituída pela Resolução nº 42, de 8 de maio de 2018 (IFSP, 2018). De modo conciso, ambas, discorrem sobre o processo eleitoral de coordenadores de curso dos *campi* e, essencialmente, estabelecem que o Coordenador de Curso é eleito para um mandato de dois anos, sendo permitida somente uma reeleição e no caso de cursos recém-criados, a primeira coordenação pode se dar por nomeação do Diretor-Geral do Câmpus. Por outro lado, diferenciam-se quando se trata de quem pode ser candidato ou eleitor.

Sobre a candidatura, apesar de as duas estabelecerem que o candidato deve ser professor do quadro efetivo da instituição, a Portaria nº 2.239 diz que:

Art. 6º - Será requisito básico para a candidatura ser integrante da carreira de professor básico técnico e tecnológico, conforme Lei nº 11.784, de 22 de setembro de 2008 [...].

§ 2.º - Poderão se candidatar a coordenador de curso professores que atenderem as exigências do *caput*, que ministrem aula e estiverem lotados na área a que pertence o curso. (IFSP, 2016a, p. 2).

Já a Resolução nº 42 afirma que:

Art. 6º - Poderão se candidatar à função de Coordenador de Curso, todos os professores do quadro efetivo em regime de 40 horas ou Dedicção Exclusiva, em exercício e lotados no câmpus, desde que tenham ministrado aula no curso nos últimos 4 anos e se enquadrem nas condições necessárias de acordo com o curso, exceto os professores sob licença ou afastados.

III – Cursos Superiores de Licenciatura: professores responsáveis pelo componente curricular do curso e que tenham titulação em nível de pós-graduação. Parágrafo único – Entende-se por responsável o professor que tenha ministrado o referido componente curricular ao menos por um semestre durante a oferta do curso, no prazo de até 4 anos anteriores à data do pleito. (IFSP, 2018, p. 3-4).

Se a primeira permitia qualquer professor atuante no curso, a segunda restringe, pela jornada de trabalho, e exclui a possibilidade de professores com regime de 20 horas semanais, por outro lado, amplia a quantidade de professores aptos, pois passa a considerar o ato de ministrar aulas no curso em um período maior, de quatro anos.

No caso dos eleitores, a Portaria nº 2.239/2010 estabelecia no Art. 9º, § 3º, que seriam os professores (do quadro permanente ou substitutos) que ministravam “aulas no curso concomitantemente ao período de realização do pleito de coordenador ou no período anterior” (IFSP, 2010b, p. 3). A Resolução nº 42 estabelece que:

Art. 5º - O processo eleitoral para Coordenador de Curso ocorrerá na forma de consulta aos servidores atuantes no curso, professores e técnico-administrativos ligados ao curso, bem como aos discentes regularmente matriculados atribuindo-se o peso de 2/3 (dois terços) aos servidores (professores e administrativos) e de 1/3 (um terço) aos discentes [...].

Art. 7º - Serão considerados eleitores aptos a votar:

I – todos os docentes do quadro efetivo que são responsáveis por componentes curriculares durante a oferta do curso, no prazo de até 4 anos anteriores à data do pleito e os docentes que estejam com aulas atribuídas para o semestre seguinte ao pleito.

II – todos os técnicos de laboratório com atuação direta ao curso, ou seja, que respondam diretamente para o coordenador do curso.

III – todos os discentes regularmente matriculados no curso no período de realização da eleição. (IFSP, 2016a, p. 3-4).

Observa-se que se numa perspectiva exclui-se o direito a voto do professor substituto, por outra, amplia-se significativamente a participação da comunidade do

curso, o que permite que professores atuantes numa janela temporal mais extensa, técnicos de laboratório vinculados ao curso e discentes participem do pleito. Isso, de certo modo, constitui um avanço importante para o estabelecimento de uma gestão democrática, que, segundo Cury (2014, p. 17),

[...] como princípio da educação nacional, presença obrigatória em instituições escolares, é a forma não violenta que faz com que a comunidade educacional se capacite para levar a termo um projeto pedagógico de qualidade e possa também gerar “cidadãos ativos” que participem da sociedade como profissionais comprometidos e não se ausentem de ações organizadas que questionam a invisibilidade do poder.

Assim, aliando essa concepção ao exposto, anteriormente, sobre o movimento de criação e reformulação das Licenciaturas em Matemática do IFSP, obtemos exemplos de aspectos, características e dimensões de um fazer pedagógico demandado à Coordenação de Curso que só se acentuam quando se lê a Organização Didática do Ensino Superior do IFSP, vigente desde 2016.

Esse documento, segundo o Art. 5, destina-se a reger “os procedimentos didático-pedagógicos de todos os câmpus do IFSP” (IFSP, 2016b, p. 6) e, para tal, divide-se em seções, capítulos e artigos que, de modo sucinto, dispõem-se a tipificar os cursos superiores por ela ofertados, estabelecer as regras para ingresso, tratar da gestão acadêmica, orientar as ações de desenvolvimento do ensino, bem como dar as diretrizes para a organização curricular e acadêmica dos cursos.

Especificamente no Título V – Do Desenvolvimento do Ensino, Capítulo I – Do acompanhamento da frequência e desenvolvimento acadêmico dos estudantes, o Art. 125 estabelece que devem ser previstas “estratégias de acompanhamento da frequência e do desempenho acadêmico dos estudantes de todos os cursos do IFSP”, a fim de que as intervenções desenvolvidas “garantam aos estudantes a inserção, a permanência e o êxito”. Um conjunto de atribuições destinadas, segundo o parágrafo 1º, ao Coordenador de Curso, que de modo contínuo e sistematizado deve desenvolver “ações de acompanhamento da frequência e do desempenho acadêmico dos estudantes [...], em conjunto com os professores e a coordenação sociopedagógica” (IFSP, 2016b, p. 46).

Além dessa gestão acadêmica compartilhada com outros agentes do curso que, em certo sentido, torna-se participativa (Lück, 2013), o mesmo Art. 125, mas agora no seu parágrafo 2º, estabelece que as ações de intervenção, capitaneadas

pelo Coordenador de Curso, e em ação conjunta com outros atores institucionais, devem proporcionar o desenvolvimento de:

- I. **práticas curriculares** que visem garantir a permanência dos estudantes, **minimizando dificuldades no processo ensino-aprendizagem** ou **problemas de natureza administrativo-pedagógica** que interfiram no bom desempenho dos estudantes;
- II. **formação continuada para servidores** do IFSP que **fomente práticas reflexivas** no âmbito: dos **processos cognitivos da aprendizagem humana**; da **concepção de avaliação da aprendizagem**, no tocante à adoção de mecanismos da avaliação contínua; e da utilização de procedimentos avaliativos e de **elaboração de instrumentos numa perspectiva emancipatória**;
- III. **práticas curriculares** que fortaleçam o **ambiente acadêmico** como espaço **acolhedor, colaborativo, estimulador da aprendizagem**, sobretudo **inclusivo**, respeitando-se e valorizando-se cada sujeito com suas especificidades; e
- IV. **acompanhamento pedagógico** que promova a inclusão, envolvendo aspectos da assistência estudantil, da condição socioeconômica, da acessibilidade, do **desenvolvimento individual, coletivo e autônomo dos estudantes**, visando à **formação cidadã** (IFSP, 2016b, p. 46, com grifos do autor).

Nota-se que os termos por nós grifados nos incisos I a IV descrevem objetivos pedagógicos de intervenção, isto é, a Coordenação, junto aos professores e à equipe de pedagogas, psicólogas, assistentes sociais e técnicas em assuntos educacionais da instituição (lotadas na Coordenadoria Sociopedagógica de cada câmpus), devem assumir uma gestão de curso que objetiva atuar no processo de ensino e aprendizagem dos discentes.

No inciso I, destaca-se a referência a problemas de natureza “administrativo-pedagógica”, denotando que a gestão acadêmica não é composta somente por atos administrativos, mas que eles têm impacto e relação com a docência, o currículo, o ensino e a aprendizagem, uma gestão que pode, assim, ser adjetivada como pedagógica.

Corrobora esta percepção o uso do termo “práticas curriculares” aliado, no inciso III, a “ambiente acadêmico [...] acolhedor, colaborativo”, que estimule a aprendizagem e a inclusão. Sobre esse último item, o inciso IV esclarece que incluir preceitua um “acompanhar pedagógico” do desenvolvimento estudantil. Além disso, a “formação continuada de servidores”, citada no inciso II, embasa-se em elementos pedagógicos ao direcionar a reflexão prática sobre “processos cognitivos da aprendizagem humana” ou então “concepção de avaliação da aprendizagem”.

O Art. 126 estabelece, em seus incisos I e II, as reuniões pedagógicas e de grupos ou as reuniões de Colegiado de Curso como “espaços privilegiados para o

desenvolvimento de ações de acompanhamento da frequência e do desempenho acadêmico dos estudantes” (IFSP, 2016b, p. 47). Tais espaços e atribuições conduzidos, pautados e geridos pelos Coordenadores de Curso, como dito anteriormente.

Aliado à Organização Didática citada, o Regimento dos Câmpus do IFSP (IFSP, 2016a) tem em seu Art. 19 (Anexo I) uma lista de 42 atribuições funcionais do Coordenador de Curso. Diferentemente da Organização Didática que se referia aos cursos superiores, esse conjunto de atribuições são para a coordenação de quaisquer um dos cursos ofertados pela instituição, não se distinguindo os diversos tipos e modalidades, a saber, Técnico concomitante/subsequente ao Ensino Médio, Técnico Integrado ao Ensino Médio, Técnico Integrado à Educação de Jovens e Adultos para o Ensino Médio, Tecnólogo, Bacharelado, Licenciatura, Pós-graduação *Lato Sensu* e *Stricto Sensu*.

Para dar conta dessas atribuições, compreendendo que a jornada de trabalho semanal do Coordenador de Curso é diferente da de um professor, a Resolução nº 109, de 4 de novembro de 2015, ao alterar a regulamentação das atribuições de atividades docentes, estabelece no Cap. III Da distribuição da carga horária que:

Art. 9º. A carga horária destinada à *Regência de Aulas* deve ser de:
I – 8 (oito) a 12 (doze) horas semanais para docentes em regime de 40 (quarenta) horas ou Dedicção Exclusiva;
[...]
§ 4º. Docentes em exercício de Função Gratificada (FG) ou Função Comissionada de Coordenação de Curso (FCC) devem limitar-se ao máximo de 8 (oito) horas semanais de *Regência de Aulas*. (IFSP, 2015b, p. 6).

A despeito da falta de especificidade, se por um lado há uma descrição de ações administrativas de organização documental relativa ao curso (incisos XXX a XXXVIII do Anexo I, por exemplo), é possível notar que a Coordenação de Curso de Licenciatura em Matemática no IFSP demanda uma gestão acadêmica proativa desde a concepção do curso até a sua implementação (incisos I a XXIV), passando por sua representação institucional (incisos XXXIII a XXXVIII), destacando-se em diversos aspectos atribuições de dimensões pedagógicas. Observe, por exemplo, os incisos V, VI, VII, IX, XII, XXV, XXVII e XLII, a seguir:

V. Propor e acompanhar, em conjunto com a Diretoria Adjunta de Ensino, a Coordenadoria Sociopedagógica, a Direção e as Pró-Reitorias, ações de acompanhamento do estudante visando à redução da evasão e reprovação;

- VI. Estruturar, conduzir e documentar as reuniões de curso, de caráter acadêmico, assim como as reuniões do Núcleo Docente Estruturante e do Colegiado de Curso, dando publicidade às deliberações;
- VIII. Nortear todas as ações pelo Projeto Pedagógico de Curso, garantindo a formação do estudante conforme o perfil do egresso proposto;
- IX. Acompanhar a realização das atividades dos docentes nas diversas atividades do Curso, justificando eventuais alterações e ausências, encaminhando-as para a Direção Adjunta de Ensino;
- XII. Acompanhar academicamente e avaliar continuamente, junto ao colegiado de seu Curso e Núcleo Docente Estruturante, a elaboração e execução do projeto pedagógico e propor, quando necessário, sua modificação, realizando os encaminhamentos para implementar as alterações;
- XXV. Acompanhar, junto à Coordenadoria Sociopedagógica, a trajetória dos estudantes, numa perspectiva inclusiva, propondo soluções para a evasão, a retenção e dependências, tendo em vista a permanência e êxito dos estudantes no curso;
- XXVII. Promover e propor pautas para formação continuada, zelando pela melhoria dos processos de ensino e aprendizagem;
- XLII. Apoiar e promover a articulação de ensino, pesquisa e extensão no âmbito do curso. (IFSP, 2016a, p. 47-50).

Ao reafirmarem aspectos já apontados na Organização Didática, endossam que a Coordenação deve ser exercida de modo participativo (inciso V), a fim de que os discentes não só permaneçam no curso, mas o concluam dentro do esperado, propondo (proatividade) e acompanhando ações discutidas em reuniões com diversos grupos e órgãos (inciso VI).

Essa gestão acadêmica deve garantir (segundo o inciso VII) que o Projeto Pedagógico de Cursos (PCC) alcance êxito no desenvolvimento das competências/habilidades previstas no perfil do egresso. E, para dar vida ao currículo, essa gestão deve ser próxima da sala de aula, dos professores (incisos IX e XII), de tal modo que o ato de acompanhar e supervisionar não é suficiente, mas deve-se propor, elaborar propostas sob um olhar pedagógico às demandas formativas tanto de discentes (inciso XXV) quanto de docentes (inciso XXVII), sem perder a perspectiva da articulação entre ensino, pesquisa e extensão (inciso XLII).

É preciso lembrar, diante dessas atribuições, que as alterações das DCN – conforme apresentado na seção anterior –, também impactam, indiretamente, a função do Coordenador de Curso, diante da responsabilidade de conduzir as discussões pedagógicas demandadas na reformulação dos cursos, por exemplo. Aliás, o envolvimento da Coordenação nas discussões do campo de formação de professores fica mais evidente a partir da decisão do IFSP em desenvolver um Currículo de Referência para todos os cursos da instituição.

Confeccionado por um Grupo de Trabalho (GT), sua composição se deu pela participação de todos os Coordenadores de Licenciatura em Matemática do IFSP, que estiveram no exercício da função entre os anos de 2019 e 2021, além de presidentes de NDE (quando esta não era exercida pelo Coordenador). Como o próprio documento informa:

O Currículo de Referência aqui apresentado traz o perfil almejado para o egresso, vinculado aos objetivos do curso e que conduzirão ao desenvolvimento das competências e habilidades do futuro docente, e aos conhecimentos essenciais a serem desenvolvidos em sua formação. A relação entre essas três características (triangulação: perfil do egresso, objetivos do curso e conhecimentos essenciais) formarão as bases filosófica, social, cultural, técnica e metodológica de um cidadão, cujo mister será a disseminação do conhecimento, a formação e a preparação de crianças, adolescentes e jovens para o exercício consciente e profícuo da cidadania e para a subsequente formação em nível superior. Desta maneira, as licenciaturas do IFSP contribuirão para a criação de agentes de transformação social. (IFSP, 2021, p. 5).

Por meio de discussões coletivas, em reuniões presenciais e virtuais, este GT elaborou

[...] os conhecimentos essenciais necessários para a formação do licenciando em matemática [...]. Para esse processo, os coordenadores reuniram-se com os professores dos cursos e definiram uma série de conhecimentos considerados fundamentais para essa formação. (IFSP, 2021, p. 13).

Ou seja, reafirmou a incumbência dos Coordenadores gerirem um processo pedagógico, necessitando que eles aprofundassem a discussão “sobre os conhecimentos essenciais relativos à Licenciatura em Matemática, diferenciando-os dos conteúdos dos componentes curriculares”, por meio do levantamento de “referências sobre o tema do conhecimento especializado do professor que ensina matemática”, com especial atenção para “aqueles especificamente voltados para os cursos de formação de professores de matemática” (IFSP, 2021, p. 13).

Não obstante essas atividades estarem em acordo com as atribuições descritas nos incisos VI e VIII (IFSP, 2016a), por exemplo, esses profissionais submeteram “à apreciação dos docentes nas reuniões de área em cada câmpus” a “relação de conhecimentos essenciais resultante do processo”, para que houvesse “novas contribuições dos especialistas, por meio de sugestões, alterações, supressões ou acréscimos”. Mais uma vez, reafirma-se o caráter pedagógico da gestão do curso, durante exercício da função.

Vemos, diante do exposto até aqui, que minimizar as dificuldades presentes no processo de ensino-aprendizagem, por parte dos alunos, ofertar formação continuada adequada às demandas pedagógicas apresentadas pelos servidores do IFSP vinculados ao curso, desenvolver práticas curriculares inclusivas e reflexivas, condução de implantação e reformulação de Projetos Pedagógicos de Curso, por meio da jornada semanal de trabalho que prioriza a Coordenação a outras atividades docentes, atribuem à Coordenação de curso de Licenciatura em Matemática do IFSP um conjunto de características de uma gestão que possui dimensões pedagógicas, assunto do próximo capítulo.

3 A TRÍADE DOS CONHECIMENTOS DA COORDENAÇÃO: DOCÊNCIA, PEDAGÓGICO E GESTÃO

No capítulo anterior, discorremos sobre o contexto institucional onde o Coordenador de Licenciatura em Matemática, objeto de nossa investigação, exerce suas atividades profissionais. Nele, destacamos, na seção 2.3., algumas das atribuições dessa função (descritas, na íntegra, no Anexo I), que nos remetem a um conjunto de ações e procedimentos que demandam conhecimentos específicos e diversos desse profissional.

Diante disso, estruturamos este capítulo para estabelecer as bases teóricas que expressam o conjunto de conhecimentos específicos da Coordenação da Licenciatura em Matemática no IFSP. Partindo da docência, seguiremos para o pedagógico até chegarmos à gestão, cada qual em uma seção específica. Esta decisão parte do pressuposto a ser melhor explorado e confirmado no capítulo 5.

3.1 DOCÊNCIA

Pressupor que o exercício da Coordenação de Curso demanda conhecimentos específicos relativos à docência compreende, em primeiro lugar, a singularidade dos Institutos Federais (em comparação às Universidades) quanto à forma de ingresso, à carreira e constituição da jornada de trabalho do professor, uma vez que seu ingresso se dá por meio de concurso público com titulação mínima de graduação, para atuar como professor de Educação Básica, Técnica e Tecnológica (EBTT). A pesquisa e a extensão são atividades secundárias na composição da carga horária semanal de trabalho (diferente das universidades), podendo nem mesmo serem realizadas, sem prejuízo para a evolução funcional dele. E, em segundo lugar, entendemos que

[...] o conhecimento das características do aluno, seus processos cognitivos, seus conhecimentos prévios, a maneira como aprende, e ainda o conhecimento do contexto educacional dentro e fora da sala de aula, também compõem uma fonte de saberes para o trabalho formativo dos professores e, de forma mais direta, para a atuação do Coordenador Pedagógico, seja no planejamento do seu trabalho formativo, na seleção de estratégias de trabalho junto aos professores ou ainda nas ações que envolvem interação com professores e alunos. (Pacitti; Passos, 2018, p. 135).

Embora a afirmação das autoras seja, inicialmente, direcionada para o contexto da Coordenação Pedagógica na Educação Básica, adotamos este referencial diante da similaridade que o Coordenador de Curso no IFSP tem com esse profissional, segundo as atribuições do Anexo I. Contudo, antes de refletirmos quanto à similaridade dessas coordenações, nosso olhar teórico se inicia com a formação pedagógica do professor de matemática, pois

Os conhecimentos do conteúdo pedagógico ganham força no trabalho do professor e do Coordenador Pedagógico quando estão alinhados aos conhecimentos adquiridos na formação acadêmica. É dessa relação que esses profissionais, no exercício da prática, podem criar, testar, refutar e transformar esses conhecimentos. (Pacitti; Passos, 2018, p. 135).

Ou seja, é dessa integração com conhecimentos da docência que entendemos a Coordenação de Curso de Licenciatura em Matemática no IFSP, um caminho de aquisição e reconstrução de “diferentes tipos de saberes em sua trajetória profissional” que, em certa medida, confirma “a importância da escola como espaço de aprendizagem profissional para ele e para os professores que nela atuam” (Pacitti; Passos, 2018, p. 135).

Tal reflexão teórica considera os conhecimentos pedagógicos de Shulman e os saberes docentes de Tardif, ampliando-os para o entendimento do que consiste o conhecimento específico do professor que, segundo o regramento exposto no Capítulo 2, assume a Coordenação de Curso de Licenciatura em Matemática no IFSP.

Nesse sentido, temos a pesquisa relacionada ao conhecimento dos professores que nos remetem à década de 1980, mais precisamente 1987, quando Lee S. Shulman publica o artigo intitulado *Knowledge and Teaching Foundations of the New Reform*². Nele, Shulman (2015, p. 207) estabelece que

[...] o conhecimento pedagógico do conteúdo é de especial interesse, porque identifica os distintos corpos de conhecimento necessários para ensinar. Ele representa a combinação de conteúdo e pedagogia no entendimento de como tópicos específicos, problemas ou questões são organizados, representados e adaptados para os diversos interesses e aptidões dos alunos, e apresentados no processo educacional em sala de aula. O conhecimento pedagógico do conteúdo é, muito provavelmente, a categoria que melhor distingue a compreensão de um especialista em conteúdo daquela de um pedagogo.

² *Harvard Educational Review*, v. 57, n. 1, p. 1-22, 1987.

Esse conhecimento tem, segundo o autor, quatro fontes principais, relativas ao ensino:

- **A formação acadêmica nas áreas de conhecimento ou disciplinas:** considerando que o ato de ensinar demanda uma formação profissional acadêmica, coloca o professor como membro dessa comunidade (acadêmica) e entende que “Ele ou ela deve entender as estruturas da disciplina, os princípios da organização conceitual e os princípios da investigação” (Shulman, 2015, p. 207), a fim de responder, na sua área de conhecimento, a duas perguntas:

[...] quais são as ideias e habilidades importantes desta área? E como são acrescentadas as novas ideias e abandonadas outras ideias consideradas deficientes pelos que produzem conhecimento nesta área? (Shulman, 2015, p. 208).

- **Materiais e contextos educacionais e institucional:** os currículos, os materiais didáticos, a organização e o financiamento do sistema educacional e a estrutura da profissão docente são exemplos dados pelo autor para indicar como os professores “necessariamente operam dentro de uma matriz criada por esses elementos, usando-os e sendo usados por eles”, o que resulta numa fonte “fundamental da base de conhecimento para o ensino” (Shulman, 2015, p. 208).
- **Formação acadêmica formal em educação:** consiste no conhecimento das pesquisas relacionadas a “escolarização, organizações sociais, aprendizado humano, ensino e desenvolvimento, e outros fenômenos sociais e culturais que afetam o que os professores fazem” (Shulman, 2015, p. 207).
- **Sabedoria que deriva da própria prática:** considerando que “o ensino é conduzido sem a audiência de seus pares” e que a falta de registro das boas práticas e estratégias empregadas em sala fazem com que “as melhores criações dos educadores” sejam “perdidas por seus pares tanto contemporâneos como futuros”, faz-se necessário que a comunidade acadêmica, em conjunto com os educadores, represente e codifique “a sabedoria pedagógica adquirida com a prática de professores competentes” (Shulman, 2015, p. 211-212).

Além disso, considerando que esta quarta fonte de conhecimento do professor de refere à relação entre a sabedoria e o exercício da docência, entendemos que de

modo complementar a pesquisa de Maurice Tardif sobre os saberes docentes também contribui para a reflexão quanto aos conhecimentos pedagógicos relativos à Coordenação de Curso no IFSP, a partir do exercício da docência.

Na obra intitulada *Saberes docentes e formação de professores*, Tardif (2013, p. 10) afirma que “a questão do saber dos professores não pode ser separada das outras dimensões do ensino, nem do estudo do trabalho realizado diariamente pelos professores de profissão”. Logo, numa perspectiva diferente da utilizada por Shulman (dos conhecimentos do professor), para Tardif parece absurdo falar “do Conhecimento, da Pedagogia, da Didática, do Ensino”, entre outros, como se estivessem em uma “categoria autônoma e separada das outras realidades sociais, organizacionais e humanas nas quais os professores se encontram mergulhados”.

O autor, tomando como base os saberes do professor, compreende-os como derivados de “uma realidade social materializada através de uma formação, de programas, de práticas coletivas, de disciplinas escolares, de uma pedagogia institucionalizada”, situando o saber docente na “interface entre o individual e o social, entre o autor e o sistema” (Tardif, 2013, p.16). Para isso, embasa-se em seis fios condutores. São eles:

- 1) **Saber e trabalho:** o saber dos professores necessita ser compreendido numa relação íntima entre o trabalho na sala de aula e na escola, uma vez que o “saber está a serviço do trabalho” e que as relações dos professores com os saberes são “mediadas pelo trabalho que lhes fornece princípios para enfrentar e solucionar situações cotidianas” (Tardif, 2013, p. 16-17).
- 2) **Diversidade do saber:** um saber-fazer é um conjunto de conhecimentos de origem social, provenientes do histórico familiar do professor, da escolarização e cultura pessoal, dos cursos de formação profissional, da instituição escolar (por meio de seus “programas, regras, princípios pedagógicos, objetivos, finalidades, etc.”), ou ainda, das relações com seus pares, bem como da experiência pessoal da profissão (Tardif, 2013, p. 17-19).
- 3) **Temporalidade do saber:** adquirido no decorrer da vida e da carreira profissional, os saberes se modificam com o tempo, consequência de um aprendizado dos profissionais que, progressivamente, adquirem saberes essenciais à realização de seu trabalho (Tardif, 2013, p. 19-20).

- 4) **A experiência de trabalho enquanto fundamento do saber:** os saberes são hierarquizados, pelos professores, “em função de sua utilidade no ensino” (Tardif, 2013, p. 21). Assumem a dianteira os saberes oriundos da experiência, saberes adquiridos na prática profissional da docência, a manifestação de “um saber-ser e de um saber-fazer pessoais e profissionais validados pelo trabalho cotidiano” (Tardif, 2013, 49).
- 5) **Saberes humanos a respeito de seres humanos:** considerando o trabalho docente como, essencialmente, interativo, procura-se compreender “as características da interação humana que marcam o saber dos atores que atuam juntos, como os professores com seus alunos numa sala de aula”, ligando-se, assim, à questão “dos poderes e regras mobilizados pelos atores sociais na interação concreta”, como também “a interrogações relativas aos valores, à ética e às tecnologias da interação” (Tardif, 2013, p. 22).
- 6) **Saberes e formação de professores:** uma necessidade de repensar a formação docente, considerando “os saberes dos professores e as realidades específicas de seu trabalho cotidiano”, uma busca pelo equilíbrio entre os conhecimentos da universidade e os desenvolvidos pelos professores na prática (Tardif, 2013, p. 22-23).

Apesar de essa base ser essencial à discussão realizada no capítulo 5, tanto os conhecimentos pedagógicos, de Shulman, quanto os saberes, de Tardif, em relação ao professor no exercício de sua profissão, são genéricos, independem da área específica em que o docente atua, o que nos fez optar por aprofundar a reflexão sobre o conhecimento pedagógico específico do professor de Matemática.

Iniciemos com a teoria do Mathematical Knowledge for Teaching (MKT), de Débora Baal, Mark Thames e Geoffrey Phelps, exposta no artigo intitulado *Content Knowledge for Teaching: What Makes It Special?*, dado que ela decorre, segundo os autores, de uma revisão dos trabalhos de Shulman, dos problemas formulados, do progresso alcançado e dos questionamentos que permaneceram sem resposta. Nele, descreveram a tênue divisão entre o conhecimento exigido pelos professores em sua prática e os outros elementos envolvidos no processo de ensino, bem como as conexões entre tais (Ball; Thames; Phelps, 2008).

Ao reconhecer a contribuição de Shulman e de seus colegas na compreensão do conteúdo como um tipo especial de conhecimento técnico fundamental para a

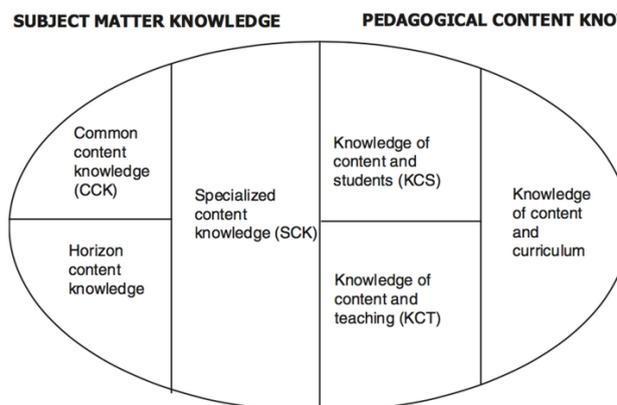
profissão de professor, Ball, Thames e Phelps (2008) destacam que, como conceito, o conhecimento pedagógico do conteúdo, com seu foco em representações e concepções/equívocos, ampliou as ideias sobre como o conhecimento pode ser importante para o ensino, sugerindo que não é apenas conhecimento de conteúdo, por um lado, e conhecimento de pedagogia, por outro. Estabeleceram o Conhecimento Matemático para Ensinar (MKT) como pioneiro na consideração do conhecimento matemático na perspectiva do ensino, abordando o conhecimento da estrutura do sujeito, as regras que regem seu funcionamento e o pensamento sobre os conteúdos e suas relações, projetando-se como uma ferramenta analítica para estudar o conhecimento dos professores de matemática, para além do conhecimento matemático, puramente.

Segundo Ball, Thames e Phelps (2008), no MKT o ponto de início da investigação é o conhecimento matemático necessário para realizar o trabalho de ensinar matemática, não os professores. Afinal, ensinar envolve mostrar aos alunos como resolver problemas, responder às indagações deles e verificar o trabalho que fazem, compreender o conteúdo curricular da escola, além de outras demandas relativas ao ato de ensinar. Entendendo que ensinar corresponde a tudo o que os professores devem fazer para apoiar a aprendizagem de seus alunos, os autores se referem tanto ao trabalho interativo de sala de aula de ensinar lições, com todas as tarefas que surgem no decorrer desse trabalho, como também pelo ato de

[...] planejar essas aulas, avaliar o trabalho dos alunos, redigir e classificar as avaliações, explicar os trabalhos aos pais, fazer e administrar os trabalhos de casa, atender às preocupações com a equidade e lidar com o diretor do prédio que tem opiniões fortes sobre o currículo de matemática. (Ball; Thames; Phelps, 2008, p. 395, tradução do autor).

Todas essas tarefas demandam conhecimentos que foram organizados no diagrama exposto na Figura 3, a seguir.

Figura 3 – Domínios do Conhecimento Matemático para Ensinar (MKT)



Fonte: Adaptado de Ball; Thames; Phelps (2008, p. 403).

Nota-se que o conhecimento pedagógico do conteúdo do professor de matemática envolve três subcategorias analíticas: o Conhecimento de conteúdo e dos alunos (KCS), o Conhecimento de conteúdo e ensino (KCT) e o Conhecimento do conteúdo e do currículo. Todos têm por objetivo relacionar o conhecimento do ensino e do conteúdo, envolvendo uma ideia ou procedimento matemático específico e a familiaridade com os princípios pedagógicos para o ensino desse conteúdo específico por parte do professor (Ball; Thames; Phelps, 2008).

Apesar desse avanço na compreensão do conhecimento pedagógico do professor de matemática, Carrillo *et al.* (2013) ponderam que a descrição sobre o conhecimento dos professores, no modelo MKT, é parcial, pois omite aspectos como crenças e conhecimentos dos professores para a gestão de classes, tão importantes quanto os outros descritos.

É diante dessa ponderação que se desenvolveu o modelo do MTSK, isto é, *Mathematics Teacher's Specialized Knowledge* (Conhecimento Especializado do Professor de Matemática). Segundo Montes *et al.* (2019), esse modelo teve como base fundamentalmente os trabalhos de Lee Shulman e Débora Ball, mantendo os domínios do conhecimento matemático e o conhecimento didático dos conteúdos matemáticos reestruturados, mas incorporando o domínio das crenças e das concepções do professor sobre a matemática, o seu ensino e aprendizagem. Com isso, foram inseridos elementos que colaboram para uma melhor compreensão da prática docente e, por consequência, no presente caso, da prática do docente que exerce a coordenação de curso de Licenciatura em Matemática no IFSP.

Tal decisão considera que o modelo MTSK, à medida que possibilita ao professor conhecer os diferentes elementos de conhecimento que compõem o seu fazer docente, as relações entre esses elementos e os relaciona com a formação do professor de matemática, consiste de um

[...] processo de aprender a ensinar matemática exige que essas tarefas profissionais passem a fazer parte da rotina das atividades para que [...] tanto a reestruturação (e às vezes reconstrução), como a compreensão profunda do conteúdo matemático, se desenvolvam em cenários focados em tarefas de ensino, gerando oportunidades de aprendizagem situadas no contexto da prática. (Montes *et al.*, 2019, p. 159, tradução do autor).

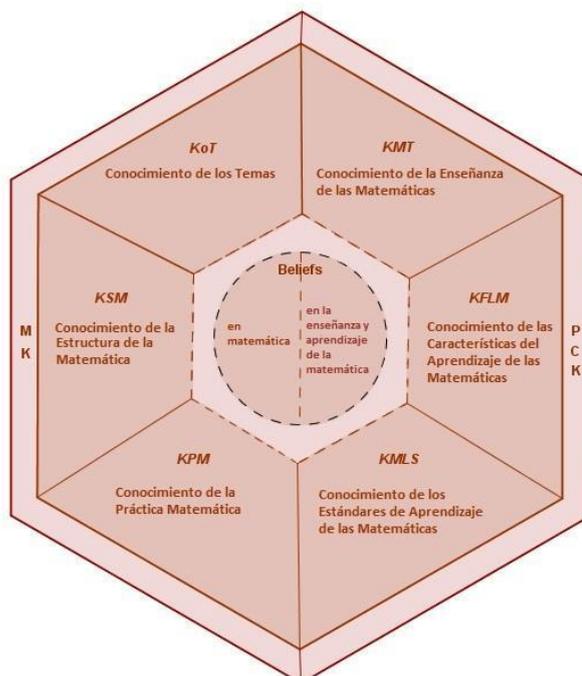
Resumidamente, a proposta do MTSK, segundo Montes, Contreras e Carrillo (2013), partiu da ideia de que a especialização do saber do professor de matemática deriva de sua profissão. Em outras palavras, o conhecimento que esse docente possui se especializará enquanto for demandado desenvolver seu trabalho como professor de matemática (Montes; Contreras; Carrillo, 2013).

Ao compreender o modelo como um esquema ou quadro teórico, que permite a representação de um conceito que supõe um posicionamento, uma perspectiva em relação ao objeto de estudo, ou ainda, uma representação da realidade que se projeta sobre o objeto, Montes *et al.* (2019, p. 160) consideram que o modelo MTSK não prioriza contrastar e avaliar os saberes possuídos pelos professores, determinando os conteúdos da formação inicial, mas, sim, refletir quanto aos elementos que compõem os conhecimentos existentes, a fim de orientar o conteúdo da formação inicial.

Para tal, projeta-se como uma ferramenta de análise que inclui três domínios – Conhecimento Matemático (MK), Conhecimento Pedagógico do Conteúdo Matemático (PCK) e Crenças e Concepções –, que, por sua vez, dividem-se em outros seis subdomínios, três do Conhecimento Matemático – Conhecimento dos Tópicos (Kot), Conhecimento da Estrutura da Matemática (KSM) e Conhecimento da Prática Matemática (KPM) – e três do Conhecimento Pedagógico do Conteúdo Matemático – Conhecimento do Ensino da Matemática (KMT), Conhecimento das Características da Aprendizagem Matemática (KFLM) e Conhecimento dos Padrões de Aprendizagem da Matemática (KMLS).

Já no domínio das crenças e concepções, parte-se de três concepções sobre matemática – instrumentalista, platônica e resolutive – e quatro tendências didáticas – tradicional, tecnológica, espontaneísta e investigativa (Montes *et al.*, 2019), tudo isso organizado na representação esquemática da Figura 4, a seguir.

Figura 4 – Representação gráfica do modelo MTSK



Fonte: Montes *et al.* (2019, p. 161).

Segundo Montes, Contreras e Carrillo (2013, p. 405), esses seis subdomínios podem ser assim descritos:

- **Conhecimento dos Tópicos (KoT):** inclui aspectos fenomenológicos, significados de conceitos e exemplos específicos caracterizadores do tema abordado, além do conteúdo disciplinar da matemática.
- **Conhecimento de Estrutura Matemática (KSM):** além de conceitos como elementos isolados, deve-se vê-los integrados em um sistema conectado, o que permite ao professor compreender conceitos avançados de uma perspectiva elementar e vice-versa.
- **Conhecimento da Prática da Matemática (KPM):** inclui aspectos relacionados a saber pensar em matemática, conhecimentos relacionados a diferentes formas de definir, argumentar ou demonstrar em matemática, incluindo também conhecimento de sintaxe matemática.
- **Conhecimento de Ensino de Matemática (KMT):** conhecimento de como o ensino de matemática pode ou deve ser realizado, compreendendo conhecer diferentes estratégias de ensino que promovam o desenvolvimento de habilidades processuais ou matemáticas. Inclui, também, conhecer recursos que permitam fazer os alunos descobrirem por meio da manipulação de

conceitos matemáticos ou de exemplos que despertem a intuição a respeito de alguns conceitos.

- **Conhecimento das Características da Aprendizagem Matemática (KFLM):** saber como os alunos aprendem conteúdos matemáticos, incluindo-se o conhecimento das características do processo de compreensão dos alunos dos diferentes conteúdos, erros, dificuldades e obstáculos associados a cada conceito, bem como a linguagem usual utilizada pelos alunos em relação ao conceito tratado em aula.
- **Conhecimento dos Padrões de Aprendizagem em Matemática (KMLS):** conhecimento do currículo institucional prescrito em cada etapa, podendo ser complementado com informações provenientes das produções de diferentes investigações na área da didática da matemática e da opinião de professores especialistas sobre os resultados esperados de aprendizagem.

Carrillo *et al.* (2013) entendem que o MTSK é uma possibilidade para melhor especificar o conhecimento profissional que se deseja de um professor de matemática, a partir da pesquisa em contextos de desenvolvimento profissional, em situações de colaboração, de preferência, dado que o próprio grupo tem a liberdade de decidir sobre o que estudar e refletir, tendo este modelo disponível como ponto de partida para reflexões compartilhadas, o que, por sua vez, pode contribuir no processo de articulação que a Coordenação de Curso deve fazer entre aluno, professor e currículo.

Além dos conhecimentos específicos, destacamos as crenças dos professores de matemática que, segundo Montes e Contreras (2020), têm sido objeto de estudo na educação matemática durante as últimas três décadas. A utilizada no modelo MTSK pode ser compreendida a partir da revisão de literatura feita por Goldin, Rösken, Törner (2009) em quatro aspectos: Ontológico, Enumerativo, Normativo e Afetivo, sendo que, em:

- **Aspectos ontológicos:** vinculadas a objetos de crença. Para tratar de uma crença, é necessário identificar o objeto de crença correspondente.
- **Aspectos enumerativos:** agregados de estados mentais e os objetos de crença podem ser atribuídos a um conjunto de conteúdo de várias percepções, características, suposições, filosofias e/ou ideologias possíveis.

- **Aspectos normativos:** pelas crenças serem altamente individualizadas, os elementos do conjunto de conteúdo têm pesos diferentes que são atribuídos a várias percepções ou suposições.
- **Aspectos afetivos:** crenças estão entrelaçadas com afeto (sentimentos emocionais, atitudes e valores). Assim, os elementos do conjunto de conteúdos carregam uma dimensão afetiva, o que inclui algum tipo de medida de avaliação que expressa (por exemplo) o grau de aprovação ou desaprovação emocional, favor ou desfavor associado à crença.

Nota-se, portanto, que as crenças são subjetivas e variam de acordo com os diferentes portadores. Assim, os observadores de uma situação específica podem referir-se a crenças de modo significativamente distinto (Goldin; Rösken; Törner, 2009). Diante disso, Carrillo, Codes e Contreras (2020) ressaltam que as crenças afetam a relevância que os professores atribuem ao conhecimento matemático na tomada de decisões na formação de professores. Em outras palavras, o papel atribuído aos conteúdos matemáticos é decisivo na concepção das tarefas que o formador realiza no exercício da docência e que precisa ser melhor compreendido para o exercício da coordenação de curso.

Em outras palavras, seria possível inferir que uma crença (ou sistema delas) pode funcionar como facilitador ou impeditivo à aprendizagem matemática, a depender da crença, do objeto da crença e das possibilidades fornecidas pela crença (Goldin, Rösken, Törner, 2009) no professor formador, não somente enquanto docente, mas principalmente como coordenador(a) de curso? Se a ideia de que “não nasci para matemática” ou de que “o sucesso vem por meio do trabalho duro”, já interferem na forma como o docente formador de professor de matemática exerce a sua docência, avalia os alunos, relaciona o desempenho acadêmico com o exercício da profissão, o que se dirá da sua atuação na Coordenação de Curso de Licenciatura em Matemática?

De modo semelhante, se o professor, em tese, ao crer que a habilidade para a matemática “nasce com o indivíduo”, pode ter diminuído os sentimentos de frustração docente com a aprendizagem lenta dos alunos, ou ainda, reduzida a frustração consigo mesmo ao sentir o fracasso pessoal pela incapacidade de melhorar a aprendizagem de seus alunos (Goldin; Rösken; Törner, 2009), que se dirá dessa crença quando esse professor, enquanto coordenador do curso, tiver que lidar com as problemáticas inerentes ao exercício da função?

Nota-se, diante do exposto, que apesar de necessários, os conhecimentos e/ou saberes adquiridos pelo professor em sua trajetória formativa ou exercício da docência não são suficientes para as demandas da Coordenação. Se considerarmos, segundo Montes *et al.* (2019), que a possibilidade de orientar e estruturar a formação do professor de matemática em relação aos seus conhecimentos se faz necessária, poderia a Coordenação de Curso de Licenciatura em Matemática assumir o papel de coordenador pedagógico, em seu sentido mais amplo, isto é, “em última instância, contribuir para a efetivação do processo de ensino e aprendizagem, o que exige a mobilização de uma série de saberes” (André; Vieira, 2012, p. 17)?

Se a formação de professores de matemática deve ser inspirada em tarefas e habilidades profissionais e, no caso da formação inicial, em programas e atividades que atentem ao que um professor deverá fazer quando estiver em sua sala de aula (Montes *et al.*, 2019), não caberia à Coordenação de Curso compreender que “o pedagógico se dá na relação entre os profissionais, entre os profissionais e os alunos, na relação destes com os saberes, na relação com a produção do conhecimento – e na articulação disso tudo” (Almeida, 2018, p. 20)?

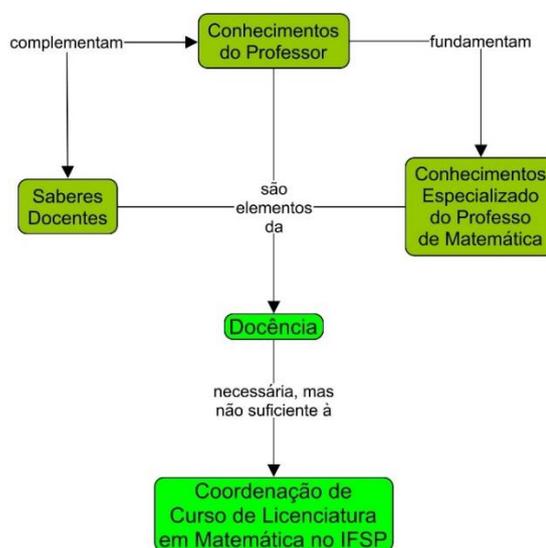
Nesse sentido, considerando a afirmação de Montes e Contreras (2020) de que a pesquisa envolvendo o MTSK pode contribuir para um modelo de análise do conhecimento do formador de professores que ensina matemática, não seria possível, também, tê-la como auxiliar na investigação do conhecimento específico do professor de matemática no exercício das atribuições da Coordenação de Curso de Licenciatura em Matemática?

Por fim, ao compreender “que os professores chegam com diferentes aportes teóricos, teorias implícitas, com seus afetos, suas memórias, com sua ligação à escola, enfim, com todo o vivido” (Almeida, 2018, p. 22) e que isso impacta a estrutura curricular da formação inicial, não seria necessário garantir, a esses formadores de professores, uma base de conhecimentos específicos, como professores que vão ensinar não só matemática, mas como se ensina matemática, a partir de uma articulação, pela Coordenação de Curso, de “processos de seleção de práticas de ensino”, mediando as “reflexões sobre a relação dessas práticas de ensino e [...] dessas práticas ao que diz respeito à realidade” do curso?

É com isso em mente que procuramos, até aqui, compreender em que consiste, em primeiro lugar, o conhecimento específico do professor, para, num segundo

momento, entender quais conhecimentos específicos do professor de matemática são necessários ao exercício da docência, conforme diagrama exposto na Figura 5.

Figura 5 – Diagrama de elementos da docência, constituintes dos conhecimentos específicos da Coordenação de Curso



Fonte: o autor (2023).

Este movimento se faz importante, pois, conforme exposto no Capítulo 2, a Coordenação de Curso de Licenciatura em Matemática no IFSP só pode ser exercida por um docente do curso, ou seja, um profissional que leva para o exercício da função todo o seu conhecimento, sabedoria e crenças sobre o processo de ensino-aprendizagem e a relação aluno-professor-currículo desenvolvidos em sua trajetória formativa, elementos que, embora se mostrem necessários, não são suficientes. Evidenciam que o exercício da função demanda conhecimentos específicos de uma coordenação pedagógica.

Ao discorrermos quanto aos modelos teóricos que se propõem a analisar os conhecimentos do professor de matemática, compreendemos que esses conhecimentos e saberes podem não só interferir no modo como o formador de professores atua no curso, mas, principalmente, quando ele assume a Coordenação de Curso, na forma como conduz o exercício dessa função a partir das crenças adquiridas no decorrer da vida. Com isso em mente, propomos seguir a análise teórica para os conceitos específicos de Coordenação Pedagógica e de Gestor Escolar, ambas funções exercidas na Educação Básica.

A fim de destacar como a Coordenação Curso de Licenciatura em Matemática no IFSP se assemelha a elas e se apropria de suas características, tal aproximação parte da consciência de que o processo de constituição da identidade se fundamenta “em um movimento de tensão permanente entre os atos de atribuição” – o que dizem que se é – e “os atos de pertença, em que o sujeito se identifica com as atribuições recebidas e adere às identidades atribuídas” (Placco; Souza, 2012, p. 761).

Assim, partindo do entendimento de que a identidade do Coordenador de Curso de Licenciatura em Matemática no IFSP tem características do coordenador pedagógico e do gestor educacional, estamos a conceber que todos se constituem por meio do conjunto de interações entre professores, gestores, discentes e instituição e que estas, por sua vez, atribuem-lhes papéis e funções, expectativas e representações que influenciam o exercício da função e resultam no Gestor Pedagógico, um agente capaz de mobilizar conhecimentos e ações, a fim de promover a melhoria da formação inicial dos professores de matemática no que tange aos aspectos didático-pedagógicos relativos aos conteúdos disciplinares específicos.

Corroborando, ainda, com essa visão, a compreensão de que este processo considera tanto “a história singular do sujeito, construída enquanto vida pessoal e profissional”, quanto a “formação profissional, inicial e continuada” (Souza; Placco, 2017, p. 13), que, não somente compõem essa dinâmica, mas determinam uma trajetória formativa importante no processo de constituição da identidade supracitada.

3.2 PEDAGÓGICO

Alocada no grupo dos gestores, a Coordenação de Curso no IFSP, conforme descrito no Capítulo 2, tem um trabalho que se realiza na coletividade, pois, como presidente de Colegiado de Curso, membro do Núcleo Docente Estruturante, entre outras comissões institucionais, deve colocar “os objetivos e interesses do coletivo da escola em primeiro plano – quais sejam, o ensino e aprendizagem, a formação e o desenvolvimento de todos os atores, tendo como horizonte a emancipação dos sujeitos no e com o coletivo” (Souza; Placco, 2017, p. 20). Mas, para isso, conta com um contexto um tanto diverso, pois, se de modo geral as instituições de ensino têm regras distintas e “dispositivos que visam, entre outros, uniformizar ou regular seu funcionamento”, no particular, em sua maioria, também têm “regras próprias, ou seja, uma dinâmica interna que microrregula os processos administrativos e

organizacionais da instituição”, o que faz que a cultura própria de cada instituição afete docentes, discentes e coordenação (Silva; Rabello; Almeida, 2017, p. 98).

Aliado a esse contexto, a Coordenação Pedagógica (e de Curso) se depara com uma “descontinuidade, provocada pela mudança de função”, que passa a exigir do docente a “construção de uma nova identidade profissional”. Um novo recomeço que demanda a busca por recursos que permitam ao docente “se validar no novo lugar que passa a ocupar” (Furlanetto; Sellani, 2017, p. 54).

Para compreender como se dá o percurso formativo para o exercício profissional dessa função, partimos do conceito de que formação “inclui uma dimensão pessoal de desenvolvimento humano, e se caracteriza como um processo”, isto é, “a forma, o modo como a formação afeta o sujeito que a recebe” (Placco; Souza, 2018, p. 11). Entendemos que o professor que assume a Coordenação Pedagógica (e de Curso) precisa, “diante das condições objetivas e subjetivas de formação que vivenciou na formação inicial e que vivencia hoje, para sua formação continuada e autoformação, [...] fazer escolhas conscientes”, diante das limitações que a realidade objetiva estabelece (Souza; Placco, 2017, p. 26).

Soma-se a isso o fato de que enquanto o pedagógico do professor (discutido no capítulo anterior) parte da especificidade de ensinar (embora, em sala de aula, também faça a gestão do pedagógico), a da coordenação tem o seu pedagógico marcado pela contribuição para o ensino se realizar “com qualidade, a partir de um objetivo claramente definido” para toda a comunidade envolvida. Assume, assim, um papel “a serviço do coletivo”, devendo mostrar aos professores que eles não estão “sozinhos para realizarem a tarefa” que lhes é designada (Almeida, 2018, p. 21). Isso vai ao encontro da atribuição do Coordenador de Curso, no IFSP, de “Prestar orientação e apoio ao corpo discente e docente, no que se refere ao bom andamento escolar, na execução dos regulamentos, normas, direitos e deveres” (Anexo I).

Nesses termos, conhecer a cultura institucional e perceber a forma como afeta as pessoas e o ambiente, além de “saber que o jogo coletivo é constituído por essa cultura e é constituinte das relações interpessoais” (Silva; Rabello; Almeida, 2017, p. 114), torna-se o primeiro passo na direção desse profissional para que ele consiga estabelecer um clima de incentivo para que os indivíduos (professores formadores de professores) se envolvam e formem uma equipe.

Em certa medida, o papel de formador dos docentes é assumido a partir de um conjunto de ações que precisam ser integradas, “intencionalmente planejadas e

desencadeadas” (Placco; Souza, 2018, p. 14) para direcionar o grupo ao qual é responsável para a promoção de mudanças na ação dos docentes no curso, sem perder de vista que “as relações pedagógicas e interpessoais facilitadoras da aprendizagem e do desenvolvimento dos alunos, professores e gestores” se constroem no decorrer do tempo, “mesmo quando intencionadas” (Silva; Rabello; Almeida, 2017, p. 115).

Outrossim, importa lembrar que a legitimidade de sua atuação como Coordenador(a) Pedagógico(a) (de Curso) advém de uma conquista cotidiana que envolve a busca por sólida formação, uma comunicação autêntica, uma escuta atenta e o “cultivar a leveza” (Silva; Rabello; Almeida, 2017, p. 115). Nesse sentido, o acréscimo do qualitativo pedagógico à coordenação de curso se dá pelo entendimento de que a concretude dessa função está “na relação entre pessoas, e esta não é programada” antecipadamente, “ao contrário, acontece no processo. É dada no contexto [do curso], em cada situação” (Almeida, 2018, p. 21) que envolve a comunidade acadêmica, institucional e escolar.

Ao articular docentes e discentes, entre tantas outras tarefas a desempenhar, a Coordenação Pedagógica (de Curso) se coloca diante de seu principal papel a ser desempenhado como Coordenador de Curso de Licenciatura em Matemática, isto é, ofertar “condições para que os professores trabalhem coletivamente as propostas curriculares, em função de sua realidade”, o que lhe compete dar “condições ao professor para que se aprofunde em sua área específica e trabalhe com ela” (Almeida, 2018, p. 24). Com isso, assume, por consequência, o papel de agente transformador, ao ter “compromisso com o questionamento [para] ajudar o professor [formador de professores] a ser reflexivo e crítico em sua prática” (p. 25).

Se por um lado a coordenação se assemelha ao professor na tarefa de cuidar de seu fazer e do conhecimento já elaborado, por outro, vê acrescentar o cuidado com os professores que, invariavelmente,

[...] requer envolvimento e desgaste emocional. O compromisso com o desenvolvimento dos professores, que envolve relações com alunos, família e comunidade, pode resultar, sim, produtivo e prazeroso, mas não deixa de ser desgastante. As relações humanas, as relações interpessoais não sempre muito delicadas. Não é fácil conviver com a diferença, aceitá-la, aproveitá-la como recurso. Não é fácil conviver com situações previsíveis e imprevisíveis do cotidiano escolar, principalmente por causa da diversidade e da multiplicidade. (Almeida, 2012, p. 57).

A concepção da Coordenação de Curso como Pedagógica leva em consideração a necessidade de aliar “ao conhecimento de sua área o respeito, a valorização do outro e a empatia para, sem julgamento, ouvir sensivelmente o que lhe é colocado”, na expectativa de que o professor (formador de professores) aja assim com os seus discentes (futuros professores). Assim, à medida que esse docente se sente acolhido, abre-se caminho para a reflexão crítica e o autoconhecimento (Almeida, 2018, p. 26), pois é preciso lembrar que qualquer instituição de ensino “mantém uma relação dialética com a sociedade: ao mesmo tempo em que reproduz, ela transforma a sociedade e a cultura”.

Portanto, as “práticas dos educadores, que ocorrem na escola, também se apresentam dialéticas, complexas” e à medida que desvelam e explicitam as “contradições subjacentes a essas práticas”, manifestam “alguns dos objetivos do trabalho dos coordenadores” (Orsolon, 2001, p. 18), quando planejam a transformação da realidade do curso.

Não estamos a desconsiderar que o exercício da coordenação, independentemente do nível educacional em que atua, envolve “expectativas em relação ao seu desempenho, falta de tempo, inúmeras demandas do cotidiano e mesmo falta de clareza em relação ao seu papel” que acabam por “contribuir para que suas preocupações”, atenção, energia e tempo sejam destinadas como maior intensidade à “modificação urgente de situações, na rápida resolução de problemas e na prestação imediata de serviços” (Torres, 2001, p. 49). Contudo, não se pode perder de vista que a Coordenação Pedagógica (de Curso), ao planejar suas ações, “atribui um sentido a seu trabalho (dimensão ética) e destina-lhe uma finalidade (dimensão política)”, explicitando, nesse processo de planejamento, seus valores, bem como “organiza seus saberes para realizar suas intenções político-educacionais” (Orsolon, 2001, p. 20).

Assim, se, por um lado, a Coordenação Pedagógica (de Curso) não deve se limitar às demandas institucionais (apesar de atendê-las) ou se restringir à gestão educacional (mesmo que dela faça parte), por outro, precisa ocupar um espaço institucional “de acordo com as posturas que assume perante os desafios apresentados”, desenvolvendo “um modo próprio de agir que assume ser seu, como uma forma de se afirmar publicamente na função de formador de professores” (Bonafé; Almeida; Silva, 2018, p. 42).

Acrescentamos o papel de formador de professores à função de Coordenação Pedagógica (de Curso) por entender que “a atividade teórica por si só não leva à ressignificação da prática”, bem como “o saber docente não é formado apenas da prática, sendo também nutrido pelas teorias da educação” (Almeida; Placco, 2018, p. 40). Ou seja, compete à Coordenação Pedagógica (de Curso), na liderança de seu grupo de professores, responder pelo “processo de formação continuada dos educadores e pelo projeto de construção da relação entre teoria e prática docentes”, uma vez que ocupa o papel de mediador que articula a construção, implantação e implementação coletiva de um Projeto Pedagógico de Curso, ou ainda, “em comunhão com os professores, elabora a qualidade das práticas educativas, favorecendo também, nesse processo, o crescimento intelectual, afetivo e ético de educadores e alunos” (Bruno; Abreu, 2012, p. 105).

Essa tipificação da Coordenação de Curso, como formadora, também leva em consideração que esse profissional

[...] é responsável por seu processo de desenvolvimento pessoal e profissional, pois [cabe] a ele o direcionamento, o discernimento e a decisão de que caminhos percorrer. Não há política ou programa de formação contínua que consiga aperfeiçoar [um coordenador] que não considere isso uma necessidade, que não perceba o valor do processo individual-coletivo e do aperfeiçoamento pessoal-profissional. (Bonafé; Almeida; Silva, 2018, p. 43).

Esta responsabilidade formativa, de si e de outros, tem por compromisso sua atuação junto ao processo de ensino-aprendizagem como principal ação da coordenação, posto que seu compromisso com os discentes se dá nas “múltiplas situações de atendimentos, reuniões, tomada de decisão, organização de eventos e, também, no acompanhamento das aprendizagens” (Bonafé; Almeida; Silva, 2018, p. 47). Ou ainda, conforme rol de atribuições presentes no Anexo I, “Promover e propor pautas para formação continuada, zelando pela melhoria dos processos de ensino e aprendizagem”.

Outro compromisso que destacamos, segundo Bruno e Abreu (2012, p. 105), está nas relações humanas, pois entendemos que:

[...] o sucesso e a efetividade (ou o mais absoluto fracasso) da atuação do coordenador junto à comunidade escolar dependem sobremaneira da qualidade das relações e dos vínculos que esse profissional constrói com seu grupo.

Ao aliar compromisso pedagógico com compromisso relacional, estabelecemos para a Coordenação Pedagógica (de Curso) a necessidade do uso de seu repertório pedagógico e experiencial, a fim de estimular a participação dos professores na formação, por meio do reconhecimento de seus saberes. Afinal, a “relação com os outros da escola” e o “exercício de adaptação aos contextos”, que são mutáveis, devem se mover “para a constante formação de si, dos professores e dos educandos”, conhecendo e reconhecendo “as aprendizagens dos alunos” e as utilizando “como ponto central das formações” e encaminhamentos de decisões (Bonafé; Almeida; Silva, 2018, p. 50) para o progresso do curso.

Como bem pontua Almeida (2001, p. 78) – e transposto para o contexto aqui discutido –, “o trato satisfatório com os relacionamentos interpessoais é condição *sine qua non*” para que a Coordenação Pedagógica (de Curso) desempenhe suas atividades,

[...] dado que sua função primeira é a de articular o grupo de professores para elaborar o projeto pedagógico da escola [ou do curso]. Levar os professores a definir objetivos comuns e a persegui-los em conjunto, é tarefa que não será atingida se não houver a constituição de um grupo coeso, embora a coesão seja um processo lento e difícil. Na verdade, relações interpessoais confortáveis são recursos que o coordenador usa para que os objetivos do projeto [e do curso] sejam alcançados. (Almeida, 2001, p. 78).

O conhecimento da equipe, por parte dessa Coordenação, torna-se imprescindível para a identificação das “potencialidades e necessidades de formação de cada um” para, com eles, “promover ações que possibilitem o diálogo e a troca, tendo em vista um trabalho integrado e de melhor qualidade” (Silva, 2018, p. 73).

Essa concepção da Coordenação Pedagógica (de Curso) como formadora também deriva do papel atribuído ao “profissional que estará constantemente refletindo sobre as mudanças na sociedade e na escola”, pois tem o papel de “consultor, [de] apoio no processo de formação [da] profissionalidade [do professor, formador de professores] em situação de trabalho” (André; Vieira, 2012, p. 21).

Contudo, faz-se importante ressaltar que sua autoridade se legitima “pelo reconhecimento da competência de quem a exerce [...] e não [pelo] cargo ocupado por indivíduos em organizações” (Souza; Placco, 2012, p. 27), seja na Educação Básica ou no Ensino Superior. É preciso construí-la “nas relações entre as pessoas” e reconhecer que aquele que exerce a função tem o papel de autoridade, além de

“qualificações pessoais e profissionais para tal, como o conhecimento e saberes institucionais específicos, por exemplo” (p. 28).

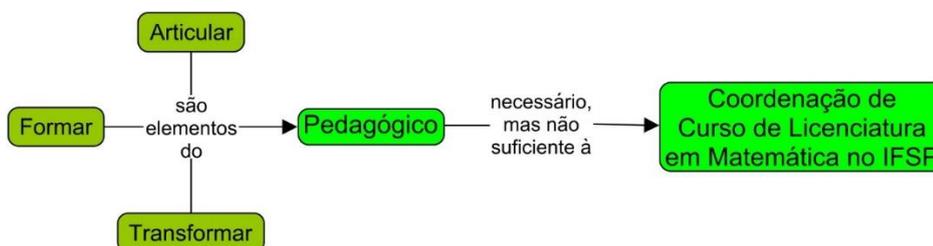
Fechamos esta seção com olhares para o profissional que exerce a Coordenação Pedagógica (de Curso), ou melhor, para a sua atuação a partir de seus próprios saberes docentes, bem como o de seus pares, que, aliados com a “valorização das dimensões reflexiva, crítica, ética e política da formação docente”, podem viabilizar processos constitutivos “da profissionalidade e da identidade profissional dos docentes”, destacando o papel da “reflexão e da pesquisa sobre a prática” (André; Vieira, 2012, p. 13). Tal postura “exige uma sabedoria pessoal adquirida, muito provavelmente, em diversas fontes: na família, na escola, nas relações interpessoais, na formação profissional, na instituição, na experiência cotidiana” (p. 18), sem se esquecer do exercício da docência, pois:

[...] os contextos anteriores à coordenação tornam-se espaços significativos de aprendizagem e tratam da constituição do indivíduo por diferentes meios aos quais se expõe, sendo passível de novas experiências, de acordo com sua história de vida, sua disponibilidade e acolhimento das vivências. (Herculano; Almeida, 2016, p. 125).

Sabemos que os saberes adquiridos pelo indivíduo se modificam com o tempo e evoluem no decorrer de sua trajetória formativa, compondo um conjunto de conhecimentos específicos ao seu exercício profissional. Assim, quando utilizados pela Coordenação Pedagógica (de Curso) no contexto de trabalho, dão oportunidade de serem compartilhados entre pares, o que permite que a experiência de cada um consolide os “saberes que se mostram eficientes em certas situações”, bem como o rearranjo de “conhecimentos, habilidades, atitudes adquiridas” (André; Vieira, 2012, p. 19) para fazer frente às novas situações que se apresentam ao curso ou à instituição. Afinal, “o sucesso e a efetividade (ou o mais absoluto fracasso) da atuação do coordenador junto à comunidade escolar [institucional, acadêmica ou de curso] dependem sobremaneira da qualidade das relações e dos vínculos que esse profissional constrói com seu grupo” (Bruno; Abreu, 2012, p. 105).

Dito isso, encerramos esta seção, conforme diagrama exposto na Figura 6, procurando explicar as características que a literatura tem consolidado para a Coordenação Pedagógica no âmbito da Educação Básica, pontuando-as nas semelhanças que julgamos existir com o exercício da Coordenação de Curso no contexto do IFSP.

Figura 6 – Diagrama de elementos do pedagógico, constituintes dos conhecimentos específicos da Coordenação de Curso



Fonte: o autor, com base em Souza; Placco (2012).

Esses conhecimentos específicos apresentam um movimento em ambos os contextos, mas, principalmente, para a Coordenação de Curso (objeto dessa pesquisa), além de ter um papel de articulação, formação e transformação do contexto educacional nas licenciaturas do IFSP. Um desafio institucional, gerencial, a coordenadores e professores do Ensino Superior à criatividade, pois

[...] esse enfrentamento não poderá ser feito apenas em nível de decretos e normas, o que também é importante, mas é processo que deve ser feito também no cotidiano da vida universitária. Para isso, é necessário poder superar conceitos arraigados e hábitos perpetuados secularmente e ter condições de inovar. (Passos, 2018, p. 92).

Compreender certa indissociabilidade entre articulação, formação e transformação, embora se mostre necessário ao exercício da coordenação de curso, não se mostra suficiente para compreender os conhecimentos específicos que constituem a Coordenação da Licenciatura em Matemática no IFSP, pois, como começamos afirmando nesta seção, esta função é exercida junto aos docentes e discentes, mas alocada no grupo gestor da instituição. Ou seja, o pedagógico detém atribuições de supervisionar processos, propor ações de acompanhamento estudantil, presidir e pautar reuniões do Colegiado do Curso, responsabilizando-se pelo patrimônio, pelo curso junto às instâncias superiores, entre outras atribuições descritas no Anexo I que se assemelham mais à dimensão da gestão educacional, tema da próxima seção.

3.3 GESTÃO

Para iniciar esta reflexão, consideramos que, no sentido amplo da palavra, gerir é sinônimo de administrar, e ambas consistem em mediar ou fazer uso racional de recursos para realizar um fim específico (Furlanetto; Monção, 2016). Assim sendo, se considerarmos que a educação é o fim principal de uma instituição de ensino e que esta pode ser compreendida “como processo de introdução das novas gerações na cultura de determinada sociedade” (p. 57), é possível

[...] afirmar que a dimensão administrativa da escola necessita estar atrelada ao trabalho pedagógico que enfatiza a mediação das relações que ocorrem entre o aluno e os bens culturais no sentido de promover o desenvolvimento tanto do aluno como da sociedade. (Furlanetto; Monção, 2016, p. 57).

Portanto, ao qualificar a gestão como educacional, estamos nos referindo “à gestão em âmbito macro, a partir dos órgãos superiores dos sistemas de ensino, e em âmbito micro, a partir das escolas”, abrangendo tanto a gestão de sistemas de ensino quanto a gestão educacional (Lück, 2015, p. 25). De modo mais específico, estamos considerando a Gestão Educacional, segundo Lück (2015, p. 111), como o “processo de gerir a dinâmica dos sistemas de ensino como um todo” e de coordenar as instituições de ensino em específico, em consonância com as diretrizes e políticas públicas educacionais, para a implementação delas e dos projetos pedagógicos de escolas e de cursos, num compromisso com

[...] os princípios da democracia e com métodos que organizem e criem condições para um ambiente educacional autônomo (soluções próprias, no âmbito de suas competências) de participação e compartilhamento (tomada conjunta de decisões e efetivação de resultados), autocontrole (acompanhamento e avaliação com retorno de informações) e transparência (demonstração pública de seus processos e resultados) (Lück, 2015, p. 36).

Além disso, se considerarmos que “ao longo da história de nossa educação, os esforços para a melhoria da qualidade de ensino têm privilegiado ações que focalizam, de acordo com a prioridade definida na ocasião” (Lück, 2015, p. 40), num momento as metodologias de ensino, o domínio dos conteúdos pelos professores e/ou a sua formação do professor, a melhoria das condições físicas e materiais da escola e, em outro, as reformas curriculares, os processos educacionais, a aprendizagem, o ensino e a avaliação, a Gestão Educacional assume um papel de relevância, à medida que “permite superar a limitação da fragmentação” (p. 43), da descontextualização, pela

construção de uma visão abrangente e interativa, de orientação coletiva, de grupo, desenvolvendo ações articuladas e consistentes, num trabalho conjunto e participativo em equipe. Contudo, possui autonomia limitada “uma vez que ações mobilizadoras da energia do conjunto só são possíveis mediante uma liderança e coordenação geral efetiva e competente [...], em associação com a necessária flexibilidade” (p. 46).

Caracterizada por questões complexas de “diversificação e pluralidade de perspectivas e interesses que envolvem as dinâmicas das interações no embate desses interesses e perspectivas”, a organização das instituições de ensino, segundo Lück (2015), precisam se orientar, não mais pelo “antigo enfoque da administração científica”, que considerava “tanto a organização como as pessoas que nela atuam [como] componentes de uma máquina manejada e controlada de fora para dentro e de cima para baixo” (p. 46), mas por uma Gestão Educacional, que visa articular a

[...] dinâmica do conjunto de atuações como prática social que ocorre em uma unidade ou conjunto de unidades de trabalho, que passa a ser o enfoque orientador da ação organizadora e orientadora do ensino, tanto em âmbito macro (sistema) como micro (escola) e na interação de ambos. (Lück, 2015, p. 51).

Não é uma questão de depreciar ou invalidar a importância da administração, mas de superá-la em suas limitações de “enfoque fragmentado, simplificado e reduzido” (Lück, 2015, p. 53), quando se trata do contexto educacional.

Para ajudar na compreensão da distinção entre administração escolar e gestão educacional, apresentamos o Quadro 1, a seguir. Nele, é possível comparar, segundo Lück (2015), as principais diferenças de concepção entre esses dois modelos de condução de uma instituição de ensino.

Nota-se, portanto, que do lado da visão administrativa

[...] os participantes tendem a delimitar as suas responsabilidades a tarefas burocraticamente determinadas e de caráter fechado, deixando de ver o todo e de sentir-se responsáveis por ele, e de contribuir para a sua construção coletiva. (Lück, 2015, p. 74).

A concepção da Gestão Educacional, por outro lado, parte da premissa do

[...] respeito aos princípios democráticos, [da] valorização das pessoas envolvidas [nas] instituições; a crença de que as mudanças institucionais significativas se processam a partir [do] desempenho dessas pessoas, decorrendo daí uma das dimensões de sua importância; e o entendimento de que o desenvolvimento da competência das pessoas em assumir tais responsabilidades contribui de forma significativa para a sustentação das mudanças promovidas. (Lück, 2015, p. 80).

Quadro 1 – Comparação entre a visão de Administração e Gestão no contexto educacional

Administração	Gestão
O direcionamento do trabalho consiste no processo racional, exercido objetivamente de fora para dentro, de organização das condições de trabalho e do funcionamento de pessoas, em um sistema ou unidade social.	O direcionamento do trabalho consiste no processo intersubjetivo, exercido mediante liderança, para a mobilização do talento humano coletivamente organizado, para melhor emprego de sua energia e de organização de recursos, visando à realização de objetivos sociais.
Ao administrador compete manter-se objetivo, imparcial e distanciado dos processos de produção, como condição para poder exercer controle e garantir sus bons resultados.	Ao gestor compete envolver-se nos processos sob sua orientação, interagindo subjetivamente com os demais participantes, como condição para coordenar e orientar seus processos e alcançar melhores resultados.
Ações e práticas que produzem bons resultados não devem ser mudadas, a fim de que estes continuem sendo obtidos.	A alteração contínua de ações e processos é considerada como condição para o desenvolvimento contínuo; a sua manutenção, mesmo que favorável, leva à estagnação.
A autoridade do dirigente é centrada e apoiada em seu cargo.	A autoridade do dirigente é centrada e apoiada em sua competência e capacidade de liderança.
O dirigente exerce ação de comando controle e cobrança.	O dirigente exerce ação de orientação, coordenação, mediação e acompanhamento.
A responsabilidade maior do dirigente é a de obtenção e garantia de recursos necessários para o funcionamento perfeito da unidade.	A responsabilidade maior do dirigente é a sua liderança para a mobilização de processos sociais necessários à promoção de resultados.
O dirigente orienta suas ações pelo princípio da centralização de competências e especialização da tomada de decisões.	O dirigente orienta suas ações pelo princípio da descentralização e tomada de decisão compartilhada e participativa.
A responsabilidade funcional é definida a partir de tarefas e funções.	A responsabilidade funcional é definida a partir de objetivos e resultados esperados com as ações.
Avaliação e análise de ação e de desempenho são realizadas com foco em indivíduos e situações específicas, considerados isoladamente, visando identificar problemas.	Avaliação e análise de ação e de desempenho são realizadas como foco em processos, em iterações de diferentes componentes e em pessoas coletivamente organizadas, todos devidamente contextualizados, visando identificar desafios.
O importante é fazer mais, em caráter cumulativo.	O importante é fazer melhor em caráter transformador.

Fonte: Extraído e adaptado de Lück (2015, p. 105-107).

Cabe lembrar, contudo, que a burocracia “não é uma entidade em si, com vida própria e colocada sobre todas as coisas” (Lück, 2015, p. 88), ela surge e se mantém em cada ator educacional pela forma com que cada um vê e age na realidade, a partir de seu ideário, de seus valores e interesses, fazendo que “as normas, os regulamentos, as leis” passem a ser tomados “como um valor em si, e por isso um fim em si mesmos, criando formalismos burocráticos e burocratizantes, gerando ativismos e matando o espírito inspirador de ações construtivas” (Lück, 2015, p. 88).

Portanto, num esforço contínuo de mudança de paradigma, a equipe gestora deve se empenhar em dar voz e vez à comunidade de “professores, funcionários, alunos, pais e até mesmo a comunidade externa” na construção, implantação e implementação dos projetos político-pedagógico”, ou pedagógico de curso, por meio de uma estratégia aberta ao diálogo e à construção do entendimento da “responsabilidade coletiva pela educação” (Lück, 2015, p. 81).

Ao considerarmos que a gestão educacional “pressupõe um entendimento diferente da realidade, dos elementos envolvidos em uma ação e das próprias pessoas em seu contexto”, englobando um conjunto de concepções que têm “como foco a interatividade social”, podemos afirmar que o construto Coordenador Pedagógico de Curso (delineado na seção anterior) pode ser considerado um Gestor Educacional, dado que, entre as características de sua função, atribuímos o papel de articulador, por “oferecer condições para que os professores trabalhem coletivamente as propostas curriculares, em função de sua realidade”; de formador, por “oferecer condições ao professor para que se aprofunde em sua área específica e trabalhe bem com ela”; e de transformador, pois a ele cabe “o compromisso com o questionamento”, ajudando o professor a ser “reflexivo e crítico em sua prática” (Pereira; Placco, 2018, p. 90). Tudo isso é um estímulo à investigação individual e/ou coletiva dos formadores, objetivando o estudo de seu exercício profissional da docência e respectiva contribuição à formação e aprendizagem dos professores que ensinam matemática.

Sustentamos essa afirmação levando em consideração que Gestão Educacional tem as seguintes características, por nós qualificadas como pedagógicas:

[...] a democratização da definição de políticas educacionais e do processo de determinação dos destinos da escola e da evolução do seu projeto pedagógico; a compreensão da questão dinâmica e, portanto, naturalmente conflitiva das relações interpessoais na organização educacional; o entendimento dessa organização como uma entidade viva e dinâmica, demandando uma atuação especial de liderança; o entendimento de que a mudança dos processos em educação envolve alterações nas relações sociais das organizações de trabalho pela educação; a compreensão de que os avanços dessas organizações se assentam muito mais em seus processos sociais, sinergia e competência, do que sobre insumos ou recursos, uma vez que aqueles dão sentido a estes; o entendimento de que a melhorar da escola, da sua gestão e dos seus resultados passa pela transformação da cultura de unidades de trabalho a serviço da educação. (Lück, 2015, p. 55).

A seguir, discorreremos quanto ao entendimento que temos delas a partir do agrupamento em quatro vertentes da Gestão Educacional: Liderança, Cultura e Clima organizacional, Processo democrático e Gestão participativa.

3.3.1 Liderança

Segundo Lück (2014, p. 28), há praticamente um consenso universal de que apesar da liderança ser importante para as organizações cumprirem seus objetivos, possui uma conceituação variada e, em se tratando dos “profissionais que assumem cargos cujas funções principais tenham como componente principal a liderança”, há a necessidade de se dedicarem “ao estudo, à observação e à reflexão” sobre ela, “de modo que possam exercê-la de forma competente” (Lück, 2014, p. 31).

Entre as características mais comuns da efetiva atuação de lideranças, Lück (2014, p. 35) aponta a emergência de cinco, a saber:

- Influência sobre pessoas, a partir de sua motivação para uma atividade.
- Propósitos claros de orientação, assumidos por essas pessoas.
- Processos sociais dinâmicos, interativos e participativos.
- Modelagem de valores educacionais elevados.
- Orientação para o desenvolvimento e aprendizagem contínuos.

E, com base nelas, conceitua liderança como sendo:

[...] o processo de influência, realizado no âmbito da gestão de pessoas e de processos sociais, no sentido de mobilização de seu talento e esforços, orientado por uma visão clara e abrangente da organização em que se situa e de objetivos que deva realizar, com a perspectiva da melhoria contínua da própria organização, de seus processos e das pessoas envolvidas. (Lück, 2014, p. 35).

Diante de um conceito complexo, a liderança “abrange um conjunto de comportamentos, atitudes e ações” direcionados a “influenciar pessoas e produzir resultados”, considerando tanto “a dinâmica das organizações sociais” quanto o “relacionamento interpessoal e intergrupar no seu contexto, superando ambiguidades, contradições, tensões, dilemas que necessitam ser mediados à luz de objetivos organizacionais elevados” (Lück, 2014, p. 37), mas, quando associada exclusivamente à estrutura organizacional, contamina-se com “elementos que não lhe são próprios”, pois, se entendemos que a liderança é a “capacidade de influenciar pessoas e seus comportamentos”, então deve-se ponderar que a “competência e o que fazem os dirigentes na determinação do nível de liderança e do seu impacto sobre as pessoas” falam mais alto do que “a posição ocupada [na] estrutura” (Lück, 2014, p. 43).

Assim sendo, ao refletir quanto à liderança no contexto educacional, destaca-se o fato de ela estar “centrada na formação de organizações de aprendizagem”, sendo fundamental para as instituições se orientarem “no sentido de seu estabelecimento como organizações que aprendem” (Lück, 2014, p. 52).

Semelhante ao ato de coordenar, a liderança implica “influenciar pessoas, organizações, seus processos sociais e os resultados de sua atuação”. Seu poder reside na “mobilização de forças motivacionais pelas quais as pessoas que realizam um trabalho se identificam com ele, reconhecem a sua relevância e percebem que ganham em importância social”, desenvolvendo seu potencial ao realizar o trabalho (Lück, 2014, p. 55). Compete, nesse sentido, aos gestores (e, por que não, coordenadores), atentarem-se “para não sucumbir ao controle pelo controle”, cujo caráter administrativo não tem nenhum “espírito de liderança e inspiração”, visa apenas “a garantia dos padrões básicos de desempenho”. Num caminho oposto, devem estimular o grupo a alcançar “maiores, mais amplos, novos e mais avançados resultados” (Lück, 2014, p. 61). Se de um lado não se “nega a necessidade de controle, [que] na medida certa e sob a forma adequada, deve ser exercido, de preferência mediante a realização de autocontrole”, por outro, o suplanta, “garantindo que o mesmo seja exercido de forma aberta, sem diminuir o potencial criativo e participativo de todos que participam do processo educacional” (Lück, 2014, p. 62).

O processo de gestão é convergente ao entendimento proposto sobre liderança, à medida que há muitas ideias em comum. Por exemplo, o fato de a gestão ser “indicada como um processo pelo qual se mobiliza e coordena o talento humano, coletivamente organizado, de modo que as pessoas, em equipe possam promover resultados desejados” (Lück, 2014, p. 96). Em outras palavras, exercer a gestão pressupõe liderar.

Em superação ao conceito de administrador, o gestor parte do “reconhecimento da dinâmica humana nas organizações sociais”. No contexto educacional, por sua vez, “pressupõe o trabalho com outras dimensões, como, por exemplo, a gestão administrativa, gestão do currículo, gestão de resultados”, entre outras que, invariavelmente, dependem do trabalho humano. Não estamos dizendo que gestão e liderança são termos sinônimos, mas complementares, “de cuja complementariedade resulta uma certa sobreposição de significados e papéis”. Assumir o papel de gestor educacional imbrica o indivíduo, no mundo atual, ao exercício de uma liderança voltada a “influenciar pessoas de modo que possam promover a realização dos

objetivos da organização, mediante energia, habilidades e talentos capazes de promover desenvolvimento” (Lück, 2014, p. 97-98).

Portanto, o gestor, ou melhor, a equipe de gestão de uma instituição de ensino (do qual o Coordenador de Pedagógico de Curso faz parte) constitui-se em uma equipe de liderança que deve

- a) Promover e manter um elevado espírito de equipe, a partir de uma visão clara dos objetivos educacionais, missão, visão e valores da escola.
- b) Alargar os horizontes das pessoas que atuam na escola, a respeito de seu papel e das oportunidades de melhoria e desenvolvimento.
- c) Estabelecer uma orientação empreendedora e proativa na ação conjunta para a realização dos objetivos educacionais.
- d) Criar e manter cultura escolar favorável e propícia ao trabalho educacional, à formação dos alunos e sua aprendizagem.
- e) Motivar e inspirar as pessoas no seu envolvimento em processos socioeducacionais cada vez mais efetivos, no interior da escola e na sua relação com a comunidade.
- f) Estabelecer e manter elevado nível de expectativas a respeito da educação e da possibilidade de melhoria contínua de seu trabalho e dos bons resultados na promoção da aprendizagem dos alunos e sua formação.
- g) Dinamizar um processo de comunicação e relacionamento interpessoal aberto, dialógico e reflexivo.
- h) Orientar, acompanhar e dar *feedback* ao trabalho dos professores na sala de aula, tendo como foco a aprendizagem. (Lück, 2014, p. 108).

Contudo, isso não é inato, necessita ser desenvolvido, num processo de formação “tanto inicial como continuada em serviço, a partir de um foco claro sobre o desenvolvimento de habilidades orientadas por conhecimentos educacionais e pedagógicos” (Lück, 2014, p. 81).

Se por um lado as pessoas não nascem líderes, mas se tornam, por outro, temos a construção de uma liderança a partir de um conjunto de características que se desenvolvem “continuamente ao longo da vida, mediante a vivência de processos sociais e [da] orientação intencional para o desenvolvimento de certos conhecimentos, habilidades e atitudes compatíveis com a sua prática” (Lück, 2014, p. 123).

Concordamos com Lück (2014, p. 143) ao afirmar que a liderança pode ser considerada uma vertente fundamental da gestão educacional. Afinal, sem ela, como ficam as ações dos dirigentes, supervisores e coordenadores? Limitam-se a administrar, com efeitos limitados, sem direção para o desenvolvimento e transformação que as instituições de ensino necessitam passar “para continuarem a desempenhar seu papel educacional em uma sociedade que sofre mudanças substanciais continuamente e cuja dinâmica se acentua cada vez mais”.

Atentar-se às práticas de liderança é fundamental para os gestores educacionais, quando consideramos que a cultura e o clima organizacional da instituição de ensino dependem dela, pois não é de hoje que existe uma “tendência de se mudar denominações do trabalho, sem mudar suas práticas”, desgastando “os novos conceitos criados para representar práticas mais significativas, em acordo com novos desafios (Lück, 2014, p. 145).

3.3.2 Cultura e Clima Organizacional

O clima institucional e a cultura organizacional, segundo Lück (2011, p. 30), correspondem à personalidade da instituição, “determinam a real identidade do estabelecimento de ensino”, constituem-se “elemento condutor de suas expressões, de seus passos, de suas decisões”, como interagem com seus problemas e estabelecem a forma de promoção do seu currículo. Assim, pode-se dizer que nenhuma instituição de ensino “é melhor do que o conjunto das atuações interativas dos membros de sua comunidade”, em especial, seus profissionais. Seus aspectos internos “desempenham um papel significativo no estabelecimento da orientação mental coletiva dos profissionais” que nela atuam, sobre “quais são seus desafios e necessidades e como enfrentá-los”, o que condiciona a “reação às proposições ou intervenções apresentadas” pelas instâncias superiores (Lück, 2011, p. 32).

Nesse caminho, a identidade institucional resulta da natureza do processo educacional assentado sobre os relacionamentos interpessoais, humanos e culturais que nela ocorrem e possuem natureza única, uma vez que não é possível programar como as pessoas agirão e reagirão a cada nova atividade ou ação, fato que se estabelece à medida que entendemos que as atividades ou ações “são interpretadas não pelo que são, mas pelas ideias e concepções subjacentes a elas em confronto com as necessidades e interesses pessoais dos envolvidos” (Lück, 2011, p. 38).

Do ponto de vista de gestão e liderança, quanto mais este agente compreende o clima e a cultura organizacional da instituição em que atua, maiores são as possibilidades de “agir efetivamente como líder e orientador do trabalho”, viabilizando os “objetivos educacionais de elevado valor social”, concernentes aos interesses e às necessidades formativas e de aprendizagem dos discentes (Lück, 2011, p. 42).

Formada por pessoas em constante interação, o gestor educacional precisa considerar que a instituição resulta de um emaranhado de relações e comunicações

marcados por “crença, valores, suposições, expectativas, emoções e sentimentos” que norteiam as tomadas de decisões, a aceitação ou recusa de inovações, o modo como “o trabalho é organizado e realizado”, ou ainda, “como as ações educacionais se projetam no futuro ou permanecem reproduzindo a situação vigente” (Lück, 2011, p. 43).

Só se conhece, de fato, uma instituição de ensino, quando se passa a analisar, “de modo isento de julgamentos”, como se dão as “formas de pensar e atuar nela praticados e assumidos cotidianamente”, indo além do que está registrado nas “propostas oficiais, do que é definido pela legislação e pelas políticas educacionais”, até mesmo do projeto pedagógico por ela elaborado (Lück, 2011, p. 44).

Outro alerta necessário é que não se pode achar que aquilo que não é percebido não exista ou que não tenha significativo peso no curso das ações e em seus resultados. O que permanece latente tem “grande poder de minar situações de forma silenciosa, dissimulada e sorrateira”, o que impede a “implementação de decisões que são tomadas sem levar em consideração o que todos os envolvidos [...] pensam a respeito” (Lück, 2011, p. 57).

Conhecer a cultura organizacional da instituição representa aos gestores (coordenadores de curso) “um processo de desvelamento de camadas submersas”, à medida que “sejam capazes de [...] assumir um olhar inquisitivo sobre os comportamentos, ações e reações” expressos na instituição. Demanda um “agir com muita perspicácia, olhar clínico e sensível que procura ver o significado mais profundo daquilo que está aparente, e aquilo que fica além do aparente”, identificando suas ramificações internas (Lück, 2011, p. 58).

Ao considerar as situações como dadas, estabelecidas, os gestores podem vivenciar a instituição sem conhecê-la de fato. Ao agirem acriticamente, “sem qualquer esforço por conhecer os motivos por trás das ações, dos posicionamentos e das decisões”, pode-se, muitas vezes, “camuflar os significados e motivos a que(m) servem as atitudes, posicionamentos, decisões e ações expressas no cotidiano escolar” (Lück, 2011, p. 59), o que inviabiliza qualquer ação consciente das reais causas e/ou motivos dos problemas. Em vista disso, compete aos gestores “não apenas conhecer as características da cultura organizacional” da instituição, mas, principalmente, fazê-lo de modo participativo e envolver os membros da comunidade nesse processo (Lück, 2011, p. 60).

Em suma, identificar o clima organizacional constitui-se da análise do que está na superfície da cultura organizacional, isto é, caracteriza-se “pelas percepções conscientes das pessoas a respeito do que acontece em seu entorno” (Lück, 2011, p. 65). Já a cultura organizacional corresponde “ao conjunto de tradições, conhecimentos, crenças manifestações pelo senso comum, cujo conteúdo é passado de uns para os outros mediante contato pessoal direto”, por qualquer forma de expressão humana ou relação social, sem a devida consciência “por quem a passa e por quem a recebe” (Lück, 2011, p. 71).

Ter consciência disso permite ao gestor educacional (coordenadores) agir pedagogicamente na dinâmica global da instituição (do curso), no “papel profissional assumido por seus atores e [na] relação deste com o papel social” da instituição na comunidade, nos “processos de comunicação e relacionamento interpessoal adotados”, no uso e cuidado com os espaços e na disposição e uso “de artefatos e objetos expostos em seus vários ambientes”, uma vez que estes últimos, por exemplo, indicam o que é tido como importante por seus profissionais (Lück, 2011, p. 73).

3.3.3 Processos Democráticos

Consciente do que de fato é o local em que atua, a partir do conhecimento do clima e da cultura organizacional da instituição, como também do papel de liderança que deve exercer na sua gestão educacional, o gestor (coordenador) deve entender que o exercício de sua função responde pelo estabelecimento da direção e da mobilização da comunidade escolar que sustenta e dinamiza o modo de ser e de fazer da instituição.

Com um único propósito comum a todos os envolvidos, realiza ações conjuntas, associadas e articuladas que devem dar conta de atribuir qualidade ao ensino. Sem orientação, os esforços são despendidos na adoção de “perspectivas burocráticas, isoladas e eventuais”, em projetos isolados que, “na busca de soluções tópicas e localizadas”, desconsideram a “participação, na fase de planejamento, dos envolvidos” na implementação da ação, ou ainda, enfatizam a realização de atividades “sem orientação clara e empenho determinado” em prol de objetivos que promovam resultados significativos (Lück, 2013b, p. 25).

Aliado à liderança, a gestão educacional das instituições de ensino e/ou de seus cursos constitui uma dimensão pedagógica à medida que a “atuação na estruturação

organizada e orientação da ação educacional [...] objetiva promover a organização, a mobilização e a articulação de todas as condições estruturais, funcionais, materiais e humanas necessárias para garantir o avanço dos processos socioeducacionais” (Lück, 2013b, p. 26).

Exercer a liderança em uma instituição de ensino, como apresentado anteriormente, necessita, diante da postura de compreensão do clima e da cultura organizacional, “rever a concepção de educação, de escola e da relação escola-sociedade”, o que exige “esforço especial de gestão, de organização dos processos socioeducacionais e de articulação de seu talento e energia humana, de recursos e processos”, visando a colaboração na formação dos discentes “em cidadãos participativos na sociedade” (Lück, 2013b, p. 34).

Esse desafio resultou, segundo Lück (2013b), numa “hierarquização e verticalização na condução dos sistemas de ensino e das escolas”, aumentando a “burocratização dos processos, a fragmentação de ações” e, como consequência, desresponsabilizou os indivíduos pelos resultados finais de seu trabalho. Centrou-se numa “administração por comando e controle”, cuja autoridade funcional passou a ser mais importante do que a “formação de espaços de participação coletiva e atuação criativa de sujeitos responsáveis por suas ações” (Lück, 2013b, p. 37), na contramão do processo democrático de liderança, de gestão educacional.

Se a expectativa para o processo educacional é desenvolver o potencial dos alunos, “mediante o alargamento e aprofundamento de seus conhecimentos, habilidades e atitudes”, por meio de uma participação ativa que “exercita processos mentais de observação, análise, crítica, classificação, organização [e] sistematização”, na construção de seu empoderamento (Lück, 2013b, p. 59), então, lógica semelhante deve ser usada no relacionamento entre professores, funcionários e gestores da escola. Por meio do exercício do poder, “orientado por valores de caráter amplo e social, como o são os educacionais” (Lück, 2013b, p. 60), a Coordenação Pedagógica de Curso, como parte da equipe gestora, no exercício de sua liderança, deve estabelecer um clima institucional de trabalho pelo qual os profissionais possam atuar para alcançar, de maneira mais plena, os objetivos pedagógicos da instituição de ensino e do curso, atendendo às necessidades educacionais dos discentes (Lück, 2013b, p. 60).

Falar sobre processos democráticos no ambiente educacional implica trazer ao debate da gestão educacional, e da forma como se exerce a liderança, temas como

“descentralização do poder, democratização do ensino, autogestão, instituição de parcerias, flexibilização de experiências, sistema de cooperativas [e] multidisciplinaridade”, assuntos que têm “repercussões significativas nas concepções de gestão educacional e nas ações dela decorrentes” (Lück, 2013b, p. 62).

Nesse sentido, o estabelecimento de órgãos colegiados na estrutura administrativa da instituição de ensino, e dos cursos por ela ofertados (realidade presente no IFSP), constitui-se em um mecanismo de gestão “que tem por objetivo auxiliar na tomada de decisão em todas as suas áreas de atuação, procurando diferentes meios para se alcançar” seus propósitos e metas, “em todos os seus aspectos, pela participação de modo interativo” da sua comunidade interna e externa (Lück, 2013b, p. 66). Sua existência “estabelece mecanismos de democratização”, pela gestão colegiada, “de todas as dimensões do processo pedagógico” institucional (Lück, 2013b, p. 82).

Embora a primeira opção cogitada para a configuração desses órgãos colegiados ou o estabelecimento da equipe gestora seja a eleição, ela não deveria representar única e exclusiva forma de estabelecimento de um processo democrático, mas de “definição de um ideário social-democrático para a construção de instituições e prestação de serviços sociais em atendimento a planos de desenvolvimento organizacional e social amplos”. Em vez de eleger, por necessidade de eleição, deve-se estabelecer um processo pelo qual sejam eleitas as pessoas com “melhores condições e competências [...] de promover a realização desse ideário e de manter os membros da comunidade escolar mobilizados para a sua realização” (Lück, 2013b, p. 78).

Exercer a liderança de uma instituição de ensino, cujo clima e cultura organizacional se pautem por processos democráticos de gestão educacional, envolve construir o conceito de autonomia nos indivíduos dela participantes. Segundo Lück (2013b), a autonomia de gestão escolar caracteriza-se por um processo de gestão que se expressa pela competência e responsabilidade social

[...] de promover a formação de crianças, jovens e adultos, adequada às demandas de vida em uma sociedade em desenvolvimento, mediante aprendizagens significativas, a partir de decisões consistentes e coerentes, pelos agentes levando em consideração, objetivamente, as condições e necessidades expressas desses jovens e crianças, devidamente compreendidas, no contexto de sua sociedade. (Lück, 2013b, p. 91).

Não existe autonomia sem a capacidade de assumir responsabilidades, responder pelas próprias ações, prestar contas de seus atos, realizar seus compromissos e comprometer-se com eles, mesmo diante de reveses, dificuldades e desafios inerentes a esse desafio. Por consequência, a intensidade da autonomia é diretamente proporcional à intensidade dessa responsabilização.

Diante do exposto, caminhamos para a formalização de uma gestão (coordenação de curso) que ao se anunciar democrática (com base em processos democráticos), fundamenta-se no processo de criar “condições para que os membros de uma coletividade não apenas tomem parte, de forma regular e contínua, de suas decisões mais importantes, mas assumam responsabilidade por sua implementação” (Lück, 2013a, p. 57), transformando, para melhor, a cultura e o clima organizacional, por meio de uma gestão participativa.

3.3.4 Gestão Participativa

Ao compreender a gestão educacional também como um “processo de mobilização da competência e da energia de pessoas”, organizadas de modo coletivo para que, por “participação ativa e competente, promovam a realização [...] dos objetivos educacionais”, partimos do pressuposto de que esta gestão, além de educacional e democrática, é participativa, isto é, parte “do trabalho associado e cooperativo de pessoas na análise de situações, na tomada de decisão sobre seu encaminhamento e na ação sobre elas”, de modo conjugado aos “objetivos organizacionais entendidos e abraçados por todos” (Lück, 2013a, p. 21).

Mas antes de nos debruçarmos sobre o assunto, convém estabelecer que participação, segundo Lück (2013a, p. 33), consiste na

[...] mobilização efetiva dos esforços individuais para a superação de atitudes de acomodação, de alienação, de marginalidade, e reversão desses aspectos pela eliminação de comportamentos individualistas, pela construção de espírito de equipe, visando a efetivação de objetivos sociais e institucionais que são adequadamente entendidos e assumidos por todos. (Lück, 2013a, p. 30).

No contexto educacional das instituições de ensino, a participação pressupõe o envolvimento ativo dos professores, que, organizados coletivamente, discutem e analisam “a problemática pedagógica que vivenciam”, integrados à equipe gestora, a fim de determinar caminhos de superação das dificuldades que julgarem “mais

carentes de atenção e assumam compromisso com a promoção [da] transformação nas práticas escolares” (Lück, 2013a, p. 33).

Outra perspectiva para a discussão da participação do processo de gestão educacional pode ser dada a partir da ideia clássica de democracia, onde um governo é do povo, pelo povo e para o povo, ou seja, não é suficiente “delegar a alguém poderes para agir em seu nome, desresponsabilizando-se pelo apoio e acompanhamento ao seu trabalho”, mas participar implica “trabalhar com a pessoa na consecução das propostas definidas e assumir sua parte de responsabilidade pelos resultados desejados” (Lück, 2013a, p. 42). Afinal, quando se trata da qualidade do ensino, estamos falando (também) de uma dependência das pessoas que, afetadas por decisões institucionais, “exercam o direito de participar [do processo decisório], assim como tenham o dever de agir para implementá-las” (Lück, 2013a, p. 48).

Longe de uma visão ingênua de que tensões, conflitos e dificuldades não existem nas situações de participação e interação social, concebemos que a gestão (coordenação de curso), em vez de refutá-las ou ignorá-las, faça uso delas no sentido de orientação a respeito da realidade, o que permite uma construção de conhecimentos e de processos sociais e educacionais que não “desperdiçam a oportunidade de superação de suas limitações e construção de seu processo de melhoria contínua” (Lück, 2013a, p. 60).

Desse modo, a dimensão pedagógica da participação na gestão educacional se sustenta no “fato natural de que a prática é, em si, um processo formativo e, portanto, um fator fundamental de promoção de aprendizagens significativas e construção do conhecimento”. Logo, a constante ação-reflexão nas discussões colegiadas das questões da instituição e a busca pela concretização de seus objetivos “propicia aos seus participantes a oportunidade de desenvolver o sentido de corresponsabilidade” (Lück, 2013a, p. 67).

Além disso, se “o trabalho de qualquer profissional da educação só ganha significado e valor na medida em que esteja integrado com o dos demais profissionais” da educação, cabe aos gestores educacionais (coordenadores), na gestão do pedagógico (do curso), unificar os esforços pela “interação de segmentos e construção de uma ótica comum, a partir de valores e princípios educacionais sólidos e objetivos bem entendidos” (Lück, 2013a, p. 91).

Exercer o poder, a influência entre pessoas e instituições (professores, alunos e cursos), determinando o rumo que tomam e as ações que promovem, constitui-se

em “fenômeno natural e inerente às interações que ocorrem em qualquer organização social”. Na escola (curso) não é diferente, uma vez que o exercício do poder “se expressa continuamente na construção [da sua] cultura, [num] poderoso mecanismo que visa conformar condutas e homogeneizar maneiras de pensar (Lück, 2013a, p. 100). Logo, torna-se significativamente importante que o gestor (coordenador) – educacional, participativo e democrático – tenha como dimensão pedagógica do seu trabalho (no curso e na instituição) “a habilidade de perceber, compreender e atuar sobre o jogo de poder que existe em seu contexto, de modo a poder influenciar essa energia positivamente e encaminhá-la para as realizações educacionais” (Lück, 2013a, p. 102).

É certo que qualquer instituição de ensino recebe demasiada interferência externa em sua organização interna. Determinações que regulam desde uma chamada escolar até quais projetos deve promover ou como deve avaliar seus alunos. Não podendo esquecer de portarias, resoluções e normas dos mais diversos departamentos e setores que, invariavelmente, “desestabilizam a prática pedagógica” e introduzem, “intempestivamente [...] novas demandas”. Muitas vezes até diferentes departamentos do âmbito central que não conversam entre si e não articulam seu trabalho enviam determinações conflitantes para a escola (Lück, 2013a, p. 113).

Aliado a esse contexto, Lück (2000) apresenta um perfil de gestores que, tutelados pelos órgãos centrais, sem direito a opinar sobre os destinos da instituição escolar em que trabalham ou o seu próprio, por consequência, são “desresponsabilizados dos resultados de suas ações e respectivos resultados”. Como “guardião e gerente de operações estabelecidas em órgãos centrais”, têm o seu trabalho resumido a “repassar informações, controlar, supervisionar, ‘dirigir’ o fazer escolar, de acordo com as normas propostas pelo sistema”, sendo assim qualificado como bom, à medida que “cumpra essas obrigações plenamente, de modo a garantir que a escola não fugisse ao estabelecido em âmbito central ou em hierarquia superior” (Lück, 2000, p. 12).

Fica evidente que nada do que foi narrado nesses dois parágrafos anteriores reflete o que esperamos de um gestor educacional (coordenador) que se coloca na liderança da instituição educacional (curso) em que atua e se guia pelas vertentes da cultura e do clima organizacional, dos processos democráticos e da gestão participativa. Pelo contrário, tais situações refletem um modelo de administração

[...] orientado pelos princípios da racionalidade limitada, da linearidade, da influência estabelecida de fora para dentro, do emprego mecanicista de pessoas e recursos para realizar os objetivos organizacionais, da fragmentação e redução dos processos educacionais a tarefas exercidas sem vida e sem espírito – nem mesmo, muitas vezes, o pedagógico. (Lück, 2000, p. 13).

Associa-se a essa concepção a preocupação com a dimensão quantitativa “de que o importante é fazer o máximo”, em vez da dimensão qualitativa, “de fazer o melhor” (Lück, 2000, p. 13). Em assim sendo, ignorando-se “as especificidades do trabalho pedagógico”, faz-se da instituição de ensino uma outra qualquer, “adotando medidas análogas às [de quaisquer outras] unidades produtivas (Paro, 2010, p. 774).

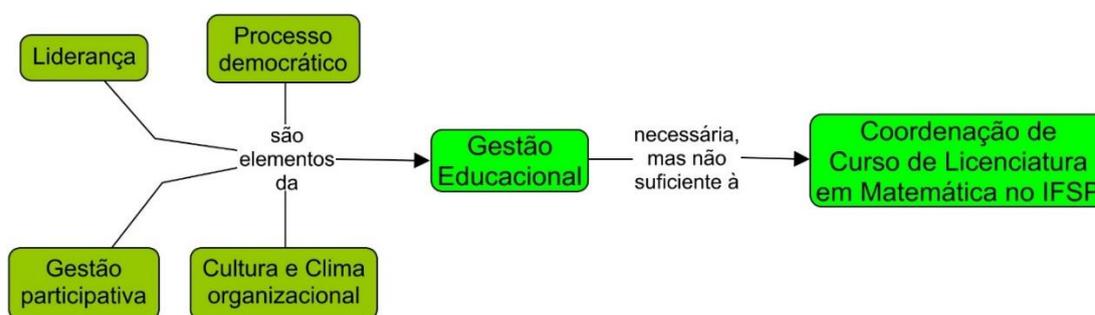
Como forma de superar esse cenário, apresentamos nas seções anteriores características de uma gestão que compreende as instituições de ensino (curso) como “unidades sociais especiais, [...] organismos vivos e dinâmicos, [que fazem] parte de um contexto socioeconômico-cultural marcado não só pela pluralidade, como pela controvérsia”. E, ao “serem vistas como organizações vivas, caracterizadas por uma rede de relações entre todos os elementos que nelas atuam ou interferem direta ou indiretamente”, cabe à sua equipe gestora “um novo enfoque de organização”, que abranja “a dinâmica das interações” (Lück, 2000, p. 14).

Decorre, portanto, desse novo panorama, a mudança de fundamentação teórico-metodológica que orientará e compreenderá o trabalho da coordenação de curso, como gestora educacional de um trabalho em equipe, associado à participação da comunidade interna e externa. Com base nisso, o coordenador (gestor) passa a ser um “mobilizador e orquestrador de atores, um articulador da diversidade para dar-lhe unidade e consistência”, com vistas à construção (transformação) de um “ambiente educacional e promoção segura da formação” dos discentes (Lück, 2000, p. 15), como também dos professores.

Contudo, Paro (2010) aponta uma contradição nesse processo de mudança de paradigmas. Exige-se que toda a equipe gestora atue em prol de uma instituição embasada em princípios de liderança e participação democrática, sendo que professores e, por consequência, coordenadores, formam-se para “atribuições e atuação prática [...] concebidas para um papel de simples gerente, sem nenhuma explicitação nem reflexão a respeito de sua característica de agente político”, à frente de uma “instituição cujo fim é prover educação, a qual é por excelência uma ação democrática” (Paro, 2010, p. 776).

Com isso, encerramos este capítulo, considerando, pelo exposto na Figura 7, que as quatro vertentes da gestão educacional permitem que a Coordenação se constitua numa liderança exercida sobre os profissionais que atuam no curso, a partir de uma cultura e clima organizacional conhecidas, mas que, constantemente, deve repensar sua formação e rever tanto os processos de natureza administrativa que subsidiam e sustentam à atividade pedagógica da escola, como a própria atividade pedagógica em si, por meio de um processo democrático que viabiliza uma gestão participativa na qual “a busca de fins não se restringe às atividades meio, mas continua, de forma ainda mais intensa, nas atividades-fim (aquelas que envolvem diretamente o processo ensino-aprendizado)” (Paro, 2010, p. 765).

Figura 7 – Diagrama de elementos da gestão, constituintes dos conhecimentos específicos da Coordenação de Curso



Fonte: o autor (2023).

O aporte teórico feito aqui estabelece a base para as discussões analíticas apresentadas nos capítulos 5 e 6, onde compreenderemos as influências da trajetória formativa, específica e pedagógica do professor de matemática, para o exercício da Coordenação de Curso de Licenciatura em Matemática, no IFSP, a fim de identificar e analisar as dimensões do exercício da coordenação a partir das declarações dos coordenadores, além de, no próximo capítulo, apresentarmos nossa base metodológica.

4 O PROCESSO METODOLÓGICO: DA TIPIIFICAÇÃO ÀS ETAPAS DA PESQUISA

Segundo Martins, Boemer e Ferraz (1990, p. 146), a definição do problema a ser pesquisado é preponderante para iniciar a pesquisa, pois toda interrogação demanda uma resposta e esta, por sua vez, determina a existência de uma trajetória. Assim, a partir das reflexões postas no Capítulo 1 e do contexto exposto no Capítulo 2, ao considerar a tese de que a Coordenação da Licenciatura em Matemática no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP) tem como base três dimensões, a saber, docência, gestão e pedagógico, cada qual com seus respectivos conhecimentos específicos relativos ao trabalho e à trajetória formativa, perguntamos como tem se desenvolvido a Coordenação Pedagógica da Licenciatura em Matemática no IFSP, a partir da perspectivas dos coordenadores.

Para respondê-la, entendemos que a trajetória se estabelece pelo anúncio dos objetivos da pesquisa (subcapítulo 1.2.), por meio dos verbos que denotam a ação desse pesquisador, isto é, de modo geral, identificar e compreender os conhecimentos específicos da função e que constituem as dimensões estruturantes da Coordenação da Licenciatura em Matemática do IFSP e, de modo específico:

- compreender as influências da trajetória formativa do professor de matemática para o exercício da Coordenação de Curso;
- identificar e analisar as dimensões do exercício da coordenação a partir dos conhecimentos específicos presentes nos relatos dos coordenadores.

Uma postura de interrogar não apenas fatos, mas conhecimentos, formação, atuação, dimensões e atribuições que se imbricam no exercício da coordenação de curso e, por consequência, envolvem “pensar *a priori* aquilo que está sendo interrogado” (Martins; Boemer; Ferraz, 1990, p. 144).

Nesse caminho de estruturação metodológica da pesquisa, compreendemos que pesquisador e sujeito são produtores de pensamento (Andrade; Holanda, 2010) e que a prática da Coordenação de Curso de Licenciatura em Matemática no IFSP nos conduz para uma pesquisa de campo (ou naturalista), pois, segundo Fiorentini e Lorenzato (2012, p. 106), esta permite que a construção dos dados seja “realizada diretamente no local em que o problema ou fenômeno” acontece, podendo se valer de “amostragem, entrevista, observação participante, pesquisa-ação, aplicação de questionário, teste etc.”.

Tal opção também considera o contexto institucional exposto no Capítulo 2. Uma identidade em construção que, após diversas transformações no decorrer de sua existência secular, abarca, em 2021, a Educação Básica, por meio do Ensino Médio, Profissionalizante e EJA, e a Educação Superior, por meio de cursos de Graduação (Bacharelado, Licenciatura e Tecnológico) e Pós-Graduação (*Lato e Stricto Senso*), caso ímpar em território nacional.

Vale considerar, ainda, que a função de coordenar é eletiva, ocupada por um professor do curso, contratado por meio de concurso público para exercer a docência na Educação Básica, Técnica e Tecnológica, cuja formação inicial pode ser de Bacharel, Licenciado ou Tecnólogo e que tem, entre outras atribuições administrativas, a gestão didático-pedagógica do curso, a orientação de alunos e docentes, a avaliação de planos, processos e práticas inerentes à execução da Proposta Pedagógica do Curso (PPC), bem como a mediação e a condução das reuniões dos conselhos consultivos e deliberativos do curso (NDE e Colegiado, respectivamente) – conforme rol de atribuições descrita no Anexo I, o que nos leva a considerar esta pesquisa como um Estudo de caso, dado que:

1) se está interessado numa instância particular, isto é, numa determinada instituição, numa pessoa [...]; 2) se deseja conhecer profundamente essa instância particular em sua complexidade e em sua totalidade; 3) [interessando] mais aquilo que está ocorrendo e no como está ocorrendo do que nos seus resultados; 4) [querendo-se] retratar o dinamismo de uma situação numa forma muito próxima do seu acontecer natural. (Fiorentini; Lorenzato, 2012, p. 111).

Assim, diante de uma abordagem analítico-descritiva, entendemos que esta pesquisa tem caráter qualitativo, uma vez que privilegia

[...] descrições de experiências, relatos de compreensões, respostas abertas a questionários, entrevistas com sujeitos, relatos de observações e outros procedimentos que deem conta de dados sensíveis, de concepções, de estados mentais, de acontecimentos, etc. (Bicudo, 2012, p. 117).

Portanto, ao buscarmos analisar o IFSP, os conhecimentos específicos da Coordenação de Curso de Licenciatura em Matemática e as dimensões de uma gestão pedagógica, pretendemos estabelecer o contexto de exercício da Coordenação de Curso de Licenciatura em Matemática e os influenciadores do modo como esse profissional se posiciona no enfrentamento dos desafios inerentes à Coordenação.

Nesse sentido, a revisão dos principais documentos institucionais – delimitadores das atribuições do professor coordenador no IFSP – e a revisão de literatura permitiram que se investigasse o contexto, a atuação e o processo formativo profissional dos docentes que coordenam(ram) as Licenciaturas em Matemática, a fim de evidenciar as dimensões da inerentes ao exercício da coordenação do curso no IFSP, bem como os conhecimentos específicos que caracterizam essa coordenação como pedagógica.

Há de se destacar que no caso da Licenciatura em Matemática, o docente que ocupa a função de coordenador(a), ao refletir sobre sua formação profissional para além do conhecimento específico, pensa e age em diversos desafios inerentes ao contexto do formador de professores. Uma relação entre prática e teoria que resulta no estabelecimento de um conjunto de instrumentais (procedimentos, concepções e modos de pensar e agir) que se amparam na “reflexão sobre suas utilizações e suas finalidades, em contextos complexamente considerados” (Gatti, 2011, p. 67).

Assim, no intuito de trabalhar com instrumentos de reflexão na pesquisa qualitativa, produzimos um questionário e organizamos uma roda de conversa com os (ex)coordenadores das Licenciaturas em Matemática do IFSP. Essas duas etapas para obtenção dos dados refletem a disposição dessa pesquisa em relacionar “a teoria, o momento empírico, os instrumentos e o processo de construção e interpretação de informações com a produção de conhecimentos, em um desenvolvimento contínuo” (Andrade; Holanda, 2010, p. 261).

Para tal, ao considerar o documento escrito fonte de informação que possibilita “acrescentar a dimensão do tempo à compreensão do social”, favorecendo “a observação do processo de maturação ou de evolução de indivíduos, grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades, práticas, etc., bem como o de sua gênese até os nossos dias” (Cellard, 2012, p. 295), a revisão de resoluções, normas e diretrizes subsidiou a obtenção dos dados que definiram o exercício da Coordenação de Curso de Licenciatura em Matemática no IFSP. Em especial, os documentos institucionais delimitaram as atribuições dessa coordenação de licenciatura e permitiram determinar um vínculo entre esses documentos e as principais discussões sobre a formação e o desenvolvimento profissional desse(a) coordenador(a).

Com isso, ao construir o contexto do problema e analisar as possibilidades advindas da literatura consultada, foi possível aprofundar o referencial teórico da

pesquisa e organizar o que foi encontrado “por procedência, ou seja, fontes científicas (artigos, teses, dissertações) e fontes de divulgação de ideias (revistas, *sites*, vídeos etc.)”, para, no processo de análise, validar “o quadro teórico a ser utilizado na investigação empreendida” (Vosgerau, Romanowski, 2014, p. 170).

Por fim, diante do papel de professor-pesquisador, que se incumbe de dirigir o ensino, colher, analisar e relatar os dados, tomando “sua própria prática como objeto de pesquisa” (Baldino, 1999, p. 223), investigamos a atuação e o processo formativo profissional dos docentes que coordenam(ram) as 13 Licenciaturas em Matemática ofertadas no IFSP (estando o pesquisador como coordenador em uma delas), desde a data de criação de cada curso até o ano 2021 (período de obtenção dos dados), por meio de um questionário e uma roda de conversa, que permitiram evidenciar os conhecimentos específicos da coordenação e as dimensões presentes nas ações executadas por eles no exercício da função.

Ao procurar “[...] determinar a natureza e a intensidade de dado fenômeno” (Castro; Ferreira; Gonzalez, 2013, p. 12), entendemos que a narrativa presente nas questões dissertativas do questionário e, principalmente, nas falas dos participantes na roda de conversa constituíram expressiva fonte de dados para estabelecer o mundo vivido que “propicia ao pesquisador ir além do conteúdo meramente intelectual”, a fim de alcançar “o conteúdo afetivo-emocional, que é específico para uma determinada pessoa ou grupo” (Capalbo, 1990, p. 49), conforme se detalha a seguir.

4.1 QUESTIONÁRIO E RODA DE CONVERSA: O PROCESSO DE OBTENÇÃO DE DADOS

Nessa pesquisa qualitativa, optou-se, no primeiro momento, pela estratégia do envio de um questionário, considerando, como Marconi e Lakatos (2018, p. 94), ser este uma forma de observação direta e extensiva para obtenção dos dados, por meio de uma série de perguntas ordenadas “que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador”.

Essa estratégia tem a vantagem de economizar tempo, atingir um maior número de pessoas simultaneamente, abranger uma extensão territorial ampla, dar maior liberdade para as respostas, em virtude do anonimato, dirimir as distorções, pela não influência do pesquisador, e favorecer o preenchimento em razão da flexibilidade

de horário para resposta. Segundo Fiorentini e Lorenzato (2012, p. 117), pode colaborar, na fase inicial e exploratória da pesquisa, na caracterização e descrição dos sujeitos estudados, podendo ser enviados e devolvidos por meios eletrônicos. Contudo, os autores ressaltam que, em certa medida, exige-se “do pesquisador um conhecimento prévio sobre o tema e sobre o nível de conhecimento da população pesquisada”, bem como a necessidade de avaliar o momento e o meio mais adequado para aplicá-lo.

Diante do exposto, o movimento inicial para obtenção dos dados consistiu na identificação do conjunto universo, isto é, do coletivo de professores que exercem(ram) a função de Coordenar o Curso de Licenciatura em Matemática nos 13 *campi* do IFSP que a ofertam. Para isso, buscaram-se os nomes nos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC), vigentes ou anteriores, que eram indicados como Coordenadores do Curso à época da confecção do documento. Em seguida, considerando que o pesquisador também exercia a função, à época, foi possível entrar em contato por meio dos canais institucionais dos coordenadores em exercício, solicitando que eles confirmassem os nomes e informassem os nomes de outros, os quais não foram possível rastrear em atos de nomeação publicados em Diário Oficial da União.

Em posse dos nomes, foi possível encontrar o endereço eletrônico (*e-mail*) institucional de cada um, por se tratar de informação de domínio público, disponibilizada no *site* institucional dos *campi*. Ao todo, foram feitos três contatos. No primeiro, o convite foi feito a todos os (ex)coordenadores para que, voluntariamente, participassem da primeira etapa da pesquisa, respondendo ao questionário eletrônico disponibilizado em plataforma digital (cujo conteúdo se encontra no Apêndice A). Espaçado o período de 15 dias, o segundo convite foi enviado para os (ex)coordenadores que não haviam respondido ou não deram retorno. Por fim, numa última oportunidade, após dez dias do segundo contato, um terceiro, e último, *e-mail* foi enviado para os que não responderam ou não deram retorno. A possibilidade de preenchimento se encerrou 15 dias após o último contato.

Ao acessar o questionário, por meio de um *link* que direcionava para um ambiente de preenchimento *on-line*, o respondente tinha acesso, na primeira página, a um Termo de Conhecimento Livre e Esclarecido que indicava o processo, os termos e o risco ao participar, voluntariamente, da pesquisa, além de informar que a pesquisa havia recebido aval do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSCar e autorização do

Reitor do IFSP para ser realizada, findando com os meios para contatar o Comitê, o pesquisador e/ou sua orientadora. Acessado o rol de questões, os 35 participantes se depararam com 39 perguntas de múltipla escolha, fechadas e abertas (Castro; Ferreira; Gonzalez, 2013), divididas em quatro seções, a saber: Informações Pessoais, Formação Profissional, Docência e A Coordenação de curso.

Findado o prazo de preenchimento, os dados foram compilados e analisados a fim de se extrair as informações necessárias para a realização da segunda etapa para produção de dados, a Roda de Conversa. Contudo, é preciso destacar que tanto no questionário quanto na Roda tem-se o fato de o pesquisador também ser fonte de informação, uma vez que exerceu a Coordenação de uma Licenciatura em Matemática no IFSP. Ou seja, impõem-se uma necessidade metodológica que “pressupõe a não neutralidade do pesquisador em relação ao objeto de estudo”, isto é, “o pesquisador procura, através dessa influência, integrar-se ao grupo estudado”, uma vez que vivenciou situações cotidianas à função semelhantemente aos sujeitos pesquisados, o que Castro, Ferreira e Gonzalez (2013, p. 48) denominam de Observação participativa.

Com base nisso, optou-se por “uma forma de produzir dados em que o pesquisador” esteja inserido como sujeito da pesquisa tanto participando da conversa quanto produzindo dados para discussão. Opta-se pela roda de conversa, portanto, como “um instrumento que permite a partilha de experiências e o desenvolvimento de reflexões sobre as práticas educativas dos sujeitos, em um processo mediado pela interação com os pares, através de diálogos internos”, no silêncio da observação e reflexão (Moura; Lima; 2014, p. 99). Afinal, considerando o contexto de uma pesquisa qualitativa, pretendemos

[...] adentrar o mundo dos significados das ações e das relações humanas, que não são passíveis de formatar em números e equações, mas que se revestem de critérios de observação e análise, por meio das quais é possível desvendar seus sentidos e suas significações. (Moura; Lima; 2014, p. 99).

A escolha dessa técnica leva em consideração que “uma conversa em um ambiente propício para o diálogo, em que todos possam se sentir à vontade para partilhar e escutar, de modo que o falado, o conversado seja relevante para o grupo e suscite, inclusive, a atenção na escuta”, produz “um momento singular de partilha, porque pressupõe um exercício de escuta e de fala, em que se agregam vários

interlocutores, e os momentos de escuta são mais numerosos do que os de fala” (Moura; Lima; 2014, p. 100).

Isto posto, considerando um interregno de seis meses, aproximadamente, desde o último contato, enviamos o convite para a roda de conversa para todos os (ex)coordenadores, independentemente de terem respondido ao questionário ou não, com dez dias de antecedência, novamente pelo *e-mail* institucional. Esse período entre o questionário e a roda se fez necessário para que os dados obtidos pelo questionário fossem tabulados e produzissem os subsídios que norteariam a roda de conversa.

Após as confirmações, justificativas de impedimento e manifestação de recusa em participar, dois novos contatos foram realizados por *e-mail* para lembrar os (ex)coordenadores da data e do horário da roda de conversa. Um, com cinco dias de antecedência (excluindo-se os que manifestaram o impedimento ou o desejo de não participar), e outro, no dia anterior, somente para aqueles que manifestaram interesse em participar do encontro.

Para facilitar a participação, considerando a distância entre os *campi*, optou-se por realizar a conversa de modo virtual, disponibilizando, no convite, o *link* de acesso a um ambiente virtual de reunião que permitisse a gravação (com anuência dos participantes), não necessitasse instalar nenhum *software* e permitisse o acesso por computador, *tablet*, *smartphone* ou qualquer aparelho que, conectado à internet, possibilitasse a comunicação (ouvir, falar e, se possível, ser visto).

Ao todo, obtivemos 11 manifestações de desejo de participar, mas em razão de compromissos pré-agendados, obtivemos um retorno informando que não desejava participar dessa etapa da pesquisa, uma participação condicionada à troca de compromissos que tinha e oito confirmações. Destas confirmações, tivemos a participação de sete (ex)coordenadores e uma ausência, no dia, decorrente de um problema inesperado no momento da roda de conversa, que inviabilizou a participação de um(a) (ex)coordenador(a), mas que foi justificado posteriormente.

A realização da roda de conversa considerou que “a participação coletiva de debate acerca de determinada temática” possibilita um diálogo entre “os sujeitos, que se expressam e escutam seus pares e a si mesmos por meio do exercício reflexivo” (Moura; Lima, 2014, p. 101). Assim, optou-se por confeccionar uma apresentação de *slides* que apresentasse alguns dados obtidos pelo questionário, acompanhados de

questionamentos que instigassem os participantes a expor sua opinião sobre o que havia sido obtido.

A exposição das informações aos participantes e as indagações feitas no decorrer da roda de conversa seguiram um roteiro predefinido (Apêndice B), a fim de que esta etapa pudesse extrair o máximo de opiniões, posicionamentos, impressões e/ou concepções dos (ex)coordenadores sobre o exercício da Coordenação de Curso de Licenciatura em Matemática no contexto do IFSP. Essa decisão entende que os “temas foram propostos na perspectiva, já mencionada, de que o diálogo pertence ao grupo, e não, ao pesquisador”, que, por sua vez, não devem ser empecilho para “que a conversa flua naturalmente”, pelo contrário, “são essenciais para garantir a discussão do problema da pesquisa” (Moura; Lima, 2014, p. 102).

Segundo o roteiro, após o pesquisador apresentar os participantes uns aos outros, foi exposta a dinâmica do encontro e ressaltada a importância de que estávamos num momento entre pares para discutir o nosso cotidiano de Coordenadores de Licenciatura em Matemática no IFSP. Diante do grupo que já se conhecia, em maior ou menor grau, pelas reuniões e eventos realizados pela instituição, foi possível “suscitar momentos descontraídos, com falas que evocavam tempos lembrados e quebravam a sisudez da apresentação formal, em forma de perguntas e de respostas”, o que permitiu “desvelar aspectos do vivido” (Moura; Lima, 2014, p. 102).

Iniciada a gravação, previamente autorizada por todos os presentes, partiu-se para a exposição dos dados e a manifestação dos participantes, inicialmente, de modo tímido, protocolar, com sujeitos levantando a mão para falar, pedindo autorização para comentar ou intervir, mas que, com o passar do tempo, fluiu com naturalidade, com falas emendadas ou entrecruzadas e momentos de descontração, sem que se perdesse o propósito do encontro.

Planejado, inicialmente, para não ultrapassar duas horas de conversa, a roda avançou por mais 35 minutos em decorrência da própria interação dos participantes que, inclusive, externaram o desejo de que outro momento como este pudesse ser organizado quando da finalização da pesquisa.

Findada, portanto, a produção de dados, passou-se para a próxima etapa, o processo de análise do que foi obtido, conforme descrição a seguir.

4.2 A ANÁLISE DOS DADOS DAS CATEGORIAS AOS EPISÓDIOS: UM MODELO TEÓRICO

Ao considerar o uso do questionário como primeiro instrumento de coleta, o tratamento despendido aos dados consistiu na organização das respostas em uma planilha eletrônica que permitiu a busca por “padrões e regularidades ou, ao contrário, oposições e contradições” (Castro; Ferreira; Gonzalez, 2013, p. 62) quanto à influência da trajetória formativa no exercício da Coordenação na Licenciatura em Matemática no IFSP.

Essa opção metodológica se fundamenta em Marconi e Lakatos (2018, p. 21-22) ao entender que o processo de análise dos dados é precedido por três passos: seleção, codificação e tabulação. No primeiro, a fim de detectar eventuais erros que produzissem informações “confusas, distorcidas, incompletas” e que, por consequência, prejudicassem o resultado da pesquisa, verificamos a integridade dos dados, aferindo se havia alguma inconformidade, falha de preenchimento ou erro ao manipular na planilha eletrônica, por exemplo. O segundo passo, que consiste em “transformar o que é qualitativo em quantitativo”, transformou os dados em símbolos que puderam ser tabelados e contados, facilitando tanto a análise quanto a comunicação deles, o que nos levou ao terceiro passo, um “processo técnico de análise estatística”, pelo qual os dados foram sintetizados, agrupados e tabelados, para comprovação ou refutação de hipóteses.

Esse trabalho de idas e vindas, adequando a codificação com os objetivos da pesquisa, fez-se presente no elenco das categorias que melhor se adequavam aos dados obtidos. Uma etapa de classificação ou organização das informações em classes que considerou, segundo Fiorentini e Lorenzato (2012), conjuntos que contivessem elementos comuns e se balizassem por três princípios. Primeiro, como “ideia ou conceito central” que seja “capaz de abranger todas as categorias”, buscando identificar quem são os profissionais que atuaram como (ex)coordenadores de curso de Licenciatura em Matemática no IFSP. Segundo, com três categorias, na medida do possível, disjuntas, onde cada elemento pertencesse a somente uma delas. Dado que, em terceiro, as categorias abrangeram todas as informações obtidas.

As categorias foram intituladas em Docência, Gestão e Pedagógico, por considerarmos, segundo exposto no Capítulo 3, serem elas as dimensões basilares do exercício da coordenação a partir de seus respectivos conhecimentos específicos,

identificados nos relatos dos coordenadores. Para isso, estabelecemos “indicadores de avaliação quanto à proximidade e ao distanciamento da questão formulada”, ou ainda, “critérios temáticos de proximidade” (Vosgerau, Romanowski, 2014, p. 176).

Essa codificação dos dados teve como base a ideia de código qualitativo que, segundo Marconi e Lakatos (2018), visa classificar dados sociais, os quais não tiveram uma ordenação prévia, mas passaram por um “processo de codificação” das perguntas abertas do questionário que considerassem a “natureza qualitativa” delas. A organização em três dimensões principais para análise decorreu da necessidade de estabelecer um “processo interpretativo, diretamente do material de campo” que, segundo Fiorentini e Lorenzato (2012, p. 135), atribui significados às respostas dadas para, posteriormente, construir as “categorias analíticas”.

Essas três dimensões foram analisadas de modo vertical (Fiorentini; Lorenzato, 2012), buscando, ao final da análise de cada uma, estabelecer conclusões que tivessem consistência com a questão investigada, isto é, como tem se desenvolvido a Coordenação Pedagógica da Licenciatura em Matemática no IFSP a partir da perspectiva dos coordenadores.

Para a análise dos dados obtidos na roda de conversa, adaptamos o método de episódios, definidos por Moura (2000, p. 64) como “frases escritas ou faladas”, que se constituem de “cenas definidoras que o caracterizam”. Logo, “não são definidos a partir de um conjunto de ações lineares”, de modo que:

[...] uma afirmação de um participante de uma atividade não tenha impacto imediato sobre os outros sujeitos da coletividade. Esse impacto poderá estar revelado em outro momento em que o sujeito foi solicitado a utilizar-se de algum conhecimento para participar de uma ação no coletivo. (Moura, 2000, p. 64).

A leitura das cenas buscou (re)constituir os fatos em cada movimento analisado, a fim de “mostrar, também como as cenas retratam o momento e o espaço em que se encontram os sujeitos das ações”, pois, ao serem isoladas pelo produtor para compor o filme, permitem aos outros sujeitos que verão esse filme a possibilidade de ler as cenas e compor a história que ele vê (Moura, 2000, p. 70). Cabe ao pesquisador, no papel análogo ao de um produtor de cinema, fazer a leitura das diversas ações, inicialmente isoladas, à procura das intersecções que ampliam a percepção do fato pelo espectador (Lourenço, 2021).

Assim, a partir das respostas dadas às questões específicas do questionário sobre a vivência da Coordenação de Curso de Licenciatura em Matemática no IFSP,

segundo o roteiro do Apêndice B, o tratamento despendido aos dados consistiu, primeiramente, na transformação do arquivo de vídeo em arquivo de áudio e posterior transcrição das falas, com a individualização e respectiva marcação do tempo em que cada intervenção se deu, procedimento feito de modo automatizado com auxílio de *softwares*.

Em posse das falas transcritas, passou-se para a revisão do texto em paralelo a projeção do arquivo de vídeo, a fim de corrigir erros de transcrição e cacoetes de fala, de modo a permitir fluidez de leitura, maior precisão ao que cada participante falou, bem como melhor compreensão do pensamento exposto.

Em seguida, procedemos com a reorganização das falas por temas afins, denominados episódios temáticos, adaptados de Lourenço (2021) e exposto no Quadro 4.1.

Quadro 2 – Estrutura dos episódios temáticos

Elementos componentes dos episódios temáticos		Descrição
Título		Síntese do tema geral a ser discutido
Cenário		Descrição do ambiente, do contexto em que a cena decorre.
Sujeitos da pesquisa	(ex)Coordenadores	Identificação por nomes fictícios
	Pesquisador	Parecer do pesquisador a respeito de algum aspecto da cena.
Transcrições		Transcrições literais das falas.

Fonte: Adaptado de Lourenço (2021, p. 61).

Esta opção partiu da compreensão da potencialidade que este recurso possui de revelar a natureza e a qualidade das ações, entendendo por natureza “o modo de ação, de valores, de conhecimento estratégico”, como forma de “organização do trabalho coletivo e das relações de trabalho, criação de atividades desencadeadoras de aprendizagem”, e por qualidade os potenciais reveladores de “ações coordenadas pelos motivos individuais ou coletivos [que] visam a concretização da atividade ou feitos sem vínculo com os motivos destas ações”, numa articulação entre análise e síntese, visando avaliação das ações (Moura, 2000, p. 60).

Assim, ao agrupar as falas por temas, pudemos olhar o que cada sujeito falou a respeito de cada uma das três dimensões estruturantes da Coordenação de Curso de Licenciatura em Matemática no IFSP, no decorrer de toda a conversa. Para cada dimensão, foi organizado um episódio temático, a saber:

- O exercício da Docência durante a Coordenação de Curso.
- O exercício da Gestão entre o administrativo e pedagógico.
- O exercício do Pedagógico entre escuta e diálogo, teoria e prática, universidade e campo profissional.

Em cada um desses episódios, partimos das questões orientadoras da roda (Apêndice B) para, suscitado o diálogo e o compartilhamento de experiências, a provocação à conversa, o relato de vivências e a socialização de novos conhecimentos por intermédio da (re)construção de cada temática proposta (Moura; LIMA; 2014), culminarmos com a análise de falas coletivas do movimento síncrono vivenciado na pesquisa.

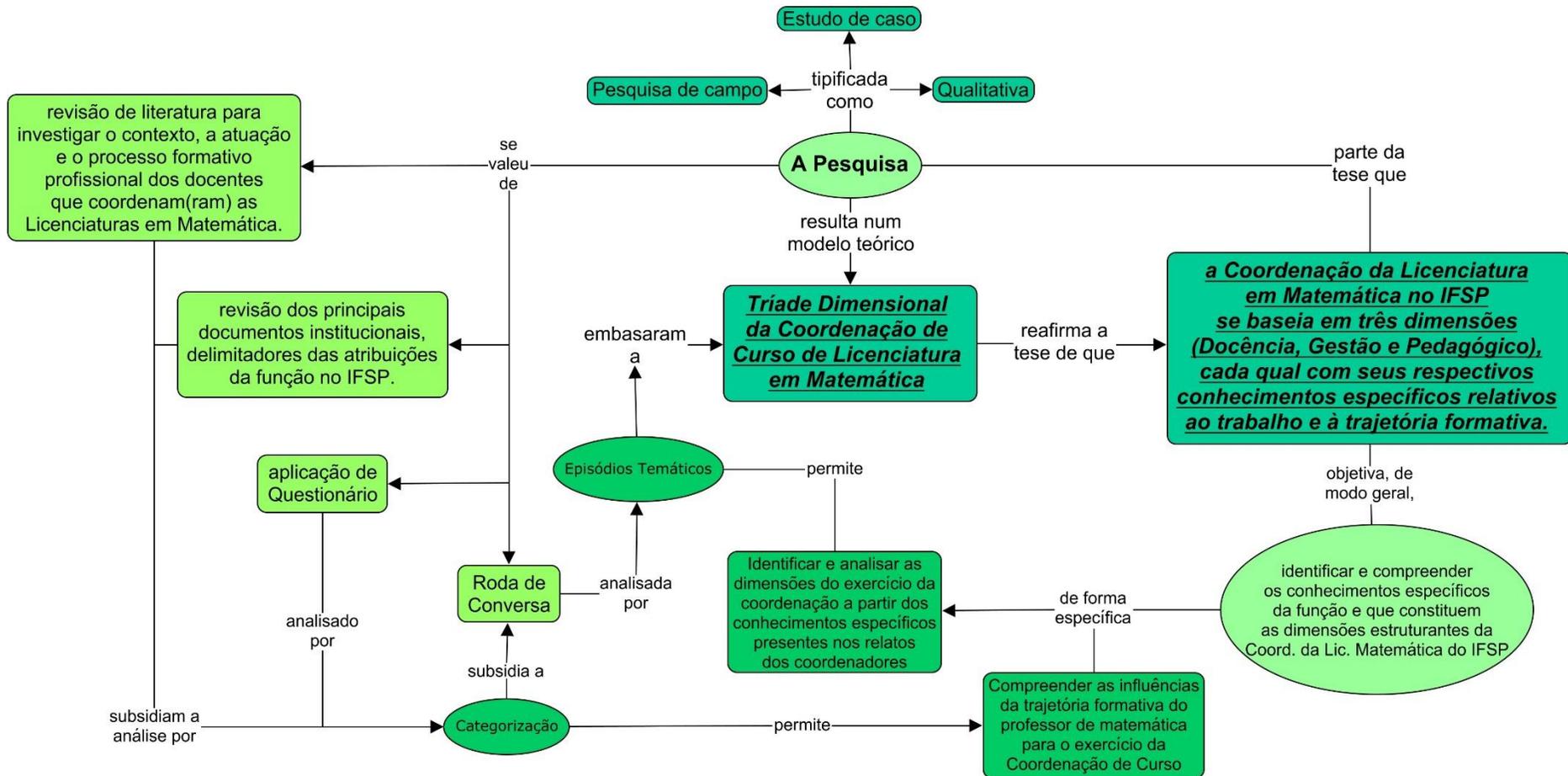
Isso tudo foi feito de modo transversal, isto é, além de analisarmos as falas de cada sujeito em cada episódio, analisamos, em sequência, o conjunto da obra, o pensamento coletivo sobre cada dimensão em foco.

No caso dos segundo e terceiro episódios, dada a quantidade de falas e riqueza de apontamentos, foi necessário criar uma subdivisão, à semelhança das trilogias de obras literárias e cinematográficas, em partes I, II e III. Tal movimento potencializa a análise transversal ao permitir que as observações partam do micro para o macro, das particularidades para as generalizações, sem que se perca a riqueza dos detalhes. Aliás, permite, pelo contrário, que os diversos detalhes se vinculem, articulem, subsidiem-se, favorecendo uma compreensão mais ampla do fenômeno.

No último capítulo, como forma de sistematizar o caso pesquisado, propomos um modelo teórico embasado nas características e relações de elementos geométricos planos para, por analogia, fazer-se valer de conceitos e definições da geometria euclidiana na definição de como as dimensões da Docência, da Gestão e do Pedagógico servem de base para o exercício da Coordenação de Curso de Licenciatura em Matemática, no IFSP, por meio dos conhecimentos específicos que constituem cada uma das três dimensões citadas e da influência que a trajetória formativa do professor de matemática exerce sobre a função.

Esse movimento de trajetória metodológica da construção dos dados ao processo de análise resulta num modelo teórico que reafirma a tese inicial, exemplificando-a, conforme sintetizado na Figura 8 a seguir.

Figura 8 – Caminho metodológico da pesquisa



Fonte: o autor (2023).

5 A COORDENAÇÃO DE CURSO DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA E SUAS DIMENSÕES

Este capítulo apresenta a análise dos dados obtidos, num primeiro momento pela resposta ao questionário, destacando o perfil dos professores que exerceram a Coordenação da Licenciatura em Matemática entre os anos de 2008 e 2021, a experiência profissional, os elementos que constituem a prática da coordenação, a fim de poder identificar e compreender os conhecimentos específicos da função e que constituem as dimensões estruturantes da Coordenação da Licenciatura em Matemática do IFSP, a saber, a Docência, a Gestão e o Pedagógico.

Nas três primeiras seções, apresentaremos os dados relativos ao perfil dos professores participantes da pesquisa que exerceram a função de Coordenador, entre os anos de 2008 e 2021, sua experiência profissional, a atuação como Coordenador de Curso de Licenciatura em Matemática no IFSP, o caráter pedagógico desta gestão e, no decorrer do texto, o que consideramos as dimensões dessa função, a fim de compreender as influências da trajetória formativa do professor de matemática para o exercício da Coordenação de Curso.

Após conhecermos o perfil de quem exerce(u) a Coordenação da Licenciatura em Matemática no IFS, que tipo de experiência profissional foi adquirida antes do exercício da função e um breve panorama das condições em que essa coordenação é exercida na instituição, será possível verificar o processo de construção de uma identidade funcional da coordenação que, se por um lado, advém das atribuições dadas pela instituição, ou por outros atores sociais, ela também reflete uma autopercepção que o indivíduo faz para si de seu exercício funcional. E, ao se complementarem, expõem uma relação de forças e tensões que, às vezes, opõe-se uma à outra, rivalizando a expectativa do que esperam do sujeito com o desejo desse sujeito no que compreende sua função e o exercício dela (Placco, 2012).

Nas três últimas seções, a partir da análise do diálogo que tivemos com (ex)coordenadores que puderam participar de uma roda de conversa, lançamo-nos ao propósito de identificar e analisar as dimensões do exercício da coordenação a partir dos conhecimentos específicos presentes nos relatos dos coordenadores, por meio de três episódios temáticos.

Ao expor a percepção que cada sujeito teve de sua atuação funcional na relação conflituosa entre o projetado e o alcançado, entre o desejado e o imposto, o primeiro episódio trata do exercício da docência concomitante à Coordenação de Curso, num cenário que evidencia os aspectos positivos e negativos dessa prática. No segundo episódio, expomos a relação imbricada entre administrativo e pedagógico, considerando demandas pessoais, funcionais e institucionais. Por fim, o terceiro episódio traz luz ao papel articulador que essa função possui nas mais diversas frentes que surgem em decorrência das relações entre atores escolares e demandas institucionais, teoria e prática.

5.1 DOCÊNCIA: DO PERFIL À EXPERIÊNCIA

O Curso de Licenciatura em Matemática no IFSP teve sua oferta ampliada de modo significativo, saindo da oferta em dois *campi*, em 2018, para 13 *campi*, em 2019. No recorte temporal de 2008 a 2021, a função foi exercida por 43 professores (Tabela 4), dos quais, nessa pesquisa, tivemos a participação no questionário de 35 (ex)coordenadores, perfazendo 81% dos que exerceram o cargo no período supracitado, e destes, 7 (16%) participaram da roda de conversa. Destaca-se que houve a necessidade de retirada de uma duplicidade na contagem por *câmpus*, uma vez que um participante exerceu a coordenação em dois *campi* distintos.

Além disso, é possível notar a obtenção de grande amplitude de contextos, pois em cada um dos 13 *campi* que ofertam a Licenciatura em Matemática, obteve-se a participação de, pelo menos, um de seus (ex)coordenadores, sendo que, em 54% deles, todos os (ex)coordenadores participaram do questionário. Na roda de conversa, 46% dos *campi* se fizeram representados, além disso, 6 dos 7 participantes coordenam(ram) as primeiras ofertas dos cursos no IFSP, o que permitiu retratar momentos distintos da coordenação, pois vivenciaram tanto a consolidação do curso quanto o desenvolvimento da instituição.

O grupo de respondentes do questionário (35) é composto por 20 homens e 15 mulheres. Embora a Tabela 5 a seguir apresente idades que variem de 31 a 65 anos, 43% se enquadravam, em 2021, na faixa de 31 a 40 anos. Acrescenta-se a isso o fato de 51% do total de professores que exerceram a função de Coordenação de Curso de Licenciatura em Matemática no IFSP terem ingressado, justamente, no período de 2011 a 2015, conforme Tabela 5.

Tabela 4 – Distribuição, por câmpus, dos (ex)coordenadores nas duas etapas da pesquisa

Câmpus (Ano de início de oferta do curso)	Quantidade de Coordenadores de 2008 a 2021	Participação no Questionário	Participação na Roda de Conversa
Araraquara (2011)	5	5	0
Birigui (2011)	3	3	2
Bragança Paulista (2011)	5	5	0
Campos do Jordão (2012)	4	3	1
Caraguatatuba (2011)	4	2	0
Cubatão (2016)	2	1	0
Guarulhos (2008)	5	5	2
Hortolândia (2017)	2	2	0
Itapetininga (2016)	1	1	1
Itaquaquecetuba (2018)	3	2	0
Salto (2019)	2	1	0
São José dos Campos (2016)	2	2	1
São Paulo (2008)	6	5	1
Total (retirando duplicidades)	43	35	07
% de participação em cada etapa de coleta de dados		81%	16%
% de participação de representatividade dentre os campi		100%	46%

Fonte: o autor (2023).

Ao compararmos os dados da data de criação dos cursos, exposta da Tabela 4, com o período de ingresso e faixa etária dos participantes, obtemos que, em 10 dos 13 *campi*, a coordenação foi exercida, ao menos uma vez, por professores ingressantes entre 2011 e 2015, sendo que, praticamente, metade possui de 31 a 40 anos.

Tabela 5 – Distribuição, por câmpus, dos (ex)coordenadores nas duas etapas da pesquisa

Faixa etária (atual)	Período de Ingresso					Total
	Até 2000	De 2001 a 2005	De 2006 a 2010	De 2011 a 2015	Após 2016	
De 31 a 35 anos			1	5	1	7
De 36 a 40 anos				6	2	8
De 41 a 45 anos			3	3	1	7
De 46 a 50 anos	1		1	3		5
De 51 a 55 anos		1	1	1	1	4
De 56 a 60 anos			1			1
De 61 a 65 anos	1		2			3
Total	2	1	9	18	5	

Fonte: o autor (2023).

No que se refere à formação desses profissionais, tem-se o fato de que apenas 1 dos 9, que relataram possuir uma formação técnica em nível médio, era na área do magistério. Por outro lado, quando analisamos a formação inicial em nível superior, destaca-se que a imensa maioria (89%) tem Licenciatura em Matemática. A minoria (11%), de modo peculiar, possui dois ex-coordenadores Licenciados em Letras Português/Inglês e um Licenciado em Educação Física.

Ao observar o período e o câmpus que esses professores atuaram como coordenadores, percebe-se que o exercício da função por não licenciados em Matemática (sem demérito algum nisto) ocorreu em dois *campi*. Em ambos os casos, a oferta do curso se iniciou num período muito próximo ao da criação do câmpus. Apesar de se poder inferir que o grupo de professores de matemática ainda estava por se constituir, também é possível supor que, talvez, no entendimento do grupo de professores à época, não via uma relação direta entre o ato de coordenar um curso e o fato de esse profissional não possuir a habilitação específica do curso a ser coordenado.

Além da formação inicial, o questionário obteve informações relacionadas à formação continuada do professor em cursos de Pós-Graduação *Lato* e *Stricto Sensu*. Considerando a variabilidade dos nomes e propostas de aprofundamento acadêmico, optou-se por disponibilizar grandes áreas para que os participantes enquadrassem a sua formação. A Tabela 6 apresenta esse compilado.

Tabela 6 – Formação continuada em cursos *Lato* e *Stricto Sensu*

Área	Especialização	Mestrado	Doutorado	Pós-Doutorado
	<i>Lato Sensu</i>			
Educação	2	2	3	
Educação Matemática	4	8	10	
Matemática Aplicada	1	4		1
PROFMAT		2		
Matemática Pura	4	9	1	
Outros (em Matemática)		5	2	
Outras áreas	2	5	8	1
Não Possui	22		11	33

Fonte: o autor (2023).

O primeiro destaque está para o número de participantes que acessaram o mestrado sem, antes, ter realizado uma *Especialização Lato Sensu*. Enquanto, aproximadamente, 63% não cursaram uma especialização, 100% têm o título de Mestre e 68% o título de doutor. Isto é, até 2021, o grupo dos coordenadores e ex-coordenadores (35) da Licenciatura em Matemática do IFSP, participantes da pesquisa, tinha 2 pós-doutorados, 24 doutores e 11 mestres.

Esses dados representam um número expressivo para a instituição, pois, diferente das universidades, o concurso público para ingresso no cargo de professor no IFSP demanda, apenas, a graduação como titulação, já que o cargo é de Educação Básica, Técnica e Tecnológica (EBTT), ou seja, esse professor não tem uma cadeira disciplinar exclusiva em um departamento, podendo lecionar em diferentes níveis e tipos de cursos.

Exemplificando, um professor de matemática, ao ingressar na instituição, pode atuar tanto no Ensino Médio ou Técnico Profissionalizante sem a necessidade de uma titulação maior do que a graduação. Aliás, no Ensino Superior, o requisito de titulação de Pós-Graduação se dá muito mais por força dos critérios de avaliação externa dos cursos superiores do que por algum impeditivo legal ou institucional.

Se por um lado a titulação não é impeditiva para o ingresso, há de se destacar a política institucional de incentivo ao corpo docente para formação continuada, com a possibilidade de afastamento remunerado (com ou sem contratação de professor substituto), periodicamente. Assim, todos os professores que desejarem podem participar de um processo seletivo interno e pleitear um afastamento total das atividades para dedicação exclusiva ao curso de pós-graduação que estejam

matriculados. Além disso, os que não quiserem, ou não conseguirem tal benefício, podem compor sua carga horária semanal de trabalho reservando até 12 horas, das 40 semanais, para dedicação aos estudos.

A referência a essa política institucional se dá pelo impacto na formação dos participantes. Ao comparar a data de ingresso na instituição com a data de obtenção da titulação, tem-se que 50% dos doutores e 100% dos pós-doutorados obtiveram a sua respectiva titulação após se tornarem docentes na instituição, o que demonstra o quão relevante esta medida é para a formação continuada do corpo docente.

Outro ponto que deve ser destacado está na área de obtenção das titulações, isto é, a trajetória formativa que cada um dos participantes informou. A Tabela 7 a seguir nos informa que de um total de 74 cursos de formação continuada, entre especialização, mestrado e doutorado, realizados pelos participantes, a área com maior interesse foi a de Educação Matemática (30%), seguida de Outras Áreas não relacionadas diretamente à matemática (22%), e a área de Matemática Pura (19%).

Tabela 7 – Comparação de titulações por área

Área	Especialização, Mestrado e Doutorado	%
Educação	7	9%
Educação Matemática	22	30%
Matemática Aplicada	6	8%
PROFMAT	2	3%
Matemática Pura	14	19%
Outros, em Matemática	7	9%
Outras áreas	16	22%
Total	74	100%

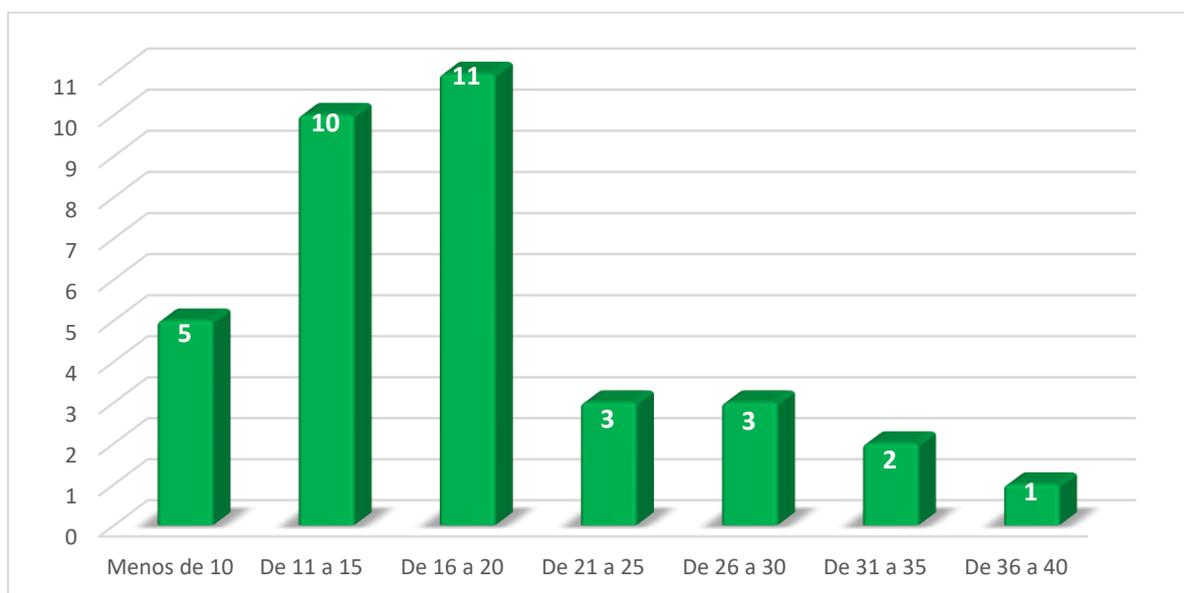
Fonte: o autor (2023).

Contudo, se agruparmos Educação com Educação Matemática obtemos os mesmos 40% de Matemática Aplicada, PROFMAT, Matemática Pura e Outros em Matemática, juntos. Isso demonstra que embora haja expressiva procura pelas áreas de formação voltadas ao conhecimento matemático (puro ou aplicado), elas empatam, em 39%, com o grupo de Educação e Educação Matemática e se compararmos o ano de conclusão, podemos verificar uma tendência de interesse que na última década (2011-2021) foi de 45% em Educação Matemática.

Em continuidade, passemos para a parte da trajetória formativa desse docente no que concerne à experiência profissional, ao conjunto contendo o tempo em que o indivíduo exerceu a docência ou a coordenação, a rede (municipal, estadual, federal, privada) que se deu essa atuação e o nível de ensino (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Profissionalizante de nível médio e Ensino Superior), com especial atenção para a Licenciatura em Matemática.

O Gráfico 1 nos mostra o tempo de exercício da docência agrupado em períodos de 5 anos. O período de 11 a 20 anos de carreira docente representa 60% dos participantes. Superaram, segundo Huberman (1997, p. 40), ao discorrer sobre o ciclo de vida profissional dos professores a “Fase de estabilização, decidiram se “comprometer definitivamente” com a docência, acentuaram “o seu grau de liberdade, as suas prerrogativas, o seu modo próprio de funcionamento” (p. 41). Tais desafios podem estar se impondo, ainda, para 14% dos participantes com menos de 10 anos de carreira. Embora estes tenham mais de 5 anos de experiência, de modo geral, podem ser entendidos como iniciantes no cargo e na instituição, por possuírem menos de 5 anos como professores de Licenciatura em Matemática.

Gráfico 1 – Tempo de exercício da docência (em anos)



Fonte: o autor (2023).

Nesse grupo majoritário, os indivíduos, após consolidarem o repertório pedagógico, podem se encontrar nas fases da Diversificação e do Pôr-se em questão. Em outras palavras, segundo Huberman (1997, p. 41), enquanto se permitem

“diversificar a gestão das aulas”, colocam-se à frente de “equipes pedagógicas” ou “comissões de reforma”, motivados por uma “ambição pessoal” que muitas vezes reflete uma busca por “mais autoridade, responsabilidade, prestígio”, acessando “postos administrativos” – como a coordenação de um curso de Licenciatura em Matemática, por exemplo. Também estão se pondo a examinar “o que terão feito da sua vida, face aos objetivos e ideais dos primeiros tempos” (1997, p. 42), assunto que será retomado mais adiante, por meio das falas dos (ex)coordenadores.

No caso dos que possuem de 21 a 40 anos de exercício da docência (25% do total), pode-se inferir que estão vivenciando a “Serenidade” e ao mesmo tempo que o nível de ambição decresce, “a sensação de confiança e de serenidade aumentam”. Por não terem mais nada o que provar a si e aos outros, estabelecem planos e metas mais palpáveis à realidade que se anuncia.

Importante dizer que o enquadramento teórico das fases da carreira realizado aqui para esses professores não tem a pretensão de ser determinístico. Sendo assim, é possível, a depender das experiências vivenciadas em cada local de trabalho (positivas ou nem tanto), que indivíduos como o mesmo tempo de docência estejam em fases distintas ou, até mesmo, em outras não explicitadas aqui.

Dito isso, passamos a analisar onde esta experiência profissional da docência foi desenvolvida. As Tabelas 8 e 9, a seguir, apresentam, respectivamente, o tempo de exercício da docência em cada nível da educação e em que rede de ensino se deu essa docência, de acordo com os mesmos níveis.

O Ensino Médio concentra 80% da atuação dos participantes, dos quais 40% tiveram até 5 anos de experiência. Aliás, independentemente do nível que se faça o recorte, o período de até 5 anos é o de maior concentração, o que, necessariamente, não deve ser entendido como um grupo de professores recém-formados, dado o exposto na Tabela 7, anteriormente. Esse fato deve ser entendido como indicativo de que o mesmo indivíduo lecionou em várias etapas.

Observe na Tabela 8 que 68% dos participantes lecionaram no Ensino Fundamental Anos Finais, 57% no Ensino Médio Integrado, 54% no Técnico Profissionalizante e 49% na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Portanto, um grupo vivenciou, em sua maioria, as diversas etapas da Educação Básica, exceto Educação Infantil e Ensino Fundamental Anos Iniciais, algo esperado, considerando que a formação inicial (da maioria) em Licenciatura em Matemática não os habilita diretamente para a docência nesses níveis.

Tabela 8 – Tempo de exercício da docência por nível de ensino

Atuação	Qtd	Tempo (em anos)				
		Até 5	De 6 a 10	De 11 a 15	De 15 a 20	Acima de 20
Educação Infantil	3	3	0	0	0	0
Ensino Fundamental Anos Iniciais	6	6	0	0	0	0
Ensino Fundamental Anos Finais	24	12	9	1	1	1
Ensino Médio	28	11	8	4	4	1
EJA	17	13	2	1	0	1
Ensino Médio Integrado	20	15	5	0	0	0
Profissionalizante	19	18	1	0	0	0

Fonte: o autor (2023).

Tabela 9 – Rede de exercício da docência por nível de ensino

Atuação	Rede			
	Municipal	Estadual	Federal	Privado(a)
Educação Infantil	2	0	0	1
Ensino Fundamental Anos Iniciais	1	2	0	4
Ensino Fundamental Anos Finais	12	13	2	14
Ensino Médio	2	17	14	19
EJA	5	8	4	1
Ensino Médio Integrado	0	2	19	1
Profissionalizante	1	2	16	2

Fonte: o autor (2023).

A Tabela 9 reflete a distribuição de atribuições do sistema público de ensino entre os entes da federação, sendo, majoritariamente, o Ensino Fundamental Anos Finais de responsabilidade do Município e do Estado e o Ensino Médio aos cuidados do Estado. Contudo, destaca-se o fato de a União, por meio dos Institutos Federais, apresentar-se como agente de formação no Ensino Médio, integrado ou não, a um curso técnico, bem como o próprio Técnico Profissionalizante como um dos principais campos de experiência desses professores.

Assim, se por um lado a instituição cumpre o papel a que foi vocacionada (Brasil, 2008; Pacheco, 2010; IFSP, 2019), por outro, coloca-se, indiretamente, como coparticipante no desenvolvimento desse profissional em sua trajetória formativa, como também viabiliza a possibilidade de articulação de vivências e práticas entre a Educação Básica e a formação inicial dos futuros professores de Matemática, já que

o professor da Educação Básica e o formador de professores coexistem na mesma pessoa e atuam na mesma instituição.

Essa possibilidade de atuar em diversos níveis e tipos de formação reside numa concepção de verticalização, no qual “todos os estudantes compartilhariam os vários espaços de aprendizagem dos Institutos Federais”, mas, principalmente, aproximaria “docentes e discentes de diferentes níveis, de forma que o ensino superior” (em especial da Licenciatura em Matemática) se beneficiaria tanto colaborando com o desenvolvimento dos cursos profissionalizantes quanto de “certos fazeres de orientação mais prática aos cursos superiores” (Lima, 2021, p. 245).

Isso fortalece o ensino técnico “por debates para além de técnicas específicas”, possibilita a “continuidade de estudos em nível superior na própria instituição”, mas, principalmente, permite que os seus cursos de licenciatura se insiram, segundo Lima (2021, p. 246), numa ação estratégica da SETEC/MEC de “fomentar discussões interdisciplinares relacionadas à educação profissional integrada à educação básica”. Isso, por consequência, fortaleceria a concepção de “profissionalização e trabalho aos futuros docentes dos anos finais do ensino fundamental, bem como do ensino médio (regular e dos cursos técnicos integrados)”.

Retomando o exposto na Tabela 9, é possível reforçar a afirmação de que o grupo de professores que assumiram a coordenação da Licenciatura em Matemática no IFSP, entre os anos de 2008 e 2021, constitui-se de um grupo experiente. Além do conhecimento prático dos diferentes níveis de ensino, vivenciaram a estrutura, organização e funcionamento de, no mínimo, duas das quatro redes de ensino que o futuro professor, discente do curso coordenado por eles, poderá atuar.

Diante da solicitação de que informassem no questionário o “Tipo/área de CURSO e REDE de atuação no ENSINO SUPERIOR, além da Licenciatura em Matemática”, a Tabela 10, a seguir, mostra-nos que o principal campo de experiência de exercício da docência para esses (ex)coordenadores, no Ensino Superior, deu-se em um curso de licenciatura na rede federal (provavelmente, o IFSP).

Tabela 10 – Exercício da docência no Ensino Superior por tipo de curso e rede

Atuação na Graduação	Rede			
	Municipal	Estadual	Federal	Privado(a)
Bacharelado em Matemática	0	0	0	2
Licenciaturas	0	2	24	10
Exatas	0	3	24	9
Humanas	0	1	2	10
Biológicas	0	0	2	3
Saúde	0	0	0	5

Fonte: o autor (2023).

Pelo resultado exposto, entende-se que o exercício da docência desses professores se deu em outros cursos superiores ofertados nos respectivos *campi* em que estão lotados, propiciando conhecer a realidade formativa de outras áreas de conhecimento além da Licenciatura em Matemática. Destaca-se, também, uma significativa vivência no Ensino Superior privado por, aproximadamente, um terço dos professores, o que, em tese, propicia-lhes comparar posturas, processos e gestões desse nível de ensino, bem como identificar distinções e similaridades entre o público e o privado.

Isto posto, compreendemos que o papel (direto ou indireto, consciente ou não) da instituição como ente formativo da práxis desses profissionais se evidencia, assim como afirma Gatti (2018, p. 20) ao discorrer sobre a formação dos docentes para atuar no Ensino Superior, de que

[...] embora esses professores tenham trajetória intensa de formação em seu campo de conhecimento, há evidências da falta de preparo e “até um desconhecimento científico do que seja o processo de ensino e de aprendizagem, pelo qual passam a ser responsáveis a partir do instante em que ingressam na sala de aula.

Assim, jogando luz sobre a formação recebida por esse profissional que exerce a docência (e a coordenação de curso) no Ensino Superior, bem como o próprio exercício da profissão nesse ambiente, Gatti (2018) indaga

[...] qual formação educacional seria importante que docentes que atuam em cursos para formar professores para outros níveis de ensino necessitariam, além do conhecimento específico de sua área disciplinar, e, **quais características experienciais seria desejável que tivessem ou viessem a constituir no exercício de seu trabalho.** (p. 21, grifo do autor).

Ou seja, em que medida a instituição colabora com a formação desse profissional, no exercício da sua função? Uma questão que, segundo a autora, está

em aberto e que converge para o foco dessa pesquisa, pois a necessidade de olhar para a trajetória formativa do professor de Ensino Superior, incluindo o que se aprende no exercício da atividade profissional neste nível, sai da trivialidade ao reconhecer “que há conhecimentos sobre a atuação pedagógica com jovens e que a docência é parte essencial da atuação profissional na educação superior” (Gatti, 2018, p. 21).

Em outras palavras, quando consideramos a hipótese de que o exercício da Coordenação de Curso de Licenciatura em Matemática demanda, ao menos do contexto do IFSP, uma gestão constituída, dentre outros aspectos, de dimensões didático-pedagógicas da docência, estamos em acordo com a afirmação de Gatti (2018, p. 26) de que as “concepções, representações, atitudes e comportamentos associados ao exercício da docência na educação superior” não somente se pronunciam nas diversas áreas de formação, mas “se apresentam nos professores que atuam nos cursos vocacionados à formação de professores para a educação básica”. Estabelecem uma cultura “que condiciona a seleção, o trabalho e as práticas de docentes universitários” e, em especial, nas licenciaturas,

[...] uma vez que formadores de formadores têm a responsabilidade de estarem conectados com as questões pedagógicas em suas respectivas áreas de conhecimento, as quais serão áreas formativas para as próximas gerações. Ou seja, **a questão educacional é carro-chefe para seu trabalho como docente.** (GATTI, 2018, p. 26, grifo do autor).

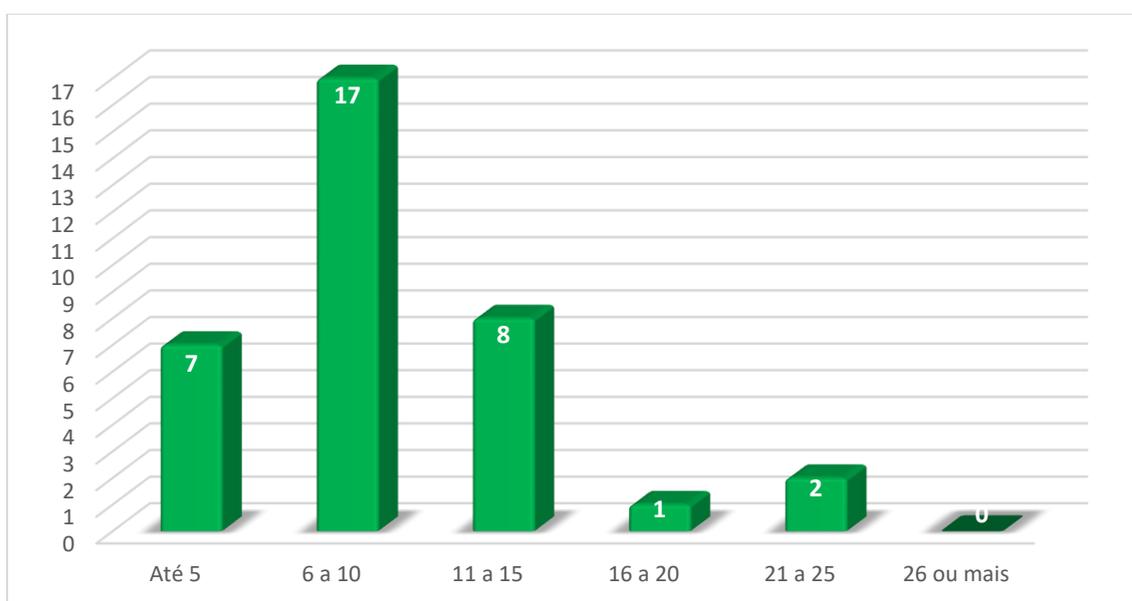
Logo, ao se esperar que a atuação pedagógica e a questão educacional façam parte da docência no Ensino Superior, em especial da Licenciatura, é de se supor que a Coordenação esteja impregnada com tais demandas, de modo a viabilizar “outras práticas didáticas” que necessitam de conhecimento. Se por um lado a “formação dos docentes para atuar na escola básica é responsabilidade social e ética das instituições de nível superior através de seus professores formadores”, por outro, deveria haver um

[...] **projeto institucional claro e compartilhado, com seus gestores e coordenadores** propiciando condições para que essa formação se desenvolva de modo coerente e leve os egressos a ter uma visão ampla dos processos formativos de crianças e adolescentes, contextualizados nas dimensões histórico-culturais, psicossociais, afetivas, relacionais e interativas que estão presentes nas relações que visem aprendizagens socialmente relevantes, que possam exercer o pensamento crítico-constructivo, ter formação interdisciplinar, ter a capacidade de resolução de problemas, visando dar base para uma real autonomia profissional. (Gatti, 2018, p. 27-28).

Isso corrobora com a nossa percepção de que há um papel institucional na trajetória formativa desses profissionais.

De modo específico, a experiência na Licenciatura em Matemática dos (ex)coordenadores está exposta no Gráfico 2 a seguir. Nele, pode-se observar que praticamente metade dos (ex)coordenadores participantes da pesquisa (83% do total) lecionaram entre 6 e 10 anos nesse curso e outros 23% lecionaram entre 11 e 15 anos. Portanto, considerando conjuntamente a idade dos cursos (Tabela 4) e o período de ingresso e exercício da docência na Licenciatura em Matemática, é possível inferir que a experiência se desenvolveu em paralelo à implantação e à implementação do curso.

Gráfico 2 – Tempo (em anos) de atuação na Licenciatura em Matemática



Fonte: o autor (2023).

Esses dados nos remetem para o quanto o currículo do curso reflete a forma como esses profissionais entendem a formação inicial de professores de matemática, onde não deve estar presente somente

[...] conhecimentos acadêmicos ou eruditos, mas também aqueles que tomam sentido nas relações societárias e comunitárias. Esta visão de conhecimento implica uma visão diferenciada e integrativa para a atuação formativa de professores para a educação básica e para a própria formação dos formadores desses professores. (Gatti, 2018, p. 29).

Falamos de uma percepção desse professor formador de professores, Coordenador de Curso de Licenciatura em Matemática, em conjunto com os seus pares, como responsáveis por dar vida ao currículo do curso,

[...] possibilitando a compreensão e reflexão sobre as relações entre a vida, o conhecimento, a cultura, o profissional do magistério, o estudante e a instituição escolar, bem como aos processos que permitem criar ambiências de aprendizagem. (Gatti, 2018, p. 31).

Isto é, o exercício da Coordenação prescinde de um conhecimento técnico, pedagógico e específico para que a gestão do curso possa convergir às expectativas impostas ao curso.

O foco na trajetória formativa e experiência desses profissionais decorrem da consideração da contribuição que estas dão para a melhoria da docência e da coordenação, dada a importância de construir a autonomia didática, ou ainda, da “prática profissional aliada à teoria e a constituição de uma identidade profissional de professor” (Gatti, 2018, p. 34). Nesse sentido, a Tabela 5.8 aponta a experiência do exercício da docência em cursos de Pós-Graduação *Lato* e *Stricto Sensu*.

Tabela 11 – Exercício da docência na pós-graduação por tipo de curso e rede

Atuação na Pós-Graduação	Especialização	Mestrado	Doutorado
Educação	3	0	0
Educação Matemática	6	2	1
Formação de professores	5	6	0
Matemática Aplicada	0	2	0
Matemática Pura	0	2	0
Exatas	2	3	1
Humanas	0	0	1
Biológicas	0	0	0
Saúde	0	0	0

Fonte: o autor (2023).

Apesar de aparentar baixa participação na docência desses cursos (se comparado com os dados anteriores), faz-se importante lembrar que a instituição só passou a poder ofertar cursos superiores e, por consequência, de pós-graduação, há pouco mais de uma década. Assim, considerando o tempo de formação para poder atuar nesses cursos, o período em que o grupo se tituló como mestres e doutores, o tempo total de exercício da docência e a variedade de atuação em outros níveis de

ensino, torna-se extremamente significativo evidenciar que, ao menos, 14% dos (ex)coordenadores puderam vivenciar a docência em cursos de especialização e mestrado, ainda mais quando o perfil dos cursos corresponde à formação de professores e à educação matemática, principalmente.

Falar do conhecimento do Coordenador de Curso implica discorrer quanto ao conhecimento do professor de Ensino Superior, afinal, é este que exercerá a função. Portanto, ao se esperar que “o docente do ensino superior que atua na formação de professores precisa ter consciência clara sobre o papel da formação e do formador” que o é para seus discentes, o que dizer do Coordenador de curso que, segundo as suas atribuições institucionais (presentes no Anexo I e discutido no Capítulo 2) deve ser o mediador, o gestor pedagógico desta cultura educacional, composta pelo

[...] conhecimento dos fundamentos da educação e das práticas da docência com seus sentidos [...]; saber criar ambiência para aprendizagens, porquê cria-las, para quem, com o quê, e, como, é essencial, bem como portar uma perspectiva filosófico-política sobre o trabalho docente em relação àqueles com os quais desenvolverá ações pedagógicas para formá-los como professores. (Gatti, 2018, p. 35).

Em continuidade à investigação da experiência desses (ex)coordenadores, perguntamos se além da Licenciatura em Matemática, já haviam coordenado outro tipo de curso. Conforme exposto na Tabela 12, poucos (ex)coordenadores passaram pela experiência de coordenar um curso que não a Licenciatura em Matemática no IFSP, destacando-se, somente, a coordenação de licenciaturas (20%) e de pós-graduações (6%), ambas na rede federal.

Em suma, temos um profissional experiente, com 11 a 20 anos de carreira docente, que leciona tanto no Ensino Fundamental Anos Finais quanto no Ensino Médio, além do Ensino Superior em instituições privadas. Especificamente na Licenciatura em Matemática, a experiência se desenvolveu em paralelo à implantação e implementação do curso, tornando a instituição, indiretamente, coparticipante do desenvolvimento profissional desse indivíduo.

Ainda falando quanto à experiência docente, analisaremos, a seguir, o exercício da docência e da coordenação especificamente na Licenciatura em Matemática no IFSP.

Tabela 12 – Experiência de coordenação por tipo de curso e rede

Experiência em outra Coordenação	Rede			
	Municipal	Estadual	Federal	Privado(a)
Educação Infantil	0	0	0	0
Ensino Fundamental Anos Iniciais	0	0	0	0
Ensino Fundamental Anos Finais	2	0	1	0
Ensino Médio	0	1	1	1
Educação de Jovens e Adultos (EJA)	0	0	0	0
Ensino Médio Integrado	0	0	1	0
Profissionalizante	0	0	0	0
Licenciatura	0	0	7	2
Bacharelado	0	0	0	1
Pós-Graduação	0	0	2	1

Fonte: o autor (2023).

No Capítulo 2, informamos que a Resolução nº 109 (IFSP, 2015b) não impede o Coordenador de exercer a docência em algum componente curricular de qualquer curso da instituição, apenas limita a atribuição a, no máximo, 8 horas de aulas semanais. Diante do relatado, nenhum dos 35 participantes ficou sem regência de aula ou acima de 12 horas, no período em que exerceu a Coordenação, e somente um ficou com menos de 4 aulas (3,3 horas, aproximadamente). A grande maioria, 74%, compôs a sua jornada semanal de trabalho dedicando de 4 a 8,5 horas para regência. Contudo, destaca-se que 23% excederam o estabelecido pela instituição e ministraram de 9 a 16 horas de aula semanalmente, em pelo menos um semestre.

Em relação a esse exercício da docência na Licenciatura em Matemática, concordamos com Nakayama e Gama (2018, p. 147) quanto à necessidade da formação de professores e dos formadores destes estarem “articuladas a maneira como se compreende a própria aprendizagem da docência e do envolvimento de processos individuais e coletivos”, ou ainda, da “fase da carreira e contextos de diversas naturezas”. Tais elementos, segundo nossa hipótese, interferem na atuação desse professor formador ao assumir a função de Coordenador da Licenciatura em Matemática.

Ter esse olhar considera que os docentes formadores de professores que ensinam matemática devem ter como base em sua formação institucional a reflexão

sobre o “conhecimento para ensinar Matemática” e sobre o “professor e futuro professor de matemática”, isto é,

[...] o conhecimento dos domínios de conhecimento base do professor de matemática; conhecimento das distintas formas de caracterizar o processo de aprender a ensinar matemática; o conhecimento sobre o uso do conteúdo em um contexto de ensino da matemática etc. (Nakayama; Gama, 2018, p. 148-149).

Nesse contexto, vale considerar que “a Pedagogia Universitária e a Educação Matemática são debates ausentes, porém, urgentes de serem postos em prática nos cursos de licenciaturas” (Nakayama; Gama, 2018, p. 159).

De modo prático, no contexto do IFSP, pensamos na oportunidade que a Coordenação de Curso tem de organizar, nas reuniões semanais com o grupo de professores do curso, momentos de diálogo para refletir sobre o trabalho docente exercido por eles no curso, dado que:

Os saberes são históricos e socialmente constituídos a partir de e nas práticas, bem como nas relações, nos espaços e meios sociais que podem limitar ou impulsionar o desenvolvimento e a constituição do profissional formador de professores de matemática. (Nakayama; Gama, 2018, p. 164).

Partindo do fato de que os coordenadores continuaram exercendo a docência no curso, esse momento coletivo de diálogo pode se estabelecer num ambiente não hierarquizado, que viabiliza o desenvolvimento profissional desses formadores de professores, por meio de uma reflexão da prática que se distingue tanto pelo indivíduo quanto pela característica do conteúdo presente no componente curricular ministrado.

Diante disso, de acordo com o caráter mais específico do conteúdo abordado nas disciplinas de sua preferência na Licenciatura em Matemática, quando lhes era dado o direito de escolher livremente, foi solicitado que os coordenadores indicassem onde essas disciplinas melhor se enquadrariam, segundo as opções presentes na Tabela 13. Além da indicação de preferência nas categorias citadas, foi solicitado que estes nomeassem três disciplinas dentre as que têm maior preferência em ministrar aula na Licenciatura em Matemática.

Após analisar a ementa de cada uma delas nos respectivos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) e classificá-las na Tabela 13, obtivemos que 54% dos (ex)coordenadores manifestaram predileção em ministrar aulas com a prevalência de conteúdo matemático e, em segundo lugar, 31% indicaram a preferência por

componentes curriculares cujo conjunto de conteúdos abordados focam no ensino da matemática.

Tabela 13 – Categoria de preferência de componentes curriculares a serem ministrados na Licenciatura em Matemática, no IFSP

Categorias	Qtd. de respostas	Qtd. de disciplinas
Conteúdo matemático	19	67
Ensino da matemática	11	16
Interdisciplinar	1	7
Pedagógico e/ou didático geral	1	5
Da estrutura, organização, gestão e/ou funcionamento do sistema educacional	0	0
Sem preferência	1	0
Outros	2	5
Total:	35	100

Fonte: o autor (2023).

Vale observar que a quantidade de disciplinas de conteúdo matemático nomeadas é quatro vezes maior do que a de disciplinas relacionadas ao ensino da matemática. Para exemplificar, os componentes curriculares mais citados foram: Cálculo Diferencial e Integral, 12 vezes, Probabilidade e/ou Estatística, 8 vezes, e Vetores e Geometria Analítica, também 8 vezes. Os componentes relativos ao ensino de Matemática aparecem em 6º e 7º lugar, ambos com 5 indicações cada, sendo Ensino de Matemática para o Ensino Fundamental Anos Finais e Médio (variando o nome, com a inclusão do termo Laboratório) e Práticas Pedagógicas (que visam articular-se com o estágio curricular obrigatório).

Assim, se por um lado “atuaram prioritariamente em sua área de especificidade”, com base num “conhecimento gerado em grande parte na prática profissional como professoras especialistas”, permeado “pelos modos práticos e individuais de compreender o processo de ensino e de aprendizagem, saturados por seus valores pessoais, crenças e biografias” (Coura; Passos, 2018, p. 170), por outro, não se deve inferir de imediato que as disciplinas classificadas como de ensino de matemática ficaram em segundo plano.

Ao analisarmos as estruturas curriculares dos cursos coordenados pelos participantes, foi possível notar que a quantidade de componentes curriculares com conteúdos específicos representa, em média, de 40 a 50% do total, o que demanda

maior força de trabalho, enquanto a outra parte se divide entre componentes dedicados ao ensino de matemática, metodologia e produção de textos acadêmicos, entre outros.

Aliado a isso, deve-se destacar que o fato de ministrar, prioritariamente, conteúdos matemáticos, não exclui a possibilidade de uma regência que se fundamente nos resultados de pesquisas desenvolvidas no campo da Educação Matemática e/ou da Formação de Professores. Deve-se considerar que a transição de professores de matemática para formadores não é imediata, mas se inicia pelo “conhecimento experiencial [...] da educação escolar como sua maior força”, focada mais na proficiência em matemática, “na *expertise* como docente, do que em seu conhecimento, sua proficiência ou sua capacidade” como formador de professor (Coura; Passos, 2018, p. 172).

Transitar do ensino de conteúdos disciplinares para a perspectiva de formação de professores demanda uma mudança profunda em *expertise*, práticas, identidade e repertório profissional, que, segundo Coura e Passos (2018), é fundamental para a trajetória formativa do formador de professores, pois se abster da literatura sobre isso impede que o formador “veja a prática sob novas formas, que desafiem os padrões existentes”, reduzindo “a formação de professores a uma atividade do senso comum” (Coura; Passos, 2018, p. 176). Para elas, depende de habilidade do formador de explicitar “o conhecimento sobre o ensino e a aprendizagem”, servindo-se de ponte entre “a teoria que os licenciandos estudam e o ensino praticado nas escolas”, demanda familiaridade com o “aprender a ensinar”, “a natureza e a eficácia de diferentes perspectivas de formação de professores e de ensino”, bem como com os “programas e estratégias de assessoramento e mentoria de professores” (Coura; Passos, 2018, p. 176).

Portanto, entendendo que a própria Licenciatura em Matemática, seus conhecimentos específicos e especificidades de docência são temas de investigações acadêmicas ao confrontar o coletado no questionário com as linhas de pesquisa, os ementários descritos nos PPC e a atuação acadêmica informada nos currículos *lattes* dos (ex)coordenadores participantes, pode-se concluir que existe um movimento na direção de tornar a fronteira entre a Matemática e a Educação Matemática cada vez mais porosa no planejamento dos componentes curriculares, o que permite uma integração maior entre os Conhecimentos Matemáticos (MK) e os Conhecimentos Didáticos do Conteúdo, delineados por Montes *et al.* (2019) e explanados no Capítulo

3. Mas, para isso, o curso de formação “precisa indicar como os professores podem implementar práticas e exercitar seus julgamentos em contextos onde há pressões para suprimir suas prerrogativas de tomadas de decisão e de dirigir o ensino” (Coura, Passos, 2018, p. 177-178).

Entendemos, assim, que é por meio da atuação da Coordenação de Curso, numa gestão pedagógica, que este professor em conjunto com os demais poderão, num diálogo reflexivo, reestruturar componentes curriculares previamente indicados como de conteúdo matemático, mas que podem refletir uma prática alinhada às pesquisas da Educação Matemática e da Formação de Professores.

É diante desse panorama que passamos a analisar o contexto e a vivência da coordenação da Licenciatura em Matemática no IFSP. Deseja-se, com isso, estabelecer um panorama do exercício dessa função e, a partir da prática relatada, evidenciar esse profissional como gestor educacional (Lück, 2015), uma vez que parte de suas atribuições institucionais têm elementos de uma dimensão pedagógica.

Retomemos o capítulo 2, onde apresentamos os termos regulatórios para um professor do IFSP assumir a Coordenação de Curso de Licenciatura em Matemática. A complexa realidade vivenciada em cada *campi* e a diversidade de professores atuantes no curso, entre tantos outros aspectos que compõem o cotidiano, induziram-nos a questionar como foi o processo para que cada participante se tornasse Coordenador(a) da Licenciatura em Matemática, no IFSP.

Considerando que as respostas foram discursivas, após análise de cada relato, identificaram-se, pelo elemento que mais se destacava, as seguintes categorias: Indicação, Candidatura única, Experiência anterior, Acompanhar o curso desde a criação, Necessidade de troca, Rodízio entre os professores do curso e Eleição. Vale destacar que algumas respostas se enquadraram em mais de uma categoria, sendo computada mais de uma vez, o que nos leva para a Tabela 14, a seguir.

Duas categorias chamam a atenção pela frequência com que foram citadas. Como já era de se esperar, o processo eleitoral é o mais citado, estando presente em 46% das respostas. Para além do dado numérico, destacamos, primeiramente, duas respostas enquadradas na categoria Eleição:

– Assumi a representação [...] da matemática do câmpus [...]. Docentes e muitos discentes do curso de licenciatura em matemática vieram pedir para eu me candidatar a coordenadora de curso. (resposta do participante B).

– Atuava há 3 anos no curso de Licenciatura em Matemática quando a então coordenadora encerrou seu segundo mandato, eu havia terminado meu doutorado há poucos meses e vi naquele momento a possibilidade de contribuir de forma mais efetiva para o processo de consolidação do curso, a área foi bastante receptiva com minha candidatura e fui então conduzido ao cargo. (resposta do participante J).

Tabela 14 – Elemento marcante no processo eleitoral de cada (ex)coordenador participante

Categoria	Qtd
Indicação	4
Candidatura única	12
Experiência anterior	3
Acompanhar desde a criação	2
Troca antes do encerramento	3
Rodízio	6
Eleição	16

Fonte: o autor (2023).

Nota-se que a primeira fala externa foi de que a candidatura decorreu de um pedido da comunidade de docentes e discentes. Logo, o processo eleitoral, num certo sentido, apenas cumpriria as formalidades institucionais, já que os eleitores manifestaram o seu anseio fora do pleito. Na segunda fala, temos o desejo do profissional. O ponto de partida foi o desejo particular de contribuir com o curso “de forma mais efetiva”. Mas, de modo semelhante ao primeiro, a candidatura alcançou apoio dos pares, o que, provavelmente, foi elemento decisivo para a confirmação da candidatura e, posterior, eleição em processo regular.

Antes de discorrer sobre a candidatura única (segunda mais citada), julgo interessante expor algumas falas de outras categorias. O Acompanhamento do curso desde a sua criação, apesar de nos parecer um elemento forte para impulsionar uma candidatura, foi apontado por apenas dois (ex)coordenadores:

– Descreveria como um processo que ocorreu de maneira natural. Como Diretora-Adjunta Educacional eu acompanhei a implantação do curso de Licenciatura em Matemática desde sua proposta em PDI, passando pela elaboração do PPC como membro do NDE, até sua aprovação no CONSUP. (resposta do participante AF).

Destaca-se, nessa resposta, o fato de a pessoa já ocupar um cargo de gestão, onde a tramitação burocrática ou as discussões pedagógicas, num certo sentido, já faziam parte de seu cotidiano de trabalho. O que para alguns seria empecilho ou

elemento de resistência, para este foi visto como um processo natural, aliás, criou um vínculo pessoal com a oportunidade de continuar colaborando com a implantação do curso.

Sobre esta fase inicial do curso, também era esperado que houvesse maior citação à condução para a Coordenação por meio da Indicação, considerando o panorama apresentado no Capítulo 2 sobre o histórico de criação do curso em cada câmpus, a necessidade de estruturação do corpo docente do curso e o indicativo da legislação institucional para este ato. Note que estes são alguns dos elementos apontados nas respostas, a seguir, de dois participantes, mas que não foram tão impactantes quanto outras motivações:

– [...] eu era a única efetiva do curso, fui então nomeada coordenadora pela direção. (resposta do participante AA).

– O curso estava no começo e, portanto, não havia muitos docentes. Na época, sequer havia eleição para coordenador, que era indicado pelo diretor. Fui convidado pelo diretor à época, e, como não havia outros interessados, acabei assumindo, com a anuência dos colegas. (resposta do participante I).

A baixa citação à Experiência anterior, provavelmente, decorre do fato, já exposto na Tabela 12, de poucos professores terem exercido a Coordenação fora da Licenciatura em Matemática, no IFSP. Cada uma das três referências a ela possui semelhanças e diferenças sobre a “experiência”:

– Como havia trabalhado por 14 anos como Coordenador de um curso de Licenciatura em Matemática numa instituição privada, aceitei o desafio de assumir a coordenação no IFSP. (resposta do participante AI).

– Eu já atuava como membro do NDE e Colegiado desse curso, assim como era uma das coordenadoras do Pibid no meu câmpus. Dessa forma, trabalhava lado a lado com a 1ª coordenadora do curso. (resposta do participante V).

– Quando iniciei o trabalho de docente no IFSP já tinha experiência em coordenação. (resposta do participante AJ).

Se na primeira e na terceira respostas considera-se a experiência em coordenar um curso, a segunda se refere à coordenação do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)³ e como isso aproximou esse participante do cotidiano laboral da coordenação de curso. Observa-se nessas respostas algo já

³ Instituído pelo Decreto nº 7.219/2010, realizado no âmbito da Capes, tem como finalidade principal, segundo o Art. 1§, promover a “iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria de qualidade da educação básica pública brasileira”.

apontado nas categorias anteriores, isto é, um desejo pessoal de contribuir com o curso a partir da identificação de que a experiência profissional de algum modo tem potencial para colaborar com a gestão do curso.

Para falar da categoria Troca antes do encerramento, é preciso dizer que apesar da ciência de que os mandatos são de dois anos, foi feito o questionamento aos participantes sobre a duração de seu mandato, pois se partiu da hipótese da existência de fatores alheios à vontade do indivíduo, ou da instituição, que de algum modo inviabilizariam o término no tempo devido, o que se confirmou a partir do exposto na Tabela 15. Observa-se que:

- 17% não concluíram um mandato;
- dentre os 48% que exerceram a função entre 1 e 2 anos, 13 completaram um mandato inteiro;
- dos 34% que tiveram mais de um mandato, isto é, 2 anos ou mais:
 - 5 concluíram o segundo mandato;
 - 1 concluiu o terceiro mandato (1 indicação, 1 eleição e 1 reeleição);
 - 1 concluiu dois mandatos e teve um terceiro em razão da necessidade de troca antes do encerramento;
 - 1 teve dois mandatos, sendo um completo em um câmpus e outro incompleto em outro câmpus.

Tabela 15 – Tempo de duração do mandato de cada (ex)coordenador

Duração do mandato	Quantidade de Coordenadores
Até 1 ano	6
Acima de 1 ano até 2 anos	17
Acima de 2 ano até 3 anos	4
Acima de 3 ano até 4 anos	7
Acima de 4 ano até 6 anos	1

Fonte: o autor (2023).

Ou seja, do total de 53 mandatos, somente 34% encerram no período estipulado de dois anos. De todos os motivos possíveis, temos o registro de apenas três. São eles:

– [...] o coordenador anterior precisou deixar o cargo, então fui indicada pelo Colegiado de Curso a dar prosseguimento ao mandato. (resposta do participante AF).

– Houve necessidade de troca dada a remoção da coordenadora na época. (resposta do participante A).

– [...] precisou assumir a Diretoria de Ensino do câmpus, me indicou à coordenação e os outros docentes votaram a favor. (resposta do participante V).

A categoria Rodízio, presente em pelo menos seis relatos (não se podendo inferir que o fato de não ser apontada em outros relatos não exista em outros *campi*), expõe uma prática que não deve ser analisada em separado da Candidatura única. Contudo, pelo menos para dois (ex)coordenadores, o acordo de se fazer um rodízio entre todos os professores do curso na função de Coordenação coincidiu com o desejo de exercer a função, ou então não foi visto como um “fardo”, dado o coletivo de professores ser participativo diante das demandas do curso, como se pode observar nos relatos a seguir:

– Decisão voluntária mediante acordo entre os colegas, por haver entendimento de que o revezamento nessa função é importante para o curso. (resposta do participante T).

– [...] muitos tinham interesse em se afastar para fazer doutorado e eu fui umas das primeiras [...]. Ficou acordado na época que faríamos um rodízio de coordenadores (a cada 2 anos) para que todos pudessem se afastar para capacitação, bem como ter experiência na coordenação e contribuir de alguma maneira para o curso. [...] É interessante pontuar que apesar de existir a figura do Coordenador, o Curso de Licenciatura em Matemática de nosso Câmpus sempre foi “coordenado” por todos os docentes do Departamento, e as tarefas da coordenação sempre foram, na medida do possível, divididas entre os docentes do curso. (resposta do participante E).

Os demais quatro relatos apenas informam a existência do rodízio e que havia chegado a vez de se candidatar. Ou seja, o processo eleitoral seria conduzido com candidatura única.

Correspondendo a 34% dos relatos sobre a forma como se tornou coordenador, a categoria Candidatura única traz elementos importantes para tentar compreender em que se baseia a resistência dos professores em assumir a função de Coordenador de Curso. Dos 12 relatos, 9 são sucintos em informar que eram o único candidato, porém, destacam dois elementos importantes, a presença da expressão “ninguém queria se candidatar”, em um, a expressão “pressão para se candidatar”.

– Fui a primeira professora de matemática do câmpus, meio que era a “única” possibilidade. (resposta do participante R).

– Livre e espontânea pressão. Não haviam candidatos entre os professores de matemática, a outra opção seria vir alguém da engenharia. (resposta do participante X).

– O curso precisava de alguém na coordenação, por se tratar de um curso de licenciatura, sua importação no Câmpus era minimizada, a relação entre a área e a direção não estava nada fácil, não havia candidatos, desse modo decidi me candidatar para a função na esperança de mudar o que fosse possível. Tinha cerca de três anos de experiência como docente do IFSP e cai de paraquedas. (resposta do participante M).

Partindo dessa última resposta e considerando o que já foi exposto até aqui, temos como perfil médio desse (ex)Coordenador de Curso de Licenciatura em Matemática no IFSP a figura de um homem, entre 30 e 40 anos, que ingressou no IFSP entre 2013 e 2016. Licenciado em Matemática, pós-graduou-se em Educação Matemática e exerce a docência há 15 anos, dos quais metade são na Licenciatura em Matemática. Apesar de possuir experiência na Educação Básica e Profissionalizante, principalmente, no Ensino Médio, na função de Coordenação de Curso exerceu somente um mandato de dois anos. Podemos dizer que estamos diante de um profissional que exerceu a função pouco após deixar de ser um professor iniciante no Ensino Superior.

Diante desse cenário, embora fosse esperado um movimento institucional que ofertasse alguma orientação inicial antes que esses professores, uma vez eleitos, exercessem a Coordenação, o que se tem, diante das respostas dadas, corrobora a afirmação de Hees e André (2018, p. 226) de que esses “professores iniciantes não recebem qualquer preparação para as dificuldades profissionais e pessoais que vão enfrentar como docentes universitários”, não têm noção clara de como transitaram de “aprendiz experiente para professor novato” (ou ainda, coordenador novato) e ao não receberem “esclarecimentos sobre as metas e responsabilidades profissionais que precisam cumprir”, voltam-se à uma prática conteudista, “acreditando, inicialmente, que o domínio do conteúdo é a chave da sua docência” e, por que não dizer, da sua coordenação. Tal afirmação parte do fato de 28% dos (ex)coordenadores relatarem não ter recebido nenhuma orientação institucional, bem como 40% informarem ter sido o esforço pessoal o único caminho para se apropriar do que consistiria a Coordenação da Licenciatura em Matemática no IFSP.

De modo controverso, tal experiência negativa, de algum modo, impactou positivamente a dinâmica para a transição de mandatos. Mesmo sem qualquer orientação institucional, após análise da linha sucessória da coordenação de curso

em cada câmpus, a experiência vivida pelos primeiros coordenadores em desbravar os trâmites legais e aprender, no exercício da função, o que lhe era demandado, fez com que se criasse uma cultura de auxílio ao coordenador sucessor, movimento que resultou em 54% dos participantes da pesquisa relatarem ter recebido ajuda do coordenador anterior.

Em outras palavras, apesar de continuar não havendo nenhuma ação institucional que regule esse processo de transição, parte significativa de coordenadores em exercício perceberam a importância de um período de transição, para compartilhar com o coordenador eleito, antes que este assumisse as condições atuais do curso, bem como a dinâmica, os desafios e os problemas desconhecidos da comunidade em geral, mas inerentes ao exercício da função. O Quadro 3 traz alguns relatos sobre a ajuda recebida neste momento de transição de mandatos.

Quadro 3 – Relatos de (ex)coordenadores sobre o auxílio dado pelo coordenador anterior

<i>Participante</i>	<i>Descrição</i>	<i>Conhecimentos Específicos</i>
Vinicius	A Coordenadora anterior se dispôs a atuar comigo, via Projeto Institucional, pelos dois primeiros meses.	<ul style="list-style-type: none"> • Liderança • Transformação
Vinicius	Apenas dicas do coordenador anterior.	
Laura	Assumi a coordenação no momento em que aguardávamos os avaliadores do MEC virem ao nosso câmpus. Obtive orientações de diferentes chefias e reitorias, principalmente, a respeito dos trâmites burocráticos necessários para a recepção do MEC em nosso câmpus.	<ul style="list-style-type: none"> • Formação • Cultura e clima organizacional
Helena	Durante o ano de 2018 acompanhei as atividades do coordenador e assumi a coordenação em 2019. Durante o primeiro semestre em que atuei como coordenadora, o antigo coordenador e eu nos reuníamos semanalmente para orientação, dúvidas e auxílio com procedimentos.	<ul style="list-style-type: none"> • Articulação • Formação • Liderança • Cultura e clima organizacional
Fernanda	Foi estabelecido um período de transição com o coordenador anterior, e durante esse período foram desenvolvidas atividades como: (i) entrega dos documentos da coordenação; (ii) explicação sobre algumas das atividades desenvolvidas na coordenação.	<ul style="list-style-type: none"> • Cultura e clima organizacional
	Geralmente os coordenadores anteriores se tornam os orientadores do coordenador que está assumindo o curso.	<ul style="list-style-type: none"> • Formação • Cultura e clima organizacional
Thiago	Não houve nada institucionalizado, o processo de transição ocorreu apenas com o suporte da coordenação anterior.	<ul style="list-style-type: none"> • Liderança
Raquel	O coordenador anterior ajudou passando todas as informações relevantes e a direção educacional dava todo o apoio sobre documentação e leis que norteavam o curso.	<ul style="list-style-type: none"> • Articulação • Formação • Liderança
Edilaine	O coordenador anterior foi muito presente nos primeiros meses do período em que estive coordenadora de curso, colaborou para fazermos o horário do semestre seguinte, me informou sobre os acessos que tinha a determinados sistemas educacionais.	<ul style="list-style-type: none"> • Formação • Liderança

Liz	Os coordenadores anteriores me ajudavam prontamente quando eu tinha alguma dúvida, me ensinando o que era preciso ou me indicando os documentos onde encontrar as informações necessárias. Quando assumi a coordenação, tinha pouco tempo de IF, então não conhecia muitos desses documentos. Além disso, me passaram pastas com todos os arquivos digitais de seu tempo de atuação na coordenação.	<ul style="list-style-type: none"> • Liderança • Cultura e clima organizacional
Marcia	Recebi orientações de coordenadores de outros cursos e DAE, mas tudo de forma informal na correria das demandas.	<ul style="list-style-type: none"> • Articulação
Milena	Recebi orientações de outras coordenações como a CRA e CAE e ter sido coordenadora de área em outro câmpus ajudou um pouco, mas com certeza o apoio do coordenador anterior foi essencial. Para avaliações externas como o ENADE também pude contar com a PRE. As formações/orientações ocorreram durante a vigência da coordenação. Conforme as demandas vão aparecendo, eu corria para buscar solução. E as demandas não eram poucas.	<ul style="list-style-type: none"> • Formação • Transformação • Liderança • Cultura e clima organizacional
Manuela	Recebi uma pasta com todos os documentos e procedimentos. Fiz algumas reuniões com a antiga coordenadora e posso contar com ela para qualquer dúvida ainda hoje. Tenho sempre suporte do DAE do câmpus, que está sempre disposto a ajudar.	<ul style="list-style-type: none"> • Articulação • Formação • Cultura e clima organizacional
Antônio	Recebi orientações de coordenadores de outros cursos e DAE, mas tudo de forma informal na correria das demandas.	<ul style="list-style-type: none"> • Formação

Fonte: o autor (2023).

Ao analisar as afirmações, sob a ótica dos conhecimentos específicos da função, expostos no Capítulo 3, é possível concluir que o apoio do coordenador anterior foi fundamental para se apropriar das atribuições da função e, considerando outras informações dadas, tem-se que o processo de transição possui elementos que lembram o processo de indução de professores iniciantes, pois se parafrasearmos as afirmações de Hees e André (2018, p. 226-227), trocando os termos “aluno” por “professor”, “professor” por “coordenador”, “aula” por “reunião”, e assim por diante, temos as seguintes dificuldades do Coordenador Iniciante:

- lidar com os professores que atrapalham as reuniões, que enfrentam e causam indisciplina;
- não saberem responder às perguntas dos professores durante as reuniões;
- não saber o que se espera deles enquanto coordenadores;
- conseguir com que os professores desenvolvam o pensamento coletivo;
- ser testado pelos professores;
- identificar os professores que produzem e os que não produzem;
- falta de experiência para fazer apresentações técnicas;
- não saber conduzir uma reunião sobre uma pauta técnica ou pedagógica específica;

- pouco tempo para tratar dos problemas do curso.

Paralelo a isso, ainda no processo de compreender a rotina da Coordenação, solicitamos que os (ex)coordenadores informassem a carga horária que julgavam necessária para o exercício exclusivo da Coordenação, a carga horária de aulas semanais atribuídas a ele, enquanto Coordenador, e as atividades institucionais que tiveram que realizar enquanto exerciam a Coordenação de Curso, mas que não fazem parte, diretamente, das atribuições da função, segundo Anexo I. Os resultados estão expressos nas Tabelas 16, 17 e 18, a seguir.

Tabela 16 – Carga horária semanal necessária para a Coordenação de Curso

Carga horária	Freq.
Até 4h	0
4h a 8h	1
8h a 12h	3
12h a 16h	4
16h a 20h	7
20h a 24h	9
Acima de 24h	11

Fonte: o autor (2023).

Tabela 17 – Quantidade média semanal de aulas ministradas semestralmente pelos (ex)coordenadores em paralelo à coordenação

Qtd média de aulas	Freq.
Nenhuma	0
Até 4	1
5 a 10	26
11 a 14	8
Acima 15	0

Fonte: o autor (2023).

Tabela 18 – Atividades institucionais exercidas pelos (ex)coordenadores em paralelo à coordenação

Descrição da Atividade	Freq.
Coordenação de outro curso.	0
Orientação de Estágio.	8
Atuação no NDE, Colegiado e/ou CEIC de outros cursos.	29
Comissão(ões) do câmpus.	29
Comissão(ões) externa(s) ao câmpus.	3
Coordenação e/ou colaboração com Projetos de Ensino.	14

Coordenação e/ou colaboração com Projetos de Pesquisa.	14
Coordenação e/ou colaboração com Projetos de Extensão.	10
Nenhuma das anteriores.	1
Outros	11

Fonte: o autor (2023).

Sobre a Tabela 16, partimos do entendimento de Hees e André (2018, p. 233) de que há “uma discrepância entre o modo como as coisas deveriam ser, poderiam ser, gostaríamos que fossem e como essas coisas realmente são”, pois, ao assumirem um caráter individual à medida que “a constatação dos desejos dos sujeitos” advém de posturas “reflexivas e individuais” quanto às “necessidades de desenvolvimento”, elas também se referem ao “que pode ser feito para alcançar resultados além do mínimo estabelecido”, ou ainda, à “diferença entre o estado atual e o que se deseja ser”.

Assim, quando observamos que 31% dos (ex)coordenadores julgam necessário ter mais de 24 horas, e outros 26%, entre 20 e 24 horas, para o exercício da Coordenação, numa jornada semanal de trabalho de 40 horas, podemos inferir que a quantidade de atribuições da função, na prática, é incompatível com o tempo disponibilizado, podendo ser este um dos fatores que contribui para a baixa disposição dos professores quererem exercer a coordenação, ou ainda concorrerem a mais de um mandato. Corroborar com essa percepção a Tabela 17.

De modo paradoxo, por mais que o estar em sala de aula, junto aos alunos do curso, seja apontado pelos (ex)coordenadores como algo importante, a frequência de aulas semanais ministradas, em paralelo ao exercício da função, consome tempo que poderia ser dedicado às atribuições da Coordenação. Quando 74% afirmam terem ministrado de 5 a 10 aulas semanais, deve-se considerar que a sua jornada de trabalho semanal de 40 horas foi preenchida com 8,3 a 16,6⁴ horas dedicadas à docência, situação agravada para 23% dos (ex)coordenadores que informaram ter ministrado de 11 a 14 aulas (9,2 a 11,7 horas) semanais enquanto exerciam a função.

Quantidade de atribuições *versus* tempo para as demandas cotidianas da função, em conjunto com o exercício da docência, mesmo que dentro do limite de 8 horas semanais estabelecidos pela instituição (IFSP, 2015), colaboram com a

⁴ Partindo de 5 aulas de 50 minutos, temos 4,16 horas que devem ser computadas em dobro, considerando que a instituição estabelece paridade entre tempo de regência e tempo de preparação para compor a jornada semanal de trabalho do docente. De modo análogo, 10 aulas resultam em 8,3 horas de regência.

percepção anterior sobre os motivos de termos candidatura única, ou ainda, o revezamento, como opções mais frequentes no processo de constituição das Coordenações de Curso de Licenciatura em Matemática no IFSP. Considerando que esse professor, em certa medida (como exposto anteriormente), exerceu a função de coordenação enquanto professor iniciante no Ensino Superior, aliam-se a este cenário de sobrecarga os seguintes desafios apontados por Hees e André (2018, p. 229), quando se trata da docência nesta etapa de ensino:

- 1) Não dispor de tempo suficiente: os professores universitários reconhecem que encontram dificuldades para organizar as tarefas de ensinar com as pressões para publicar. A necessidade de tempo para pesquisar e produzir parece ser uma justificativa recorrente.
- 2) Inadequado *feedback*, reconhecimento e recompensas: esse aspecto está relacionado com a falta de critérios claros sobre a avaliação do ensino que provoca nos professores iniciantes, sentimento de falta de reconhecimento adequado; e de recompensa financeira.
- 3) Expectativas irreais: os professores iniciantes têm elevadas expectativas que são formadas pela falta de conhecimento das funções reais de um professor universitário (Docência, investigação e gestão).
- 4) Falta de Colegialidade: A insatisfação com os colegas é em muitas ocasiões motivo de tensão profissional.

Por fim, mas não menos importante, além do que já foi apresentado, temos, na Tabela 18, elementos que convergem tanto para a citação acima quanto para, principalmente, compreender a quantidade de atividades institucionais que concorrem com a Coordenação de Curso e desestimulam, na prática, que professores manifestem interesse pela função.

Duas atividades se destacam na Tabela 18, cada qual sendo indicada por 83% dos (ex)coordenadores: atuação no NDE, Colegiado e/ou CEIC⁵ de outros cursos e Comissão(ões) do câmpus. Isto é, além das atribuições institucionais para a função e da carga horária da docência, os (ex)coordenadores em sua grande maioria participaram das discussões relativas ao currículo de outros cursos, bem como de outras comissões relativas às diversas demandas inerentes ao cotidiano do câmpus. Acrescenta-se o fato de que 40% coordenaram e/ou colaboraram com projetos de ensino e de pesquisa, o que, no caso, parte mais da necessidade do profissional, considerando que:

O docente da Educação Superior tem sua trajetória marcada pelo contexto histórico das políticas públicas brasileiras, nas quais o que é valorizado é a

⁵ Comissão para Elaboração e Implementação de Projeto Pedagógico de Curso: semelhante ao NDE para os cursos superiores, mas voltada para os cursos de Ensino Médio e Técnico.

produção científica e a titulação e não uma prática que favoreça um ensino de qualidade [...] isso acontece devido à falta de definições claras, no Brasil, sobre a docência na Educação Superior. (Hees; André, 2018, p. 242).

É diante desse panorama que se insere a figura da Coordenação de Curso de Licenciatura em Matemática no IFSP. Na busca por compreender as influências da trajetória formativa do professor de matemática para o exercício da função, seja ele um professor iniciante no Ensino Superior, ou não, mas que se torna um “Coordenador Iniciante”, percebe-se que a “discussão sobre métodos e práticas de ensino e troca de experiências entre os pares”, como também a criação de um “espaço formativo para atender aos alunos com necessidades especiais ou com dificuldades de aprendizagem” ficam sem espaço numa agenda tomada por atividades outras que inviabilizam uma gestão pedagógica necessária à instituição, ao curso, aos docentes e discentes, conforme será explorado com mais detalhes a seguir.

5.2 PEDAGÓGICO: DEMANDAS E IMPRESSÕES

Na seção anterior, começamos a analisar os elementos que compõem a jornada de trabalho dos Coordenadores de Curso de Licenciatura em Matemática no IFSP (Tabela 18) e obtivemos que as atribuições institucionais consomem muito tempo e energia no decorrer das tarefas cotidianas. Mas quais são essas atividades? O quanto elas têm de pedagógico (ou de “pura” burocracia)? A Tabela 19 nos ajuda a compreender esse cenário.

Tabela 19 – Ocorrência das atribuições da Coordenação

Frequência com que cada atribuição acontece(ia)	Escala				
	1	2	3	4	5
Supervisão de atividades acadêmicas (PCC, atividades complementares, TCC etc.)	1	5	8	10	11
Supervisão dos espaços acadêmicos e solicitações de aquisições para melhoria do curso.	0	7	7	11	10
Levantamento da necessidade de aquisição e atualização da bibliografia do curso.	0	7	10	8	10
Acompanhamento da permanência e êxito dos discentes (evasão, reprovação, dependências)	1	2	8	12	12
Acompanhamento das atividades docentes.	0	7	7	9	12
Revisão/Reformulação, junto ao NDE e/ou Colegiado, do PPC.	0	5	4	7	19
Atualização do site do curso com as informações do mesmo (PPC, corpo docente, horário das disciplinas e da coordenação etc.)	2	7	5	12	9

Proposição de regulamentos e procedimentos no âmbito do curso.	1	7	9	10	8
Apoio didático-pedagógico aos docentes.	2	5	9	11	8
Apoio didático-pedagógico aos discentes.	1	1	5	12	16
Organização documental do curso.	0	1	2	15	17
Acompanhamento e avaliação dos processos solicitados na CRA (aproveitamento de estudos, trancamento, transferências etc.)	0	1	6	8	20
Promoção e realização de formação continuada da equipe docente atuante no curso.	4	13	10	6	2
Avaliação de estágio probatório de docentes e/ou processo seletivo de professores substitutos.	5	9	9	3	9
Estímulo à promoção e/ou participação do curso em eventos acadêmicos, científicos e culturais.	0	10	13	5	7
Apoio e/ou promoção de articulação de ensino, pesquisa e extensão no curso.	2	9	10	7	7

Fonte: o autor (2023).

Ao serem questionados sobre a frequência com que diversas atribuições funcionais relativas ao cotidiano da coordenação de curso ocorriam, solicitamos que nos informassem a resposta pelo nível de intensidade de ocorrência, sendo 1 para nunca e 5 para sempre.

Ao olhar, primeiramente, para as que foram indicadas com alta frequência (4 ou 5), temos:

- Organização documental do curso, com 32 (de 35) indicações.
- Acompanhamento e avaliação dos processos solicitados na CRA (aproveitamento de estudos, trancamento, transferências etc.), empatada com Apoio didático-pedagógico aos discentes. Ambas com 28 indicações.
- Revisão/Reformulação, junto ao NDE e/ou Colegiado, do PPC, com 26 indicações.
- Acompanhamento da permanência e êxito dos discentes (evasão, reprovação, dependências), com 24 indicações.

Há evidências, pelo exposto, que as atividades tidas como burocráticas, relativas à estrutura institucional, às demandas protocolares das diversas instâncias, setores e departamentos da instituição respondem à questão apresentada há pouco, sobre que atividades mais consumiam tempo no exercício da coordenação. Mas, antes de continuar, é importante lembrar que consideramos a atividade burocrática como a “prática mecânica e acrítica de normas e regulamentos administrativos que, embora úteis, perdem seu vigor e sua utilidade na organização, no monitoramento e avaliação de processos, e passam a ser utilizados para limitá-los” (Lück, 2013b, p. 112).

Em segundo lugar, com 20 indicações “sempre” (5), está a demanda exclusiva da Coordenadoria de Registros Acadêmicos (CRA), que ao ter a função análoga à de uma secretaria acadêmica ou escolar, trabalha com toda a documentação relativa à vida acadêmica do discente na instituição, desde o seu ingresso (apresentando a documentação para matrícula) até a sua saída (com a emissão do diploma), incluindo nisso atestados de frequência e solicitações das mais diversas. Tais demandas precisam da análise e (in)deferimento da Coordenação de Curso e que, às vezes, implica obter o parecer de um órgão colegiado (por ele presidido), ou ainda, de uma assinatura de outros servidores, bem como informações de outros setores. Acrescenta-se a isso o uso de sistemas digitais na instituição que, se por um lado, facilitam a confecção e tramitação eletrônica de toda a documentação, por outro, exigem tempo (curva de aprendizagem) para dominar as funcionalidades que estão em níveis de acesso distintos dos de quando era professor.

Somente em terceiro lugar vamos ter o indicativo de uma ação pedagógica da Coordenação. Com espectro amplo, o termo apoio didático-pedagógico refere-se a qualquer necessidade que o discente possui e, de modo direto ou indireto, interfere em seu desempenho acadêmico. Em certo sentido, complementada pela quinta atribuição com maior ocorrência, o acompanhamento da permanência e êxito dos discentes. Em outras palavras, estamos falando de aconselhamento sobre problemas familiares, ou de ordem financeira, que prejudicam a frequência às aulas ou a realização de atividades em sala ou extraclasse; orientação de estudos; mediação de conflitos entre discentes e de discentes com docentes, entre tantos outros. São processos, procedimentos ou ações que compõem a rotina desse Coordenador Pedagógico de Curso (explanado no Capítulo 3).

[...] que se constitui como um emaranhado de funções pouco definidas, com um caráter articulador ou reparador, percorrendo desde trabalhos burocráticos, relação com as famílias, gerenciamento, até a formação de professores e demais funcionários, participação nos colegiados etc. (Herculano; Almeida, 2016, p. 134).

Em quarto lugar, temos o indicativo de grande responsabilidade, a coordenação dos trabalhos e dos atores do curso para a análise de curso, tendo em vista sua reestruturação, que pode implicar uma “simples” revisão de bibliografias à reformulação completa do curso em razão de alterações legislativas ou regulatórias da instituição, ou governamental. Um trabalho que exige do profissional compreensão

dos aspectos pedagógicos e didáticos inerentes não apenas à formação profissional de nível superior, mas à formação de futuros professores, que terão sua compreensão do fazer docente construída na implementação de um Projeto Pedagógico de Curso (PPC), que pelo nome já dispensa comentários auxiliares.

A importância dessa atribuição é fortalecida quando voltamos para a Tabela 19 e notamos que a supervisão de atividades acadêmicas (PCC, atividades complementares, TCC etc.), a supervisão dos espaços acadêmicos, as solicitações de aquisições para melhoria do curso ou a atualização do *site* do curso com as informações dele (PPC, corpo docente, horário das disciplinas e da coordenação etc.) também são indicadas como atividades que possuem alta frequência de ocorrência (todas com 21 indicações). Mas com certa diferença das anteriores, podemos dizer que representam a intersecção entre o pedagógico e o burocrático.

Apesar do verbo supervisionar compreender o ato de inspecionar um trabalho, também significa dirigir, vigiar. Logo, exercer a supervisão das atividades acadêmicas ou a qualidade dos espaços e equipamentos do curso, visando sua melhoria, direcionam a coordenação para um olhar de gestor educacional (explanado no Capítulo 3), que, ao exercer a liderança de um coletivo, precisa se pautar em processos democráticos e de gestão participativa, a fim de que a cultura e o clima organizacional favoreçam o seu trabalho e, por consequência, colaborem com a formação do futuro professor de matemática.

Todo esse panorama nos faz lembrar dos seguintes riscos da função apresentados por Almeida (2018, p. 30-31):

- Risco de falta de clareza do papel do Coordenador Pedagógico, do qual deriva a não defesa de suas atribuições, ficando à disposição dos acontecimentos – um faz-tudo –, o que leva a não planejar suas ações.
- Risco de utilizar estratégias como fins em si mesmos, sem ter clareza das fundamentações e possibilidades de seu uso [...];
- Risco de banalizar a importância das relações interpessoais e da afetividade, [desconsiderando-os como] recursos para serem postos a serviço do conhecimento e não fins em si mesmos;
- Risco de naturalizar as questões que surgem na escola. [Afinal,] não é porque sempre foi assim que deve continuar do mesmo jeito;
- Risco de esquecer o alerta de Wallon sobre observação. [...] Fazer perguntas ao real, ao contexto do professor e dos alunos é fundamental;
- Risco de não se sentir pertencente ao grupo, porque sua liderança fica enfraquecida. [Pois,] fazer a gestão das tarefas e das relações interpessoais possibilita a legitimidade de sua função e o pertencimento ao grupo;
- Risco de esquecer que para a escola ganhar vitalidade é preciso uma crítica permanente de suas práticas, do produzido, bem como uma preocupação constante com os vínculos que deve manter com a vida concreta.

Dito isso, passemos às atribuições com baixa frequência de ocorrência (1 ou 2, na Tabela 19). As duas primeiras, em ordem decrescente de indicações, são a promoção e realização de formação continuada da equipe docente atuante no curso – com, aproximadamente, metade das 35 indicações (17) – e a avaliação de estágio probatório de docentes e/ou processo seletivo de professores substitutos (com 14 indicações).

Analisando as indicações, podemos inferir que enquanto a segunda está atrelada muito mais à dinâmica de contratação de professores (concursados ou temporários), decorrente do momento vivido por câmpus na expansão da instituição e da oferta de cursos (exposto no Capítulo 2), a atribuição relativa à formação da equipe pode refletir uma compreensão de que a formação continuada do professor atuante no curso depende do próprio indivíduo e/ou da instituição, não cabendo à Coordenação do Curso promover isso. Contudo, também é possível conjecturar que diante da alta demanda burocrática e de auxílio aos estudantes, a baixa frequência dessa atribuição reflita, apenas, a falta de tempo para que a Coordenação articule e incentive o corpo docente à autoformação, ou ainda, a uma formação coletiva que atenda às demandas do curso. Voltaremos nesse assunto no próximo capítulo.

Em terceiro lugar, temos o apoio e/ou promoção de articulação de ensino, pesquisa e extensão no curso que é complementado com a atribuição que ficou em quarto lugar, o estímulo à promoção e/ou participação do curso em eventos acadêmicos, científicos e culturais. Nota-se que, tanto num caso quanto no outro, falamos da necessidade do tripé ensino-pesquisa-extensão se fazer presente no Ensino Superior e que compõe um dos princípios educacionais da instituição (explanado no Capítulo 2).

Voltando-nos, para os verbos que denotam a ação esperada: Estimular, apoiar e promover correspondem a, respectivamente, despertar o ânimo, auxiliar e pôr em execução, ou seja, esperam da Coordenação uma ação que não só informe a existência de programas, procedimentos e processos relativos ao ensino, à pesquisa e/ou à extensão, mas que estimulem professores e alunos do curso a se envolverem com cada um deles, não os tendo como ações isoladas, mas interligadas, conectadas. Arriscamos dizer que tal fato decorre muito mais de um tempo que está preenchido com outras atividades corriqueiras do que com a percepção de que não são importantes ou falta de desejo em realizá-las.

Essa percepção encontra fundamento nas atribuições que ficaram no meio do caminho, entre as com maior e menor indicação. São elas: a proposição de regulamentos e procedimentos no âmbito do curso e o apoio didático-pedagógico aos docentes. Tais atribuições tiveram mais indicação 4 e 5 do que as cinco mais indicadas com 1 e 2. Em outras palavras, antes de pensar em como articular ensino, pesquisa e extensão, ou de promovê-las, houve a necessidade de a coordenação intervir no fazer pedagógico dos docentes atuantes no curso, a fim de que a proposta didático-pedagógica fosse garantida.

Podemos pensar que esse apoio (suporte, auxílio) didático-pedagógico tem a mesma amplitude da discutida em relação aos discentes, mas com foco na ação docente, que compreende desde situações corriqueiras de organização de espaços e tempos para uma atividade específica, ou especial, até à orientação para confecção de processos avaliativos distintos, o que, tanto num caso quanto no outro, demandam saberes próprios da profissão docente (discutidos no Capítulo 3), adquiridos na trajetória formativa (formação inicial, continuada, em serviço e/ou ao longo do exercício profissional), pois

Entre os professores responsáveis pelas disciplinas de conteúdos específicos da matemática, [...] a experiência anterior como docente na escola básica e a aproximação com os fundamentos do ensino durante curso de [mestrado ou] doutorado na área da Educação ou Educação Matemática possibilitaram alguma flexibilidade em relação à aproximação do programa da disciplina com a da realidade do ensino nas escolas. Iniciativas, porém, ainda reduzidas dos professores de conteúdos específicos nesse estudo, mesmo considerando que o saber da experiência e o saber acadêmico juntos podem dar maior segurança e confiança para a transformação do conteúdo formal em conteúdo de ensino, sinalizando, assim, a força do conhecimento pedagógico do conteúdo. (Passos, 2018, p. 101).

Contudo, não se pode descartar, também, a necessidade de uma intervenção mais profunda na forma como o professor ministra suas aulas, ou ainda, na relação professor-aluno e o apoio didático-pedagógico. Tal afirmação toma como ponto de partida o plano de aulas que o professor deve fazer, semestralmente, para cada disciplina que leciona e que deve ser aprovado pela coordenação, após avaliar o que o docente prevê como instrumentos e critérios de avaliação da aprendizagem e a descrição do desenvolvimento das aulas, contendo previsão do conteúdo a ser ministrado, a cada semana, metodologia de ensino e recursos previstos. Ou seja, uma avaliação que requer desse professor, na função de coordenador, um conjunto de conhecimentos (exposto no Capítulo 3) que não dizem respeito somente ao

pedagógico ou à matemática, mas a ambos. Afinal, “o saber da experiência e o saber acadêmico juntos podem dar maior segurança e confiança para a transformação do conteúdo formal em conteúdo de ensino, sinalizando, assim, a força do conhecimento pedagógico do conteúdo” (Passos, 2018, p. 101).

Esse olhar sistêmico para o curso e seus atores é que viabiliza a reflexão e propositura de regulamentos e procedimentos no âmbito do curso (ou alteração dos existentes), que em certa medida parece paradoxal, pois será preciso dedicar tempo e energia para os processos burocráticos para que esses processos deixem de tomar tempo e energia. Assim, surge a pergunta, como desarmar esta armadilha?

A resposta? Deixar de pensar no singular e passar a pensar no plural, como um gestor educacional (explorado no Capítulo 3). Por meio de uma gestão participativa, o envolvimento de todos os atores envolvidos no processo, tanto na concepção quanto na execução e responsabilização, faz com que não só o fardo seja compartilhado, mas a energia seja ampliada e o tempo otimizado. Esse benefício não se dá apenas para a Coordenação, mas contempla também os professores, uma vez que o desenvolvimento profissional deles, segundo Hees e André (2018, p. 238-239), é favorecido quando lhes são dadas “oportunidades de refletir com seus pares sobre suas práticas, buscando referenciais para analisar sua prática, discutindo suas dificuldades, e conseqüentemente encontrando novos caminhos para sua ação docente”.

Toda essa vivência da função permitiu que pudéssemos obter dos (ex)coordenadores um conjunto de impressões que nos dão pistas do reconhecimento de uma identidade para a Coordenação de Curso de Licenciatura em Matemática no IFSP, a partir da provocação feita aos (ex)coordenadores para manifestarem – diante da experiência adquirida no exercício da função – o nível de concordância com as afirmações presentes na Tabela 20. Um processo de “identificação ou não identificação com as atribuições que são sempre do outro, visto que esse processo só é possível no âmbito da socialização, que, no caso do coordenador pedagógico de curso, se dá no trabalho, no contexto da instituição e do curso” (Placco, 2012, p. 761).

A primeira marca da identidade do Coordenador de Curso de Licenciatura em Matemática no IFSP é a de possuir algumas características do Coordenador Pedagógico da Educação Básica (exposto no Capítulo 3), posição que defendemos não somente pelo já exposto até aqui, mas confirmado pelos próprios (ex)coordenadores ao concordarem, em sua maioria (18 de 35, e somente 6

discordâncias), de que a coordenação demanda muito mais conhecimentos didático-pedagógicos do que imaginavam. Cabe ressaltar que não estamos nos referindo ao conjunto de conhecimentos próprios da docência, mas específico ao exercício da coordenação, pois 31 dos 35 participantes concordaram que a coordenação proporciona conhecimentos específicos no desenvolvimento profissional. Ou seja, distingue-se da docência, exige que o profissional adquira novos conhecimentos e saberes, que, como defendemos, já estão postos pela literatura, não especificamente para o Ensino Superior, mas que possuem fortes semelhanças, similaridades, intersecções com a Coordenação na Educação Básica, a saber, o papel de articulação, formação e transformação do contexto educacional nas licenciaturas do IFSP.

Tabela 20 – Nível de concordância sobre afirmações relativas à Coordenação da Licenciatura em Matemática no IFSP*

Afirmação sobre a Coordenação	Dplen	Dpar	NCND	Cpar	Cplen
Coordenação é uma função burocrática que organiza documentos e cumpre, ou faz cumprir, o que está estabelecido.	7	4	2	16	6
A burocracia atrapalha ou impede o desenvolvimento de outras ações pedagógicas relevantes à coordenação.	1	3	2	16	13
Ser coordenador implica em trabalhos burocráticos, mas exige outras atividades pedagógicas a realizar.	0	0	1	5	29
A coordenação demanda muito mais conhecimentos didático-pedagógicos do que imaginava.	1	5	11	13	5
A partir da experiência da coordenação, há uma nova compreensão do curso de Licenciatura em Matemática.	0	1	3	3	28
Para ser coordenador é necessário ter um perfil específico de professor.	3	3	7	10	12
A coordenação proporciona conhecimentos específicos no desenvolvimento profissional.	0	0	4	4	27

*Nota: DPlen – Discordo Plenamente; Dpar – Discordo Parcialmente, NCND – Não concordo, nem discordo; Cpar – Concordo Parcialmente e Cplen – Concordo Plenamente.

Fonte: o autor (2023).

A segunda marca na busca de uma identidade não exclui o reconhecimento de que esta função é burocrática, pois 22 dos 35 (ex)coordenadores concordam com a afirmação de que cabe a essa função organizar documentos e cumprir, ou fazer cumprir, o que está estabelecido pela instituição e/ou legislação. Ou seja, faz parte dessa função compreender que a organização social em que atua profissionalmente

tem processos e protocolos sistematizados, formalizados, que estruturam o seu funcionamento e, em certa medida, possuem uma razão de existir. Contudo, deve manter uma posição reflexiva e crítica desses processos, afinal “a burocracia atrapalha ou impede o desenvolvimento de outras ações pedagógicas relevantes à coordenação”, conforme apontam 29 dos 35 (ex)coordenadores.

Compreendemos, portanto, segundo Lück (2013b, p. 112), que a lida da Coordenação com a burocracia deve possuir na construção de sua identidade uma postura menos parecida com aqueles que agem automaticamente e utilizam “as normas, regulamentos e leis como orientadores da ação” e mais com aqueles que agem “reativamente ao ver a letra da lei”, buscando nelas “aspectos limitadores e cerceadores da ação”, o que permite que formas inovadoras e particulares ao contexto do câmpus e do curso surjam e o burocrático se some ao pedagógico, não o sobreponha. Afinal, o ser coordenador implica em trabalhos burocráticos, mas exige outras atividades pedagógicas a realizar, conforme concordância de 34 dos 35 (ex)coordenadores.

Esse tipo de percepção também considera que ser coordenador necessita “ter um perfil específico de professor” (concordância de 22 dos 35 participantes). Em outras palavras, além do pedagógico, esse profissional deve ter, como gestor, uma postura que vise “promover a superação de dificuldades, resolver conflitos, eliminar ou diminuir tensões que ocorram no processo escolar e que prejudicam a criação de clima educacional favorável à formação e aprendizagem” do discente, futuro professor de matemática (Lück, 2014, p. 105).

Tudo isso dá ao Coordenador uma distinção entre os demais professores do curso, não apenas pelo que se exige dele na função, mas, principalmente, porque após ela, tem-se um novo professor atuante no curso, dado que a partir da experiência da coordenação há uma nova compreensão da Licenciatura em Matemática, conforme apontam 31 dos 35 (ex)coordenadores. Estes passam a dominar os conteúdos teóricos que desvelam ideologias e limitações da prática institucional, aguçam “uma consciência crítica que [possibilita] uma avaliação [das] práticas, e, especialmente, se os seus fins são (ou podem ser) de dominação ou de emancipação” (Lima, 2021, p. 215).

O reconhecimento de que a identidade da Coordenação de Curso de Licenciatura em Matemática no IFSP compreende aspectos da Coordenação Pedagógica da Educação Básica e da Gestão Educacional (explanados no Capítulo

3) não cessa aqui. Continuaremos a análise a partir da experiência relatada dos (ex)coordenadores, a fim de evidenciar como a coordenação, a gestão e o pedagógico se entrelaçam.

Observe que no decorrer da seção anterior, pudemos conhecer o perfil de 35 dos 42 professores que coordenaram o curso de Licenciatura em Matemática nos 13 *campi* do IFSP, entre os anos de 2008 e 2021. Conhecemos a formação inicial e continuada e a experiência profissional do grupo, considerando não somente a Licenciatura em Matemática, mas todas as áreas e níveis em que lecionaram, antes e depois de ingressarem na instituição. A partir dessa trajetória formativa e do exercício profissional, das experiências e impressões relatadas, começamos a compreender as demandas e as possíveis influências da formação desse professor no exercício da Coordenação de Curso, identificando os conhecimentos específicos dessa função.

Em continuidade a isso, passemos à análise de mais algumas respostas, dadas ao questionário, que permitem aprofundar a discussão da presença de dimensões pedagógicas numa gestão educacional inerente à Coordenação de Curso de Licenciatura em Matemática no IFSP.

Iniciamos com as respostas dadas pelos participantes à solicitação de que narrassem um fato marcante do período em que atuaram na coordenação. Analisando-as, foi possível agrupá-las nas seguintes temáticas: Avaliação do curso pelo INEP/MEC, Coordenação de Curso, Construção e/ou reformulação de PPC, Problemas diversos e Espaços de Aprendizagem. Ressalta-se que a mesma resposta, em alguns casos, pode ser classificada em mais de um tema e que dois coordenadores informaram não ter nada a relatar por terem recém-assumido a Coordenação, à época da pesquisa.

Os fatos relacionados ao processo de avaliação do Curso pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP), vinculado ao Ministério da Educação (MEC), foram um dos de maior presença nos relatos, 10 dos 35 participantes. O Quadro 4 nos traz a descrição feita pelos participantes dessa experiência vivida pela coordenação em 8 dos 13 *campi* que ofertam o curso de Licenciatura em Matemática.

Quadro 4 – Descrição de um fato marcante, à época da coordenação, no tema “Avaliação do curso pelo INEP/MEC”

Participante	Descrição	Conhecimentos específicos
Rafael	Quando o curso passou por processo de reconhecimento. Apesar das dificuldades (estava terminando meu doutorado, era recém-casado, a infraestrutura do câmpus era péssima, novos professores estavam chegando), o processo correu muito bem. Os avaliadores, embora muito rígidos, elogiaram a minha atuação em seu relatório.	<ul style="list-style-type: none"> • Liderança • Articulação • Transformação
Alice	Passar pelo reconhecimento do curso. O trabalho é exaustivo. Foram dias preparando toda a documentação, mas valeu a pena no final. Apesar de achar que a avaliação é muito subjetiva e que poderia ser reformulada.	<ul style="list-style-type: none"> • Liderança • Articulação
Davi	Com dois meses de coordenação de curso já tive que preparar para o processo de reconhecimento dele por meio da visita <i>in loco</i> . Foi bem trabalhoso, pois tive que aprender e organizar muita coisa em pouco tempo e nem sempre a reitoria orientava de modo correto. Ficamos felizes com o conceito 4 que recebemos na avaliação.	<ul style="list-style-type: none"> • Formação • Liderança • Cultura e clima organizacional
Laura	Nossa! Como estava preparando a chegada do MEC para avaliar o curso, passei por muitos momentos marcantes. Mas, acredito que perceber o apoio incondicional dos alunos, naquele momento, foi crucial para nossa boa avaliação. Apesar de ter recebido um avaliador misógino, que me tratou como uma "escrava", ter recebido nota 5, para a Coordenação, e nota 4, para o curso, foram extremamente marcantes para mim.	<ul style="list-style-type: none"> • Articulação • Cultura e clima organizacional
Manuela	Durante a minha coordenação passamos pelo reconhecimento de curso, momento bastante tenso, pois o curso não havia obtido a nota mínima na primeira visita e o item da infraestrutura física não estava como gostaríamos, mas conseguimos o reconhecimento com nota 4.	<ul style="list-style-type: none"> • Liderança • Transformação • Cultura e clima organizacional
Milena	É marcante para mim os episódios do período de avaliação do curso, pois ao mesmo tempo que estava pensando no curso, documentos, atualizações, estava resolvendo problemas de horário de aulas de professores, contratações, discutindo compras e outros.	<ul style="list-style-type: none"> • Articulação • Liderança • Cultura e clima organizacional
Rosângela	Processo de reconhecimento junto ao MEC.	<ul style="list-style-type: none"> • Liderança
Cristina	[...] Como já mencionei, o processo de avaliação externa do curso é bem marcante e exaustivo. O apoio institucional é periférico e a tarefa de liderar o processo fica em grande medida sob a responsabilidade do coordenador.	<ul style="list-style-type: none"> • Articulação • Liderança • Cultura e clima organizacional
Marco	Preparar o curso para receber a comissão avaliadora do curso pela INEP.	<ul style="list-style-type: none"> • Liderança
Raquel	Não me lembro de um episódio marcante, mas o mais importante foi a visita externa para avaliação do curso.	<ul style="list-style-type: none"> • Liderança

Fonte: o autor (2023).

De modo sucinto, três coordenadores (Rosângela, Marco e Raquel) apenas informam que o fato de passar pelo processo de avaliação do curso os marcou, sem narrarem o que desse processo os impactou. Tais elementos surgem nas falas dos demais. Mas, independentemente dos relatos, há de se partir da importância que esse

processo avaliativo tem para o curso, o câmpus, a instituição e todos os atores envolvidos, não somente docentes e discentes. Um momento que coloca em evidência erros e acertos tanto na infraestrutura disponibilizada quanto, e mais importante, na implementação do Projeto Pedagógico do Curso. Um conjunto de ações, procedimentos e documentações de um período plurianual que precisa evidenciar a qualidade formativa esperada, não desconsiderando ser também um recurso formador de opinião da sociedade como um todo, a respeito da “qualidade” que o curso e a instituição possuem.

Nota-se, nas falas do Quadro 4, que de modo geral, nas entrelinhas, todos expressam a importância desse momento e a grande pressão que o Coordenador recebe não somente na organização de documentos, mas, diante da “vida que não para”, terem que “carregar o curso nas costas” para apresentá-lo aos avaliadores, que pouco ou nada sabem, inicialmente, de toda a dinâmica que culminou nas condições em que o curso se encontra no momento de ser avaliado. Foi destacado por Rafael e Laura que os avaliadores podem representar um ponto de pressão muito forte sobre a Coordenação (Cristina), que a despeito da seriedade e rigidez esperada, podem tornar o processo mais difícil do que já é, ou traumático (Laura).

Segundo o relato de Davi e de Cristina, principalmente, a instituição não deu o suporte esperado diante da importância que o momento exige. Aliás, segundo Manuela, houve a necessidade de uma nova avaliação dado que as condições mínimas esperadas para o curso não foram atendidas na primeira avaliação e ainda se encontravam pendentes de solução (quesito infraestrutura) para a segunda visita. Acrescenta-se ao fato Davi se ver diante da complexidade desse processo no período inicial de sua coordenação. Assim, considerando que estamos nos referindo à realidade percebida em 8 *campi* distintos, ao ponderar que alguns anos separam as experiências narradas (dado o período distinto de criação dos cursos exposto no Capítulo 2), é possível dizer que a instituição necessita atentar para a formação desses coordenadores, além de se estruturar para dar o suporte necessário ao curso, caso já não esteja fazendo (após o levantamento dos dados).

Essa atitude certamente colaboraria, no mínimo, com a grande demanda burocrática de organização documental apontada Rafael, Davi e Milena. Foi um trabalho desgastante, extenuante (Alice), que poderia ser melhor absorvido se o apoio (e formação) institucional ocorre-se antes, durante e depois do processo avaliativo. Antes, para que não houvesse acúmulo de pendências a serem resolvidas num curto

período de tempo; durante, para o que o coordenador pudesse se sentir amparado nas explicações que se fazem necessárias, compartilhando as responsabilidades sobre os erros e acertos cometidos; e, por fim, depois, para que quem chega não tenha que “começar do zero”, inutilizando toda a experiência e sabedoria adquiridas no processo e que podem colaborar com o aprimoramento do curso. Afinal,

[...] a falta de formação e de experiência [...] ausência de espaço e de trocas sistemáticas com um professor ou tutor mais experiente pode contribuir para que as inseguranças do professor iniciante não sejam tratadas com o devido cuidado, ficando a cargo dele próprio procurar a resolução dos problemas e elaborá-los internamente. (Princepe; Pereira, 2018, p. 265).

Acrescenta-se a isso (conforme Rafael e Milena) que as demandas cotidianas do curso não param. Nas palavras do participante Rafael, tudo ocorreu “ao mesmo tempo que estava pensando no curso”, ou seja, as demandas pedagógicas e institucionais se somaram ao novo desafio, o que necessitou articulação entre os atores escolares, com destaque para a relação com os discentes do curso. Segundo Laura, “o apoio incondicional dos alunos, naquele momento, foi crucial para nossa boa avaliação”, o que foi conquistado, segundo nossa visão, por um olhar pedagógico da Coordenação.

Isso nos remete para o outro tema mais frequente entre os fatos narrados. Para 10 coordenadores, de 8 *campi* distintos, conforme consta no Quadro 5, a própria Coordenação de Curso foi marcante e é por meio dessas experiências narradas que exemplificaremos, a seguir, como as dimensões da Coordenação Pedagógica e da Gestão Educacional (ambas descritas no Capítulo 3) se fazem presentes na Coordenação de Curso de Licenciatura em Matemática no IFSP.

Quadro 5 – Descrição de um fato marcante, à época da coordenação, no tema “Coordenação de Curso”

Participante	Descrição	Conhecimentos específicos
Gabriela	Fazemos integração com os alunos todos os anos e, este ano, como estávamos em trabalho remoto, resolvi fazer uma apresentação narrando aos alunos que os professores estavam com saudades do ensino presencial. Acredito que uma aula não é apenas reprodução de conteúdo, mas sim um movimento que se dá com o outro e que o rosto, as conversas no corredor, os alunos sentados no chão do IFSP fazem falta. Um professor começou a chorar assim que terminou a apresentação dizendo que aquela apresentação é um exemplo do porquê ele amava lecionar naquele curso, que o cuidado com que os coordenadores e professores tinham com este curso é que faz dele diferente. Penso que isso resume um pouco o extrapolar das atividades da coordenação para além da burocracia que o afoga durante o semestre.	<ul style="list-style-type: none"> • Articulação • Formação • Transformação • Liderança • Cultura e clima organizacional • Saberes docentes
Helena	Um episódio marcante foi a primeira vez que participei como coordenadora em uma cerimônia de Colação de Grau; foi muito emocionante participar ativamente de um momento tão marcante na vida de muitos alunos.	<ul style="list-style-type: none"> • Cultura e clima organizacional
Rafael	Outra situação (não foi bem um episódio) importante é que foi nesse período que comecei a repensar minhas práticas e a me envolver mais com os componentes curriculares relacionados ao ensino da matemática.	<ul style="list-style-type: none"> • Formação • Conhecimentos Específicos do Professor de Matemática
Paulo	Não se trata de um episódio único, mas de vários momentos de conversas com alunos para orientá-los sobre os mais diversos problemas pessoais (familiares, econômicos e até sentimentais) que estavam passando e, de algum modo, impactavam o rendimento acadêmico e a frequência no curso. Isso abriu a percepção para uma gestão acadêmica mais sensível ao humano do que às normas e procedimentos.	<ul style="list-style-type: none"> • Articulação • Transformação • Liderança • Saberes docentes • Cultura e clima Organizacional
Marcia	Coordenar o curso de modo remoto, principalmente quando as atividades de ensino ficaram suspensas e tive que dar o apoio e acolhimento aos estudantes do curso.	<ul style="list-style-type: none"> • Articulação • Transformação • Liderança
Liz	É um ambiente muito agradável de trabalho. Mesmo nos momentos difíceis, a colaboração dos colegas fez toda a diferença. Não coordenei sozinha. Em todo o tempo, o suporte dos coordenadores anteriores e a colaboração de praticamente todos os docentes do curso tornaram a função menos pesada.	<ul style="list-style-type: none"> • Liderança • Gestão Participativa • Processo democrático • Cultura e Clima Organizacional
Gael	No início da coordenação, sem nenhum tipo de formação para tanto, tive que entender o funcionamento dos editais. Tive que lançar um edital inédito para completar as 40 vagas do curso pois não foram preenchidas via Enem/Sisu. Ou seja, fiz uma peregrinação ligando para vários setores da reitoria para me informar como proceder neste caso. Recebi alguns modelos de editais para completar essas vagas tendo como norte as 3 últimas notas do Enem. Lancei um edital e deu certo! Isso de fato foi marcante em vários aspectos. Faço questão de citar dois: o entendimento das burocracias sem nenhuma formação para tanto e o quanto os cursos de Licenciatura não são procurados. No primeiro	<ul style="list-style-type: none"> • Formação • Liderança • Saberes docentes • Cultura e clima Organizacional

	caso penso que o IFSP deveria dar um curso de formação para os coordenadores eleitos. No segundo caso penso que a baixa procura por cursos de Licenciatura esteja associado aos salários praticados pelo mercado, além de carreiras pouco atraentes na esfera pública.	
Milena	Entendo a coordenação do curso mais como pedagógica do que administrativa, no entanto a burocracia e as demandas do IF, por muitas funções serem absorvidas pela coordenação, não permitem que isto ocorra.	<ul style="list-style-type: none"> • Articulação • Formação • Transformação • Saberes docentes • Liderança • Cultura e clima organizacional
Cristina	Para além disso, eu tive algumas experiências que me marcaram. Uma delas foi a condução de uma reunião em que precisávamos discutir o afastamento para qualificação de dois docentes, sem a previsão de substitutos. Foi muito difícil lidar com a questão, pois sabia que os docentes precisavam do afastamento, mas ao mesmo tempo sabia que o grupo estava sobrecarregado e não poderia assumir as aulas dos colegas. Isso me fez pensar muito nas tensões entre "garantir o funcionamento do curso" e "atender à vontade da equipe" e na questão do papel da liderança do coordenador em momentos como esse.	<ul style="list-style-type: none"> • Articulação • Formação • Liderança
João	Apresentar uma sala de reunião totalmente renovada.	<ul style="list-style-type: none"> • Liderança

Fonte: o autor (2023).

Começamos com o pedagógico da função se sobrepondo ao papel burocrático. Segundo Gabriela, Paulo e Milena, é preciso que as atividades da coordenação extrapolem a burocracia sufocante de cada semestre letivo, percebendo que a gestão acadêmica deve ser “mais sensível ao humano do que às normas e procedimentos”, afinal, a Coordenação de Curso deve ser vista “mais como pedagógica do que administrativa”. Tal postura incisiva leva em consideração não apenas esses três recortes, mas o que já foi discutido nas seções anteriores e a percepção do papel de formação e transformação que a Coordenação tem sobre o próprio coordenador.

Observemos a fala de Rafael. O exercício da Coordenação o fez repensar as próprias práticas, levando-o a se envolver mais com os componentes curriculares relacionados ao ensino da matemática. Um ato de formar e/ou transformar a si (e aos outros) que não ocorre no protocolo, mas numa interação com docentes e discentes, num “movimento que se dá com o outro, [com] o olhar no rosto, as conversas no corredor, os alunos sentados no chão do IFSP” (Gabriela).

Esse olhar pedagógico tomou outra proporção no período de pandemia da SARS-CoV-2 (Covid-19) uma vez que, ao impedir a presença física no ambiente escolar, restringindo a interação entre docentes e discentes, um com o outro e entre

si (Gabriela e Marcia), demandou da Coordenação um esforço extra no auxílio aos professores, já que as práticas precisaram ser transformadas e

[...] quando um sujeito se sente impedido de realizar sua atividade laboral, pode terminar por não conseguir transitar livremente pelos confrontos que deve travar consigo e com outros, e viver os riscos, os desafios e as demandas que seriam, na realidade, os aspectos que fazem parte de uma atividade profissional e que poderiam promover seu desenvolvimento. (Princepe; Pereira, 2018, p. 271).

O acolhimento, portanto, não se deu apenas às necessidades formativas dos discentes, mas, também, às da própria equipe docente, conforme pode ser observado nas falas de Clara e Luiz que escolheram o período de pandemia como fato marcante a ser narrado:

Um acontecimento marcante que ainda está ocorrendo é a realização de todas as atividades do curso e da instituição de maneira remota, por conta da pandemia de Covid-19. E a articulação de todas essas atividades, enquanto coordenação de curso, é um desafio em termos de aprendizagem de novas ferramentas e maneiras de articulação entre os servidores, alunos e comunidade externa. (Participante AF).

A pandemia de Covid-19 é uma situação à parte. Assumi logo depois da paralisação de calendário e tentar evitar a evasão de alunos durante esse período é realmente uma missão complicada. Conversei com vários alunos, e um, em especial, que ia trancar o curso, mas, após a conversa [comigo,] decidiu continuar, mesmo que cursando apenas 1 disciplina, mesmo tendo que ir até a casa da sogra para poder ter acesso à internet. Isso foi muito marcante. (Participante C).

Tais falas reafirmam como o papel articulador da Coordenação é fundamental para que o curso permaneça coeso aos seus princípios e propósitos – e aos da instituição e da sociedade –, expressos no PPC e na legislação vigente, mas, principalmente, na formação dos atores da comunidade do curso ou na transformação das condições em que ele ocorre, ambas decorrentes de uma visão pedagógica que o professor tem sobre a sua atuação na Coordenação.

Para exemplificar, observemos como uma singela apresentação para os alunos, de como os “professores estavam com saudades do ensino presencial”, impactou discentes e docentes. O poder que a manifestação de um olhar humano tem para alterar a cultura e o clima organizacional, segundo Gabriela, consiste no cuidado que os “coordenadores e professores [têm] com [o] curso que [faz] dele diferente”. Em outras palavras, é a liderança, a orientação, a articulação da Coordenação nos “mais diversos problemas pessoais (familiares, econômicos e até sentimentais)” da comunidade acadêmica do curso, não descritos diretamente no conjunto de suas

atribuições (Anexo I), que impactam “o rendimento acadêmico e a frequência no curso” (Paulo).

Portanto, a constatação de Milena de que “a burocracia e as demandas do IF”, entre tantas funções absorvidas pela coordenação, são impeditivas para que tudo isso ocorra, impele-nos a dizer que a Coordenação Pedagógica é necessária, mas não é suficiente. É preciso assumir-se como Gestor Educacional, como líder que estabelece processos democráticos para participação da comunidade, a fim de transformar o clima e a cultura organizacional onde futuros professores de matemática se formam. Isso é algo que, segundo Princepe e Pereira (2018, p. 272), se não receber a atenção devida, pode inviabilizar o desenvolvimento profissional dos docentes, pela “ausência de tempos e espaços de trabalho coletivo, destinados à troca de experiências e de discussão e aprofundamento da prática pedagógica”. Sendo assim, as condições de trabalho dos professores das licenciaturas podem ser prejudicadas pelos “modos de funcionamento e gestão do ensino superior” (Princepe; Pereira, 2018, p. 272).

Contudo, não se pode partir da ideia de que tais habilidades e concepções sejam inatas ao profissional, exige formação, como aponta Gael, ao afirmar a necessidade do IFSP – em meio à reflexão de como a burocracia consome tempo e energia da coordenação – “dar um curso de formação para os coordenadores eleitos”. Defendemos que iniciativas de formação da equipe gestora devem “ser institucionais e sistemáticas”, uma vez que se tratam de “situações permanentes, centradas na universidade e nos cursos de licenciatura”, como também podem beneficiar o desenvolvimento profissional “de todos os professores, ao longo de suas carreiras” (Princepe; Pereira, 2018, p. 272).

Concebemos que é papel institucional viabilizar, promover, permitir e custear formações que permitam aos Coordenadores refletir sobre as demandas de sua própria prática que dificilmente podem ser incorporadas à formação inicial (ou continuada) do professor, dado o seu caráter institucional, isto é, “forma de contratação de docentes; plano de carreira; salário; estabilidade; número de alunos por turma; jornada de trabalho; uso do tempo destinado ao trabalho coletivo [...] e qualidade de uso”, como também “a infraestrutura institucional e os materiais disponíveis para o trabalho” (Princepe; Pereira, 2018, p. 272). Um tipo de formação em serviço que considere todos esses aspectos, e outros, inerentes à gestão do curso, que a impactam direta ou indiretamente.

Saber o que é esperado e ter a formação específica para o exercício da função permitirá à Coordenação de Curso aprimorar sua gestão. Segundo a fala de Liz, apesar de curta, temos que uma gestão participativa, onde o não coordenar sozinho é capaz de alterar o clima e a cultura organizacional, bem como tornar o ambiente de trabalho (e, por consequência, de ensino e aprendizagem) agradável, onde problemas e dificuldades (que sempre existirão em maior ou menor grau) serão resolvidos por meio de um processo democrático, já que a “colaboração dos colegas [faz] toda a diferença”. Coordenar não se torna um ato individual, mas coletivo, ressaltando a “questão do papel da liderança do coordenador” (Cristina).

Essa liderança se dá em diversas frentes. Observemos uma delas no Quadro 6, que registra as respostas de 7 coordenadores (de 6 *campi* distintos), ao destacar a confecção do PPC (para criação ou reformulação) como marcas do período que exerceram o mandato.

Quadro 6 – Descrição de um fato marcante, à época da coordenação, no tema “Construção e/ou reformulação de PPC”

Participante	Descrição	Conhecimentos específicos
Gustavo	O processo de construção do novo PPC do curso. A atividade mais rica e gratificante que participei.	<ul style="list-style-type: none"> • Articulação • Gestão Participativa • Processo Democrático • Liderança • Conhecimentos Específicos do Professor de Matemática • Conhecimentos do Professor • Saberes Docentes
Helena	Com certeza a atividade mais marcante foi a colaboração na construção do Currículo de Referência dos cursos de Licenciatura em Matemática do IFSP.	<ul style="list-style-type: none"> • Formação • Liderança • Gestão Participativa • Processo democrático • Conhecimentos Específicos do Professor de Matemática • Saberes Docentes
Thiago	Nos 4 anos de coordenação, o episódio (na verdade foi um processo longo) mais marcante foi sem dúvidas a reformulação do PPC do curso, que demandou praticamente 2 anos de intenso trabalho, muita discussão em equipe no NDE, Colegiado e em reuniões de área, muito estudo sobre legislações educacionais. Todo esse processo gerou um profundo conhecimento acerca do curso, estreitou relações de trabalho entre todos os docentes da área e aproximou os discentes das decisões que envolviam suas vidas acadêmicas.	<ul style="list-style-type: none"> • Articulação • Formação • Liderança • Gestão Participativa • Processo democrático • Cultura e clima organizacional • Conhecimentos Específicos do Professor de Matemática • Saberes Docentes

Manuela	O outro momento foi a reformulação do curso para atender à Resolução nº 2 de 2015. Havia um prazo para entregar o PPC e ele ser aprovado. Depois de muitas idas e vindas das ATPs [Análises Técnico-Pedagógicas], o PPC foi aprovado dentro do prazo inicial, mas logo descobrimos que corremos à toa, pois houve adiamento para a resolução entrar em vigor.	<ul style="list-style-type: none"> • Liderança • Gestão Participativa • Conhecimentos Específicos do Professor de Matemática • Saberes Docentes
Rosângela	Organizar toda a documentação e reformulação do PPC do curso.	<ul style="list-style-type: none"> • Liderança • Conhecimentos Específicos do Professor de Matemática • Saberes Docentes
Maria	Coordenação e aprovação da reformulação do PPC do curso.	<ul style="list-style-type: none"> • Articulação • Liderança • Conhecimentos Específicos do Professor de Matemática • Saberes Docentes
José	As discussões no grupo GT11 para a construção do Currículo de Referência.	<ul style="list-style-type: none"> • Articulação • Liderança • Conhecimentos Específicos do Professor de Matemática • Saberes Docentes

Fonte: o autor (2023).

A confecção de um Projeto Pedagógico de Curso implica a condução de um grupo na discussão de diversos elementos inerentes ao curso: infraestrutura (espaços e equipamentos) que a instituição dispõe (ou pretende ter), coletivo de profissionais docentes e técnicos administrativos que atuarão direta ou indiretamente no curso, justificativa para criação do curso e a demanda de mercado para os egressos e, principalmente, a proposta pedagógica propriamente dita, que inclui a estrutura curricular, e a visão para avaliação, pesquisa, extensão e estágio, integradas. Ou seja, coordenar esse processo de construção e/ou reformulação de um PPC implica à Coordenação uma visão ampla do curso, dos seus objetivos, da integração entre os seus atores e da articulação entre as partes, em decisões colegiadas, decorrentes de discussão e análise tanto do Núcleo Docente Estruturante (NDE) quanto do Colegiado do Curso.

Trata-se de um processo extremamente satisfatório e formativo, conforme Gustavo e Rosângela relatam, mas que passou por desafios extras, como bem lembrado por Helena e José, ao ser solicitada pela instituição a confecção de um Currículo de Referência. Esse documento, criado para que todos os cursos ofertados pelo IFSP tivessem uma mesma identidade formativa, constituiu-se nas discussões e consensos dos NDE e Colegiados de cada curso, que foram sistematizadas por

Grupos de Trabalho (GT) compostos pelos coordenadores de curso e um mediador. Um processo que se iniciou em 2018 e só terminou em 2021, contando no caso da Licenciatura em Matemática com mais de 13 coordenadores representantes de seus respectivos NDE e Colegiados, dado que alguns tiveram mandato encerrado durante o processo.

Tais processos e momentos vivenciados que, pelo simples narrar, expressam o papel crucial que a Coordenação de Curso tem em liderar os trabalhos, bem como articular as diversas visões, proposições e interesses, a fim de mediar conflitos e perspectivas, para que expectativas se ajustem ao possível. Segundo o participante J, demanda tempo de intenso trabalho, discussões colegiadas e muito estudo. E, ainda, a depender da decisão da instituição, pode gerar algum tipo de frustração (Manuela) ou, de modo positivo, desenvolvimento profissional, envolvimento com o curso, mudança do clima e da cultura do curso (Thiago).

Considerando, segundo Clementi (2001, p. 56), que alguns coordenadores, “no que se refere ao acompanhamento do projeto pedagógico, de modo geral não têm claro para si que tal projeto não é apenas uma responsabilidade de alguns dentro da escola”, faz-se necessário formá-los, a fim de levarem em consideração que no exercício de sua função “também cabe a eles estimular e criar situações para que se realizem debates amplos e definições sobre a estrutura da escola, seu funcionamento e suas relações com a sociedade”. Um tipo de gestão que se envolve no acadêmico, no pedagógico, no administrativo e nas relações humanas, que invariavelmente apresentam problemas diversos.

Observemos os fatos marcantes do Quadro 7, agrupados como Problemas diversos, que narram algumas situações (além das que já foram expostas) que demandaram da Coordenação uma postura de liderança. Ao ler os problemas citados, somos impelidos a categorizá-los, ao menos, em duas dimensões que defendemos compor a Coordenação de Curso de Licenciatura em Matemática no IFSP: a Coordenação Pedagógica, segundo a descrição de Janaína e Cesar, e a Gestão Educacional, segundo os participantes Rodrigo, Cristiano, Bernardo e Edilaine. Tal categorização não as considera disjuntas, pelo contrário, entende que na realidade do exercício da função, ambas se complementam e coexistem na mesma função.

Quadro 7 – Descrição de um fato marcante, à época da coordenação, no tema “Problemas diversos”

Participante	Descrição	Conhecimentos específicos
Janáina	Trabalhar como mediador entre discentes e docentes envolvendo o setor sociopedagógico foi bem marcante saber o que um professor causou emocionalmente em vários estudantes.	<ul style="list-style-type: none"> • Articulação • Formação • Liderança • Cultura e Clima Organizacional
Rodrigo	Ao término do período combinado, por conta do ensino remoto e por ser o docente com mais perfil, decidi ficar mais um período na coordenação, pois se não fizesse isso, o coordenador seria um servidor indicado pela direção.	<ul style="list-style-type: none"> • Saberes Docentes • Conhecimentos do Professor • Liderança • Cultura e Clima Organizacional
Bernardo	Interferência da diretoria de departamento em uma disciplina específica.	<ul style="list-style-type: none"> • Liderança • Cultura e Clima Organizacional
Cristiano	O episódio que mais me marcou foi quando a gestão do Câmpus omitiu uma informação dada pela PRE, para resolver um problema que fora criado pela falta de planejamento do Câmpus.	<ul style="list-style-type: none"> • Liderança • Cultura e Clima Organizacional
Cesar	Muitos atritos, divergências entre os docentes específicos da área de educação Matemática e muita resistência destes últimos no que se refere à comunidade acadêmica em geral.	<ul style="list-style-type: none"> • Articulação • Liderança • Cultura e Clima Organizacional • Conhecimentos Específicos do Professor de Matemática
Edilaine	Alguns membros da PRE vieram até o câmpus para uma reunião, eu havia acabado de assumir a coordenação do curso. Nós, membros do NDE, acreditávamos que viriam para orientar o processo de reformulação do PPC. Nos trataram como se fôssemos um bando de irresponsáveis que não haviam cumprido com o que fora solicitado.	<ul style="list-style-type: none"> • Formação • Liderança • Saberes Docentes • Cultura e Clima Organizacional

Fonte: o autor (2023).

Tanto no relato de Janaína quanto de Cesar, vale notar que os conflitos envolvem os docentes. Enquanto um caso se refere diretamente à sanidade mental dos discentes e, por consequência, ao rendimento satisfatório o decorrer do curso – e por que não dizer à formação de futuros professores para o exercício da docência –, por outro lado, indiretamente, temos impactos negativos no clima de convivência e na cultura organizacional do curso, o que compromete a formação inicial dos licenciandos.

Em ambos os casos, coube à Coordenação de Curso ter um papel pedagógico de articular crenças e convicções distintas de indivíduos. E, para isso, devemos lembrar, segundo Cruz *et al.* (2014, p. 63), que “os valores são os conceitos e crenças

básicas da organização, eles se constituem como o coração de uma cultura corporativa e que, portanto, à medida que a Coordenação de Curso os entende, permite-se inferir que essas crenças, conceituadas como componentes implícitos”, norteiam as opções de cada indivíduo, fundamentam sua racionalização, representando a sua noção da realidade. Ou seja, para mediar os conflitos entre docentes e discentes, a Coordenação de Curso, numa postura pedagógica, necessita considerar que “aquilo que as pessoas assumem como verdadeiro influencia o que valorizam”, como também que “os valores podem originar crenças”, à medida que “são reafirmados em comportamentos eficazes, internacionalizados, gradativamente, como verdades”.

Portanto, resgatando a discussão feita no Capítulo 3, à medida que a Coordenação de Curso compreende que os docentes atuantes no curso possuem distintos conhecimentos e saberes adquiridos no decorrer de sua formação acadêmica e experiência profissional (na maior parte das vezes sem o equilíbrio do modelo teórico), carregados de crenças pessoais sobre o exercício da docência, o papel do formador de professores de matemática (distinto do formador de outras profissões) e o papel institucional que lhe é demandado, compete-lhe reconhecer que o exercício de sua função o torna formador de sua equipe, a fim de transformar o clima, a cultura e o ambiente institucional no qual o curso se desenvolve. Afinal, como bem pontua Cruz *et al.* (2014, p. 56), as “organizações não são, apenas, um amontoado de pessoas, exercendo suas atividades”. Existe uma dinâmica que a perpassa e que se “traduz em relações que se estabelecem grupos internos que se organizam e que possuem valores e crenças distintos”, cabendo à Coordenação de Curso, no exercício de seu fazer pedagógico, orientar docentes e discentes num processo formativo que culmine na compreensão do papel profissional e social esperado – a partir do PPC, da legislação vigente etc. – dos futuros professores de matemática e de seus formadores.

Tal postura implica a compreensão da potencialidade de seu papel transformador da cultura institucional, a partir do reconhecimento de sua dimensão de Gestor Educacional. Observemos as falas de Rodrigo, Cristiano, Bernardo e Edilaine. Todos relatam como estruturas e agentes externos ao cotidiano direto do curso impactam as relações e a própria condução do curso. Posicionar-se sobre interferências, assédios e omissões transcende o pedagógico, necessita da ação de

um líder que fortalece os vínculos humanos e institucionais, com base numa lógica diferente da que faz uso do poder.

Ao exercer a gestão educacional do curso, a Coordenação tem condições de estabelecer (e/ou alterar) o clima e a cultura institucional por meio de relações democráticas e participativas que considera a educação como relação humana embasada no cuidar, “no sentido mais significativo”, estando atento ao bem-estar do outro, a fim de ajudá-lo “a crescer e atualizar-se”, uma disponibilidade empática de perceber, mesmo que em um “leve indício, que algo está faltando ao outro, e que é preciso intervir”. Um cuidar que demanda ação de tomar “a decisão de não intervir, em respeito à individualidade do outro, depois de ‘sentir com’, e na confiança de que ele pode encontrar seu próprio caminho”, pois, diante de tudo que já foi exposto, quando nos tornamos Coordenadores de Curso, “entramos em uma relação de cuidar mais especializada e intencional que a relação eu-outro do contexto familiar” (Almeida, 2012, p. 42).

Mas não são somente os problemas que reafirmam o papel de Coordenador Pedagógico e de Gestor Educacional na função de coordenar um curso de licenciatura em matemática no IFSP. Segundo as descrições do Quadro 8, existem nos “Espaços de Aprendizagem” fatos positivos que marcaram os participantes no exercício dos mandatos.

As falas de Heitor e Miguel nos remetem para um dos pontos de intersecção das dimensões (pedagógica e gestora) da Coordenação de Curso, o Laboratório de Ensino de Matemática (LEM). Ao mesmo tempo que a sua existência no curso reflete uma preocupação pedagógica na formação dos futuros professores de matemática, também expõem a necessidade de participação ativa da coordenação para que estruturas físicas sejam construídas, adaptadas e equipadas, de acordo com os objetivos estabelecidos para o curso.

Se, do ponto de vista pedagógico, a Coordenação conduz as reflexões, ainda em nível de PPC, para a importância dos recursos didáticos que este ambiente de aprendizagem fornece, do ponto de vista de gestor, isso implica organizar protocolos de uso e responsabilizar-se pelo bem patrimonial da instituição, ou ainda, conduzir o processo de aquisição de equipamentos e materiais, resultando, até mesmo, em alguns casos, numa disputa por espaços formativos com outras demandas de outros cursos.

Quadro 8 – Descrição de um fato marcante, à época da coordenação, no tema “Espaços de Aprendizagem”

Participante	Descrição	Conhecimentos específicos
Heitor	Criação da SEMAT – Semana da Matemática de periodicidade anual. Criação do LEM – Laboratório de Ensino de Matemática.	<ul style="list-style-type: none"> • Formação • Liderança • Conhecimentos Específicos do Professor de Matemática
Fernanda	Destaco a inserção de uma prática de maior apoio e promoção de articulação de ensino, pesquisa e extensão no curso, envolvendo os estudantes em diferentes ações de pesquisa. Durante esse período houve o maior número de participação de estudantes em encontros acadêmicos com apresentação de trabalhos, contribuindo para o desenvolvimento de um espírito de investigação, considerando a importância de um professor pesquisador.	<ul style="list-style-type: none"> • Articulação • Formação • Transformação • Liderança • Cultura e Clima Organizacional • Conhecimentos Específicos do Professor de Matemática • Saberes Docentes
Miguel	Criação do Laboratório de Matemática do câmpus com a participação ativa dos estudantes.	<ul style="list-style-type: none"> • Formação • Liderança • Gestão Participativa • Conhecimentos Específicos do Professor de Matemática
Artur	A realização das Semanas da Matemática, com a apresentação de trabalhos dos estudantes do curso.	<ul style="list-style-type: none"> • Articulação • Formação • Cultura e Clima Organizacional

Fonte: o autor (2023).

Todo este conjunto de ações (entre outras) tem por referencial um processo democrático e dialógico com a comunidade do curso, uma vez que envolve a participação de docentes e discentes de modo ativo (Miguel). Afinal, estamos falando de um ambiente de aprendizagem de uso coletivo e dinâmico, cuja atribuição de relevância e necessidade na formação do futuro professor de matemática é diretamente proporcional à interação que formadores de professores e discentes têm com o espaço e os recursos desde a concepção do LEM no curso.

Outro elemento de satisfação no exercício da Coordenação de Curso refere-se, segundo Fernanda e Artur, à criação de espaços de divulgação científica da produção realizada pela comunidade do curso, articulando ensino, pesquisa e extensão.

A realização da Semana da Matemática é outro exemplo de como o pedagógico e a gestão se interseccionam no fazer da Coordenação de Curso, à medida que demanda uma articulação entre os envolvidos no evento e a proposta do curso, a

busca por apoio institucional com tempos, espaços e recursos para a realização deste, ou ainda, segundo as palavras de Fernanda, “a inserção de uma prática de maior apoio e promoção de articulação de ensino, pesquisa e extensão no curso, envolvendo os estudantes em diferentes ações de pesquisa”.

Tal postura não alcança êxito pela imposição do fazer, mas pela gestão democrática e participativa, que envolve a comunidade do curso para um propósito específico. Uma liderança que está atenta ao perfil formativo do licenciando, “contribuindo para o desenvolvimento de um espírito de investigação, considerando a importância de um professor pesquisador” (Fernanda), que se materializa, entre outras possibilidades, na “apresentação de trabalhos dos estudantes do curso” (Artur) numa Semana de Matemática.

Em síntese, após o arrazoado feito nessa seção, na busca por compreender as influências da trajetória formativa do professor de matemática para o exercício da função, podemos destacar dois aspectos apontados nos fatos narrados que qualificam a Coordenação de Curso nas Licenciaturas em Matemática no IFSP:

- A necessidade de uma ação pedagógica da coordenação que transcenda a gestão burocrática.
- A importância de uma gestão educacional tanto na integração do grupo de professores quanto na compreensão e colaboração destes nas demandas do curso.

Na próxima seção, continuaremos essa busca a partir das dificuldades apontadas pelos participantes, o nível de percepção das dimensões inerentes à função e o quanto (e pelo que) o exercício da Coordenação é influenciado.

5.3 GESTÃO: DESAFIOS E DIMENSÕES

Na seção anterior, a Tabela 19 informou a frequência com que diversas atribuições funcionais relativas ao cotidiano da coordenação de curso ocorriam. Após esse questionamento, foi solicitado que os participantes informassem qual delas, segundo a sua percepção, teve maior dificuldade de ser desenvolvida, se possível, exemplificando.

O primeiro desafio, considerando a indicação de 19 (dos 35) participantes, distribuídos em 12 dos 13 *campi*, refere-se à criação e/ou reformulação de PPC, com

a organização da documentação do curso. O Quadro 9 nos traz as descrições de como essas atividades se tornaram desafiadoras para cada coordenador(a).

Quadro 9 – Descrição das dificuldades enfrentadas no desenvolvimento de atividades relativas ao PPC e à documentação do curso

Participante	Descrição	Conhecimentos específicos
Gustavo	Atividades burocráticas, como a produção de atas de reuniões semanais. Comissões como CAAD, NDE e colegiado.	<ul style="list-style-type: none"> • Articulação • Liderança • Processo democrático • Cultura e Clima Organizacional
Rodrigo	Acompanhamento das atividades da CRA. Tive que lidar com um processo disciplinar de um aluno e buscar na Organização Didática como proceder.	<ul style="list-style-type: none"> • Articulação • Formação • Liderança • Processo democrático
Thiago	Reformulação do PPC do curso, em virtude da falta de diretrizes bem definidas pela PRE.	<ul style="list-style-type: none"> • Formação • Liderança • Gestão • Cultura e Clima Organizacional
Paulo	Criação do PPC, considerando a publicação da Resolução nº 2/2015 CNE/CP. Organização documental para avaliação de curso pelo Inep, dado alteração do instrumento e dos critérios.	<ul style="list-style-type: none"> • Formação • Liderança • Cultura e Clima Organizacional
Marcia	Acompanhamento e avaliação dos processos solicitados na CRA (aproveitamento de estudos, trancamento, transferências etc.). Demanda muito tempo e às vezes encontrar equipe para auxiliar nas análises.	<ul style="list-style-type: none"> • Articulação • Liderança • Processo democrático
Vinicius	As atividades relativas à matrícula e ao cancelamento tem tomado bastante tempo.	<ul style="list-style-type: none"> • Articulação • Liderança
Bernardo	Organização documental do curso.	<ul style="list-style-type: none"> • Articulação • Liderança
Antonio	Atividades burocráticas, principalmente quando se tem que aprender a mexer em sistemas novos. Por exemplo: PAC 2022.	<ul style="list-style-type: none"> • Articulação • Formação • Liderança
Liz	Revisão/Reformulação, junto ao NDE e/ou Colegiado, do PPC.	<ul style="list-style-type: none"> • Articulação • Formação • Liderança • Gestão Participativa • Processo democrático
Laura	Organização documental do curso.	<ul style="list-style-type: none"> • Articulação • Liderança
Manuela	Acompanhamento da permanência e êxito dos discentes (evasão, reprovação, dependências). Fazer esse acompanhamento requer apoio de outras coordenações.	<ul style="list-style-type: none"> • Articulação • Formação • Liderança • Gestão Participativa

		<ul style="list-style-type: none"> • Processo democrático
Artur	Reformulação de PPC.	<ul style="list-style-type: none"> • Articulação • Liderança
Milena	Nos momentos de reunião, e outros, gasta-se muito tempo resolvendo questões administrativas e a parte pedagógica fica em segundo plano.	<ul style="list-style-type: none"> • Articulação • Liderança • Cultura e Clima Organizacional
Rosângela	Ações que dependem de procedimentos no SUAP ou de setores administrativos do câmpus por falta de conhecimento dos trâmites dos processos e não ter opções para buscar as informações necessárias.	<ul style="list-style-type: none"> • Formação • Liderança • Cultura e Clima Organizacional
Cristina	A organização da documentação do curso para fins de avaliação pelo Inep/MEC.	<ul style="list-style-type: none"> • Articulação • Liderança
Clara	Acredito que a organização documental é um problema institucional no IFSP que afeta diretamente às gestões, incluindo coordenações de curso, pois muitas vezes essa organização é pessoalizada, dependendo diretamente de quem está atuando no cargo. Com a ampliação de documentos elaborados pelo SUAP e arquivados dentro do sistema isso vem melhorando, mas ainda carece de procedimentos institucionais normatizados, para que o acesso à informação seja mais transparente e menos pessoalizado.	<ul style="list-style-type: none"> • Articulação • Formação • Transformação • Liderança • Cultura e Clima Organizacional
João	Discussões da Reformulação de Plano Pedagógico.	<ul style="list-style-type: none"> • Articulação • Liderança
José	Revisão e reformulação do curso.	<ul style="list-style-type: none"> • Articulação • Liderança
Edilaine	A reformulação do PPC, em 2017. Herdei esse processo do coordenador anterior e foram diversas idas e vindas do PPC para e da reitoria, até sua aprovação.	<ul style="list-style-type: none"> • Articulação • Formação • Liderança • Gestão Participativa • Processo democrático

Fonte: o autor (2023).

Entre os participantes Thiago, Paulo, Liz, Artur, João, Raquel e Edilaine, que apontaram o trabalho com o PPC como o de maior dificuldade, destacam-se dois elementos importantes que se complementam:

- Falta de diretrizes bem definidas pela Pró-Reitoria de Ensino – PRE (Thiago e Edilaine).
- Publicação da Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, pelo Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP), que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada (Paulo).

Ratificando o já discutido na seção anterior, a dinâmica de confecção de um PPC, seja no ato de criação do curso, ou de sua reformulação, exige da Coordenação uma articulação de diversos indivíduos no estudo e reflexão, individual e coletivo, da legislação vigente, da proposta pedagógica da instituição e das pesquisas relativas à formação de professores de matemática, num longo processo de discussão e embates de diversas instâncias institucionais.

As citações em mais de um momento, com grande frequência, por diversos participantes, demonstram não somente a sua importância, mas o quanto impactam a Coordenação de Curso e demandam saberes, conhecimentos, procedimentos e ações que transcendem o pedagógico da docência. Exigem uma visão panorâmica do curso, uma liderança de processos e grupos que não só participam das tomadas de decisões, mas, de modo democrático, responsabilizam-se pelo acordado. Um tipo de atividade que transita entre a gestão e o pedagógico da Coordenação de Curso.

Em paralelo a essa situação, temos o processo de avaliação do curso, conforme citado por Paulo e Cristina. Complementando a discussão da seção anterior, os relatos apresentam a dificuldade com a organização, não somente pela quantidade de documentos comprobatórios de tudo o que se fez no curso e, portanto, necessários, mas, novamente, da falta de apoio das instâncias superiores para definir com clareza que tipo de documento é importante. Uma clareza nas orientações e diretrizes que fazem a diferença para coordenadores que, segundo o perfil traçado, possuíam pouca ou nenhuma experiência com as demandas da Coordenação de Curso. Uma função, como já dito e explorado anteriormente, cujas atribuições (prescritas ou não) extrapolam o pedagógico da sala de aula e necessitam de orientação e formação institucional específica.

Tal formação fica mais evidente quando se reflete sobre as necessidades burocráticas cotidianas. Segundo os participantes Bernardo, Antônio, Laura, Rosângela e Clara, a organização documental não se limita a arquivar documentos, mas produzi-los dentro de uma sistemática institucional que respeite os protocolos e trâmites de sistemas analógicos (papel impresso, assinatura física, carimbo, cópia, registro de data de entrega etc.) ou digitais (modelos de documentos, organograma do sistema, níveis de acesso, alimentação de dados e extração de relatórios, comunicação virtual etc.), algo extremamente personalizado às demandas institucionais e que, a cada mudança ou aperfeiçoamento, necessita de orientação aos usuários. Um conjunto de ações que não dependem, exclusivamente, do

conhecimento e habilidade do(a) coordenador(a), mas que são capazes de inviabilizar o seu trabalho ou, como já dito, dificultar que se dedique atenção e energia para o pedagógico do curso.

Observemos que, segundo os participantes Rodrigo, Marcia, Vinicius e Manuela, esse pedagógico refere-se diretamente à vida cotidiana do discente protocolada, organizada e arquivada na Coordenadoria de Registros Acadêmicos (CRA), mas que demandam participação ativa da Coordenação de Curso na condução de processos, (in)deferimento de solicitações, como também acompanhamento da permanência e êxito dos discentes no curso. E, dada a importância delas, precisam ser compreendidas dentro de um caráter dual. Ao mesmo tempo que são burocráticas e protocolares, demandando tempo de produção e análise de documentos, são pedagógicas, pois refletem a vivência do licenciando no curso, em todas as suas etapas. Seja na percepção de seus direitos e deveres (acadêmicos, institucionais, de cidadania) ou no amadurecimento como indivíduo, profissional, responsável por suas decisões e formação.

Uma construção de autonomia que necessita de orientação, liderança democrática e participativa, oriunda de uma gestão educacional que considera a cultura organizacional não somente na autoridade da função e no “conjunto de regulamentos e valores, explícitos ou não, que regem a vida organizacional”, incluindo “a política administrativa, os costumes sociais, os estilos de gestão, os rituais, as cerimônias, os tabus, as tradições, os dogmas, os senões etc.”, mas os instrumentos e processos “utilizados no trabalho organizacional”, tais como equipamentos, divisão e organização do trabalho, redes de comunicação, linguagem especializada, ou ainda, “as manifestações volitivas espontâneas dos indivíduos que compõem a organização” – como alegria, depressão, agressividade, medo, tensão, apatia etc. (Cruz *et al.*, 2014, p. 62).

Além disso, retornando ao Quadro 9, Gustavo e Milena expressam o quanto as reuniões semanais de curso ou de comissões, para eles, desconectam-se das necessidades reais do curso. Segundo o IFSP (2015), no seu Art. 11, inciso I, cada professor deve alocar em sua carga horária semanal o mínimo de duas horas para reuniões que se enquadram em Atividades de Apoio ao Ensino. Contudo, conforme apontam os participantes, tornaram-se “atividades burocráticas, como a produção de atas de reuniões semanais” (Gustavo) ou perda de tempo “resolvendo questões administrativas”, enquanto “a parte pedagógica fica em segundo plano” (Milena).

Tal evidência exemplifica como uma política institucional pode perder sua finalidade na prática. Partindo-se do qualitativo para esse tipo de reunião, é de se esperar que a Coordenação possa fazer uso desse tempo semanal para dar suporte, apoio aos docentes a tudo no curso que se refere ao ensino (e por que não dizer, por consequência, aprendizagem dos discentes). Um espaço que deveria privilegiar a conversa sobre as demandas formativas do curso e permitir que a Coordenação articulasse a reflexão sobre as práticas docentes, as possibilidades didáticas, as limitações e os problemas que necessitam de atenção, enfim, sobre todo o processo formativo do futuro professor de matemática.

Contudo, por equívocos no processo de gestão institucional, acaba-se transformando um ambiente pedagógico em uma ferramenta burocrática para dar conta do “funcionamento da máquina”, o que desvirtua o propósito de apoio ao ensino e mina as potencialidades de formação da equipe, algo que voltará a ser explorado no próximo capítulo.

O segundo desafio, descrito por 11 dos 35 participantes, alocados em 8 dos 13 *campi*, a respeito das dificuldades enfrentadas na Coordenação, refere-se ao que classificamos como Gestão e Formação, conforme exposto no Quadro 10, a seguir.

Quadro 10 – Descrição das dificuldades enfrentadas no desenvolvimento de atividades relativas à Gestão e Formação

<i>Participante</i>	<i>Descrição</i>	<i>Conhecimentos específicos</i>
Gabriela	A aquisição de equipamentos para melhoria do curso em virtude da falta de orçamento é inexistente.	<ul style="list-style-type: none"> • Articulação • Conhecimentos Específicos do Professor de Matemática
Helena	Promoção e realização de formação continuada da equipe docente atuante no curso: Apesar de haver uma comissão de formação continuada no Câmpus, tínhamos em mente promover atividades de formação também nas reuniões de área. No entanto, o tempo das reuniões geralmente não eram suficientes para esta atividade.	<ul style="list-style-type: none"> • Articulação • Formação • Liderança • Gestão Participativa • Cultura e Clima Organizacional • Conhecimentos Específicos do Professor de Matemática • Saberes docentes
Heitor	O relacionamento com os professores é bastante difícil.	<ul style="list-style-type: none"> • Articulação • Liderança • Cultura e Clima Organizacional

Rafael	Acompanhamento das atividades docentes. Tive conflitos com um colega professor, que me deu muita "dor de cabeça".	<ul style="list-style-type: none"> • Articulação • Formação • Liderança • Saberes docentes
Cristiano	Promoção e realização de formação continuada da equipe docente atuante no curso. No Câmpus existe uma comissão específica para esse tópico, que conversa pouco com as coordenações e não consegue atender a tantos eixos no Câmpus. E ficando a cargo da coordenação desenvolver essas capacitações é totalmente inviável dado a grande demanda de serviços.	<ul style="list-style-type: none"> • Formação • Liderança • Cultura e Clima Organizacional
Davi	Realização de formação continuada dos docentes, por ser difícil organizar tal atividade.	<ul style="list-style-type: none"> • Formação • Cultura e Clima Organizacional
Miguel	Promoção e realização de formação continuada.	<ul style="list-style-type: none"> • Formação • Liderança
Gael	Acredito que a maior dificuldade seja a participação do curso em eventos acadêmicos, científicos e culturais, pois o IFSP não oferta recursos adequados para essas ações. Exemplo: promover a Semana da Educação Matemática sem verbas.	<ul style="list-style-type: none"> • Articulação • Formação • Transformação • Liderança • Cultura e Clima Organizacional
José	Destaco também o difícil relacionamento com alguns docentes que se recusam em participar das discussões, reformulações e da divisão de tarefas demandadas pelo curso.	<ul style="list-style-type: none"> • Articulação • Formação • Transformação • Liderança • Gestão Participativa • Processo democrático
Maria	Relacionamento com os outros professores do curso. Alguns querem fazer a vez do coordenador.	<ul style="list-style-type: none"> • Formação • Liderança • Cultura e Clima Organizacional
Marco	Apoio didático aos docentes. Alguns docentes queriam desenvolver o trabalho fundamentado, apenas, na sua experiência profissional, sem considerar o que estava previsto no PPC do curso.	<ul style="list-style-type: none"> • Formação • Liderança

Fonte: o autor (2023).

Superada a visão de gestão como sinônimo de administração (discorrida no Capítulo 3), as descrições feitas por Gabriela e Gael nos mostram como a Gestão Educacional se faz presente na Coordenação de Curso. Observe que a aquisição de equipamentos, por exemplo, não se restringe a um processo de licitação ou cotação, mas no pensar em formas e meios de viabilizar a melhoria da infraestrutura do curso e, portanto, com propósito pedagógico. Ainda no aspecto financeiro, fomentar a participação e a realização de eventos acadêmicos sem que, de início, haja dotação orçamentária para tal, exemplifica, tanto num caso quanto no outro, como a formação do futuro professor de matemática é impactada pela oferta ou ausência de materiais, equipamentos e eventos acadêmicos, científicos e culturais que potencializam o fazer

pedagógico de cada componente curricular ou, por que não dizer, a formação inicial dos licenciados em matemática como um todo.

Relativo à escolha do termo Formação na categorização das descrições, é preciso entendê-la no contexto da Gestão, isto é, exercer a Coordenação de Curso a partir do reconhecimento de seu papel como gestor educacional implica, direta ou indiretamente, exercer um papel formativo sobre o grupo em que está inserido e precisa liderar.

Segundo os participantes Heitor, Rafael, Maria e José, uma das dificuldades em exercer a Coordenação de Curso esteve no relacionamento com os docentes do curso. Uma dificuldade que possui vertentes. Se o acompanhamento das atividades docentes denota um caráter pedagógico, implicando que a Coordenação precisou interferir na forma como o docente prepara e ministra a sua aula, o acréscimo do termo conflito (ou dor de cabeça) representa divergências de formação, de postura, de concepções (ou valores) sobre a docência, em particular, na formação inicial de professores. Ou então, na postura que esse profissional assume institucionalmente, não reconhecendo seu papel social e profissional.

Uma divergência no campo dos princípios e valores que exige da Coordenação uma construção de autoridade baseada na competência, no conhecimento técnico, no diálogo (às vezes exaustivo) que tenta viabilizar um processo de reflexão interna no docente causador do problema. Notemos que a mudança de cultura de uma administração centralizadora para uma gestão participativa não é automática, exige um embate sobre o entendimento que o corpo docente tem a respeito do papel do professor do Ensino Superior, responsável pela formação de outros professores. Uma construção democrática que envolve reafirmar os papéis institucionais de cada um, que por sua vez envolve aspectos como ego, *status* e poder.

Esse contexto nos faz lembrar, segundo Souza e Placco (2012, p. 29), que os “valores tanto morais como não morais, são construídos nas interações de que tomam parte os indivíduos” e nos levam a questionar “de onde vêm as imagens que temos de nós, a forma como nos apresentamos? Por que nos vemos como competentes ou incompetentes, honestos ou desonestos, respeitosos ou desrespeitosos?”. Um processo de significação, de atribuição decorrente do relacionamento com o outro, “em um processo que, no caso dos valores, envolve sempre o julgamento de nossas ações ou qualificações”. Portanto,

Um coordenador comprometido com seu papel de educador, cujos princípios da educação democrática constituem sua concepção do que deve ser a educação, investirá na construção de uma autoridade que exclui a coerção como meio de conquista, exercitando a responsabilidade, o autorrespeito, a autonomia. (Souza; Placco, 2012, p. 36).

Um tipo de gestão que se estabelece num processo de articulação de indivíduos, princípios, valores, concepções e crenças que devem se transformar em prol de uma convivência harmoniosa, institucional, profissional, cujo objetivo, embora único, formar professores de matemática, possui diferentes visões e perspectivas do como deve ser feito. Ou, como apontam os participantes Helena, Cristiano, Davi, Miguel e Marco, uma Coordenação que precisa se preocupar com a formação continuada da equipe docente atuante no curso.

Observemos que o problema, a dificuldade, ou a dúvida não está em se é necessário ou não ter uma formação continuada em serviço dos docentes formadores de professores, mas em como fazer isso, diante de tantos outros afazeres atribuídos à Coordenação. A necessidade de a Coordenação propor, conduzir, organizar e sistematizar processos formativos para a equipe está posto. A utilização das reuniões semanais (supracitadas) para este fim se apresenta como possibilidade institucional (entre outras), mas, se não houver a percepção, a disposição, o engajamento, a liderança da Coordenação, com um olhar estratégico de otimizar e reorganizar tempos e espaços, dificilmente as atribuições cotidianas permitirão que isso se estabeleça, recaindo num ciclo vicioso (e não virtuoso) de problemas e conflitos, afinal, sem formação, busca-se remediar os sintomas, em vez de tratar a causa.

O terceiro (e último) desafio, descrito por 8 participantes, alocados em 7 *campi* distintos, refere-se às demandas que classificamos como Pedagógicas, conforme exposto no Quadro 11, a seguir, que, se comparado aos anteriores, representam um grupo de atividades que, de modo convergente, explicitam como a Coordenação de Curso possui atividades que transitam entre a gestão e o pedagógico, de modo fluído.

Vale notar que, segundo os participantes Janaína, Heitor, Fernanda, Alice e Milena, complementando a discussão anterior, o apoio (suporte, auxílio) didático-pedagógico aos discentes e docentes se evidencia como dificuldade a ser superada, novamente, não pela discussão de sua existência (fazer ou não fazer), mas por ter que alocá-la em meio a outras necessidades, ou então, dificuldade de execução, diante da postura reativa (e negativa) dos envolvidos. Agir junto aos discentes implica falar com os docentes, e vice-versa, portanto, o nosso foco de destaque, aqui, está no

dever pedagógico que a Coordenação de Curso possui, algo que, se no cotidiano “comum” já se fazia presente, foi amplificado pelo contexto de ensino remoto, em caráter emergencial, no período pandêmico de Covid-19, entre 2020 e 2021. A inabilidade total ou parcial em compreender a excepcionalidade do momento e a necessidade de se adaptar o exercício da docência às diferentes condições de ensino e aprendizagem que se apresentavam, pelo discutido anteriormente, só foram aprofundadas, já estavam presentes antes da pandemia. Isso nos faz voltar para o papel formador da Coordenação.

Quadro 11 – Descrição das dificuldades enfrentadas no desenvolvimento de atividades relativas às demandas pedagógicas

Participante	Descrição	Conhecimentos específicos
Janaína	Apoio didático-pedagógico aos discentes. Na pandemia houve muitos problemas de adaptação de professores para o ensino remoto. Muitos professores quiseram transpor suas aulas presenciais.	<ul style="list-style-type: none"> • Formação • Transformação • Liderança • Conhecimentos Específicos do Professor de Matemática • Saberes docentes
Luiz	Supervisão de espaços e organização dos documentos em razão da pandemia.	<ul style="list-style-type: none"> • Liderança • Saberes docentes
Heitor	Apoio Didático-Pedagógico aos Docentes.	<ul style="list-style-type: none"> • Formação • Conhecimentos Específicos do Professor de Matemática • Saberes docentes
Fernanda	O acompanhamento das atividades docentes sempre foi uma atividade difícil de desenvolver, pois os professores não explicitavam suas ações em sala de aula, e as atividades desenvolvidas eram sempre de modo individual, dentro de cada disciplina. Havia sempre forte resistência, pela maioria dos professores, em expor seus trabalhos e o relacionamento com os estudantes.	<ul style="list-style-type: none"> • Articulação • Formação • Saberes docentes
Alice	No acompanhamento das atividades docentes, pela dificuldade de lidar com casos em que havia problema de turmas/alunos com docentes.	<ul style="list-style-type: none"> • Articulação • Formação • Liderança • Saberes docentes
Milena	Apoio didático pedagógico aos discentes e docentes.	<ul style="list-style-type: none"> • Formação • Conhecimentos Específicos do Professor de Matemática • Saberes docentes
Cesar	Apoio e/ou promoção de articulação de ensino, pesquisa e extensão no curso.	<ul style="list-style-type: none"> • Articulação

José	Não tem uma atividade em específico, mas no geral o mais difícil está sendo o de adequação ao grande número de portarias e regulamentos que entraram em vigor por conta da pandemia.	<ul style="list-style-type: none"> • Articulação • Saberes docentes • Cultura e Clima Organizacional
-------------	--	---

Fonte: o autor (2023).

Se não é pela formalização de cursos e/ou reuniões cujo propósito central seja a formação continuada do formador de professores, a ação cotidiana de intervenção (formação) na postura e escolha didático-pedagógica do corpo docente do curso denotam como essa função precisa ser concebida em seu caráter formativo de formadores de professores. Em outras palavras, é necessário que a Coordenação de Curso compreenda que os problemas envolvendo professores, alunos, turmas e aulas só terão baixa ocorrência (e recorrência) – diminuindo o desgaste físico e emocional do exercício da função na relação com os outros atores do curso – à medida que a solução decorra da formação dos envolvidos. Uma tarefa que se soma à gestão da burocracia institucional (José), concomitante a “articulação de ensino, pesquisa e extensão no curso” (Cesar).

Em suma, os três desafios apresentados até aqui (e que voltarão à discussão nos episódios temáticos, nas próximas seções) referem-se às “dificuldades” vivenciadas na coordenação e refletem uma burocracia institucional que inviabiliza dedicar mais tempo para as demandas pedagógicas no curso, bem como a necessidade de gerir os problemas didático-pedagógicos nas ações com discentes e docentes que, dentre outros, envolve uma formação continuada, em serviço, de si e de outros. Um processo de aprendizagem complexo e multifacetado à Coordenação, cuja configuração da função decorre de atribuições recebidas da estrutura oficial (e/ou pela legislação) relativas à organização e do funcionamento do curso, sobre uma ótica diferente da que se tem na sala de aula e que para a coordenação iniciante, diante de uma cultura escolar, desconhecida, necessita

[...] aprender que essas atribuições podem não ser determinantes para sua atuação, pois é o sentido conferido às atribuições que lhe chegam que vai dar forma à sua prática; aprender que precisa atender às necessidades de professores e alunos, mas também as suas; aprender que a sabedoria do grupo tem respostas e recursos, mas espera sua liderança pedagógica para articular seus saberes e seus esforços. (Almeida, 2018, p. 32-33).

Trata-se de um conjunto de conhecimentos, saberes e aprendizagens que se dão no processo de construção de uma identidade funcional na instituição. E para compreender um pouco mais desse processo, os participantes foram provocados a

responder, numa escala onde 1 (um) significa “nenhuma” e 5 (cinco) significa “totalmente”, o quanto cada aspecto descrito na Tabela 21 influencia(ou) na sua coordenação da Licenciatura em Matemática no IFSP.

Observa-se, de modo geral, que as cinco opções listadas têm maior nível de concordância do que discordância. Isso significa que ao pensarmos na forma como o professor exerce a sua coordenação, não estamos diante de um elemento apenas, ou de aspectos que possam ser totalmente controlados, direcionados e ressignificados por um processo formativo. Estamos diante de uma teia complexa de influenciadores que, em certa medida, constituem o indivíduo em seus valores e crenças, que podem convergir ou divergir dos valores e princípios institucionais e/ou do curso.

Tabela 21 – Influenciadores

Influência na coordenação	1	2	3	4	5
Convívio social, familiar, escolar	1	1	6	10	17
Formação acadêmica	5	5	5	7	13
Experiência docente / gestão	1	0	5	7	22
Relação discentes / colegas	0	0	3	10	22
Estrutura, normas, regulamentos	1	1	9	10	14

Fonte: o autor (2023).

É preciso lembrar que no processo de compreender as influências da trajetória formativa do professor de matemática para o exercício da Coordenação de Curso, temos um ser humano que, “ao longo da sua história, vai construindo seu ‘artefato cultural’, consubstanciado no conhecimento, na ideologia, nos valores, nas legislações e nos rituais cotidianos” (Cruz *et al.*, 2014, p. 67). Logo, tem sua cultura se estabelecendo num ato contínuo de influenciar e ser influenciado no decorrer da história de vida. Portanto, se partimos da tese de que a Coordenação da Licenciatura em Matemática no IFSP se baseia em três dimensões, a saber, docência, gestão e pedagógico, cada qual com seus respectivos conhecimentos específicos relativos ao trabalho e à trajetória formativa, estamos considerando-a, institucionalmente, como uma função voltada às relações humanas, cujo ato protocolar e burocrático tem papel secundário, de suporte a esse fazer. Logo, compreender as influências auxilia o processo de identificação e análise das dimensões do exercício da coordenação.

Isso significa, diante do exposto anteriormente, não ser de grande surpresa, na análise dos dados, a descoberta da relação com os discentes e docentes (até então pares na docência) ser apontada por 32 dos 35 participantes como a de maior influência sobre a coordenação (22 notas 5 e 10 notas 4).

Ao atestar o seu caráter humano, entendemos que a forma como a função é exercida ou as condições para que ela possa ser desempenhada sofrem grande influência do ambiente, da cultura e do clima propiciado pelos atores do curso e da instituição, o que, em termos conceituais, faz do curso um espaço sociocultural possuidor de uma cultura organizacional que necessita, por parte da Coordenação, ser conhecida em seus traços culturais, suas trocas simbólicas, de “codificação e decodificação de sua iconologia, de suas múltiplas linguagens e de seus rituais cotidianos” (Cruz *et al.*, 2014, p. 67). Entendemos que é a depender do nível de consciência disso que horizontes são vislumbrados, pela Coordenação, para solução dos desafios cotidianos supracitados (PPC e outros documentos do curso, Gestão e Formação e Demandas pedagógicas).

Um caminho particular, do nosso ponto de vista, pois depende, em grande medida, da experiência docente e de gestão que esse profissional desenvolveu no decorrer de sua carreira. Uma afirmação embasada tanto no nível de intensidade (22 notas 5 e 7 notas 4) quanto de frequência (29 dos 35 participantes) de indicação desta influência na Tabela 21, mas, principalmente, se considerarmos que esta experiência (exposta nas seções anteriores) se deu em outras organizações e, portanto, estabelecem, a cada um dos coordenadores, um choque de culturas que colocam em *check* certas convicções e determinadas concepções adquiridas sobre a ótica da sala de aula e que agora precisam ser repensadas.

Mas não é só de experiência profissional que um indivíduo se constitui, pois uma cultura se estabelece ou uma identidade se constrói. Afinal, para 27 dos 35 participantes, o convívio social, familiar, escolar também tem forte influência (17 notas 5 e 10 notas 4) sobre a Coordenação de Curso. Assim, se por um lado o caráter humano dessa função é ressaltado, ou melhor, a compreensão de que o exercício dessa função se dá na relação humana, onde o convívio com o outro, a mediação de conflitos, o diálogo e a interação social possuem prioridade sobre o documento e o protocolo, por outro, faz lembrar que a Coordenação é exercida por um humano que traz para o cotidiano profissional não somente a sua experiência docente, sua cultura escolar, mas a forma como aprendeu a se relacionar com o outro, sua personalidade, seu modo particular de ver e viver no mundo, suas crenças, concepções, tradições e perspectivas que personalizam a identidade que ele atribuiu à função.

Em outras palavras, compreender as dimensões da Coordenação de Curso demanda olhar para a diversidade e multiplicidade de atuações, de coordenações. É

pelo conjunto de vivências que conseguimos construir a identidade funcional e institucional dessa função, num movimento coletivo e reflexivo que busca, nas similaridades, intersecções e convergências de desafios, ações, concepções e procedimentos, aquilo que a constitui na e a partir da prática do cotidiano, da realidade experimentada.

Complementarmente, não se deve ignorar ou desprezar a estrutura, as normas e os regulamentos da instituição e do curso, pois a indicação de 24 dos 35 participantes fez esta influência figurar como a quarta em maior nível de intensidade apontada (14 notas 5 e 10 notas 4). Mas, pelo dito anteriormente, podemos inferir que não de modo positivo, considerando o que já tratamos nos diversos relatos anteriores, quando afirmamos que o papel que a estrutura burocrática tem desempenhado no exercício da coordenação é o de desvirtuar a atenção, a energia e o foco do pedagógico para a execução de processos e cumprimento de protocolos.

Com essa percepção, não estamos desmerecendo ou afirmando que eles não são importantes para que a instituição, o curso, a formação do licenciando ocorra de acordo com o que está previsto e pactuado com a sociedade. Pelo contrário, temos ciência de sua importância, principalmente, no estabelecimento das bases de convivência de diferentes, na garantia de direitos, no esclarecimento dos deveres individuais, coletivos e institucionais, ou ainda, no direcionamento das ações para que o papel socioeconômico-ambiental da instituição e do curso sejam exercidos. Nosso contraponto está na forma como estes devem ser produzidos, instituídos, revisados, adaptados e aprimorados.

Se entendemos que a “cultura organizacional pode ser considerada como uma forma que facilita a compreensão do cotidiano da escola, do modo como as coisas são nelas feitas, preservadas e construídas”, é de se esperar que “as crenças, concepções, as visões de mundo, os valores, a simbologia, os códigos utilizados pela comunidade escolar” (Cruz *et al.*, 2014, p. 67) e a experiência de cada Coordenador(a) sejam levados em consideração na construção dos instrumentos normativos e regulatórios da instituição. Estamos conjecturando um tipo de procedimento institucional que, de modo democrático e participativo, permita que os coordenadores possam trocar experiências, refletir coletivamente sobre a função, formar a si e auxiliar a formação do outro, tendo como um dos produtos finais o aperfeiçoamento da estrutura burocrática, colocando-a a serviço da função e não o contrário.

Por fim, conforme Tabela 21, temos a influência da formação acadêmica como a mais controversa. Ao mesmo tempo que foi indicada por 20 dos 35 participantes como de alta intensidade (13 notas 5 e 7 notas 4), foi a de maior nível de discordância (5 notas 2 e 5 notas 1). Isso representa, portanto, uma pequena divergência sobre o quanto a formação acadêmica, por meio da graduação, mestrado e doutorado, preparou os profissionais para os desafios da Coordenação de Curso. Tal discussão tem como base a reflexão, apresentada no Capítulo 3, sobre os conhecimentos pedagógicos do professor de matemática.

Apesar de pouco ter sido dito, até aqui, sobre a importância deste conjunto de conhecimentos e habilidades relativo à docência e que distingue o professor que ensina matemática dos demais profissionais da educação, ao partimos do entendimento de que o ato de coordenar é realizado por um professor de matemática (no caso em estudo), pode-se inferir que em alguma medida a postura pedagógica demonstrada tem raiz nos saberes docentes e conhecimentos específicos da docência, em especial da matemática (MTSK), presentes ou não na formação inicial e continuada do indivíduo.

A depender das crenças e concepções desenvolvidas, estimuladas ou rechaçadas no decorrer da trajetória formativa, a respeito do que é ser professor de matemática, os saberes e conhecimentos inerentes ao exercício dessa profissão, a postura exigida em sala de aula ou fora dela, temos as bases pelas quais o professor, agora Coordenador de Curso de Licenciatura em Matemática, se apoiará para exercer a sua função.

Logo, discutir a Coordenação de Curso implica discutir que tipo de formação inicial e continuada esse profissional docente (candidato, em potencial, à coordenação) recebeu em sua carreira. Em que medida foram considerados os conhecimentos matemáticos, os conhecimentos pedagógicos e a intersecção de ambos no conjunto de outros (e novos) conhecimentos especializados da docência de matemática que impactam o exercício da Coordenação de Curso de Licenciatura em Matemática. Ou ainda, na detecção de lacunas formativas, no modo como podem ser preenchidas, antes, durante e depois do exercício do mandato.

Podemos, diante do exposto até aqui, inferir que a função de coordenar um Curso de Licenciatura em Matemática precisa ser compreendida a partir de uma tríade de gestão educacional, coordenação pedagógica e docência, que se influenciam mutuamente e dimensionam o seu exercício.

Corroboram essa percepção os dados compilados na Tabela 22, a seguir, resultantes da solicitação aos participantes da manifestação do nível de ocorrência com que o Coordenador de Licenciatura em Matemática no IFSP vivencia cada afirmação, com base em sua própria experiência, onde, na escala, 1 (um) significa “nunca” e 5 (cinco), “sempre”.

Tabela 22 – Percepção da dimensão pedagógica

Afirmações	1	2	3	4	5
Realiza atividades de planejamento, construção e articulação do PPC junto à gestão, docentes, discentes e demais segmentos da comunidade.	1	2	13	8	11
Analisa o contexto que ele e os docentes do curso estão inseridos e implementa diretrizes para a formação do grupo.	3	6	12	10	4
Transforma o contexto do curso ao articular mediações pedagógicas e interacionais que possibilitam um melhor ensino, melhor aprendizagem dos discentes e, portanto, melhor qualidade da educação.	0	4	7	12	12

Fonte: o autor (2023).

Em primeiro lugar, há o reconhecimento do papel da Coordenação como agente de transformação do curso (24 notas 4 e 5). Numa relação direta de proporcionalidade, quanto mais pedagógica é a ação, mediação e intervenção da coordenação, maior será o ganho no ensino, na aprendizagem e na formação do futuro professor de matemática. A alta incidência disso dá indícios de que a instituição precisa se preocupar com a formação do professor que assume a Coordenação para que saberes advindos da prática não se percam no processo de transição no câmpus, para que *expertises* possam ser compartilhadas entre os profissionais que vivenciam situações semelhantes nos 13 *campi* que ofertam o curso e para que a preparação do corpo docente para a função não se baseie na autoformação, no método da tentativa de erro e acerto, mas que haja o reconhecimento da Coordenação Pedagógica como uma dimensão profissional da Coordenação de Curso.

Em segundo lugar, com 19 notas 4 e 5, temos o reconhecimento da importância da Gestão Educacional. Vale observar que a afirmação apresenta elementos pertinentes não somente à administração de processos e documentos, pelo contrário, ressalta o papel de líder de um coletivo de pessoas que têm em comum o desenvolvimento do curso. Ao planejar, organizar, articular, conduzir pessoas, processos e documentos, o faz em um ambiente que, em sua constituição, preza pelo espaço democrático e participativo. Um poder que não reside na atribuição do cargo, mas na habilidade de compreender a cultura e o clima organizacional para, diante dos

desafios, conduzir o grupo para a solução possível e mais eficaz para o cumprimento dos objetivos do curso.

E, por fim, em terceiro lugar, temos a ressignificação da docência, a compreensão de que ao exercer a Coordenação de Curso se assume o papel de ser “professor” dos professores. Com 14 indicações de forte presença – sempre (nota 5) ou quase sempre (nota 4) –, somam-se 12 indicações de que, às vezes, a coordenação precisa analisar as condições em que a sua docência, e de seus pares, está sendo realizada, para poder intervir de modo formativo.

Quando afirmarmos que a docência está sendo ressignificada, queremos dizer que, de modo análogo ao que acontece com o(a) professor(a), no momento que assume uma turma e precisa, a partir da proposta curricular, identificar as lacunas formativas, os conhecimentos total ou parcialmente desconhecidos, o ritmo de aprendizagem de cada aluno, as condições e os recursos disponíveis, bem como a melhor estratégia didático-pedagógica para dar aula. O(a) professor(a) quando assume a Coordenação de Curso precisa, a partir do PPC, identificar as lacunas formativas, os conhecimentos matemáticos e pedagógicos total ou parcialmente desconhecidos, a disposição (e a compreensão) dos docentes atuantes no curso da necessidade de continuar se formando, as condições e os recursos disponíveis na instituição para a formação continuada em exercício da equipe, como também a melhor estratégia didático-pedagógica para realização dela. Ou seja, ser o professor dos professores.

Em suma, reconhecemos que o exercício da Coordenação de Curso de Licenciatura em Matemática, no contexto do IFSP, compreende a:

- **Articulação** de ideias e pessoas que, ao interagirem no curso, causam problemas, mas podem propor a solução, quando lideradas (direcionadas) para tal.
- Transformação da **cultura e do clima institucional** (do câmpus e do curso) por meio do exercício da **liderança** da comunidade acadêmica, numa **gestão democrática e participativa**, onde todos se vejam corresponsáveis tanto pelos sucessos quanto pelos fracassos.
- **Formação** dos futuros professores de matemática e de seus formadores, num exercício diferenciado da **docência**, reconhecendo-se como formador de formadores, direta ou indiretamente, à medida que age em prol dos objetivos do curso e do êxito dos indivíduos que nele atuam.

Um panorama de compreensão das influências da trajetória formativa do professor de matemática para o exercício da Coordenação de Curso que continuará a ser explorado no próximo capítulo, quando analisaremos os dados obtidos na roda de conversa com os coordenadores, o que permitiu identificar e analisar as dimensões do exercício da coordenação a partir dos conhecimentos específicos presentes nos relatos dos coordenadores e organizados nos três episódios temáticos a seguir.

5.4 EPISÓDIO 1 – O EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA DURANTE A COORDENAÇÃO DE CURSO

Nas três seções anteriores, discorremos sobre as características do exercício da docência dos professores que acumularam a função de Coordenação de Curso e a de docente em sua trajetória formativa. Com base nisso, e aprofundando a discussão, iniciamos este primeiro episódio temático, lembrando (Tabela 17) que 3/4 dos participantes lecionaram entre 5 e 10 aulas por semana e 2 em cada 10 tiveram carga horária, em sala, de 11 a 14 aulas. Isso torna a compreensão dessa dinâmica necessária, à medida que o exercício da docência interfere no da coordenação, e vice-versa, conforme se observa nos relatos registrados no Quadro 12.

Quadro 12 – Transcrição das falas dos participantes da roda de conversa sobre o exercício concomitantemente da docência e da coordenação

Título	A importância da docência para a Coordenação de Curso
Cenário	Após a recepção dos participantes no ambiente, o pesquisador, ao longo dos primeiros 17 minutos de gravação, apresentou os <i>slides</i> 1 a 6 (Apêndice B), com informações coletadas no questionário a respeito do panorama geral do curso de Lic. Matemática, do perfil dos coordenadores, da experiência profissional destes e dos aspectos gerais do mandato. Os participantes foram provocados a manifestar suas opiniões/percepções, a partir dos <i>slides</i> em tela. As falas a seguir ocorreram entre os minutos 17 e 98 da gravação e correspondem aos trechos relativos à temática do episódio.
Sujeitos da pesquisa (Participante)	Maria: Eu sempre vi a importância dessa relação entre coordenador e alunos. E para alcançar proximidade, conhecê-los, enxergo a docência como um caminho possível e viável. Por exemplo, nas turmas que eu não dei aula, a proximidade da coordenação com esses alunos era menor. E essa proximidade era importante, porque o aluno não consegue chegar numa direção, ou em instâncias maiores, muitas vezes nem mesmo na secretaria acadêmica para resolver seus problemas. Essa proximidade com os alunos na sala de aula é essencial, ao meu ver.
<i>Edilaine</i>	Thiago: A minha fala concorda, e muito, com a da Maria. É fundamental, indispensável esse caráter de proximidade entre o coordenador de curso e os alunos, por diversos aspectos. Por exemplo, para garantir a permanência e êxito. Isso passa, evidentemente, por você estar na sala de aula. É muito diferente! O
<i>Gabriela</i>	
<i>José</i>	
<i>Maria</i>	

Milena
Paulo
Thiago

vínculo estabelecido com o aluno não apenas do coordenador do curso dele, você está participando do dia a dia dele em sala de aula. Em vista disso, eu sempre busquei, durante os meus 2 mandatos, estar sempre lecionando. Fiquei até um pouco surpreso com essa porcentagem de 77% dos coordenadores terem de 4 a 10 aulas. Acho que cheguei a dar 14 aulas, durante a primeira coordenação já que não tínhamos muitos professores, há época, mas sempre priorizando as minhas aulas. Hoje, não mais, dou aula em outros cursos – PROEJA, Engenharia. Mas durante a coordenação, eu valorizava muito dar aula no curso que eu estava coordenando, justamente para ter condições de conhecer a fundo os meus alunos. Mas, de modo contraditório, embora seja algo extremamente importante para o curso, até estratégico, eu diria, o fato de você estar inserido e, se possível (é claro que não dá) em todos os semestres, durante o seu mandato tanto no ciclo inicial quanto final de formação de seus alunos num amplo pegando, torna-se complicado fazer isso na prática, pois você fica com uma quantidade muito grande de aulas.

Gabriela: No sentido do que o Thiago disse, pensando nessa importância de estarmos na sala e conhecermos o aluno, no primeiro semestre que eu fiquei como coordenadora, percebi que não conhecia a turma do primeiro ano da Licenciatura em Matemática. Isso perdurou por, pelo menos, um ano, até quando eu pegar a disciplina de novo. A partir daí comecei a sempre pegar, aulas no primeiro semestre, porque se você dá aula para eles no primeiro semestre, você cria dois vínculos, ganha um vínculo como coordenadora e outro como professora. Esse vínculo perdura ao longo de todo o curso, melhorando, inclusive, a questão da evasão no curso, uma vez que na hora que o aluno para de vir na aula, você já o chama pelo nome. Ele não é mais um aluno aleatório. Ele é seu aluno, você já o conhece de corredor. Mas, de fato, a sua porcentagem me deixou um pouco chocada. Quando eu descubro que tem alguém que ficou com 4 aulas, não acho que foi justo comigo, Paulo [risos]. Por que alguém que ficou com 14 ou 12, já reconheço como normal na minha vida, mas alguém que ficou com 4, fico pensando, aqui, o que aconteceu com a Resolução 109 [IFSP, 2015], pois o meu diretor não me deixava ficar com 4 aulas, de jeito nenhum.

Edilaine: Então, como é uma provocação, estava refletindo e concordo com tudo o que os colegas disseram. Principalmente, sobre termos aula no primeiro ano, primeiro semestre. Isso aumenta a nossa proximidade com o aluno que está chegando. Concordo plenamente. Aliás, a proximidade era tanta que os alunos me paravam no corredor, até durante a aula em outra turma. Às vezes, eu estava dando uma aula, um aluno batia na porta com um papel na mão para entregar, ou então, para perguntar sobre outra coisa, para te dizer que queria fazer uma reclamação de algo. Ou seja, estar em sala, dando aulas, tem esse caráter de proximidade, que é importante, mas, por outro lado, acho que o número de aulas deveria ser revisto, porque, ao olhar para os nossos colegas que não eram coordenadores, não havia muita diferença. Na maioria dos semestres que estive como coordenadora, eu ministrei 12 aulas semanais e os meus colegas, às vezes, tinham 14.

José: Em relação à docência, que é a sua pergunta, Paulo, ela é fundamental e nos 2 anos que eu fiquei na coordenação eu trabalhei com a disciplina de fundamentos de matemática, que é do primeiro semestre do curso, principalmente, nesse período de pandemia. Apesar do Diretor-Adjunto Educacional (DAE) criar um grupo do WhatsApp para nos comunicarmos com os alunos ingressantes, já que não os conhecíamos – algo terrível! – o fato de estar na coordenação ao mesmo tempo que ministrava a disciplina para eles, foi maravilhoso. Digo isto, pois ao ter um contato semanal com os alunos, em razão da disciplina, você consegue articular, com muita facilidade, uma conversa pelo grupo do WhatsApp. Consegue explicar toda a dinâmica da instituição, dos procedimentos institucionais, do que vai acontecer ao longo do semestre, além de apresentar o curso. Toda essa preocupação com o aluno, essa proximidade, tem uma importância tão grande que, agora, embora tenha continuado com a disciplina, nesse segundo semestre, mas sem estar à frente da coordenação, os alunos já vieram me falar “professor, mas quem é o coordenador?”, “quando que ele vai conversar com a gente?”, uma vez que o novo coordenador não dá aula

para eles. O que eu fiz? Procurei o coordenador e avisei da demanda dos alunos de quererem conhecer o coordenador, que logo marcou um encontro com eles, virtual, para poder se apresentar para a turma. Ou seja, é óbvio que a docência ajuda muito nesse contato, a sala de aula te dá mais proximidade. É nítida a diferença de “só” estar na coordenação.

Milena: Estava pensando ao ouvi-los e acho que falaram tudo. Só quero reforçar que concordo com tudo que foi dito [risos]. Porque é a verdade, não é? Sobre sua primeira questão, relativa às aulas, eu acho essa aproximação com os alunos realmente fundamental, inclusive para você pensar o curso, ouvir os alunos e sentir como é que eles estão se percebendo ali como aluno, como é que eles estão se sentindo. E sobre o número de aulas, claro que, se excessivo, atrapalha e interfere na atuação pedagógica da coordenação.

Fonte: o autor (2023).

A primeira ideia que vem à mente, após a leitura das falas acima, são as de Hees e André (2018, p. 233), de que há “uma discrepância entre o modo como as coisas deveriam ser, poderiam ser, gostaríamos que fossem e como essas coisas realmente são”, que assumem um caráter individual, à medida que “a constatação dos desejos dos sujeitos” advém tanto de posturas “reflexivas e individuais” quanto das “necessidades de desenvolvimento”, e se referem ao “que pode ser feito para alcançar resultados além do mínimo estabelecido”, ou ainda, à “diferença entre o estado atual e o que se deseja ser”.

Se os benefícios do exercício da docência concomitante ao da coordenação é um fato unânime nas falas, também o é o prejuízo que isso pode trazer quando não planejado e organizado corretamente, ou em frequência excessiva. Para exemplificar a situação, lembremos, conforme registrado anteriormente, que 57% dos (ex)coordenadores julgaram necessário ter mais de 20 horas dedicadas ao exercício da Coordenação. Numa jornada semanal de trabalho de 40 horas, se considerarmos o máximo de 8 horas semanais para a docência, estabelecidos por IFSP (2015b), e que estas devem ter o computo dobrado para preparação⁶ (16h, portanto), estamos falando de um arranjo de jornada de trabalho onde, no máximo, 40% da carga horária será destinada à docência e 60%, no mínimo, para a coordenação.

Aparentemente, a percepção dos coordenadores vai de encontro com a regulamentação vigente, contudo, aproximadamente, um em cada quatro coordenadores (26%) indicam que seria necessário mais do que 24 horas dedicadas à função. Ao retomarmos os dados da Tabela 17, de modo paradoxal, temos que, por mais que o estar em sala de aula, junto aos alunos do curso, seja apontado pelos

⁶ Partindo de 10 aulas de 50 minutos, temos 8,3 horas que devem ser computadas em dobro, considerando que a instituição estabelece paridade entre tempo de regência e tempo de preparação para compor a jornada semanal de trabalho do docente.

(ex)coordenadores como algo importante, a quantidade de aulas semanais ministradas, em paralelo ao exercício da função, consome tempo que poderia ser dedicado às atribuições da Coordenação.

Quando 74% afirmam terem ministrado de 5 a 10 aulas semanais, deve-se considerar que a sua jornada de trabalho semanal de 40 horas foi preenchida com 8 a 16 horas dedicadas à docência (contabilizando o tempo de preparação). Tal situação é agravada para 23% dos coordenadores que informaram ter ministrado de 11 a 14 aulas (9 a 12 horas) semanais enquanto exerciam a função. Essa condição é imposta pela falta de professores em quantidade suficiente para atender às disciplinas dos cursos ofertados pelo câmpus e, em certa medida, endossada pela gestão, conforme apontam Thiago, Gabriela e Edilaine.

Tal cenário nos permite inferir que, provavelmente, o conjunto de atribuições da função, na prática, incompatível com o tempo disponibilizado, aliado à quantidade de aulas que não poderá ficar dentro dos limites da regulamentação formem um combo de fatores que contribui para a baixa disposição dos professores quererem exercer a coordenação, ou ainda, concorrerem a mais de um mandato.

Se estar em sala de aula com a coordenação é algo necessário, é preciso entender que não é suficiente!

Para garantir que a prática tenha êxito no aumento da qualidade formativa do curso, na permanência do aluno, na melhoria da aprendizagem, do clima e da organização institucional, deve-se levar em consideração que:

A experiência docente permite ao coordenador acolher alternativas na resolução de conflitos, já que, enquanto professor, vivenciou situações semelhantes às que os professores vivem. A experiência adquirida torna-se um espaço de aprendizagem, pois suas ações vão sendo aprimoradas e conseqüentemente ele se sente seguro diante das relações estabelecidas com os professores e com os demais agentes educacionais. (Almeida; Placco, 2016, p. 128).

É preciso que a formação desse professor (agora, na função de coordenador) tenha contemplado um olhar pedagógico para o seu fazer docente no Ensino Superior. Um olhar cuja atribuição de importância decorre da formação, da reflexão sobre a prática. Não é algo inato, mas depende da disposição de o profissional compreender o seu papel institucional, pois “os conhecimentos necessários ao trabalho da coordenação pedagógica perpassam os diferentes espaços escolares, trazendo

possibilidades de aprendizagem na formação inicial e na formação continuada, dentro da função docente e/ou da coordenação” (Torres, 2001, p. 46).

Isso nos remete aos apontamentos de Shulman (2015), destacados no capítulo 3, sobre a necessidade de uma formação acadêmica nas áreas de conhecimento ou disciplinas relativas à Licenciatura em Matemática, à compreensão da necessidade de buscar materiais e alterar contextos educacionais e institucional, por meio de sua práxis docente, que propicia o desenvolvimento de uma sabedoria que deriva da própria prática.

De modo mais específico, Carrilo *et al.* (2013) nos remetem aos conhecimentos dos Tópicos (KoT), da Estrutura Matemática (KSM), da Prática da Matemática (KPM), do Ensino de Matemática (KMT), das Características da Aprendizagem Matemática (KFLM) e dos Padrões de Aprendizagem em Matemática (KMLS) que se materializam na sala de aula, no exercício da docência, mas se anunciam na formação inicial, na forma como esses professores (coordenadores) tiveram suas crenças construídas em seus aspectos ontológicos, enumerativos, normativos e afetivos (expostos no capítulo 3).

Tais crenças e conhecimentos impactam o modo como esses professores Coordenadores de Curso concebem a formação inicial do professor de matemática e fundamentam a sua prática, a condução do curso, embasada, principalmente, pela formação e experiência adquiridas enquanto professor de matemática, já que, conforme apontam os dados do capítulo 6, ao assumirem essa função, não possuíam nenhuma vivência prévia.

Por exemplo, para Maria, a orientação dos alunos sobre os processos e procedimentos possuem relevância na formação de um profissional autônomo. É por meio do suporte que a Coordenação de Curso oferece ao discente que este se sentirá seguro na compreensão de seus direitos e deveres, do modo que se sentirá acolhido em suas dificuldades acadêmicas.

Uma proximidade que se materializa no exercício da docência concomitante à coordenação, cujo resultado é colhido na permanência e êxito no curso, conforme aponta Thiago. Observemos que na sua fala há um paradoxo na relação docência-coordenação. Ao mesmo tempo que uma quantidade pequena de aulas auxilia o exercício pedagógico da coordenação, estar presente, dando aula, para as turmas do início, meio e fim do curso auxilia no suporte pedagógico a ser dado para os discentes.

Já para Gabriela (corroborada pelos demais), estar em sala de aula viabiliza uma tratativa humanizada do curso, um cuidar de pessoas em vez de gerir apenas números, dados e documentos. Cria-se um processo empático que oportuniza o exercício de uma liderança participativa e democrática, mas que precisa encontrar um equilíbrio dinâmico.

Na fala de Edilaine, observa-se que apesar do endosso ao que já foi dito, destaca-se aos nossos olhos uma condição de sobreposição de funções. Sem intensão, sua fala exemplifica como as demandas da coordenação podem interferir no “tempo” da docência, quando o tempo da coordenação não está devidamente dimensionado às necessidades do curso. Uma dinâmica cujos prós e contras não podem, a nosso ver, ser normalizados, como se fizessem parte do processo, ou normatizados institucionalmente, pois decorrem da interação do indivíduo, coordenador(a), com as condições e os atores do curso. São saberes práticos que mesmo “explicitados pelos pares, pelos colegas mais experientes, vão ser reelaborados e ressignificados [...] a cada situação e a cada desafio enfrentado” pela Coordenação, que também são “construídos em sua experiência profissional” (André; Vieira, 2012, p. 20).

Tal situação descrita é agravada pelo contexto pandêmico como bem pontuou José. Observemos na sua fala como a relação pessoal, mesmo que mediada pela tecnologia digital, é o diferencial para que os discentes tenham suas demandas atendidas. Estar em sala de aula é o diferencial de uma coordenação para que as reais necessidades do curso sejam percebidas, encaminhadas e atendidas. E quando isso não ocorre, há prejuízos para o exercício da liderança que a Coordenação deve ter. Ou ainda, quando práticas exitosas são descontinuadas pela mudança de indivíduo, essas podem se perder em meio às demandas cotidianas, o que inviabiliza a melhoria das práticas e a mudança institucional.

Parafrazeando Milena, o exercício da docência em concomitância com Coordenação de Curso permite aprimorar a avaliação do curso, alinhando os esforços para os problemas reais. Ao exercer a docência, a Coordenação agrega à sua prática um saber fazer, ser e agir relativos, respectivamente, às “dimensões técnico, humano-interacional e política” de sua profissionalidade, numa “constante relação/interação na pessoa do professor e do coordenador”, expressando-se em sua prática (Orsolon, 2001, p. 19).

Isso reforça nosso argumento da necessidade, constante, de a instituição reconhecer as demandas pedagógicas da função e revisar seus procedimentos, protocolos, resoluções e processos formativos, a fim de permitir que haja uma conciliação maior entre o exercício da docência e da coordenação, para que se estabeleça uma compreensão comunitária de que ambas não são conflitantes, mas complementares.

Como será visto na próxima seção, a identificação e análise dos conhecimentos específicos ao exercício da coordenação estabelecem, para além da docência, a Coordenação de Curso de Licenciatura em Matemática no IFSP como uma função imbricada com a gestão administrativa e pedagógica.

5.5 EPISÓDIO 2 – O EXERCÍCIO DA GESTÃO ENTRE O ADMINISTRATIVO E PEDAGÓGICO

Discutida a relação coordenação e docência, este próximo episódio temático discorre sobre o papel que a Coordenação possui na gestão do curso. Suplantando a visão técnica de administrador, compreende que, mesmo em meio à burocracia (em certa medida, necessária a qualquer organização ou instituição), sua atuação se pauta pelo pedagógico.

Num formato de trilogia, iniciamos a análise, na Parte I, com as falas referentes à contraposição entre o administrativo e o pedagógico da função. Em seguida, na Parte II, expomos a conscientização da dimensão pedagógica nas ações administrativas. E, por fim, na Parte III, encerramos a trilogia do episódio temático analisando a cultura e o clima institucional em que a gestão do curso se desenvolve.

5.5.1 Parte I – Administrativo X Pedagógico

O termo administrativo que passamos a adotar considera a discussão feita no capítulo 3, tendo-o como conceito ultrapassado no processo de gestão educacional. Seu uso denotará, inicialmente, a limitação de postura da gestão aos processos burocráticos de organização e sistematização documental, desconexo dos objetivos educacionais do curso e da instituição. Tais processos que são inerentes a qualquer instituição que:

- a) caracteriza-se por organização contínua de funções limitadas por regras;
- b) apresente esfera específica de competência para cada função;
- c) o conjunto de funções seja organizado segundo uma hierarquia claramente definida;
- d) haja um conjunto de normas e regulamentos específicos e claramente descritos e conhecidos por todos, para o conjunto e para cada uma das funções;
- e) os meios de produção e de administração sejam segmentados de modo que não haja, em cada um dos setores, o sentido de propriedade sobre os resultados;
- f) haja seleção de candidatos ao exercício das funções específicas, em acordo com sua competência técnica específica. (Lück, 2015, p. 86).

Portanto, ao fazermos uso do adjetivo pedagógico, pretendemos enfatizar as práticas, posturas e atitudes que objetivam o desenvolvimento e melhoria dos processos, ambientes e atuações que circundam o ensino e a aprendizagem tanto no curso quanto na instituição. Para tanto, observemos o Quadro 13, a seguir.

Quadro 13 – Transcrição das falas dos participantes da roda de conversa sobre os papéis administrativo e pedagógico que rivalizam tempo e dedicação na gestão do curso

Título	A gestão do curso e suas características administrativas e pedagógicas
Cenário	Em continuidade à exposição dos dados coletados no questionário, apresentamos os <i>slides</i> 10 ao 12 (Apêndice B) e os participantes foram provocados a manifestar suas opiniões/percepções. As falas a seguir ocorreram entre os minutos 17 e 60 da gravação, correspondendo aos trechos relativos à temática do episódio.
Sujeitos da pesquisa	<p>Maria: Bom dia a todos. Então, quando eu entrei para a coordenação, eu levei um susto. Cheguei com a ideia de que o coordenador era aquele que estaria próximo dos alunos, resolveria o problema dos alunos, trataria da questão de matrícula, de dispensa de disciplinas, transferência, mas, de repente, caiu no meu colo um PPC para ser reformulado. Eu não tinha ideia de como começar a mexer naquilo, porque eu nunca tinha participado de NDE, Colegiado, ou algo semelhante. Estava voltando de um afastamento de 3 anos e meio para doutorado.</p> <p>Thiago: Eu não sei como acontece em universidades privadas, porque toda a minha experiência da formação à atuação profissional foi instituições públicas. Nas universidades públicas, por exemplo, você tem Secretaria de curso, chefia de departamento. Então, você tem uma série de figuras que ajudam na parte administrativa. Já no IF, não. Temos que ser tudo, de secretário de curso a chefe de departamento, até psicólogo de aluno, às vezes, tendo, em sala de aula, uma quantidade de carga horária muito mais significativa que nas universidades públicas. O que acaba, imagino eu, sobrecarregando demais. Estou vendo todos os meus colegas concordarem com a cabeça. Realmente, é um ponto bastante complicado. Já falei bastante eu dar espaço aí para os meus colegas que eu estou curioso para ouvi-los também.</p> <p>Edilaine: Mas eu penso que o número de aulas que nos damos acaba atrapalhando em certas ações com os estudantes. Como a Maria falou, nós entramos na coordenação do curso, pensando que teremos condições de contribuir para aquele curso ser melhor, e quando a gente sai, entende por que os nossos colegas não contribuíram também, porque eles ficaram o tempo inteiro preenchendo papelada, administrando o papel, mandando para lá e para cá, perguntando o que os colegas pensam para responder às solicitações da reitoria e/ou para a direção. Enquanto isso, não conseguiram fazer ações pedagógicas efetivas. Vira uma coordenação administrativa. Eu saí me sentindo uma ótima secretária, mas gostaria de ter tido tempo para dizer aos alunos: olha, toda quarta-</p>
<i>Edilaine</i>	
<i>Gabriela</i>	
<i>José</i>	
<i>Maria</i>	
<i>Milena</i>	
<i>Paulo</i>	
<i>Thiago</i>	

feira de manhã, das 7 ao meio-dia – que é o horário que o curso funciona – vocês me encontram na sala X, podem ir a qualquer momento lá, ou no intervalo, que eu estarei à disposição. Eu passei 2 anos de coordenação sem conseguir dispor de um tempo para atender aos alunos.

Maria: Eu queria comentar sobre aquilo que a Edilaine falou, de querer combinar um horário, um dia, um local para encontrar os alunos, porque no meu câmpus nós somos em mais de 20 professores numa salinha minúscula. A Milena e a Edilaine que trabalharam lá, conhecem bem. Muitas vezes, não se tinha privacidade, o aluno chegava para conversar, ficava meio sem jeito, porque tinha um monte de professor em volta. Então, tinha que procurar uma sala para conversar sozinha e com eles. Mas foram pouquíssimas vezes, casos muito esporádicos, que eu consegui capturar o aluno falando “vamos comigo até lá para conversarmos”. A ideia inicial era fazer isso que a Edilaine falou, deixar um dia e um horário. Ainda brinquei dizendo “vou pôr uma conversa ao pé do ouvido”, uma conversa particular. Mas não consegui. Agora, o que eu atendi de aluno por WhatsApp, principalmente, na época da rematrícula! Eles não conseguem contato com a Secretaria, com ninguém, ficam perdidos, e precisam fazer a rematrícula. Não têm ajuda a quem recorrer, e o prazo encerra antes do final das nossas férias. Eu, várias vezes, viajando de férias, ficava horas no WhatsApp respondendo para aluno, ajudando na rematrícula, ajudando a resolver problemas, tirando dúvidas. Eles falam “eu quero fazer álgebra linear antes de fazer vetores, eu faço?” ou “quero fazer cálculo 4 antes fazer cálculo 3”. Aí lá vai você explicar para ele que, embora não tenha pré-requisito, existe o tal do pré-requisito natural, que dificilmente você consegue acompanhar um cálculo 4, antes de fazer um cálculo, 3. Tudo isso demanda tempo, e eu não sei se a redução do número de aulas seria a solução, entende? Eu acho que, talvez, ter alguém com quem dividir essa parte burocrática, por exemplo, cada vez que tinha pedido de dispensa de disciplina de aluno que tinha feito em outros lugares, eu gastava horas preenchendo papel. Tudo ficou mais fácil com o SUAP. Antes, tinha que fazer memorandos e memorandos. Como eu ia numerando os memorandos, chegava no fim do ano eu estava para mais de 80. E cada memorando você tinha que escrever, ir até à Secretaria – o meu câmpus é grande, você vai naquele corredor enorme – e entregar. Volta, está errado. Não era fácil, não! Então, eu colocava, na minha coordenação, como prioridade absoluta, resolver esses problemas com os alunos. Correr atrás e falar com quem tivesse que falar. Teve vezes de eu precisar ir até à Reitoria para resolver problemas de aluno. Ou seja, eu vejo que a atuação do coordenador é uma questão que impacta até a permanência do aluno no curso. Por isso eu não acredito que a redução do número de aulas seria a solução. Talvez, dividir esse trabalho burocrático com alguém e deixar o coordenador para cuidar da parte pedagógica, que eu acho ser o essencial.

José: Eu saí da coordenação agora em agosto e conforme o que vocês falaram, eu acho tudo isso foi triplicado nesse período da pandemia. Foi bem tenso, porque as portarias brotaram do dia para a noite e a gente teve que dar conta. Eu fiquei quase doido nesse final de coordenação. A demanda foi muito grande.

Thiago: Bom Paulo, primeiro, só dizer que eu fico tranquilo ouvindo meus colegas, porque um dos meus grandes objetivos de participar dessa roda de conversa era saber se eu estava ficando um velho rabugento ou se realmente fazia sentido todas as minhas angústias durante os mandatos como coordenador. E na verdade, é muito, de certa forma, reconfortante, saber que aquilo que você sente converge com o sentimento dos seus colegas. Mas preocupante, ao mesmo tempo, porque eu compartilho das angústias e a maior delas, durante o período que eu fui coordenador de curso, foi a vontade de você pensar estrategicamente o seu curso, desenvolver ações estratégicas, deixar um legado de fato. A parte de ter conseguido fazer alguma coisa, de conseguir instituir um evento durante a minha coordenação, por exemplo. Não tínhamos acolhimento aos alunos, era um acolhimento geral que o Sociopedagógico fazia com todo o câmpus. Sentia que aquilo não acolhia de verdade e conseguimos instituir isso no curso, também. Reformulamos um PPC. Contudo, se eu disser que saí dos mandatos satisfeito com o meu trabalho, foi minimamente satisfeito, pois, ficou aquela sensação

“caramba, eu poderia ter feito muito mais se tivessem me dado condições para isso”.

[...] Essa quantidade de comissões de reuniões, que realmente extrapola o limite do razoável. E o que a professora Maria também pontuou na conclusão da fala dela, ao dizer “eu não acho que a diminuição da quantidade de aulas resolveria isso”, eu também acho que não. Penso que, mesmo se não estivesse em sala de aula, o que não é o adequado, você tem que conviver com o seu aluno. Eu não sei se eu conseguiria fazer tudo aquilo que fiz. Eu acho que se for possível deixar sugestões aqui, Paulo, eu acho que o que poderia ajudar muito o trabalho de um coordenador – e eu sonho que um dia o IF tenha isso – é que nós tenhamos tal qual ocorre, pelo menos no meu câmpus, não sei se em todos os *campi*, por exemplo, a Coordenadoria de Pesquisas e de Extensão, contam com um técnico administrativo lá 24 horas para auxiliar nos trabalhos dos coordenadores. Por que não a coordenação de curso? Não estou diminuindo o trabalho de Coordenador de Pesquisa, de Extensão. São coordenadorias que demandam um trabalho bastante expressivo, mas coordenação de curso dá muito trabalho, também. Se não um servidor para cada coordenador, que realmente é complicado, um servidor para coordenadores de cursos superiores, coordenadores de licenciatura, um para coordenadores de técnico, ter alguém para te dar um suporte, para você não ser, como a Edilaine falou, simplesmente um bom secretário no final do seu mandato, para que você possa pensar pedagogicamente o seu curso.

Milena: Mas eu acho que temos mais problemas com a questão administrativa do que com essa questão de número de aulas, talvez. Porque, estava lembrando, você vai de compras, de ter que comprar coisas, a contar carteiras, que é fazer o patrimônio (risos). Em paralelo, vai resolvendo o problema de aluno e de professor. Em São Paulo isso tinha uma diferença, tinha um coordenador de área, na minha época tinha, depois mudou, e ele resolvia os problemas de professor. Quando eu fui para outro câmpus, além das questões do curso, tinha que resolver as questões dos professores, juntava tudo para um coordenador só. Eu não fiz nada de gestão na minha formação, não tive essa preocupação na minha formação. Meu interesse sempre foi à sala de aula, ensinar matemática, mas de repente você precisa ter um olhar amplo para o curso, para os professores, para o aluno, resolver questões administrativas. Eu acho que é um grande desafio e, quando termina, também tenho essa sensação, de “nossa”, ufa, terminei. Parece que eu não fiz nada, só resolvi pepino. Pensei, será que eu não deixei nenhuma marquinha. Nós sofremos um pouco. Realmente o dinheiro não faz muita diferença, como a Ana colocou.

Gabriela: De fato, acho que tem muito a ver como o IF entende a natureza desse trabalho de coordenação. Eu acho que o instituto federal, aliás, nem vou tão longe, enquanto direção, começo por ela. Se eu for falar da Pró-Reitoria de Ensino, misericórdia, tenho até medo do que sai, porque eu tenho mágoas, muito grandes, que é melhor a gente, não falar (risos). Voltando, a direção do câmpus já não entende o trabalho da coordenação, acha muito parecido com o que foi falado, um trabalho administrativo e não um trabalho pedagógico, porque, na grande maioria das vezes, a direção ocupada por técnicos, ou seja, não tem ninguém ligado à licenciatura. O nosso Diretor Adjunto Educacional é um técnico, ele não tem nenhuma formação na área educacional, passa longe do que o Paulo falou na educação ou alguma coisa semelhante. Então, isso nos atrapalha muito em termos pedagógicos.

[...] É, ele me parou no corredor, porque, antes, a gente compra as pessoas no instituto federal com café, não é? E aí eu estou no corredor e o Thiago me parou e falou, Gabriela você vai entrar na coordenação, mas o PPC está pronto, entendeu? Aí, esses dias, eu estava conversando com ele, parece engraçado, eu vou entrar na coordenação, mas o PPC tá pronto. Eu entrei, tive que fazer um currículo de referência, tive que enfrentar uma pandemia e tenho que terminar com o PPC de novo. Ou seja, é o desastre total, nenhuma coordenação (risos). Então, ao ouvir vocês e pensar quando eu terminar a coordenação vai sobrar alguma coisa, gente, se eu terminar a coordenação, estou muito feliz de ter terminado, porque com tudo o que eu tive que enfrentar nesses 4 anos, eu acho inimaginável alguém enfrentar algo parecido.

[...] Eu sou relativamente nova e fui participar da audiência pública de Rio Preto, essa semana, aí eu entendi mais ou menos. Imaginei que deve ter acontecido com todos os IF, a mesma coisa. Você pensa 3 eixos, o que eu vi ali na segunda-feira, você pensa 3 eixos técnicos para fazer num câmpus, que são os eixos técnicos, e a partir dos eixos técnicos que são escolhidos os cursos. Geralmente, têm informática neles. Você escolhe os outros eixos. A licenciatura é sempre a última a ser escolhida, mas se você pensar por mão de obra, no momento que você escolhe um técnico que vai ter uma engenharia de automação ou uma engenharia de informática, ou alguma coisa da informática, qual vai ser a sua maior mão de obra? A matemática! Então, se você é obrigado a ter um curso de licenciatura, qual é o curso que vai ser colocado? Estava pensando nisso.

Milena: É um curso barato também, não é?

Gabriela: É barato porque eu não tenho que pensar numa área inteira para colocar lá, a minha mão de obra já está ali. O que que nos leva a outro problema existente no IF. Você falou que somos coordenadores de curso e eu fico pensando, não éramos coordenador de curso, éramos coordenadores de área no IF. Somos chamados de coordenador de curso, mas agora eu tenho uma palavra bonita que eu falo “você é coordenador de setor”, porque na matemática você tem que dar conta dos seus professores em todos os outros cursos que eles trabalham, entendeu? Você não está coordenando só o curso de matemática, está coordenando todo um setor, eles só não falam isso no Instituto Federal. Nas universidades existe o coordenador do curso e o coordenador de departamento. Essas coisas são de responsabilidade do chefe do departamento. Nós, não! Estamos recebendo uma quirela, como se diz a Edilaine, que não dá para pagar o nosso analista (risos), para fazer 2 serviços. Questão que nos remete à forma como o instituto federal vê a Coordenação.

José: Oi, Paulo. Em tudo o que foi falado, vou entendendo como sendo o lugar da gente, também. Identifico de tudo. Quando o Thiago fala do legado, eu lembro que entrei na coordenação pensando em algumas coisas que, minimamente, gostaria de ter contribuído. Em 2 anos, gostaria de ter um lugar adequado para o Laboratório de Ensino de Matemática, pensar um pouco mais sobre o Enad, tanto a preparação para ele quanto entender um pouco mais avaliação externa – não é que não tenhamos, antes, olhado para isso – e a questão da semana da matemática, dos eventos. Foram 2 anos corridos de briga para conseguir um espaço físico, para conseguir material. Para isso eu briguei bastante. A ponto do diretor nem me atender mais, de tanto que eu perturbava para conseguir uma sala melhor, e maior, para o laboratório. Além de material para ele, também. Consegui o espaço e mais algumas coisas, ficou bem legal, agora. Só que, juntando com o que a Milena falou sobre as demandas que são colocadas para a coordenação, só piorado nos últimos tempos. Agora, a coordenação tem que fazer tudo. Para comprar material para o Laboratório, por exemplo, o coordenador é quem tem que fazer todo o processo. Desde buscar o tal do código CatMat a entender todo esse processo de aquisição, sendo que você tem um setor para isso. Acho um absurdo. Você tem um setor que era para fazer isso. São 2 ou 3 pessoas que estão fazendo isso o tempo inteiro no setor, deveriam trabalhar em conjunto com a questão de informação e de diálogo. Alguns setores, aqui no meu câmpus, de tecnologia, principalmente, que parece que as pessoas estão prestando um favor para você.

Fonte: o autor (2023).

De forma clara, Maria nos exemplifica a dicotomia na qual um(a) docente se vê logo que assume a Coordenação de Curso. A partir da expectativa de lidar com o pedagógico e o suporte aos discentes, vê-se surpreendido pela quantidade de documentos a serem manipulados e da necessidade de liderar a discussão sobre o Projeto Pedagógico do Curso, por exemplo. Um processo democrático e participativo de instâncias colegiadas, formadas por membros de diferentes concepções a respeito

do que é formar um professor de matemática. Ou seja, assume uma coordenação pedagógica que, em parceria com o corpo docente, tem o currículo e a proposta pedagógica do curso como espaço de construção de uma identidade funcional.

Sobre isso, vale observar que Thiago contrapõe a estrutura administrativa das universidades com a do IFSP, a fim de ressaltar a necessidade de suporte às demandas burocráticas, inclusive destacando a quantidade de aulas atribuídas, o que gera sobrecarga no atendimento às necessidades discentes. Contando com a concordância dos demais, sua fala nos remete para uma revisão da sistematização, da estrutura administrativa institucional, não para que ela seja igual à da universidade (que deve apresentar as suas limitações), mas para que seja aperfeiçoada na integração do pedagógico com o burocrático, a fim de romper a visão de administrar um curso.

A respeito do apontamento da quantidade de aulas, Edilaine evidencia o que pode ser uma das razões para a baixa procura pela coordenação, apontada anteriormente. Mais do que ministrar aulas concomitantemente à coordenação, a frustração de se planejar uma atuação voltada para o pedagógico, mas que se materializa em afazeres da burocracia é o que mais pesa para a insatisfação com o trabalho realizado. Observemos que a “secretaria acadêmica da universidade” não é posta como solução, mas como exemplo de uma atividade que se desconecta do principal objetivo da Coordenação de Curso, ou seja, atender à comunidade acadêmica em suas demandas pedagógicas. As solicitações e pautas administrativas do curso e de instâncias superiores ocupam tempo e energia da coordenação e dos docentes, inviabilizando o atendimento humano, pedagógico, que todos têm consciência ser necessário ofertar.

Esta revisão institucional se estende às condições da estrutura física para realização do trabalho. Notemos que na segunda fala de Maria, ela aponta os problemas reais de infraestrutura que professores e a própria coordenação possuem para atender aos alunos em suas demandas, apesar de um dos critérios de avaliação do curso pelo MEC/Inep ser existência de uma sala exclusiva para a coordenação de curso e outra para os professores (com condições de atendimento aos alunos). Não estamos tratando de uma questão meramente de conforto, mas de espaços pedagógicos, que podem auxiliar ou atrapalhar o suporte que o discente (e os docentes) precisam para que a permanência e o êxito dos discentes no decorrer do

curso sejam as melhores possíveis (Anexo I), para que os objetivos formativos do curso sejam alcançados em sua plenitude.

Além disso, retomando o apontamento de Thiago sobre a estrutura administrativa da universidade, Maria exemplifica como o serviço (ou a falta dele) de outros setores impacta significativamente o trabalho da coordenação. Não basta ter a existência de setores de suporte para as demandas administrativas, é preciso que eles funcionem, independentemente do modelo organizacional que a instituição adote. Um problema que além do pedagógico também o é da gestão, consolidando nossa percepção de que a Coordenação de Curso se caracteriza por uma gestão pedagógica, que além de liderar processos democráticos de uma gestão participativa, precisa articular setores, departamentos, num processo formativo e de transformação da cultura e do clima organizacional que circunda o curso.

Observemos que essa forma de atuação transcende os limites legais do que é jornada ou hora de trabalho, à medida que, em pleno período de descanso, o profissional é demandado, pois as necessidades dos discentes não se limitam a calendários ou jornadas. Não basta um setor administrativo, de suporte à coordenação, existir, ele precisa exercer as suas funções satisfatoriamente. O que o discente necessita é de orientação pedagógica, mais do que como fazer. A Coordenação precisa auxiliá-lo no que fazer, em como organizar os seus estudos, explicar a relação dos componentes curriculares e como a sua realização impacta a formação acadêmica esperada. Um trabalho pedagógico.

Apesar do uso de tecnologias digitais para informatização de processos e comunicação exemplificarem o tipo de suporte, e resposta institucional, que pode ser implementado e aprimorado para as demandas burocráticas da coordenação, é preciso, além disso, repensar as atribuições dos setores subordinados à Diretoria-Adjunta Educacional, ou à própria Direção-Geral (conforme consta no Capítulo 2), pois também tem o papel de auxiliar os discentes e docentes na burocracia institucional como, por exemplo, ao confeccionar e divulgar manuais e/ou tutoriais das normas e procedimentos acadêmicos, auxiliar na recepção dos discentes no início de cada semestre letivo, na criação e sistematização de canais de comunicação, entre outras ações que, se não capitaneadas, precisam ser articuladas com e pela Coordenação, cujo papel institucional é de liderança da comunidade do curso. Afinal, a “atuação do coordenador é uma questão que impacta até a permanência do aluno no curso”, logo,

ao “dividir esse trabalho burocrático com alguém”, permite-se que a Coordenação priorize a parte pedagógica, o que é “algo essencial” (Maria).

Nesse contexto, a pandemia não só ampliou os problemas já existentes, como aponta José, mas trouxe novos, em decorrência da criação de regulamentações para a excepcionalidade de realização de um ensino remoto em caráter emergencial, sem que houvesse o devido debate e preparo com quem está na ponta, lidando com os desdobramentos das normas publicadas.

Ao generalizarmos as narrativas, partimos da concordância expressa pelos participantes da roda de conversa, exemplificada na fala do Thiago, que reconhece nos relatos dos colegas práticas e vivências de seu cotidiano da coordenação. Nesse processo de empatia coletiva, ressalta-se (além do que já foi discutido) a importância de um momento de compartilhamento entre os pares para troca de experiências, num processo formativo da coordenação. Isso é algo que viabiliza a articulação para proposição de soluções aos problemas sistêmicos da instituição, às questões e situações que precisam ser resolvidas por meio da contribuição de quem está na linha de frente, lidando com eles, sem o devido amparo, ciência e/ou compreensão das instâncias superiores.

Na fala de Thiago, também se destaca que o processo democrático e a gestão participativa podem, se não pensados, estruturados e dosados corretamente, mais atrapalhar do que ajudar a Coordenação em suas atribuições. O excesso de comissões, a exigência de representação de todos os cursos em todos os momentos, somados à burocracia cotidiana, apenas reforçam a necessidade institucional de se discutir a organização e os processos que constituem a rede de suporte à Coordenação de Curso, no câmpus e fora dele. Afinal,

Considerando o coordenador como líder, a questão ‘A quem pertence o problema?’ está diretamente ligada a suas necessidades e às do grupo de professores. Líder de grupo têm uma necessidade comum: sentir-se valorizado, aceito, respeitado. Mas há também necessidades organizacionais para serem cumpridas, que decorrem de normas legais e da própria instituição, bem como de suas funções. O coordenador tem, então, de cuidar das zonas problemáticas (suas e do grupo) para usar seu tempo produtivamente nas tarefas de articulação e formação que lhe competem. (Almeida, 2017, p. 43).

Assim, se por um lado Thiago reafirma o papel da Coordenação nas demandas pedagógicas do curso, por outro, Milena ressalta a amplitude das ações da Coordenação na gestão do curso, um leque que abrange desde a infraestrutura física, a aquisição de bens e consumo (também já apontadas por José), à esperada ação

pedagógica com discentes e docentes. Um conjunto de atribuições que, na prática, sobrecarrega o indivíduo e, possivelmente, junta-se a outros fatores que desestimulam os docentes a se candidatarem à função, pois ao partir de uma condição idealizada (inexistente), “sucumbe diante de conflitos e resistências que naturalmente ocorrem em todos os contextos e momentos sociais”, utilizando-os, algumas vezes, para “justificar a impossibilidade de promover os resultados pelos quais detém responsabilidade” (Lück, 2014, p. 106).

Temos, portanto, um argumento válido de que a estafa, o desgaste com as questões administrativas, em detrimento do suporte pedagógico aos discentes e docentes, vincula-se com a percepção de que o trabalho não foi cumprido com êxito e se soma à lista de motivos para a recusa de docentes se candidatarem à Coordenação de Curso.

Além disso, no aspecto formativo, de preparo para a função, nota-se que uma boa formação acadêmica para atuar na dimensão pedagógica é necessária, mas não suficiente, pois, no que se refere à gestão, pouco ou nada se encontra nos cursos de formação inicial do licenciando em matemática que o subsidie para o exercício do cargo, se nos basearmos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica vigente (Brasil, 2019) ou anteriores, ou ainda, na formação continuada desses professores de matemática, segundo levantamento das pesquisas acadêmicas desenvolvidas na última década (explanado no Capítulo 1), pelo menos.

Ainda sobre o aspecto formativo, observa-se, na fala de Gabriela, o apontamento da falta de formação continuada, em serviço, de todos os atores escolares, do conjunto de profissionais que dão suporte à instituição e ao curso, para que reconheçam as diferenças de um ambiente educacional para outro e que, por consequência, engrossam o caldo de insatisfações e frustrações com o exercício da Coordenação.

A provocação feita relativa à reflexão e compreensão do modo como a instituição vê a Coordenação de Curso expõe um problema de falta de formação da equipe gestora e de amparo para o exercício pedagógico da função, como aponta Lück (2014, p. 103), ao expor que,

[...] infelizmente, não ser incomum o diretor escolar e sua equipe estarem mais voltados para uma orientação administrativa, de organização de recursos e controle burocrático do trabalho educacional, do que de gestão e liderança de pessoas, portanto, seguindo uma linha de atuação limitada e

superada, em relação aos paradigmas atuais e concepção da educação voltada para a formação plena de pessoas no contexto da sociedade do conhecimento. (Lück, 2014, p. 103).

Outro tema, abordado de modo humorado, ocorre na narração do período pré-eleitoral para troca de coordenadores, exemplificando como o que foi tratado até aqui interfere no processo e cria a situação de convencimento do corpo docente para que alguém participe do processo sucessório e assuma a coordenação. A reformulação do PPC e as discussões sobre o que é formar um professor de matemática vêm à tona, novamente, reafirmando o quanto se necessita que esse profissional docente seja acompanhado antes, durante e depois da coordenação para que a ação pedagógica, seja na (re)formulação do curso, no suporte aos discentes, ou nas necessidades docentes, estejam contempladas de modo efetivo, como preocupação ordinária em vez de frustração por não ter sido realizada.

Outro ponto da fala de Gabriela nos remete aos parâmetros legais da fundação do Instituto Federal no atual modelo organizacional. A forma como um novo câmpus se constitui, apesar de se dar numa escolha democrática e participativa dos cursos, envolvendo a comunidade que será atendida pela política pública, destaca o fato do baixo reconhecimento do papel importante das Licenciaturas, em especial de Matemática, Física, Química e Biologia, nas escolhas.

Além da atual conjuntura de baixa valorização da docência como carreira, tem-se uma instituição que historicamente prevaleceu a formação técnica nas áreas de engenharia e tecnologia, um processo de conquista de espaço que, praticamente, ainda se dá pela força da lei de constituição dos IF (Brasil, 2008). Assim, corroborado pela fala de Milena, um ponto que merece aprofundamento nas pesquisas é a escolha da Licenciatura em Matemática, para além do que se registra nos documentos oficiais, diante da indagação do baixo custo de implantação e manutenção de laboratórios e insumos, em comparação com as demais licenciaturas prioritárias, segundo a lei de constituição (Brasil, 2008).

Ao voltar para a discussão do papel institucional da Coordenação, contrapondo o que está no papel com o que de fato acontece, percebe-se que o desafio é muito maior, uma vez que o exercício da função implica coordenar um grupo de professores que atua na Educação de Jovens e Adultos, no Ensino Médio, em Cursos Profissionalizantes de Nível Técnico e Superior (Bacharelado, Tecnólogo), como também, em alguns casos, na Pós-Graduação, o que o enreda em problemas que

diretamente não dizem respeito ao curso que coordena, mas, indiretamente, interfere em sua dinâmica, pois a gestão e a liderança não são “apenas” do curso, envolvem os professores alocados em sua coordenadoria. Uma realidade que, se por um lado, fornece um ambiente diverso, capaz de enriquecer a formação do licenciando, por outro, aumenta o desafio formativo da equipe docente, que precisa compreender as diferenças de atuação profissional pertinentes às características de cada curso, afinal, formar um professor de matemática não é o mesmo que um técnico, tecnólogo ou engenheiro, por exemplo.

Por fim, José reforça, ao concordar com os demais, como a cultura e o clima institucional são fortes e estabelecem um modo de ser e de agir que atravessa diferentes realidades socioeconômicas e distâncias geográficas. Logo, é possível inferir que o modo como as normas estão postas e sendo aplicadas tem reafirmado um tipo de concepção e postura que rivalizam com as pretensões e expectativas do exercício de uma coordenação que cuide da gestão e do pedagógico na formação inicial do professor de matemática.

A preocupação com um legado, em consonância com outras falas, exemplifica a compreensão, latente, de que o exercício da gestão do curso pela coordenação é pedagógico. Vale ressaltar que tanto José quanto os outros, ao refletirem sobre a contribuição que eles puderam dar para o curso, remetem-se à consolidação de espaços e estruturas que interferem diretamente no ensino e na aprendizagem dos discentes, na forma como esses futuros professores são formados, na preocupação, legítima, de oportunizar e incorporar, à sua formação inicial, espaços e vivências que vão além de livros e explanação de conteúdos. Um tempo, uma dedicação que, na prática, rivalizam com os processos burocráticos, com a sensação (ou o fato) de falta de apoio de setores/departamentos ditos administrativos.

O conjunto de falas exposto na Parte I desse episódio temático demonstra como o administrativo (no uso pejorativo do termo) não colabora, nas atuais condições descritas, com o exercício de uma Coordenação que se pautar pela gestão pedagógica, democrática, participativa e formativa do Curso e de seus indivíduos. É preciso lembrar que a Coordenação de Curso de Licenciatura em Matemática, diante do exposto até aqui, “é uma figura influente na comunidade escolar” e, portanto, necessita gozar de “ampla possibilidade de audiência entre seus pares, gestores, professores e alunos”, para agir como elemento integrador entre academia e

sociedade (Furlanetto; Sellani, 2017, p. 49), mas isso exige valorização institucional, amparo regimental, formação do profissional e de todos os que o cercam.

5.5.2 Parte II – O pedagógico do administrativo

A diferenciação entre administrativo e pedagógico da seção anterior se propôs, de modo didático da nossa parte, reconhecer que o fazer da Coordenação não deve ser concebido como uma sequência de normas e procedimentos que podem ser executados sem a devida reflexão de seus propósitos e consequências. Isso permitiu notar que, na verdade, eles se interseccionam, complementam, têm uma relação de interdependência, mas que, em certas condições, rivalizam e se anulam.

Diante disso, em continuidade à trilogia, a Parte II desse episódio temático busca compreender a gestão em meio ao administrativo e o pedagógico, a partir das falas presentes no Quadro 14, analisando como se dá esta imbricação.

Quadro 14 – Transcrição das falas dos participantes da roda de conversa reconhecendo a dimensão pedagógica nas ações administrativas

Título	O pedagógico em meio ao administrativo
Cenas	Em continuidade à exposição dos dados coletados no questionário, apresentamos os <i>slides</i> 13 e 14 (Apêndice B) e os participantes foram provocados a manifestar suas opiniões/percepções. As falas a seguir ocorreram entre os minutos 60 a 83 da gravação, correspondendo aos trechos relativos à temática do episódio.
Sujeitos da pesquisa	<p>Paulo: Eu vou acrescentar mais um pitaco aqui. Não sei se vocês já tiveram a curiosidade de rever, ou de ler, as atribuições da coordenação. É lógico que não vamos lembrar de todas elas, mas, por força da tese, fui pesquisar, até mesmo para fazer o questionário. São 42 atribuições, se eu não me engano, à Coordenação de Curso, exposta em uma portaria, regulamentação geral. Ou seja, a Coordenação do Curso Técnico, do Ensino Médio ou da Pós-Graduação tem a mesma portaria que a da Educação Superior, constando, inclusive, conversa com responsáveis, pais de alunos, relativo à Educação Básica. [...] Digo isso para reforçar a visão do quanto que só pelo que já está posto na documentação, tem-se um grande trabalho com os alunos professores, no incentivo à pesquisa, à extensão e aos projetos, entre outros.</p> <p>Edilaine: Temos consciência da demanda com as pessoas, que eu acho ser o mais importante no nosso papel. Por exemplo, algo que sempre me incomodou na licenciatura foi a questão da retenção e da evasão. Eu sei que tem aluno que sai do curso porque não recebe o suporte adequado, mas sonhava em ser professor e, mesmo assim, sai do curso. Também sei que tem aluno que sai do curso porque foi para outro curso que tem mais o seu perfil, por não se adequar ao curso. Não estou afirmando que todos os alunos que não permanecem no curso poderiam permanecer, ou gostariam de permanecer, mas sabemos da perda de alunos que tinham condições e que gostariam de se tornar professores. Contudo, não conseguimos pensar em ações conjuntas para preparar as disciplinas de forma a acolher melhor esse aluno, a dar mais suporte para esse aluno. Era uma preocupação que</p>
<i>Edilaine</i>	
<i>Gabriela</i>	
<i>José</i>	
<i>Maria</i>	
<i>Milena</i>	
<i>Paulo</i>	
<i>Thiago</i>	

eu tinha na coordenação, mas não consegui fazer absolutamente nada, nesse sentido. Eu consegui fazer o projeto pedagógico do curso e fico muito, de certa forma, revoltada, quando eu sei que *malemal* o curso formou a primeira turma e nós já temos que fazer um outro projeto pedagógico de curso. Esse do qual eu não vou participar, porque eu estou afastada para a capacitação. Eu não vivi todas essas variáveis da pandemia, porque a minha licença saiu o ano passado, com a pandemia. Mas observar isso, saber que a gente tem todo um trabalho para construir um curso e toda uma disputa que os colegas já falaram para se impor sobre o que gostaríamos para o curso, para depois de 4 ou 5 anos ter que trocar por um novo curso? Eu não sei se todas as universidades passam por isso, porque tem uma questão política que vem lá de Brasília, vem do MEC solicitando as alterações, mas eu não sei até que ponto as instituições fazem com que todos os cursos se atualizem com essa frequência tão rápida. A gente sabe que teve curso em outras universidades que não se adequaram às diretrizes de 2015. Acabaram não se adequando e não vão se adequar, eles ficaram nas diretrizes anteriores e vão passar para a próxima. Aqui, em nenhum curso do instituto federal existia essa possibilidade. Portanto, acho que, nesse sentido, a PRE acaba mais atrapalhando do que ajudando. Com relação à nossa formação acadêmica, acredito que não tem formação nenhuma que dê conta desse tipo de burocracia que somos obrigados a fazer. Por mais que se converse com os colegas, caímos na função de paraquedas. Eu caí! Sei que ajudo o José na transferência da minha coordenação para a dele, mas sei, também, que ele vai assumir com demandas que não haviam na minha época. Afinal, aparecem cada vez mais funções para o coordenador assumir, sem contar a listinha de 40 que, quando lemos, dá vontade de devolver a coordenação. Eu tenho formação de técnica em administração de empresas, sou pós-graduada em gestão de políticas públicas e nada disso ajudou na coordenação, seguramente. Porque as coisas aparecem com urgência e tem que ser feita, não existe alternativa. Você não tem poder para dizer “eu quero essa demanda” ou “eu não quero”. Elas são tipo obrigatórias, elas aparecem e você tem que executar. Você fica no meio do processo recebendo tarefa nessas reuniões infinitas e repassando tarefas para os seus professores nas reuniões.

Milena: Eu fiquei refletindo, enquanto falavam, superidentificada com todas as falas. Queria lembrar um vexame, não sei se você estava na reunião em Araraquara, Paulo, quando tomamos uma bronca no auditório? Você estava na coordenação? Eu acho que aquele, não sei se vocês estavam, foi só bronca. Foi uma tentativa de a Pró-Reitoria de Ensino aproximar, de certa forma, os coordenadores. A intenção era boa, até teve frutos interessantes, mas era bronca, só bronca (risos): “tá vendo a Nilo Peçanha? Olha isso aqui”. Thiago estava nesse de Araraquara? Quase todo mundo aqui estava, então vocês também sentiram essa pressão (risos). Talvez, para refletirmos, seja necessário a construção de um trabalho colaborativo que falta na instituição como um todo, pensando no que foi falado aqui. Essa coisa da Pró-Reitoria de Ensino e Coordenações, tinham que ser um trabalho conjunto, coordenações e outros setores do instituto, ter essa parceria. A estrutura do meu câmpus, por exemplo, é cada um na sua salinha, tudo fechadinho. Tem poucos momentos que as pessoas sentam juntas para pensar a instituição. Eu acho que isso tem um objetivo, é melhor dividir mesmo, do que juntar, não é? As pessoas juntas podem se organizar, pensar coisas que, talvez, não se queira que elas pensem. Fica claro, para mim, que essa questão da colaboração seria fundamental para a nossa instituição, afinal, acho que todo mundo tem um objetivo comum, cursos melhores, formar cada vez melhor, as pessoas. Eu acho que você está certo, Paulo. Tem uma dimensão pedagógica. Talvez a nossa angústia é que fazemos tudo isso, muito, no sufoco. Talvez, pela importância da dimensão pedagógica, gostaríamos de refletir mais. Isso que me passou na cabeça, agora. Com certeza, ao decidir se o aluno vai validar uma

disciplina, tem todo um olhar pedagógico para aquilo. Eu acho que você está certo.

Thiago: Só corroborar com a resposta da Milena, eu também penso dessa forma, ainda que não consigamos identificar no primeiro momento. Não é uma relação direta esse caráter pedagógico das atividades. Eu imagino que à medida que o principal objetivo do nosso trabalho é tentar formatar um curso, da melhor forma possível, para propiciar uma formação de excelência ao nosso aluno, tudo que você faz, desde preencher um papel até pensar em estratégias, metodologias para suas aulas, o faz pensando no seu aluno. O objetivo final é sempre o aluno. Tudo aquilo que tem como objetivo final, formação, aluno, ensino, pesquisa, extensão, envolve um caráter pedagógico. Repito, mesmo que não se consiga identificar, no primeiro momento, de forma muito clara. Sem sombra de dúvidas está relacionado, eu não consigo conceber de forma desconexa essas coisas. Está implícito em todas as nossas ações enquanto coordenador, o caráter pedagógico delas.

José: Sem dúvida está. A dimensão pedagógica está em tudo, até no que eu reclamei muito, que é sobre a compra da mesa que eu tenho que fazer a licitação, escrever o código. Eu tenho uma intenção que está ligada à dimensão pedagógica. Por que eu queria uma mesa, que fosse circular, que desse para trabalhar em grupo? Então, a intenção sempre há, por mais distante. Já conversei com aluno, com pai de aluno que tinha problemas de depressão. Tudo você está pensando num conjunto, com uma dimensão pedagógica idealizada. A parte técnica da compra da mesa acho que não cabe à coordenação (risos). A compra, a licitação em si, não tem nada a ver com a função da coordenação. Mas o meu ideal passou por uma dimensão pedagógica, uma mesa circular, que cabe até 5 cadeiras. Tinha pensado na sala. Não deu para fazer isso até agora, mas queria aquelas mesas que abrem e transformam o ambiente numa sala de aula convencional para aproveitar o espaço e, depois, fecha, no formato hexagonal. Você fecha a mesa para poder trabalhar em grupo. Então, óbvio, tem uma dimensão pedagógica didática em tudo isso. Você pensa, em todas as circunstâncias, até no projeto pedagógico. Nós, a Edilaine sabe bem disso, quando terminamos com todas essas brigas da moça da padaria, terminamos o projeto e gostamos muito dele. Este ano, agora, esse semestre, está chegando no último semestre da turma que começou em 2018, o primeiro ano do projeto novo. Está terminando agora e já vem outras demandas de currículo de referência, que a gente passou, novamente, todo aquele perrengue com a PRE nas interferências, curricularização da extensão, algo que nós já estamos pensando o que fazer com essa bendita creditação da extensão. O foco maior é sempre ter essa dimensão pedagógica, nosso objetivo maior nessas discussões. Eu acho que sempre está implícito, sim.

Edilaine: Eu acho que a dimensão pedagógica existe, sim, em todas essas ações. Por exemplo, é um saco documentar tudo o que acontece, todas as reuniões, ter ata para tudo (risos), mas é importante quando você precisa resgatar o histórico do curso. Quando você precisa saber o que aconteceu pontualmente numa reunião, acho que tudo isso é essencial e tem finalidade pedagógica, sim. Talvez, o que causa mais frustração em todos nós seja essa dimensão pedagógica não ser reconhecida e valorizada na instituição. Isso acaba nos deixando chateado ao ponto de sair da coordenação e falar “eu nunca mais quero isso para a minha vida” (risos). Você entra pensando mais nessa dimensão pedagógica. Mesmo, no meu caso, que tenho bacharelado em matemática, mestrado em matemática, tenho licenciatura também, mas eu sou professora, eu estou professora de matemática desde que eu me formei. Então, da minha atuação, eu reconheço a importância pedagógica do meu trabalho. E, quando eu chego na coordenação, todas essas funções que são solicitadas são muito mais para cumprir protocolo do que para identificar um problema no curso e propor uma melhoria. É nesse sentido que saímos frustrados. Fazemos as

coisas pensando no melhor, só que nem sempre o que fazemos vai ter esse resultado. Às vezes, vai ter algum impacto em algo que conseguimos consolidar no curso, como é o caso que o José falou. Gostamos muito mais do PPC atual do que o anterior, já que foi construído com muito mais mãos. É um projeto que nos identificamos, nos reconhecemos nele. Então, tem sim toda essa visão pedagógica. Mas, por outro lado, em breve, ele vai ser um projeto descartado para inserir um monte de outras coisas que vem como obrigação, que vem como imposição. É nesse nó que você está no trabalho da coordenação. Reconhecemos, sim, a importância do pedagógico. Acredito, também, muito, no que os colegas falaram, da herança de uma instituição que nasceu técnica. Então, o curso de licenciatura, é visto como um curso técnico, digamos, qualquer. As cobranças para o nosso curso não são diferentes, na instituição, dos outros cursos. Só acaba nos deixando muito mais frustrados na posição de coordenador, talvez, do que os que ocupam a coordenação de outros cursos.

Milena: Só uma coisa, fiquei pensando que devia-se contratar um consultor para o instituto. Quando você falou, sair do papel, sabe, uma pessoa para ficar de fora, olhando todos os procedimentos, não tem isso nas empresas. Contrata uma pessoa que fica revendo todos esses processos. Acho que isso é uma coisa que a gestão devia pensar.

Fonte: o autor (2023).

A provocação inicial se dá na fala do mediador da conversa que instiga os participantes a refletir sobre o conjunto de 42 atribuições da Coordenação de Curso no IFSP, elencados no Anexo I, ao ressaltar que do ponto de vista institucional não há diferenciação se essa Coordenação se refere a um curso da Educação Básica ou Superior. Segundo sua avaliação, a normativa em vigor já prevê um conjunto expressivo de ações (discutidas no Capítulo 2) que anunciam quais elementos definem essa função, afinal, cotidianamente, no convívio com alunos e professores, esse profissional precisa se atentar aos objetivos da instituição e do curso, sem perder de vista o tripé ensino, pesquisa e extensão.

Exemplificando essa linha de raciocínio, observe a fala de Edilaine. Ao externar a preocupação com as altas taxas de evasão e retenção no curso, sua compreensão é de que esse cenário decorre tanto de fatores exóticos, como a desvalorização da carreira do magistério, quanto endógenos, como a falta de condições para a permanência do aluno no curso. Além disso, compreende que a reorganização da grade curricular seria um caminho pedagógico que auxiliaria os discentes em sua trajetória acadêmica, mas que não se materializa, muitas vezes, por falta de tempo para a Coordenação liderar o processo de reflexão sobre a formação do professor de matemática e a posterior alteração do projeto pedagógico.

Veja que a reformulação de PPC, em ajuste à legislação vigente para formação de professores, contrapondo com outras instituições, foi entendida como ponto de

pressão da reitoria e não oportunidade de ampliar as discussões anteriores sobre o que se entende e espera de uma formação inicial de professor de matemática. A falta de um amplo debate da comunidade sobre as vantagens e desvantagens das alterações legais impõe-se sobre uma carga de trabalho saturada que talvez não fosse necessária.

Alia-se a isso a formação recebida por esse profissional. Dominar os conhecimentos matemáticos ou se especializar em gestão não são dimensões formativas suficientes para o exercício da Coordenação, uma vez que, em certa medida, perde-se a noção de qual “responsabilidade da pedagogia que está sendo desenvolvida na escola é também responsabilidade do coordenador que, objetivamente, junto com os professores, a transforma em prática” (Clementi, 2001, p. 65). Portanto, se há escassez ou inexistência de formação adequada para esse profissional, “falta de respaldo” institucional e desmotivação, os “momentos de reflexão fundamentais aos educadores para a vivência dessa escola que a sociedade exige” deixam de existir (Clementi, 2001, p. 65).

Ao estabelecer uma cultura de gestão embasada somente nas demandas das instâncias superiores, priorizando-as às necessidades emergentes do curso, transforma-se o espaço, a princípio pedagógico, em algo administrativo, irrefletido, desconexo dos problemas reais. Um caminho oposto ao solicitado pelas atribuições do Anexo I, referentes à Coordenação de Curso.

Milena, ao exemplificar uma forma errada de conscientizar a coordenação dos problemas nos cursos, expõe como boas ideias podem ter resultados ruins, quando não são conduzidas de modo correto. Arriscamos dizer que é um exemplo simples de postura administrativa que deveria ter sido pensada e executada pedagogicamente. Em vez de provocar a reflexão para uma tomada de decisão coletiva e permitir a reflexão individual que se desdobraria numa consciência e responsabilização coletiva, amplificou-se a imagem negativa das instâncias superiores, caracterizando-as pelo (superado) modelo administrativo de puro cumprimento de metas.

Observe que o direcionamento dado pela participante corrobora nossa afirmação ao reconhecer a força do coletivo na tomada de decisão, bem como a importância de a gestão ser participativa, democrática, indutora de um processo de reflexão e de troca de experiências, que culmine em tomadas de decisões embasadas nas boas práticas desenvolvidas por coordenador(a) no exercício de sua função. Sobre isso, Edilaine nos mostra como a relação tumultuada com as instâncias

superiores, já explanada anteriormente, dá o tom de um clima organizacional que reflete diretamente na forma como as diretrizes são recebidas e implementadas no trabalho pedagógico da Coordenação no curso.

Ao reconhecer que as atividades mais frequentes da Coordenação se relacionam com o pedagógico, reconhece-se, então, que aquilo concebido, inicialmente, como de caráter administrativo, na verdade tem dimensão pedagógica quando vivenciado na condução cotidiana do curso. Não basta (in)deferir um documento, é preciso refletir sobre os impactos pedagógicos dessa decisão na vida do requerente.

Thiago endossa esta linha de raciocínio ao reconhecer que as atividades, por mais burocráticas que pareçam ser, inicialmente, transformam-se em ações pedagógicas quando compreendidas no contexto educacional que a gestão do curso está colocada. Afinal, se o foco é a formação do futuro professor de matemática, tudo que cerca esse objetivo passa a ter, direta ou indiretamente, uma dimensão pedagógica em sua execução.

Como bem pontua José, o simples processo de aquisição de um bem permanente ou de consumo para o curso (algo concebido, inicialmente, como administrativo), passa pelo crivo pedagógico dos benefícios que tais materiais, equipamentos e espaços têm para o ensino e a aprendizagem do discente. Em outras palavras, a percepção que a Coordenação tem sobre o seu fazer pedagógico está intimamente ligada ao desenvolvimento do curso, à medida que a decisão por ela tomada decorre de uma reflexão pedagógica, que não nasce com a Coordenação, mas é construída e constituída pela formação que esse profissional docente recebeu, em conjunto a sua experiência em sala de aula, pois “sem competência técnica não é possível realizar qualquer projeto pedagógico” (Lück, 2013a, p. 69).

Segundo Edilaine, não propomos a retirada da burocracia e dos processos, dos procedimentos e registros, mas reestruturá-los, adequando-os à valorização do trabalho pedagógico da Coordenação, exigido pela norma e reconhecido pelos profissionais que a exercem(ram). Esse pedagógico decorre, também, do exercício da docência (episódio anterior). Ela também nos lembra (assim como outros já pontuaram essa questão anteriormente) que a cultura institucional, durante a maior parte da história da organização, não construiu um clima organizacional favorável aos cursos de formação de professores, contudo, isso não pode impedir que ações, espaços e

normativas sejam revistas a fim de reforçar o que a lei de constituição dos IF estabelece como prioridade, ou seja, formar professores (Brasil, 2008).

Encerramos essa parte analisando a proposição de Milena ao destacar a importância de um indivíduo que possa olhar para os processos “com olhar externo”, com conhecimento “técnico sobre o assunto”. Podemos afirmar, diante do exposto e discutido até aqui, que o estabelecimento de uma função institucional ou de uma estrutura colegiada composta por pares representa o sentido mais adequado ao que propomos como sistematização de processos revisionais eficientes. Dar voz às experiências e reflexões dos “de dentro” tem mais eficácia em seus propósitos do que quando oriundas dos “de fora”, pois, diante dos conhecimentos específicos da coordenação, eles identificam dimensões que colocam o pedagógico do administrativo em exercício.

5.5.3 Parte III – Gestão: uma questão de clima

Iniciamos este episódio temático contrapondo o administrativo e o pedagógico no exercício da gestão para, depois, mostrar suas intersecções. Tal movimento permitiu compreender um pouco da dinâmica complexa que circunda o fazer da Coordenação de Curso de Licenciatura em Matemática no IFSP. Um exercício que exige mais do que uma postura técnica, protocolar ou burocrática. Pauta-se na relação humana, nos desafios inerentes à formação profissional de educadores matemáticos e que se dão em uma instituição em construção.

Diante desse panorama, nessa terceira parte da trilogia, expomos no Quadro 5.13 as falas e reflexões dos coordenadores sobre a cultura e o clima institucional que enfrentaram no decorrer do exercício da função e que a caracterizam como uma gestão administrativo-pedagógica (ou por que não dizer, educacional).

Quadro 15 – Transcrição das falas dos participantes da roda de conversa sobre a cultura e o clima institucional no exercício da Coordenação de Curso de Licenciatura em Matemática no IFSP

Título	A cultura e clima para o exercício da Coordenação de Curso
Cenário	Em continuidade à exposição dos dados coletados no questionário, apresentamos os <i>slides</i> 13 e 14 (Apêndice B) e os participantes foram provocados a manifestar suas opiniões/percepções. As falas a seguir ocorreram entre os minutos 106 a 148 da gravação, correspondendo aos trechos relativos à temática do episódio.
Sujeitos da pesquisa	Edilaine: É essa característica de fazer o que eu preciso para completar 40 horas, é nítida. Isso reflete até na forma como as nossas instituições,

<p><i>Edilaine</i> <i>Gabriela</i> <i>José</i> <i>Maria</i> <i>Milena</i> <i>Paulo</i> <i>Thiago</i></p>	<p>como o IFSP, está organizado. Eu tenho uma amiga de doutorado que veio do Instituto Federal de outro estado. Ela está procurando um curso para poder desenvolver a pesquisa dela de doutorado, um curso de edificações, e estava me falando que tem pouquíssimos cursos no IFSP, quando você olha e agrupa, tem muito curso voltado para informática, para mecatrônica, automação industrial. Tem sempre um perfil de curso que aparece mais. Licenciatura em Matemática, nas licenciaturas, é o que predomina. Ela me mostrou a quantidade de cursos que tem no câmpus dela, fiquei com vergonha. Pensei, e falei, que a leitura de quem não é do IFSP deve ser a de que nós somos uns preguiçosos, não planejamos os cursos de acordo com a nossa realidade. Veja, tem técnico de pesca, técnico disso, técnico daquilo, que faz sentido com a realidade do local que ela mora. E aí, aqui, é a mesma realidade? Não é! Mas se são cidades diferentes, por que temos os mesmos eixos, praticamente, os mesmos cursos? Acho que a instituição num todo tem bastante coisa para ser repensada, como a relação do que oferecemos para a comunidade e o nosso modo de trabalho.</p>
	<p>José: Sobre o que a Milena falou, tem professor no nosso câmpus, infelizmente, que é um mau exemplo. Além de xingar aluno, não faz absolutamente nada, só fica criticando o tempo todo e dando problema. Briga! Eu tive que separar briga presencial, de um apontar o dedo na cara do outro. Então, esse desgaste, é um desgaste, que para mim foi o pior, entende? Eu continuo trabalhando, se pudesse trabalhar junto, eu, a Edilaine, o povo que está aqui. Nós trabalhamos, mas tem gente que não quer trabalhar. Infelizmente, é isso, você acaba assumindo as demandas das outras pessoas que não fazem. Ficam inventando curso daqui, escreve um negócio ali, participa de reunião aqui e lá, para não ter a demanda. Quer queira quer não, a instituição permite que isso ocorra. Portanto, acho que tudo isso deveria ser repensado. Não sei de que forma seria essa valorização. O sujeito só participa da reunião. Entra num link, agora com reunião remota, e já é promovido. Ele acha que é promoção. Esse negócio de só participar da reunião, o sujeito vai aumentando para progredir na carreira. Como que pode progredir só com participação na reunião, gente?</p>
	<p>Thiago: E entregar o diário em dia. (risos)</p>
	<p>José: Então, são só duas coisas, gente! Nós fazemos um monte de coisa ao mesmo tempo. Se matando. É óbvio, não tem psicólogo que dê jeito (risos). Era só um desabafo. Viu, Thiago, eu me vi na mesma situação, a Edilaine sabe do que eu estou falando.</p>
	<p>Thiago: Eu te entendo. Antes da Maria falar, só para finalizar sua fala, a maioria das reuniões no meu câmpus, por incrível que pareça, agora, no remoto, às vezes, tem 2 horas de reunião e só falam o coordenador e 2 professores, de 13. A maioria sequer liga a Câmera para você ver a cara da pessoa. Às vezes, fica mexendo no celular e a gente nem sabe se tá mexendo no celular. Fica a bolinha só, mutada. Impressionante. Eu fico indignado.</p>
	<p>Maria: Eu só queria comentar sobre o que a Edilaine falou, lá do câmpus da amiga, que tem muitos cursos. No meu câmpus, tem um grupo de professores da química que está querendo abrir um curso técnico em química, técnico modular vinculado ao ensino médio. Acho que já faz uns 6 anos, ou mais, que eles estão brigando e não conseguem. Para conseguir autorização de novos cursos no nosso IF não é fácil. Então, às vezes não é nem questão de os professores que não querem, que não se mexem para preparar novos cursos. E o curso de química que eles querem preparar é muito legal. Eles até já propuseram ser concomitante/subsequente, nem assim conseguiram.</p>
	<p>Paulo: Sobre o envolvimento, somos em 6 professores de matemática e todos compreendem que eles precisam atuar na educação matemática. Por mais que alguém queira pesquisar alguma coisa de puro ou de aplicada, por ser o perfil, gostar disso. Mas é algo que não impede o envolvimento nas discussões pedagógicas do curso. Então acho que eu tenho certas vantagens. Nas reuniões, agora, temos quase uma reunião temática. A</p>

primeira do mês é feita com todos os professores que atuam no curso. Na segunda reunião, estou reunindo só os professores de matemática. Tem uma terceira reunião do mês que é para a formação do grupo. Logo no começo do ano, decidimos o que queremos estudar. Alguém, do grupo, fica responsável naquele dia para fazer aquela formação. É lógico, agora, nos finalmente do mandato que consegui fazer isso. Uma vez, veio um professor e falou do Pibid, o outro veio e falou da Residência Pedagógica, assim, todo mundo foi tendo ciência do que os outros faziam. Então, aquele professor que se envolve com a matemática aplicada contou da pesquisa dele e os outros professores puderam conversar sobre o assunto. Isso envolve, agrega, cria a noção de grupo e, também, provoca os outros professores: olha, tem algumas, aplicações que seriam interessantes a gente trazer para o curso, “será que não conseguiríamos repensar o curso para atender uma demanda que permita que o nosso aluno consiga enxergar essa possibilidade?” São conquistas que eu tive ao longo desses seis anos. Que, é lógico, em grande medida se deu por ter um grupo que se constituiu e se construiu com a licenciatura, com o curso. Os desafios de vocês são maiores, teríamos que pensar naquilo que está consolidado e, mexer, movimentar o que está consolidado, demanda mais tempo, energia. Já indo para o finalmente, exatamente nesse suporte, que é algo que já comentamos, 54% teve orientação do coordenador anterior, é algo positivo. Mas 40% teve que buscar informação sozinho. Os primeiros coordenadores provavelmente tiveram esse movimento. Chegou, está aqui. No meu caso não foi assim, cheguei no instituto, recebi o PPC, eles esperaram dois meses (risos). Eu entrei em fevereiro e quando foi em março, falaram: olha, a gente submeteu um PPC, como você já tem mais experiência do que nós dois, aqui está! Você vai ser o coordenador, vai tocar a construção do curso e, depois, já vira coordenador. Aquele presente de grego (risos). Você acha que estão sendo legal com você, depois descobre o que de fato te deram de presente (risos).

Edilaine: Só uma observação, com relação ao papel institucional. Quando o Thiago e eu ingressamos no mesmo câmpus, nós ingressamos em 3 professores para começar o curso. Só existia uma turma de curso. Quando ingressou a segunda turma – o curso iniciou no segundo semestre de 2011 –, nós 3 fomos chamados, em 2012, por conta da demanda do curso. E lá na época, tinha uma diretora que ela obrigava a gente a cumprir carga horária dentro do curso, no câmpus. Ou seja, se nós tínhamos 8 horas de preparação, à época, as outras 32 horas tinham que preencher o nosso cronograma de segunda a sexta, totalizando 32 horas dentro do câmpus, colar na porta da sala e estar lá naqueles horários. Eu não estou defendendo esse modelo, pelo amor de Deus, só quero dizer que essa obrigação de estar no câmpus fazia com que os professores conversassem muito mais. Pelo menos eu tenho essa observação. Essa leitura da situação. Acabávamos interagindo muito mais, até porque era obrigado. Se você tem que estar lá dentro, vai ficar fazendo o quê? Prepara aula, discute o conteúdo que vai dar com o seu colega, pede ajuda numa questão que parece que não é tão boa para aquela disciplina, discute o seu problema do doutorado. Eu lembro de ficar lá na lousa com o Thiago, pensando o doutorado dele e dando palpite. Sobrava tempo para discutirmos tudo. Fazia fofoca da vida particular. Tudo por questão de ser obrigado a estar no câmpus. Aí, parece que na carreira, nós fomos de 8 a 80, A partir do momento que, agora, o professor é obrigado a participar de uma reunião, podendo escolher qual ele quer participar, se desprendendo totalmente do curso. Tem professor que é de matemática, mas participa da reunião do ensino médio integrado. Mas ele também tem aula na licenciatura. Ele se descola completamente da licenciatura e não participa de nenhuma questão. Ele já escolhe participar da outra reunião para não participa do NDE, do Colegiado. Como é um curso técnico, tem outro modelo, ele só tem aquela obrigação de ir na reunião. Enquanto aqueles que escolhem participar da reunião da licenciatura ficam nessa confusão de subgrupo que

abraça o curso e se sente responsável por tudo. Por quê? Porque se a gente não fizer, ninguém faz. Eu acho que foi nesse sentido que discutimos muito durante a reunião. Que a instituição não é aquilo que ela coloca no papel. Influencia muito no que acontece dentro do curso, quer seja por força de lei, quer seja por obrigatoriedade, as normas que a instituição dita. Estamos tendo professores que tem essa opção de se envolver pouco, de fazer o mínimo necessário, e outros, que não querem deixar o curso afundar, estão abraçando o curso, ficando sobrecarregados à frente de 2, 3 projetos diferentes, que fazem a diferença na formação. Percebemos projetos como o PIBID e a Residência que não deveriam cair nunca, eles seguram alunos no curso. Quantos alunos têm que terminar as disciplinas e não conseguiram fazer estágio? Quem participa da residência já sai com um estágio garantido. A maioria dos campi está adotando essa prática. Então, eu acho que esses projetos são essenciais. Muita coisa, além da coordenação do curso, é essencial para o bom funcionamento do curso. Mas talvez a instituição precise rever os mecanismos. Lógico que o professor tem que ter autonomia, mas até que ponto nós podemos não nos engajarmos com nada e está tudo bem? Acho que é esse extremo a que chegamos, nesse momento do curso.

Milena: Eu me bati, em vários momentos, falando da questão da formação, que talvez é muito forte no meu câmpus, essa briga entre o pessoal da matemática pura e da aplicada, mas temos uma boa convivência, embora observe que exista uma disputa no sentido de minimizar o outro, vamos dizer assim. Digo do que é mais importante, isso talvez seja ruim. Se conseguíssemos agregar, pois não acho que só pessoas da educação deveriam discutir educação. Claro que não! Acho que todo mundo tem que discutir. O problema é que não estamos todos olhando para o mesmo horizonte, o que é ruim. Nisso a instituição tem uma parcela de culpa, sim, pois entramos no instituto de uma forma muito complicada. Você entra e é tudo, de repente. Eu não tenho perfil nenhum para dar aula na engenharia e quando vê, em algum momento, tem que dar. Lá vai você dar aulas na engenharia porque é professora de matemática. Isso é uma questão que eu acho problemática na nossa organização. Ou alguém fala: você vai dar aula no ensino médio. Tem gente que não tem perfil para dar aula no ensino médio. Você ingressa, os cursos já estão ali e você tem que ir, tem que dar aula naquele curso. Acho que em outros ingressos você já entra para aquela disciplina, para aquela cadeira. Contudo, não sei se funciona. E essa nossa organização, nossa 109, que foi um ganho em relação à 270, estava em São Paulo, eu e Ana, na época da 270. Tivemos um ganho muito grande com a 109, a 112, só que, talvez, os docentes não estavam amadurecidos, só uma parte dos professores estavam amadurecidos para essa proposta de autonomia, porque a proposta era muito boa. Foi muito discutido a possibilidade de você organizar a sua carga horária para fazer extensão, ensino. Sempre a preocupação foi muito nisso, de ter o tripé. Eu acho que essas novas resoluções, nasceram dessa vontade de querer que a instituição, avançasse do aulista, para ensino, pesquisa, extensão. Acho que esse era o grande movimento, mas aí o povo folgou (risos). Na verdade, nós somos traídos pelos nossos pares, isso é tão triste. Para quem acompanhou toda essa mudança, tinha que bater cartão, lembra? Vocês não tiveram essa, depois foi o dedinho. Então tivemos conquistas e no fim, quando você analisa, fomos traídos pelos pares. Tão triste, não é?

Fonte: o autor (2023).

Começamos com a fala de Edilaine. Ao comparar o IFSP com outro Instituto Federal, percebe-se uma discrepância na forma como a oferta de cursos foi planejada, apesar de ambos estarem sob o mesmo regramento legal. Tal comparação culminou na preocupação com a imagem da instituição e de seus profissionais junto à sociedade

em geral. Contudo, essa reflexão teve origem na discussão quanto à jornada de trabalho docente e a forma como a regulamentação institucional não tem colaborado para que haja maior engajamento dos professores que atuam no curso e em suas necessidades. Vale observar que a comparação se inicia com a percepção da Coordenação sobre as escolhas feitas pelos docentes para compor a jornada semanal de trabalho.

Uma postura também colocada em *check* por José e que nos leva a pensar em temáticas que precisam ser discutidas nas instâncias superiores da instituição, a partir das vivências dos Coordenadores, tais como as medidas disponíveis que amparam a gestão no exercício de sua liderança, ou ainda como a atual regulamentação da carreira docente na instituição facilita o não envolvimento de alguns do corpo docente com as demandas do curso. Ou, então, como o plano de carreira reforça a discrepância de atribuições entre docentes e coordenadores e realça o isolamento da função, em vez de estimular a divisão de tarefas e responsabilidades. Um conjunto de reflexões oriundas da troca de experiências, do diálogo entre pares, e que culmina numa avaliação da cultura institucional que precisa ser revista.

Thiago, em sua fala, exemplifica como a pandemia, mais uma vez, amplificou o comportamento das pessoas para o bem e para o mal. No caso em questão, para confirmar que o exercício da liderança da Coordenação de Curso num processo democrático de gestão participativa não pode prescindir de uma avaliação, de um reconhecimento da cultura e do clima organizacional da instituição e da coordenação que está sob sua responsabilidade.

Contraopondo Edilaine, José e Thiago, Maria acrescenta outra perspectiva, a do engessamento da instituição, das dificuldades que muitos professores e coordenadores encontram no decorrer da proposição de mudanças e que acabam sendo desestimulados. Isso ressalta a importância de a gestão se conectar com o seu grupo para compreender o porquê as coisas são como são, estão como estão, e encontrar caminhos para a mudança da cultura encontrada. Um tempo de interação humana e reflexiva que não pode rivalizar com as questões burocráticas inerentes à instituição e ao curso, mas que demandam uma mudança, uma transformação cultural que, na educação, segundo Lima (2021, p. 130), implica “alterações nas práticas institucionais e organizacionais escolares estabelecidas historicamente”.

A fala de Paulo exemplifica como a gestão do curso de modo participativo, democrático e formativo demanda tempo e precisa de uma ação contínua. Aliás, não

apenas uma questão de tempo de permanência no cargo, mas de visão de gestão participativa, que parte dos interesses pessoais para o coletivo, que lidera o grupo para os objetivos do curso, sem desmerecer ou desvalorizar os interesses pessoais (e legítimos) que cada docente tem sobre sua carreira profissional.

Se é fato que muitos coordenadores chegaram à função inexperientes, também o é a consciência individual de se autoformar, de refletir sobre a sua prática e a dos outros, de democratizar e responsabilizar as decisões do curso pela construção de relacionamentos e de processos empáticos. Mas, como já dissemos anteriormente, isso não é inerente à função, precisa ser instituído, culturalmente estabelecido e, para tal, necessita de um ambiente formativo adequado, pois as dimensões do profissionalismo, segundo Passos (2018, p. 93, 94), ocorrem “a partir da distinção entre estatuto (profissionalização) e prática (profissionalismo) [que] trazem implicações para a compreensão da profissão e do trabalho” do professor, formador de outros professores, a saber:

a) [...] os tipos de relacionamento dentro das instituições e departamentos; b) conhecimento especializado - consideração que abarca os conhecimentos, valores e perspectivas da área de especialização; c) prestação de contas - se refere à obrigação moral para com os alunos e comunidade e d) ideal de serviço profissional - intrínseco da obrigação moral e associado ao compromisso com o desenvolvimento dos alunos. Assim, relações, valores, propósitos e comprometimento são componentes que se integram ao conhecimento específico e, no caso do formador, também ao conhecimento profissional.

Em outras palavras, há necessidade de remodelar o processo ou as documentações e normativas institucionais para que se dê o devido amparo à coordenação no decorrer do processo de aprendizagem ao qual o profissional docente passa, quando assume essa nova função, que é dinâmica, bem como para que tenha tempo para se dedicar ao que de fato, segundo os dados apresentados apontam, tem mais importância, isto é, o pedagógico, além de garantir uma atuação junto aos professores, dando-lhes o suporte necessário à melhoria das condições de ensino e aprendizagem dos alunos. Este profissional precisa de um tempo de reflexão, de pensar, de estar à disposição para poder andar no corredor, parar na cantina e “achar” um aluno ali, “meio perdido”, para poder sentar com ele e conversar. Tempo que não é perdido, é aproximação, é empatia capaz de resolver problemas antes de ficarem maiores ou mais graves. Uma conversa informal que demanda tempo formal para agir, coordenar, formar (a si e a outros).

Corroborar nossa afirmação a fala de Edilaine ao exemplificar como o tempo de convívio é necessário para que ideias surjam, soluções de problemas sejam compartilhadas e aperfeiçoadas. É preciso ter em mente, retomando o aspecto da cultura e do clima organizacional, que um grupo não se estrutura, consolida e age sem convívio, sem liderança, sem propósito, mas sem cair num tipo de paradoxo da democracia participativa, onde de modo democrático e participativo decide-se pela pouca ou nenhuma participação, institucionalizando-se tal decisão, democraticamente. O estabelecimento, ou manutenção, de uma cultura de pouco envolvimento docente com as demandas do curso, como já apontado anteriormente, em decorrência da forma como a instituição está organizada, precisa ser alterado.

Vale notar que o exemplo dado por Edilaine, da importância de uma cultura e clima institucional que direcione e estabeleça propósito para o convívio no ambiente profissional, de modo que todos se sintam parte dele e se oportunizem espaços de interação a partir dos interesses individuais, são aspectos da cultura docente que, segundo Passos (2018, p. 99),

[...] interferem direta ou indiretamente no trabalho dos professores, como a autonomia profissional e o isolamento na sala de aula, a colegialidade e a colaboração, a responsabilidade profissional e a saturação de tarefas, a ansiedade, criatividade e o caráter flexível contido na função docente. [...] Assim, importante considerar que as condições de trabalho do professor formador devem ser compreendidas e analisadas na sua relação com a cultura da instituição e suas formas de organização, ou seja, interessa identificar e analisar quais condições têm os professores formadores de exercer sua atividade docente, ou seja: qual o tipo de contrato de trabalho e de vínculo empregatício; quais apoios para estudo e pesquisa; o acervo bibliográfico de que dispõe para consulta; qual o número de alunos por turma, as oportunidades de um acompanhamento mais próximo desses alunos, dentre outros.

Esses elementos que direcionam o olhar e a reflexão para o conjunto de atribuições e responsabilidades de gestão (pedagógica, formativa) da Coordenação de Curso de Licenciatura em Matemática no IFSP.

Nesse sentido, a fala de Milena se torna emblemática ao apontar as vantagens e desvantagens da carreira docente no IFSP (professor de Educação Básica, Técnica e Tecnológica – EBTT), como a falta de foco no que deve se especializar, afinal, sua atuação pode ocorrer em diversos níveis, e tipos de ensino, ou ainda, de tempo para se ajustar em um perfil ou zona de interesses de estudo e pesquisa. São dificuldades de professores iniciantes na Educação Superior, mais especificamente, na formação de professores (condição apontada pelos dados), que “poderiam ser amenizadas, com

iniciativas institucionais de apoio à inserção na docência”, auxiliando-os em “seus primeiros anos de experiência na docência”, impondo a esses profissionais “circunstâncias que podem ser amenizadas por iniciativas de apoio pedagógico” (Hees; André, 2018, p. 242). Em outras palavras, gestão pedagógica da Coordenação de Curso.

Ao refletir sobre a cultura e o clima encontrado pela Coordenação de Curso de Licenciatura em Matemática no IFSP, compreendemos a importância de se revisar normas e processos, a fim de aprimorar o ambiente de gestão do curso, considerando que quando tais documentos ganham vida no cotidiano do câmpus e do curso, práticas se estabelecem e podem tanto auxiliar quanto atrapalhar o desempenho discente em sua formação inicial de professor de matemática, o que perpetua uma cultura de docência favorável ou contrária às esperadas pelos objetivos do curso.

Um exemplo disso está no breve histórico de conquistas pedagógicas que Milena aponta em sua fala, mas que se desvirtuaram de seu propósito à medida que as gerações seguintes de profissionais não foram aculturadas para o exercício da autonomia profissional, sem perda de foco nos objetivos institucionais e de curso, perdendo-se, no tempo e nos propósitos, “a oportunidade de constituição de espaços de formação e de cooperação, essenciais a um processo de profissionalização dos professores formadores” (Passos, 2018, p. 101) por meio das reuniões (pedagógicas) de curso/área.

Encerramos esse episódio mais conscientes da importância do papel pedagógico que a Coordenação tem na gestão do curso. A partir dos conhecimentos específicos dessa função, identificamos mais uma dimensão (a Gestão) que permite identificar como as reflexões, apontamentos e indagações deste fazer se originam na troca de experiências, no diálogo entre pares. É isso que viabiliza um processo de avaliação institucional com potencial de suplantar a visão técnica de administrador para compreender que a burocracia, necessária e presente a qualquer instituição, deve ter como meio, e por finalidade, o pedagógico do curso, assunto do nosso próximo episódio temático.

5.6 EPISÓDIO 3 – O EXERCÍCIO DO PEDAGÓGICO ENTRE ESCUTA E DIÁLOGO, TEORIA E PRÁTICA, UNIVERSIDADE E CAMPO PROFISSIONAL

Iniciamos este capítulo com o desafio de identificar e analisar as dimensões do exercício da coordenação a partir dos conhecimentos específicos presentes nos relatos dos coordenadores e, para tanto, discorreremos no primeiro episódio como ela é influenciada pela concepção que cada docente tem sobre a docência e o exercício dela em paralelo à Coordenação de Curso.

Em seguida, no segundo episódio, no decorrer da trilogia, analisamos como essa função se caracteriza pelo exercício de uma gestão que se equilibra entre elementos administrativos e pedagógicos e que exigem uma liderança democrática, participativa e formativa sobre a cultura e o clima do câmpus e do curso.

Agora, caminhando para o fim desse capítulo, discutiremos no terceiro, e último, episódio temático, o exercício pedagógico da Coordenação, a partir de uma reflexão sobre os dipolos⁷ de escuta e diálogo, de teoria e prática e de universidade e campo profissional. Tal análise, também estruturada em uma trilogia, parte do entendimento de que “ideias constituem concepções que norteiam o comportamento e as ações de pessoas”, portanto, “promovem a mobilização das pessoas para as ações e dão unidade e continuidade ao seu trabalho” (Lück, 2013a, p. 95).

Por isso, ao dividir o episódio em três partes, pretendemos iniciar compreendendo o papel articulador dessa função em meio aos desafios impostos na relação com docentes, discentes e setores/departamentos da instituição. Em seguida, expomos como a Coordenação é demanda para um papel formativo. E, por fim, na terceira parte, destacamos como essa função tem potencial transformador da cultura e do clima do curso na relação da formação do futuro professor de matemática com a sua atuação profissional.

5.6.1 Parte I – Articulação: a arte do diálogo e da escuta

No decorrer dos episódios temáticos anteriores, em meio aos diversos apontamentos feitos pelos participantes, pudemos destacar uma característica que perpassa o exercício da docência e a gestão do curso, a necessidade de a Coordenação de Curso articular indivíduos, setores, ideias e práticas.

⁷Adaptado do conceito físico: Sistema de dois polos [ideários] de magnitude idêntica e sinais contrários separados por uma pequena distância.

Esse conhecimento específico, caracterizado no Capítulo 3 como característico das Coordenações Pedagógicas na Educação Básica, toma vida nas falas dos coordenadores, à medida que evidenciamos a necessidade de contato direto (no mínimo) com alunos e professores do curso para mediar conflitos, solucionar problemas, implementar processos e liderar grupos colegiados, por exemplo, exercendo e/ou sofrendo pressões de instâncias superiores para cumprimento de legislações (infra)legais das mais diversas.

De modo específico, escolhemos para o Quadro 16 as falas que narram como as relações institucionais impõem sobre a Coordenação de Curso a necessidade de se especializar na arte de ouvir e dialogar em diferentes temperaturas, pressões e ambientes, a fim de exercer um papel pedagógico de articulação entre demandas e expectativas.

Quadro 16 – Transcrição das falas dos participantes da roda de conversa sobre o papel pedagógico de articulador da Coordenação de Curso

Título	A arte do diálogo e da escuta nas relações institucionais
Cenário	Em continuidade à exposição dos dados coletados no questionário, os participantes foram provocados a manifestar suas opiniões/percepções. As falas a seguir ocorreram entre os minutos 95 e 129 da gravação, correspondendo aos trechos relativos à temática do episódio. Apresentação dos <i>slides</i> 9, 12, 15 e 16, conforme Apêndice B.
Sujeitos da pesquisa	<p>Gabriela: Eu brincava que o adicional da função que ganhava para ser coordenador, não era suficiente para eu pagar a minha terapia (risadas). E de fato, não era. Acaba sendo um gasto financeiro que, também, é uma recompensa financeira, mas que não deveria ser só algo restrito à remuneração. Deveria ter, por exemplo, estipulado 8 aulas, o máximo, ou 6, mas tinha que ter uma quantidade bem reduzida em comparativo com quem não exerce essa função.</p> <p>Thiago: É uma das coisas que, durante todo o tempo de mandato de coordenação, me angustiava muito, era a falta de uma definição clara do que a PRE queria, já que gerava um retrabalho absurdo. Isso em diversos aspectos, não só na reformulação do PPC em virtude da Resolução 2, de 2015, que foi o mais gritante. Era o momento no curso, ficamos super feliz, porquê, como a Milena falou, chegamos em um curso criado, “importado” de outro câmpus, pegando um PPC que já existia. Foi como nós fizemos aqui, também. Eu e a Edilaine chegamos no primeiro ano de existência do curso, em 2012, logo, foi a coordenadora anterior que fez isso. As pessoas acabam de chegar no Instituto Federal, não conhecem nada da instituição, dos cursos, pegam um PPC existente e implementam. Então, quando surgiu a possibilidade de reformularmos o nosso PPC, veio aquela satisfação. Poxa, vamos conseguir, agora, tapar os buracos, aparar as arestas, que são muitas, e você só consegue identificar depois de todo o ciclo do curso tendo caminhado. Você vai identificando, essa disciplina tem que aumentar a carga horária, essa podemos trocar de lugar, seria interessante acrescentar essa disciplina. Enfim, diminuir aqui e colocar ali. Mas a PRE nos podava absurdamente. Nós fomos turrões, batemos o pé, a Gabriela está aqui, não me deixa mentir, fomos, algumas vezes, brigar lá em São Paulo, para manter as nossas ideias. Afinal de contas, embora entendamos que haja uma hierarquia que deva ser respeitada, também entendemos que o NDE e o Colegiado de curso têm que deter uma autonomia mínima para definir a característica do curso que</p>
<i>Edilaine</i>	
<i>Gabriela</i>	
<i>José</i>	
<i>Maria</i>	
<i>Milena</i>	
<i>Paulo</i>	
<i>Thiago</i>	

se quer para a sua instituição. Você tem demandas muito específicas, especificidades muito distintas em cada câmpus e sentíamos que a PRE queria engessar muitas coisas, padronizar muitas coisas. E nós não concordávamos com muito daquilo. Enfim, só para fechar, pois acho que teremos um momento específico para discutir a reformulação dos PPC, eu acho que foi unânime esse sentimento. Foi a maior angústia sentir que poderia ter contribuído mais com o seu curso, deixando um legado maior. Porém, não foi possível em virtude, como o professor Antônio bem colocou, dessa burocratização excessiva.

Milena: Eu queria só falar um pouquinho, não sei se as outras perguntas vão levar para essa questão, da Pró-Reitoria de Ensino. Eu não sei se é porque o Instituto é muito novo. Talvez vá melhorando. Mas sempre achei que a Pró-Reitoria de Ensino tinha que ser parceira. E aí, por muitas vezes, parece que estávamos disputando. Era uma coisa extremamente maluca de se pensar, porque aquelas pessoas que estão ali são pessoas como nós, professores, e aí, de repente, você tem uma disputa. Eu tive apoios diferentes da Pró-Reitoria de Ensino, depois, mas no momento da avaliação do curso de no câmpus anterior ao que estou, eu tive uma briga mesmo, de fazer meu diretor ligar lá e falar “olha, não quero a representante da Pró-Reitoria de Ensino na avaliação do curso aqui”, de sentar para almoçar e eu não deixar a pessoa responsável da PRE chegar perto do avaliador, porque eu não queria que ela chegasse perto, com tanta raiva que eu estava. Uma vez que, ao invés deles nos ajudarem naquele momento da visita do avaliador, eles estavam atrapalhando. Então eu não queria que ele chegasse perto. Juro por Deus, na hora de sentar na mesa, eu combinei com o colega, não sei se você vai poder escrever isso no seu doutorado, mas eu combinei com outro professor para cada um sentar de um lado dos avaliadores, não deixando-os sentar do lado (risos). Olha o nível do estresse. Entende que não era uma parceria? Em compensação, já em 2018, tive uma experiência totalmente diferente no câmpus que estou, de parceria, de apoio. De, na hora do sufoco na avaliação, as pessoas que foram ali ficar comigo, passaram o dia todo, sentaram do meu lado. Eu achei o máximo. Em 2018, tinha duas pessoas da Pró-Reitoria sentadas comigo o dia inteiro. Na hora que o avaliador pediu um negócio, se dispuseram a ir buscar “não, vamos lá, vamos procurar”. Então tem isso também, talvez a gente tenha um amadurecimento da instituição, no sentido de entender qual é o papel da Pró-Reitoria de Ensino. Não é um papel regulador, não é assim, é um papel de apoio. Tem muito mais angústias para compartilhar, mas vou deixar a outra pessoa falar.

Paulo: Antes de passar para o José e para a Edilaine, eu mudei o *slide* exatamente para mostrar os influenciadores. O que temos de influência na nossa coordenação. Perceba que grita a relação discente e com colegas, pares, professores. 91% falaram que é uma forte influência na forma como coordenamos o curso. A experiência docente e a gestão também influenciam. Mas, imagino, pela fala de vocês que, enquanto a relação discente ou com os colegas pesa sobre a coordenação, a experiência, seja na docência, na gestão, favorece. Vai no sentido contrário, é positiva. E veja que estou falando da formação acadêmica, algo que foi colocado aqui, e que era uma das indagações minhas. De que modo a formação acadêmica, a nossa graduação, pós-graduação, nos influencia na Coordenação. Veja que quase metade acha que tem influência, enquanto outra acha que não tem. O que nos leva a pensar no modo como estamos formando os professores ou que precisamos formar? Em que momento a instituição precisa formar esse professor, também, para a gestão? Que não é uma gestão administrativa, técnica, mas o termo seria uma gestão educacional, que não é só a coisa da máquina administrativa.

José: Eu acho que um dos problemas maiores que eu tive na coordenação, foi em relação à comunicação no instituto federal, a comunicação entre os setores e isso para mim é péssimo. É muito ruim. As coisas chegam do dia para a noite, tem muita sigla. Eu já tinha trabalhado com coordenação antes, na iniciativa privada. Mas o IF é diferente. Quando entrei no IF, até me adequar, levou tempo. São tantas siglas e departamentos, afóra as reuniões. Se tem reunião para tudo. É reunião para decidir que horário começa a próxima reunião, é mais ou menos assim, é insano o tanto de burocracia que você tem. Aí, a moça do departamento

pessoal, nem sei qual que é a sigla, manda os procedimentos que você tem que fazer. Você entra na coordenação e ela manda os escritos, o roteiro do que você tem que fazer, como se eu já soubesse toda a burocracia. É um processo, não é? Eu acho que no final do segundo ano que eu comecei a aprender os processos do SUAP para poder dar conta dos tramites. Uma burocracia gigantesca que demanda, de você, um tempo para poder aprender tudo isso. Parece que acham que você já sabe de tudo. Então, a comunicação foi o pior, com certeza, para mim. Algo que precisa melhorar muito entre os setores. Sem contar que a pessoa começa num setor e quando você vai mandar uma alguma demanda, já mudou, não é mais aquela. Eu fiquei perdido, literalmente, perdido. Tive que sair assim, muito rápido da coordenação, se não ia ficar doido (risadas). Não dava mais, não. Além disso, tem a questão dos docentes, que não é fácil. Tem professor, agora, na pandemia, como a Gabriela falou, que a gente tinha de ajudar. Tinha uma aluna com deficiência auditiva e o professor falou que não ia gravar a aula e não ia usar o microfone. Você faz o quê? A Edilaine sabe muito bem, temos alguns poucos professores, aqui, que não colaboram, eles estressam mais do que tudo na coordenação. Junta a toda a burocracia, junta o estresse psicológico de você ter que lidar com os colegas, os pares. Os alunos, pelo menos ao meu ver, acho que são os que menos dão problema. Tem toda a demanda de você estar dando aula, mas eles te encontram no corredor. Eu sempre tive muita proximidade, a Edilaine também. Sempre atendia aluno o tempo todo, você nem comia. Traz um lanche para comer, quando era aula presencial, e se esquece de comer. Indo de uma sala para outra, o aluno está correndo atrás de você. Então, você atende as demandas, mas precisaria ter um tempo adequado para isso e não temos. Você fica preenchendo CatMat, enquanto tem um setor para isso. Na iniciativa privada, eu não tinha todos os setores que tenho aqui. É uma estrutura é invejável, mas, por exemplo o Sociopedagógico, que deveria atender todas essas demandas com os alunos, nem sempre atende. No setor de TI, que deveria trabalhar com todos os suportes para os alunos, nem sempre dão suporte. Os precisariam trabalhar mais colaborativamente. Nesse aspecto, eu me decepcionei com vários setores, mesmo com tanta gente, nem sempre se tem a colaboração que deveria. Alguns setores funcionam muito bem, mas outros, olha, só por Deus. Então, ouvindo todas essas falas aqui na nossa conversa, nos leva às lembranças, um pouco. Eu fico inconformado, até hoje, com esse negócio da compra de material. Não tenho formação para isso! Não tenho como dar conta. Não existe preparação para a gestão que dê conta de todos esses fatores. Eu mal consegui uma sala, as outras coisas não consegui implementar. Veio a pandemia e não deu para fazer a semana da matemática temática, como eu queria que acontecesse. No planejamento, tinha até o Ubiratan D'Ambrosio como convidado para abrir a nossa semana da matemática, tudo certinho, iria ser uma semana sobre inclusão, uma semana temática. Mas precisou ser cancelada, por conta da pandemia. Isso foi me frustrando. Você até pensa mais na parte pedagógica, ligada ao curso, mas o resto da burocracia e da demanda foram avassaladoras, vão te destruindo. Você sai depressivo do negócio.

Edilaine: Respondendo às perguntas que estão na tela e também um pouco sobre o que os colegas falaram. Essa questão da Pró-Reitoria é muito forte. Acho que ela foi o meu primeiro trauma da coordenação. Acho que o José lembra. Assim que eu assumi. E se soma com o problema da comunicação que o José relatou. Porque nós assumimos tendo um prazo curtíssimo para entregar um PPC, sem saber em que condições estava. Tinha um PPC lá, escrito. Aconteceu de o coordenador anterior não se impor e chamar colegiado, NDE e estabelecer o que precisava ser feito. Não sei se a comunicação também foi um problema com ele, mas quando eu assumi, não sabia em que pé estava e a PRE foi ao câmpus e deu um show. Chegaram lá, batendo na mesa e perguntando se a gente achava que aquilo era uma padaria, que em um dia saía bolo de laranja e no outro saía bolo de chocolate. Se nós tínhamos noção que corria o risco de o curso não ser ofertado, e isso era culpa nossa. Isso na primeira semana que tinha saído a minha portaria de coordenação (risos). Não foi José? Ele está aí para não me deixar mentir. Ele já estava no câmpus e a gente brinca até hoje da padaria, dizendo "Oh, cuidado com o que você vai fazer, porque daqui a pouco vem

alguém falar que aqui não é uma padaria”. Foi um tratamento desproporcional. Saímos da sala parecendo crianças quando tomam bronca dos pais (risos). Foi um vexame, uma situação muito constrangedora, porque as burocracias, elas são impostas.

Milena: Com relação às suas 2 perguntas (em tela), a primeira, das minhas duas experiências (na coordenação), se eu pensar, se tive conflito, não sei se entendi a relação discente docente, fazer essa conversa entre discente e docente. Acho que eu ocupei algum tempo da minha vida da coordenação fazendo isso, mas foi bem menos de que com a burocracia. Não foi algo tão marcante. Teve algum muito pontual. Esta seria a minha resposta para a pergunta. Com relação à outra, em que medida a formação acadêmica poderia colaborar com a exercício da função, eu acho que a nossa formação acadêmica tem influência na forma como tocamos a gestão. Eu sei de todos esses problemas com relação à gestão no instituto federal, porque temos que lidar com toda essa burocracia, todo esse cenário, mas, por exemplo, eu vim da Educação Matemática, minha preocupação com a formação do professor fez com que o meu olhar, dentro dos limites do pouquinho feito, puxasse essa brasa para a minha sardinha. É um curso de Licenciatura em Matemática. Não sei como é no câmpus de vocês, mas eu tenho colegas, por exemplo, que acham que a licenciatura em matemática também pode ser um bacharelado e eu falo, não é. Mas, por outro lado, o aluno que entrou na licenciatura, às vezes, não pode escolher outros caminhos para ele seguir na vida? Pode! Não vejo problemas, mas eu sempre trazia a reflexão “nós estamos formando professores”, então, vamos discutir essa formação de professores. Por isso, acho que essa questão da formação acadêmica, no sentido de pensar o curso de licenciatura em matemática, influencia muito. Eu pensava que a formação acadêmica em gestão poderia me ajudar com os problemas administrativos, mas a Edilaine fez a minha hipótese ser refutada (risos). Eu falava “bom, talvez, se eu tivesse uma formação em gestão”, mas a Ana já refutou (risos).

Fonte: o autor (2023).

Iniciamos com a fala de Gabriela, que pontua, num clima bem humorado, as condições emocionais que a Coordenação se submete, no exercício de sua função. As narrativas dos episódios anteriores servem de exemplos cotidianos que exercem pressão sobre esse profissional docente, sem que haja reconhecimento ou contrapartida adequados por parte da instituição e dos atores do curso. Não se trata de uma questão monetária, mas da forma como a Coordenação de Curso é posicionada em meio aos demais. Como já discutimos a questão das aulas (Episódio 1), podemos unir a fala de Edilaine com a de Thiago, e dos demais, a partir de um epicentro nervoso de necessidade de articulação: a relação com a Pró-Reitoria de Ensino (PRE). Observe que Thiago expõe a fragilidade em que a Coordenação é colocada, na tentativa de articular a documentação normativa e regulatória da Formação de Professores com o entendimento, muitas vezes diverso, que essa instância institucional tem em relação às dos docentes do curso.

Apontado diversas vezes, anteriormente, o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) é o exemplo mais significativo de como a Coordenação precisa articular as necessidades formativas dos futuros professores de matemática, percebidas pela

comunidade acadêmica, com as determinações legais e a direta interferência dos setores institucionais que têm poder de veto, e o exercem(ram) para impor sua interpretação das normas vigentes. Um diálogo desgastante, de embates, que coloca a Coordenação como “ponto de pressão” interno, dos órgãos colegiados sobre sua liderança, e externo, dos departamentos/setores da estrutura organizacional da instituição que têm ou pouco ou nenhuma relação direta com a comunidade do curso.

Note que Milena, em sua fala, exemplifica como as condições emocionais e a valorização da Coordenação, apontadas por Gabriela, materializam-se nessa articulação do pedagógico. Enquanto na primeira experiência foi necessário dirimir, cessar o diálogo entre representantes da PRE e avaliadores de curso do MEC/INEP, na segunda, vivenciou-se experiência diametralmente oposta, de diálogo fluído e possibilidade de escuta.

No reconhecimento de que está em curso um processo de amadurecimento institucional, que deveria se pautar mais pelo espaço de diálogo e menos pelo da intransigência, é preciso considerar que o pedagógico do curso, sob responsabilidade da Coordenação, depende, minimamente, da confiança profissional das instâncias superiores para com quem exerce a função, a fim de que esse profissional possa estabelecer uma relação de engajamento e confiança com os professores, algo necessário à reflexão sobre/nas/das práticas escolares.

Em falando de professores, a fala de Paulo aponta o quase unânime reconhecimento de duas influências. Uma negativa, relacionado à relação com discentes e docentes (fala da Gabriela), e outra positiva, relacionada à experiência profissional. E, antes de falar do negativo, ao refletir quanto ao aspecto positivo, podemos conjecturar que isso se deve ao conjunto de saberes desenvolvidos no decorrer do exercício profissional da docência, compondo uma base, uma estrutura de recursos disponíveis à Coordenação quando provocados a agir para mediar conflitos, articulando os diversos interesses em jogo.

Além disso, ao pensar na provocação feita sobre a formação inicial contemplar aspectos de gestão, defendemos que é possível e necessário inserir essa temática no currículo, uma vez que o conjunto de conhecimentos e saberes dessa gestão educacional não se limitam à Coordenação de Curso, mas a como esses profissionais podem colaborar para o ambiente educacional em que estão inseridos, sendo pela cultura e clima institucional, impactados por líderes comprometidos com uma gestão participativa de processos democráticos, a começar pela sala de aula da Licenciatura

em Matemática. Afinal, “para que o projeto pedagógico da escola seja construído democraticamente, é necessário que os diferentes atores educacionais exponham e confrontem suas crenças, sonhos e ideias”, cabendo à gestão coordenar esses processos junto ao corpo docente “para que o grupo possa avançar, direcionando seus esforços para a conquista” dos objetivos comuns do curso (Furlanetto; Monção, 2016, p. 59).

Espera-se, a partir daí, criar-se, efetivamente, caminhos para alterar o cenário descrito por José, e que exemplificam o lado negativo da relação com docentes e discentes apontadas por Paulo. Observa-se que, novamente, a pandemia trouxe luz às práticas pouco pedagógicas e que demandaram a intervenção da Coordenação. Ou seja, se o trabalho articulador, conforme José destaca, é mais intenso e desgastante no trato com os docentes, então, nossa defesa do parágrafo anterior ganha força à medida que “o cerne da função de articulador do Coordenador [de Curso] se encontra nas relações interpessoais, pois articular depreende a ação de unir, de juntar, de encaixar”, sem perder de vista o desafio de se pautar por “princípios como respeito, tolerância [e] compreensão [que] devem ser levados em conta para ouvir, acolher ou, até mesmo, refutar o que o professor expressa” (Pacitti; Passos, 2018, p. 147).

O desafio da articulação envolve, como já exposto anteriormente, e reafirmado por José, tratativas com vários setores/departamentos do câmpus. E, apesar de representarem uma organização adequada ao suporte aos discentes e aos outros profissionais atuantes na instituição, na prática, demandam a condução, a liderança, a mediação da Coordenação para que os problemas e as necessidades cotidianas sejam atendidos, resolvidos, sobrecarregando o trabalho de um único personagem, o(a) Coordenador(a) de Curso.

A falta de formação adequada para o exercício da função é outro ponto retomado na fala de Jose quando reflete sobre os serviços burocráticos que precisam ser feitos. Novamente, não se está a dizer que eles não são necessários, o que se espera é que a estrutura seja pensada e reformulada constantemente, para que as demandas cotidianas não fiquem num limbo de atribuições funcionais e/ou setoriais/departamentais, de modo que a Coordenação acaba executando para que os processos de ensino e aprendizagem dos discentes não sejam prejudicados.

Todo o desgaste oriundo dessa distribuição desequilibrada de atribuições reforça a percepção da Gabriela (e exposta de modo bem-humorada) de que o

adicional da função ganho para ser coordenador não é suficiente para pagar a terapia. Aliás, de modo mais emblemático, Edilaine retoma a dinâmica de tramitação do PPC junto à PRE e narra como uma cultura administrativa, do exercício do poder pela força, não colabora para a formação do discente do docente ou do(a) coordenador(a).

E se retomarmos às seções anteriores, compreendemos melhor o porquê do PPC e de sua tramitação serem tão marcantes nas lembranças dos coordenadores. Além disso, um elemento importante a se considerar quando se avaliam os motivos de recusa dos docentes em participar do processo eleitoral de escolha de coordenador(a) e das estratégias expostas para contornar tal dificuldade nos fazem concordar com Herculano e Almeida, (2016, p. 114) de que,

Diante dessas condições nas quais o **contexto de aprendizagem, a influência do meio e as relações afetivas** se tornam presentes na **constituição do sujeito**, é necessário compreender como as interações do **coordenador** [de curso], nos diferentes espaços escolares, **influenciam e constituem** seu processo de aprendizagem como **gestor, formador e articulador** das mais diversas realidades presentes na escola. **Processos de aprendizagens** estes que precisam ser **constantemente retomados, repensados e reorganizados**, caracterizando um **percurso reflexivo do profissional** diante de sua **condição educadora**. (Grifos do autor).

Milena colabora com essa nossa percepção à medida que reconhece a influência que a formação acadêmica tem sobre a construção que cada docente faz da identidade da função Coordenação de Curso, como também reconhece que ela não é suficiente. Seja para mediar a divergência de concepções que o corpo docente apresenta sobre o currículo, adequado à formação inicial do professor de matemática, seja para lidar com “toda essa burocracia, todo esse cenário”. E, se uma formação em gestão também é refutada, muito provavelmente, passa a ser preciso reconhecer que, à semelhança do Coordenador Pedagógico na Educação Básica, a figura do Coordenador de Curso de Licenciatura em Matemática (ao menos) no IFSP se constitui profissionalmente numa relação complexa e articuladora, cuja formação pertence a uma dinâmica da própria instituição, “disseminando, conscientemente ou não, suas concepções, ideias [e] práticas” que influenciam e são influenciadas por suas ações e reflexões (Placco, 2016).

Reconhecer-se nesse processo formativo é apenas uma parte desse complexo exercício de identificação dos conhecimentos específicos que constituem dimensões do coordenar um curso de licenciatura. Como veremos na próxima seção, há mais um

desafio ao pensar a formação inicial do professor de matemática: se ver como formador.

5.6.2 Parte II – O Formador: na prática, a teoria é outra

A superação de obstáculos, a mediação de conflitos e a solução de problemas são alguns elementos, entre outros expostos anteriormente, que colocam a Coordenação de Curso na posição de articuladora. E, embora seja um conhecimento específico necessário, não o é suficiente, à medida que sua intervenção precisa propiciar reflexão e, por consequência, mudança de postura, de procedimentos e de normas, caso contrário continuará enredando a função num ciclo de sobrecarga de trabalho, de desgaste nas relações pessoais e numa cultura e clima institucional que retroalimenta um ambiente que desfavorece o exercício de uma gestão pedagógica do curso.

Para tanto, partimos da provocação de que na prática, a teoria é outra, a fim de pontuar que o exercício da função se dá num conjunto de ações (prática) que demandam saberes e conhecimentos (teoria) distintos dos que o senso comum julga serem necessários. Diante disso, a partir das falas dos participantes, expostas no Quadro 5.15, esperamos identificar como o papel de formador da Coordenação de Curso se faz presente no exercício dessa função.

Quadro 17 – Transcrição das falas dos participantes da roda de conversa sobre a atuação da Coordenação e a falta de apoio docente

Título	Expectativas e realidade na relação da coordenação com os docentes do curso
Cenário	Após a recepção dos participantes no ambiente, o pesquisador, no decorrer dos primeiros 17 minutos de gravação, apresentou os <i>slides</i> 1 a 6 (Apêndice B), com informações coletadas no questionário a respeito do panorama geral do curso de Lic. Matemática, do perfil dos coordenadores, da experiência profissional destes e dos aspectos gerais do mandato. Os participantes foram provocados a manifestar suas opiniões/percepções, a partir dos slides em tela. As falas a seguir ocorrerão entre os minutos 17 e 42 da gravação e correspondem aos trechos relativos à temática do episódio. Apresentação dos slides 15 e 16, conforme Apêndice B.
Sujeitos da pesquisa <i>Edilaine</i>	Edilaine: Com relação ao que está na tela, sobre a coordenação, as afirmações. Acho que o perfil específico do coordenador não é do professor para ser coordenador, está muito relacionado à capacidade dele de lidar com todos esses problemas. Tem alguns colegas que não estão na coordenação e que eu não recomendo, porque acho enfiariam, sem brincadeira (risos). Temos um amigo de trabalho que é um cara supercompetente, superbacana, mas eu já falei para ele que a coordenação

<p>Gabriela José Maria Milena Paulo Thiago</p>	<p>não dá, porque ele é uma pessoa que se preocupa demais, se envolve demais e eu me preocupo que, se ele entrar um dia num cargo assim, é perigoso ele sofrer de saúde, além do que os colegas já relatam. Então, acho que o coordenador acaba tendo esse perfil mais de apaziguar as coisas, de dialogar, de ter paciência por toda a demanda que vai vir. São habilidades pessoais que acabam sendo desejáveis para quem for ocupar a coordenação, para o curso continuar funcionando bem dentro da instituição.</p>
	<p>Milena: Acrescento, trabalhar de modo colaborativo.</p>
	<p>Edilaine: Sim, com certeza. Mas isso acho que vai além do coordenador. Os nossos colegas, dos outros setores, poderiam nos ajudar de forma colaborativa. Acho que quando a gente pensa naquela demanda, de ficar devolvendo documento, agora, pelo jeito é pelo SUAP, mas na minha época, era como a Maria falou, fazendo memorando para devolver para os alunos, de repente já poderia vir um formulário meio preenchido que pudéssemos só avaliar a disciplina, que é o trabalho pedagógico. Confirmar essa, porque isso e aquela não por esse motivo. Não, construir o papel de cabo a rabo com todas as informações que temos que recolher, pensando naquele calhamaço de documentos que recebíamos. E depois, tem que devolver outro chumaço de papel. Então, eu acho que a questão colaborativa tinha que envolver a instituição. Concordo com você, Milena, mas só os coordenadores não dão conta. E com relação aos conhecimentos que a coordenação possibilita, eu tenho uma outra visão do curso, em si, depois que eu passei pela coordenação. Eu não tinha a noção da dimensão de toda essa burocracia que estamos aqui reclamando desde as 9 horas. Não tinha, como professora. Eu tinha noção de uma parte ínfima de tudo que envolve o curso. Essa experiência, eu estou levando, agora, para minha carreira acadêmica. Eu vou levar e trazer de volta quando eu regressar do afastamento. É uma outra visão do curso. Vemos o curso por muitos aspectos que, quando não passamos pela coordenação, não enxergamos. Até para valorizar o trabalho dos colegas. Depois da coordenação, o que eu puder contribuir com os outros coordenadores, com certeza farei, para tentar deixar um pouco mais leve o fardo.</p>
	<p>Paulo: Ainda sobre as afirmações, tem uma que eu coloquei, que teve uma resposta afirmativa interessante. Para 68%, a coordenação transforma a atuação do coordenador, transforma o contexto do curso, por articular mediações pedagógicas. Interações que possibilitam melhor ensino, melhor aprendizagem e melhor qualidade da educação. Acho que o caminho foi traçado na fala de vocês. Como isso ocorre? Acho que já foi respondido ao longo, nas entrelinhas de como toda essa atuação do coordenador pode impactar a sala de aula. E, é lógico, uma vez que ele tem tempo para se dedicar mais ao aluno, dar suporte ao professor e não é consumido com a papelada desse processo, na ponta, acaba tendo um resultado muito mais vantajoso. Aí vem uma questão que foi bem pontuada. Em que medida se faz necessário trabalhar com os docentes do curso para essa transformação de fato ocorrer? Porque foi falado dos diversos pares que a gente tem, com perfis diversos. Então, como podemos ou em que medida seria necessário fazer um trabalho, uma formação, alguma coisa? Usar a reunião não de curso semanal para que haja esse espaço de conversa, de formação. Como vocês olham para isso?</p>
	<p>Thiago: Olha, Paulo, difícil a questão. Eu não sei como que acontece no câmpus de vocês. Na verdade, é um desabafo. Nem sei se responde a sua pergunta. Primeiro, já pensei diversas vezes, enquanto coordenador, em conseguir, providenciar espaços de discussão para obter essa contribuição dos docentes do curso. Não sei se é uma característica, e me incomoda muito se for, de funcionário público. Aqui nós somos um grupo de 13 docentes da área de matemática que, seguramente, sendo muito generoso, menos de 50% da área, está aberta para isso, quer efetivamente colaborar. A maioria dos professores quer dar aquele quantitativo de aulas que tem e, terminou a aula, vai para casa. Não está preocupado com o que está acontecendo com o curso, nas outras dimensões, não está preocupado em</p>

orientar, não está preocupado em orientar estágio, fica se colocando em comissão e sequer participa das reuniões, só para conseguir preencher a Carga horária do PIT. Eu sinto muito isso, sabe, uma falta de proatividade. Para se ter ideia, acontece com a Gabriela e aconteceu comigo, em toda minha coordenação tive que coordenar o PIBID concomitante ao curso. A Gabriela coordena a matemática e a Residência Pedagógica. Porque queremos coordenar tudo? Não! Porque não tem quem coordene. Ninguém está disposto a assumir as demandas, nos sobrecarregando. Sempre discutimos muito isso. São sempre aqueles 3, 4 que fazem tudo, orientam TCC e IC, que coordenam o curso, projeto de ensino, PIBID e Residência, que tem que escrever projeto de ensino, de bolsa, porque não tem professor que fale “pode deixar, eu escrevo, submeto,” entende? Sinto isso. Eu não sei se o caráter do funcionalismo público propicia que o professor fique, de certa forma, na posição de “estou cumprindo o mínimo que eu preciso, então está ok”. Eu não sei de que forma poderia se despertar esse interesse nos professores. Eu não vejo isso no meu grupo, aqui. Salvo algumas exceções, que existem. E graças a Deus que existem, se não fosse assim, o curso não andaria, mas é uma minoria. E se você conseguir acha a solução, sei que é difícil acharmos para qualquer coisa que seja, mas, pelo menos, caminhos para conseguir propiciar esse momento da vontade de contribuir com a atividade, eu quero muito ler o seu texto final, porque é complicado, Paulo. E é um dos principais agentes dificultadores. Você conseguir professores que estejam efetivamente dispostos a colaborar com o seu trabalho. Isso atrapalha muito.

Milena: Eu quero falar para o Thiago que aqui no meu câmpus é diferente. Nós somos em 9, todos, supelgados. Fazem e mandam um monte de projeto, fazem tudo, são bem envolvidos. Só que, você vai falar, nossa, ela está no lugar ideal. Tem um “mas”. Eu não tenho 9 professores envolvidos com a formação de professores, eu tenho uma boa parte desses professores querendo esses alunos para a matemática pura e aplicada. Boa parte deles falando “você vai ser professorzinho da educação básica? Não! Vamos lá fazer mestrado na Unifesp”, entendeu? Eu até tenho esses professores super envolvidos, mas que também não querem ser coordenadores do PIBID, porque não acreditam no PIBID, não acreditam na Residência Pedagógica, não querem orientar estágio porque para eles não é a licenciatura ou a formação de professores que está em jogo. Está em jogo a formação matemática para esses outros espaços. Então, é um outro problema, na verdade. Você vai olhar a iniciação científica, tem. Mas é um projeto de estudo de imagens, um projeto de sei lá o que, entendeu?

Maria: É isso que acontece em no meu câmpus. Exatamente isso que eu falei. Eles preparam os alunos para ir para mestrado nestas áreas, não em educação.

Edilaine: Acho que é um problema de todos os *campi*. Eu já passei por dois *campi* e, agora, estou num terceiro. E nos 3 tinha essa característica de mais ou menos a metade dos professores que abraçam o curso. As coisas ficam girando nesses professores. Hoje, um coordena o Pibid, amanhã, um joga para o outro e vai para a coordenação do curso e, às vezes, vai atuando em outras funções. Então acho que é por isso também que a gente se sente sobrecarregado. Porque se todo mundo fizesse um pouquinho. Se todo mundo se engajasse mais com o curso, entendesse essa nossa responsabilidade de formar professores, o nosso trabalho ficaria menos difícil. Uma coisa besta – foi até o coordenador anterior que instituiu e acabou permanecendo –, fazemos rodízio para redigir a ata da reunião, por ordem alfabética, já que ninguém queria fazer ata de reunião. Dessa forma, todos fazem uma ata, porque, se você não vai fazendo ações, quase “obrigando” as pessoas a fazerem algumas coisas, muitos não participam. E têm professores que, às vezes, são bem engajados na parte de pesquisa, mas ficam no grupinho deles, mais fechado, desenvolvendo essas ações e sem interagir com os outros professores. Durante as reuniões, não conseguimos ter essa rotina de saber o que cada professor está fazendo ou

ter um olhar para o curso, no todo. Acho que isso faz muita falta, o olhar o curso de uma maneira mais ampla, entender como está funcionando cada projeto do curso. Se você não está diretamente relacionado com o PIBID, você não sabe o que está acontecendo no Pibid, ou com a Residência, ou com as ações de pesquisa, ou com ações de extensão, ou com projetos de ensino. No trabalho, vai cada um fazendo só o seu.

Gabriela: Dentro do câmpus nós passamos a ser garoto de recado. Eu fico muito irritada com isso. Muitas vezes, nas reuniões, nós só transmitimos o recado, alguém vai lá, faz uma reunião de uma hora e meia para eu, depois, transmitir o recado. Eu não tenho que decidir nada na reunião, não tenho que conversar nada. O recado é esse. Depois, pego esse recado e transmito ele na minha reunião de curso. Ou seja, eu brinco, isso se resolve com um e-mail. Com o WhatsApp é mais fácil, ainda. Você faz um áudio de todos os recados que você tem que fazer. Pronto! Deu conta da reunião, já que ninguém tem que decidir nada. Mas, eu acho que em Birigui, eles entendem a natureza do trabalho da coordenação dessa forma. Eu não vejo muito além disso. Quando eu entrei na coordenação, o Regis me prometeu coisas que ele não cumpriu, o IF não deu conta (risos).

José: Só para ser solidário (risos), o Thiago e a Edilaine sabem muito bem do que eu vou falar aqui. Foi um dos maiores nós que passei no meu período de coordenação. A burocracia fica pequena perto dessa falta de participação de alguns colegas. É horrível! Você está numa reunião semanal de área, e tem um professor que sequer olha para a sua cara. Fica no celular deslizando a tela do celular, jogando. É essa a cena. E vocês não tem ideia de como isso foi agravado nas reuniões remotas, porque você fala, fala, fala, “gente, vamos lá, temos que discutir tal assunto”. Aí fica “cri cri”. Foi um parto para eu conseguir que alguém me substituísse, que entrasse na coordenação. Ninguém quis. Ninguém quer o trabalho da coordenação. Acho que isso é relevante para você, Paulo, porque de um grupo de sei lá, somos em 17 professores ao todo no curso e ninguém tem interesse em entrar. Só quem está do lado de cá, na coordenação, que sabe essa falta de cooperação. Eu e a Edilaine fazemos parte de um grupinho que sempre fez tudo. Para se ter uma ideia, estando na coordenação de curso, eu coordenei, também, a Residência Pedagógica, o estágio e todas as atribuições que do cargo. Pesquisa, bolsa de ensino, a residência ou estágio, a coordenação, vamos fazendo tudo porque os outros não fazem. Não é porque queremos fazer tudo. Não tem quem faça.

Paulo: Quanto mais tempo a instituição tem de existência, mais os processos ficam consolidados. O que tem as suas vantagens, mas também as desvantagens de não conseguir implementar alterações, inovações e melhorias. Eu acho que a Licenciatura em Matemática, tirando a do meu câmpus, as que foram organizadas em 2018 são os mais recentes. Assim, o grupo aqui formado também é novo, surgiu a partir do curso. Quando eu entrei no câmpus, tinham 2 professores de matemática. Eu entro e, aí, começa a Licenciatura em Matemática. Acho que foi uma grande vantagem. Eu conversei com os professores e falo que eu comecei a coordenação com um grupo que ia entrar no instituto, conhecer a instituição e conhecer o curso, de acordo com o que eu imaginava. Acabava tendo uma responsabilidade. Vejo como uma vantagem, agora, saindo da coordenação, encerrando mandato após um período de 6 anos, que tem um grupo que enxerga a nossa formação como de licenciatura, de fato.

Fonte: o autor (2023).

Começamos com a fala da Edilaine que nos remete para uma reflexão quanto à existência (ou não) de um perfil profissional da Coordenação, diante dos desafios da prática da função.

Há uma compreensão clara da participante de que existem saberes, conhecimentos, posturas e atitudes que vão além da docência quando se é Coordenador(a) de Curso, destacando a “capacidade dele de lidar com todos esses problemas”. De modo bem-humorado, exemplifica-se na postura de um docente, como este “perfil” precisa ter uma margem de flexibilidade em suas ações, a fim de não tensionar de mais as relações, esgarçando para um ponto de rompimento ou que não permita retorno (inclusive na saúde física e mental dos indivíduos).

Ao expressar que a Coordenação tem um perfil “mais de apaziguar as coisas, de dialogar, de ter paciência por toda a demanda que vai vir”, reconhece-se (dado o nível de concordância expresso pelos demais em gestos) que o papel de articulador se dá numa perspectiva propedêutica, isto é, de conhecimentos (saberes) mínimos, necessários para o aprendizado, algo não proficiente, especializado, uma vez que decorrem de “habilidades pessoais [...] desejáveis para quem for ocupar a coordenação, para o curso continuar funcionando bem dentro da instituição” (Edilaine).

Numa perspectiva colaborativa (segundo Milena, corroborado por Edilaine), esse conhecimento advindo da prática necessita impor novos processos institucionais, a fim de que a Coordenação de Curso possa, em demandas burocráticas, ater-se, principalmente, à reflexão do pedagógico para a tomada de decisão. Um trabalho de articulação que parte de uma postura didática⁸, educativa, de a coordenação saber ensinar os outros o que é preciso para o seu satisfatório desempenho funcional. Aliás, não só isso, mas uma postura matemática⁹, pois ao aprender os novos conhecimentos que a coordenação possibilita, adquire-se “outra visão do curso”. Um conjunto de saberes adquiridos, experienciados, que impactam a docência e a carreira acadêmica. Um passo singular na direção de “valorizar o trabalho dos colegas” e de “contribuir com os outros coordenadores”, a fim de “tentar deixar um pouco mais leve o fardo” (Edilaine).

Nessa perspectiva, Paulo, a partir da constatação de que 7 de cada 10 coordenadores concordam que a coordenação transforma a atuação do coordenador, transformando o contexto do curso, por articular mediações pedagógicas, avalia que o impacto na formação do futuro professor de matemática, ou melhor, na formação

⁸ Usada aqui no seu sentido mais livre: arte de ensinar.

⁹ Usada aqui no seu sentido mais livre: arte de aprender.

dos formadores de professores, dá-se à medida que se constata a necessidade de “trabalhar com os docentes do curso para essa transformação de fato ocorrer”.

Um desafio reconhecido por Thiago ao afirmar que, durante o seu mandato, pensou “diversas vezes” em como a Coordenação poderia “providenciar espaços de discussão [formação?] para obter essa contribuição dos docentes do curso”. Uma formação que oportunize a reflexão (e, posterior, mudança de postura) sobre “o que está acontecendo com o curso, nas outras dimensões”, a fim de transcender a sala de aula ou os componentes curriculares. Um fazer da docência que na formação de professores demanda disposição em orientar Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), projetos de Iniciação Científica, de Ensino ou de Extensão, Pibid¹⁰ ou Residência Pedagógica¹¹, entre tantas outras demandas formativas inerentes ao curso. Um trabalho de reconhecimento da cultura e do clima organizacional, que questiona se isso se dá por uma característica peculiar à carreira na instituição. Nota-se a preocupação em como “poderia se despertar esse interesse nos professores”, em como construir “caminhos para conseguir propiciar esse momento da vontade de contribuir”.

Uma postura que para nós se caracteriza pela dimensão formadora de uma coordenação pedagógica que, de modo direto, convive com os professores em relações cotidianas permeadas de (des)acordos, confrontos e (des)entendimentos, mas que ao reconhecer a trama das relações interpessoais onde ele, os professores e os alunos interagem, passa a ter condições de construir novos espaços formativos de si, dos docentes e dos discentes (Almeida; Placco, 2017).

Corroborar esse papel formador da Coordenação a fala da Milena quando, mesmo após reconhecer maior engajamento do corpo docente, afirma que isso se dá para o campo da matemática pura ou aplicada, desvirtuando (e até desmerecendo) o perfil profissional do curso em que atuam: licenciatura, formação de professores de Matemática. Aliás, não sendo um caso isolado, como relatam Maria e Edilaine, tal postura de valorização da “formação matemática” em detrimento à “formação de professores”, com demérito ao exercício profissional da docência na Educação

¹⁰ Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID): Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid/pibid>. Acesso em: 10 jan. 2024.

¹¹ Programa Residência Pedagógica (PRP): Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>. Acesso em: 10 jan. 2024.

Básica, atestamos a presença de uma cultura preocupante, do ponto de vista institucional, à medida que o contrato social (e legal) com a comunidade não está a se cumprir.

Mas se compreendemos, segundo Batista (2001, p. 110), que “não há [...] coordenação a partir de um só lugar, operando apenas com semelhanças ou, ainda, privilegiando a homogeneidade”, então se faz necessário respaldar e amparar a Coordenação, institucionalmente, de instrumentos que lhe permitam agir, formar seu corpo docente, afinal, coordenação pressupõe “disponibilidade para transitar entre diferentes cenários e espaços, encontrando projetos diversos”, às vezes antagônicos, de construção de caminhos de “aproximação, negociação, diálogo e troca, entendendo os constituintes do grupo coordenado como pares legítimos institucionalmente e partícipes de um dado projeto político-pedagógico”.

Entendemos que, nesse caminho, não basta disposição. É preciso que a Coordenação seja respaldada e amparada pela instituição com recursos, instrumentos e condições que permitam a ação formativa do corpo docente, visando o entendimento de que se “todo mundo [faz] um pouquinho. Se todo mundo se [engaja] mais com o curso, [e entende] **a responsabilidade de formar professores**”, o trabalho da Coordenação fica “menos difícil” (Edilaine, grifo do autor).

Quanto a isso, Gabriela, José e Paulo expõem o que, para nós, seria um importante recurso já estabelecido pela instituição para, entre outros, constituir-se de um espaço de formação dos formadores de professores, conduzido pela Coordenação de Curso: a reunião semanal de curso. Contudo, como bem apontado por Gabriela, temos um espaço/tempo cooptado pelas demandas administrativas, que descaracteriza a reunião de curso de sua principal função: discutir o curso com os docentes. E, pelo relato e concordância dos demais coordenadores, podemos inferir que o descolamento da reunião com as demandas do curso e dos anseios dos professores pode configurar um dos motivos para que, na prática, não haja motivação de parte do corpo docente para participar da reunião e do curso, como relata José (e outros). Uma “pseudoapatia” reflexo de uma cultura que, provavelmente, antecede o mandato dos coordenadores que fizeram o relato.

Aliás, se por um lado é de se esperar que em tais reuniões se manifestem situações de tensão e conflito, por outro, é preciso compreendê-las e resolvê-las, “de modo que não interfiram nas ações que devem ser adotadas posteriormente” (Lück, 2013a, p. 40) pela Coordenação. Dito isso, vale observar que a fala de José confirma

o fato de que a manutenção dessa cultura reforça a condição insalubre da Coordenação se responsabilizar por uma carga de atividades e responsabilidades que deveriam ser (com)partilhadas por todo o corpo docente do curso.

Apontamos para esse aspecto cultural, a partir da fala de Paulo. Sua ponderação remete para uma construção de modos de pensar e agir, no curso, decorrente de um diálogo que se iniciou com o grupo, com o curso. Ou seja, a construção de identidade de grupo e de cultura de curso se deu num momento ímpar de implantação do curso e de chegada na instituição dos professores. Incompreensões foram corrigidas à medida que o coletivo era provocado a pensar sobre o seu papel de formadores de professores. Por mais inexperiência que a Coordenação ou os docentes tivessem em cada momento, foi a formação de si e dos docentes que permitiu a essa Coordenação vivenciar um ambiente diferente dos demais.

Falamos de um processo de formação que decorre da participação ativa de quem está em formação, considerando que o nível de interesse nas demandas do curso é diretamente proporcional ao nível de diálogo com os interesses acadêmicos/profissionais dos docentes que nele atuam, mas que precisam, constantemente, ser amoldados, ajustados, calibrados, pela Coordenação de Curso, às expectativas formativas expressas nas diretrizes e normas (legais e institucionais) e no Projeto Pedagógico do Curso, sem perder de vista as pesquisas que a academia tem produzido sobre a formação do professor de matemática e seu campo de atuação profissional, por exemplo. Uma dimensão transformadora da cultura e do clima institucional e da formação inicial que será discutida na próxima seção.

5.6.3 Parte III – Transformador: universidade e o campo profissional

Ao iniciar este terceiro episódio temático, propusemo-nos a analisar o exercício pedagógico da Coordenação. Para isso, nas Partes I e II desta trilogia, discorreremos sobre como essa função, a partir das relações estabelecidas com setores/departamentos da instituição, mas, principalmente, com docentes e discentes do curso, apropria-se das dimensões articuladora e formadora da Coordenação Pedagógica.

Contudo, considerando o exposto nos episódios temáticos anteriores, ao compreendermos o papel pedagógico exercido por esse gestor educacional,

entendemos que o exercício dessa função se pauta por princípios e ações “voltados para a difusão contínua de informações, para a adequação entre a geração e a disseminação de informações”, como também “com as linhas de ação pedagógica da escola e de desenvolvimento cultural e profissional de professores voltadas para a participação na gestão escolar” (Lück, 2013a, p. 97).

Assim, para encerrar esse episódio temático e a busca por identificar e analisar as dimensões do exercício da coordenação a partir dos conhecimentos específicos presentes nos relatos dos coordenadores, essa terceira parte focará no potencial transformador que a Coordenação de Curso tem sobre a cultura e o clima institucional e de curso, bem como no impacto dessa consciência na formação inicial e na atuação profissional do futuro professor de matemática. Para tanto, analisaremos as falas constantes no Quadro 5.16, a seguir.

Quadro 18 – Transcrição das falas dos participantes da roda de conversa sobre a atuação docente e a atuação profissional dos futuros professores de matemática formados pelo curso

Título	(Trans)formar
Cenário	Em continuidade à exposição dos dados coletados no questionário, os participantes foram provocados a manifestar suas opiniões/percepções. As falas a seguir ocorreram entre os minutos 95 e 129 da gravação, correspondendo aos trechos relativos à temática do episódio. Apresentação dos <i>slides</i> 9, 12, 15 e 16, conforme Apêndice B.
Sujeitos da pesquisa <i>Edilaine</i> <i>Gabriela</i> <i>José</i> <i>Maria</i> <i>Milena</i> <i>Paulo</i> <i>Thiago</i>	<p>Maria: Eu não sei se tem a ver com a sua pesquisa, mas ouvi na fala dos colegas, uma coisa que me angustia no meu câmpus. Até temos relativa facilidade de fazer iniciação científica. Pelo que eu percebo, é difícil o aluno que não consegue bolsa, ele pode até fazer como voluntário, mas nossos alunos fazem muita iniciação científica. Não sei há diferença em relação aos outros <i>campi</i>, ao ouvir vocês falarem que está difícil. Mas uma coisa que me angustia são alguns colegas que pegam os alunos do final do curso, da metade para o final e fazem a cabeça deles, que eles terminando, para irem para o mestrado. Tem aluno que até antecipa colação de grau. Eles não conseguem esperar a data da colação para poder fazer a matrícula no mestrado. Penso que a vocação do nosso curso deveria ser formar bons professores e não formar bons alunos para curso de mestrado. Porque eles vão fazer mestrado, vão emendar no doutorado e vão voltar querendo trabalhar na educação, no ensino superior. Então, a nossa educação básica continua com deficiência de professores de matemática, porque eles estão se formando e não estão indo para a sala de aula. Os que vão são aqueles alunos que ficam o curso todo patinando, patinando, que demoram 6, 8 anos para se formar com muita dificuldade, que não são “os melhores”. Estes saem e muitas vezes nem conseguem passar num concurso. E aqueles bons, que passariam num concurso que fariam a diferença na educação básica, vão fazer mestrado e não se dedicam a dar aula.</p> <p>Paulo: A fala da professora entra nesse slide. Já passo para o Thiago. Nessa questão de termos como identidade a formação, nos entendermos como curso de formação de professores para educação básica. Que ele pode ser estimulado ao mestrado ou doutorado, mas que ele não perca o valor de ter um mestrado, doutorado para atuar também na educação básica. Não é só para o nível superior.</p> <p>Maria: É isso. Eu fiz meu mestrado depois de 20 e tantos, quase 30 anos de profissão. Não tive oportunidade de fazer antes, mas eu acho que essa minha</p>

experiência anterior fez muita diferença no mestrado. E esses alunos chegam lá, no mestrado, sem experiência de sala de aula. Eles não vão estudar temas que contribuiriam para resolver os problemas reais do professor que está na sala. Que, eu acho, seria o objetivo do mestrado para um licenciando em matemática. Não sei se estou errada, mas é o meu ponto de vista.

Paulo: Eu já passo para o Thiago, mas pegando esse histórico, viemos de uma escola técnica, de formação técnica e, partir de 2008, se torna instituto federal, possibilitando a graduação. Mas no nosso caso, nós não só fazemos um canal direto de técnico, engenharia ou bacharelado, mas a inserção da licenciatura, que era algo que não existia. Então, você pega um grupo de professores que vê a oportunidade de ampliar o seu campo de atuação do técnico para a graduação na sua área e não consegue, pois, agora, tem que ter, aqui, dentro da instituição, a licenciatura, a formação de professores. Não é só licenciatura, mas a licenciatura dentro do espectro de formação de professores. Então, você vê São Paulo, se eu não me engano, foi o primeiro curso. Segundo Guarulhos, por uma questão de semestres. Provavelmente, por que os professores serviram de base para os outros cursos. Dos 13 cursos, 6 deles começaram a existir depois de 2016. E um dos últimos, começou a primeira turma em 2018. Então, é um grupo extremamente novo. Um conjunto de professores e de coordenadores, um conjunto de cursos, que são relativamente novos e estão aprendendo, ainda. Estão criando identidade. Vejo como positivo o currículo de referência para determinar essa identidade. Algo positivo, extremamente positivo, porque ele foi construído com a mão de todos os professores coordenadores, NDE, na briga com a PRE, que não deixa de existir (risos). Sempre estamos lá juntos, esse povo de matemática, briguento (risos). Conseguimos colocar, ali, uma cara nossa. E, talvez, isso seja um marco, se formos pensar em uma década desde a primeira formação de professores, da primeira turma de matemática, do primeiro curso. Agora temos um marco, a cara da licenciatura em matemática que queremos. A despeito dessas interferências, que recebemos, que vem de cima e só fazemos os ajustes. Olhando a longo prazo, médio e longo prazo, temos conseguido alguns avanços.

Milena: Eu acho que nós, no instituto, não temos uma bandeira da educação. Isso porque você, ao ler aqueles Comunica¹², lê “não sei quem ganhou prêmio de robótica”. Você tem aquela coisa do Inova¹³, mas que não enxergam a instituição, o instituto federal, como formador de professores.

Thiago: Milena, desculpe te interromper, é porque nesse ponto, acho que algo que evidencia muito a sua fala, por exemplo, dentre outras coisas que não se valoriza a educação, é quando você pega edital de iniciação científica com bolsa e tem vários requisitos para iniciação científica, que educação não tem como contemplar. Você vê que é muito focado em pesquisa aplicada, pesquisa aplicada, pesquisa aplicada.

Milena: Sobre isso, tivemos uma briga no nosso câmpus, porque não conseguíamos nunca fazer os pontos. Assim, nunca vai ter iniciação científica na educação. Pense a nossa contribuição, se for juntar os outros cursos de licenciatura? O Instituto Federal está se colocando no estado de São Paulo como um grande formador de professores.

Thiago: Só para complementar, acho que tem muito disso de se incentivar de uma forma, às vezes, bastante incisiva, os alunos a prosseguirem os seus estudos, em nível de Pós-Graduação, mas acho que parte muito deles também o continuar os estudos e não sair da graduação, de imediato, para se inserir no mercado de trabalho, muito por conta da desvalorização da carreira. Ele fala “poxa, eu estou aqui, um curso complicado, um curso difícil, nessa instituição e não em um curso numa instituição privada. Poderia, pela dedicação ganhar um pouquinho mais, não quero sair daqui para ganhar 2000 reais no estado”. Então, acho que enquanto não conseguirmos resolver esse caráter da valorização da carreira docente, vai ser complicado conseguir resolver esse outro problema. Seria fantástico se eu conseguisse mandar meus melhores alunos para a rede,

¹² Canal de divulgação das ações institucionais.

¹³ Agência de fomento à pesquisa da instituição.

acho que eu seria o professor mais realizado do mundo, sabe. Porque sentimos que eles têm muita ideia. Vemos no Pibid esse pedagógico. Quanto eles contribuem lá, na sala de aula, o quanto as devolutivas dos gestores das nossas escolas parceiras são incríveis para o trabalho dos nossos alunos. Então você fala, “puxa, como seria fantástico se eles pudessem ter condições de sair daqui e já se inserir no mercado de trabalho, lá na escola pública”. Mas acho que um dos agentes mais dificultadores é essa desvalorização da carreira. Enquanto não tivermos isso, minimamente, sabe, sanado e equacionado, vai ser complicado termos, como eu posso dizer, variáveis para conseguir fazer com que esses nossos melhores alunos possam se inserir na rede pública.

Gabriela: Na coordenação, temos que lidar, em termos pedagógicos, com duas coisas. Não é só com o aluno, porque a gente fica falando que está lidando com o aluno, mas não é. Lidamos com o professor, também. Eu acho que é uma parte do trabalho da coordenação lidar com professor. E, eu não sei se os colegas concordam comigo, mas foi uma barra pesada ter que lidar psicologicamente com os nossos professores no começo da pandemia. Foi muito complicado a volta do IF no começo da pandemia. Pedagogicamente, aquela sensação de não saber lidar com a tecnologia, aquela sensação de angústia que eu falo. Paulo, eu quero fazer uma pesquisa – que eu falei para eles –, até hoje eu não joguei fora as mensagens de WhatsApp do grupo dos professores de matemática do câmpus, eu ainda vou fazer um artigo disso (risos). Eu fiz *download* de tudo do começo da pandemia, vou fazer um corte disso, vou tirar o nome dos meus amiguinhos, vou fazê-los assinarem bonitinho, fazer um projeto e vou escrever para que as pessoas entendam a angústia desses professores. E como é que foi a coordenação lidar com isso, entende? Você tinha que lidar apaziguando uma angústia que você também tinha. Eu acho que pelo menos aqui não é só o trabalho com os alunos, é um trabalho de tudo, você é o administrativo e é o pedagógico. Na medida em que você é o pedagógico, também com o professor que está dando aula, é muito serviço, Paulo (risos). Para mim, é isso, é muita coisa, é muito serviço, fica sempre a sensação que você não fez, que você deveria ser feito mais, pedagogicamente, para o curso.

Thiago: Vou ser bastante breve, pois não poderia deixar de ir falar isso. Até na minha fala passada, de valorizar uma fala que a professora Fabiane fez. Acho que numa intervenção anterior, a última dela, com relação ao trabalho colaborativo. Eu imagino que o produto da sua tese Paulo, me corrija se estiver errado, vai propor, além desse levantamento das problemáticas, algumas soluções advindas, dentre outras coisas, dos seus estudos do aporte teórico. Você está estudando nas entrevistas, nossas contribuições. O que eu sinto é que falta espaços para discussões como essa. Nós estamos aqui neste momento, em 6 coordenadores de curso, em uma discussão extremamente profícua, riquíssima. Eu sinto muita falta disso. A Fabiane até comentou daquela reunião de Araraquara que a gente tomou mesmo bastante pito da PRE. Mas na minha opinião, o que eu tirei de mais importante, que eu levei para o Câmpus, naquele processo de reformulação, foi a conversa com os meus colegas coordenadores. Muito mais do que eu ouvi da PRE. Então, eu sinto falta. Eu entendo que o DNA do IF por muito tempo foi esse DNA técnico, pelo próprio caráter da instituição. Mas desde 2010 que nós temos, ingressando na instituição, um potencial humano gigantesco, nessa parte de professores com formação em licenciatura, em pedagogia, em educação. E eu sinto que isso é muito subutilizado, por conta, provavelmente, dessa burocracia que impede que a gente tenha momentos como esse. Eu os vejo extremamente importantes para socializarmos as nossas angústias e os nossos sucessos. Afinal, não é só angústia, fazemos muita coisa bacana e seria muito importante ter canais para conseguir acessar o que tem sido feito em outros *campi*. Poxa, eu consigo implementar isso no meu também. Como que eu não pensei nisso? Precisamos aproveitar esse potencial gigantesco, humano, que a gente tem, sobretudo, advinda dos últimos anos da instituição. Era, realmente, só para valorizar essa fala da Fabiana para valorizar esse trabalho colaborativo dos coordenadores. Eu concordo totalmente e vejo que seria um dos caminhos que poderia corroborar com a melhoria do nosso trabalho, da formação que a gente oferece para os nossos alunos. Utilizarmos de uma

	forma mais eficiente esse potencial incrível que temos, até mesmo numa pequena amostra aqui, num pequeno grupo de 6 coordenadores. Pense no universo de todos os coordenadores?
	José: Só que para conseguirmos fazer isso, ter essa troca de experiência, temos que sair da coordenação (risos). Eu só estou conseguindo participar, hoje, porque saí (risos). Se você estiver na coordenação não tem tempo para mais nada (risos).
	Milena: Você falou que estamos, em termos numéricos, talvez, como a maior instituição para formação de professores de matemática do estado de São Paulo. Isso mexeu comigo um pouco. Fiquei pensando, na nossa responsabilidade daqui um tempo. Tudo bem que alguns cursos estão começando, mas vamos falar que os professores que estão indo para a rede estão saindo do instituto federal. Então, achei isso muito interessante para pensarmos. Especificamente para a questão da formação do professor, porque tem isso também. Quando falamos de 13 licenciaturas em matemática e do número de professores de matemática do instituto federal, eu não sei se todos esses estão preocupados com a formação de professores. Acredito que não. Deve ter um número expressivo de professores preocupados com a questão da educação, da formação de professores, mas tem quem pense na formação de professores da educação básica de um lado e, do outro, na formação do professor que dá aula na engenharia, que não estava pensando, entendeu? Estava pensando nessa coisa direta lá da sala de aula.
	Paulo: Ao mesmo tempo que temos 13 <i>campi</i> (com Licenciatura em Matemática), temos outros 20 que não tem formação de professor de matemática, mas tem um professor de matemática atuando no integrado, que tem uma visão do que seria legal para a formação de professor, porque ele está lá, diretamente ligado com a educação matemática.

Fonte: o autor (2023).

No decorrer da fala de Maria, podemos perceber três preocupações relativas à formação dos futuros professores de matemática: o tipo de pesquisa desenvolvida (iniciação científica), a finalidade (“vocação”) do curso e o campo de atuação dos egressos (docência, mestrado). Ao discorrer quanto à pesquisa, ela externa a preocupação com certo “desvirtuamento” daquilo que seria a finalidade do curso, pois em vez de formar professores de matemática para atuar na Educação Básica (prioritariamente), os discentes são divididos em duas classes, os que devem ir para a pós-graduação, para a pesquisa, dado o alto rendimento e aproveitamento dos componentes curriculares do curso, e os que precisam se “contentar” com a docência na Educação Básica, por não terem se saído muito bem.

Percebe-se que esse nível de preocupação não está se limitando à percepção de uma realidade, mas à intenção de transformá-la, de buscar suporte nos contextos de outros colegas, a fim de compreender o que pode ser feito para mudar uma condição que não julga ser a ideal.

Em vez de pensar numa restrição de atuação, tal fato visa alertar (a si e a outros) da missão institucional (e de curso): suprir a necessidade de professores de matemática para atuar na Educação Básica. Sobre isso, Paulo complementa com a observação da identidade institucional como formadora de professores, que deve

estimular os egressos a investirem em sua formação continuada, mas sem que o único foco seja a atuação no nível superior. Um ponto explorado por Maria, ao exemplificar, pela sua própria jornada formativa, como a experiência da docência pode contribuir para a pesquisa “resolver os problemas reais do professor que está na sala”.

Dando continuidade, Paulo reforça o caráter formativo da instituição a partir de um histórico que não favorece o acúmulo de práticas e experiências na formação de professores. O próprio fato de o grupo de docentes formadores de professores se encontrar em construção reflete o quanto as disputas por espaço/reconhecimento ou os outros referenciais institucionais e formativos, decorrentes das experiências profissionais anteriores, encontram-se em lapidação. Um processo espontâneo, mas que precisa da ação da Coordenação de Curso para transformar as condições formativas que encontra, naquilo que é necessário e esperado.

Conquistas ocorreram e não podem ser menosprezadas em todo esse percurso, como indica Paulo. Porém, como ressalta Milena, é preciso “que nós, no instituto, [levantemos a] bandeira da educação”, é preciso que “a instituição, o instituto federal, [se veja] como formador de professores”, algo inerente à Coordenação, pela condição hierárquica que possui, uma vez que detém um poder de referência, “um poder inerente a um cargo, que passa a ser assumido pela pessoa que o ocupa, independentemente de sua competência e capacidade para exercê-lo” (Lück, 2013a, p. 111).

Thiago e Milena, exemplificam esse poder em suas falas. Enquanto ele mostra o poder de estruturas colegiadas que têm processos instituídos que não contemplam as peculiaridades da pesquisa em educação (comparando-se a outras áreas), ela apresenta o poder da investidura da função representando um coletivo no pleito para transformar processos e procedimentos.

E, ao retomarmos as preocupações de Maria, Thiago acrescenta o fato de que não basta haver, de professores ou da instituição, um estímulo às pesquisas em educação matemática, é preciso levar em conta que o não direcionamento dos “bons alunos” para a sala de aula da Educação Básica reflete, também, um contexto mais amplo e complexo, da desvalorização da carreira docente, o que torna a pesquisa na academia mais atrativa ao egresso do curso. Concluindo, ele afirma que, se por um lado há o reconhecimento de que a formação desses futuros professores é adequada ao exercício da docência na Educação Básica, pois “as devolutivas dos gestores das

nossas escolas parceiras são incríveis” a respeito do trabalho “dos nossos alunos”, por outro lado, as condições para se inserirem no mercado de trabalho não o são.

Esse contexto diverso e complexo de atuação da coordenação na formação inicial dos futuros professores de matemática nos remete a outro poder dessa função, segundo Lück (2013a, p. 112), o poder de competência, que “gera novas alternativas para o enfrentamento de desafios, o melhor aproveitamento de oportunidades na superação de dificuldades e a criação de novas e mais promissoras perspectivas de ação”. Uma postura de agente transformador, proativo, que não se limita em “atribuir aos sistemas e a qualquer outra pessoa ou situação a culpa por situações difíceis”, mas passa a “considerá-las como desafios e enfrentá-las com responsabilidade” (Lück, 2013a, p. 112-113).

Tal postura também pode ser exemplificada na fala de Gabriela. O que à primeira vista soa como reclamação, na verdade expressa uma constatação de sobrecarga de trabalho, um desabafo sobre o quanto o conjunto de atribuições está inviabilizando que a Coordenação possa fazer aquilo que compreende como sua principal função, dar o suporte necessário aos docentes e discentes, tendo tempo para pensar e refletir nas soluções mais adequadas aos problemas que surgem. Algo, novamente, amplificado pela pandemia que, diante das limitações dos docentes, demandou uma transformação da própria Coordenação para que o pedagógico do curso fosse, minimamente, garantido.

Isso nos faz concordar com Clementi (2001, p. 61) de que “certas condições estruturais e organizacionais de trabalho” disponibilizadas à Coordenação “nem sempre favorecem o desenvolvimento de sua função da forma como a concebem”. Aliás, “é comum aos coordenadores a vivência de uma insatisfação ao comparar o que gostariam com o que conseguem fazer. Os desejos de atuação não condizem com o que a escola pensa e possibilita sobre isso”.

Assim, se numa ponta temos profissional e instituição desvinculados, travando “uma verdadeira guerra diária, que geralmente, termina em descontentamento, estresse e frustração de ambas as partes” (Clementi, 2001, p. 61), precisamos ter, na outra ponta, um caminho de transformação dessa condição, de “espaços para discussões”, segundo Thiago, que, análogos à roda de conversa, permitam “uma discussão extremamente profícua, riquíssima”, que transforme reuniões institucionais desagradáveis (a tal guerra supracitada) em momento de troca de experiências, de conversa entre pares.

Trata-se de uma transformação de cultura institucional que permita “aproveitar esse potencial gigantesco, humano”, que a instituição tem, valorizando o “trabalho colaborativo dos coordenadores”, tendo, por consequência, a “melhoria do nosso trabalho, da formação que a gente oferece para os nossos alunos” (Thiago). Essa condição passa, segundo José, pela transformação do ambiente institucional e das condições de exercício da Coordenação, como já apontado anteriormente.

Nesse sentido, Paulo e Milena expressam em suas falas o poder transformador da atuação da Coordenação ao exporem a relevância institucional na formação de professores de matemática. Observa-se que ao refletir sobre os números da instituição e do curso, no que tange à oferta de vagas para a Licenciatura em Matemática no estado de São Paulo, na modalidade presencial, Milena toma consciência da “nossa responsabilidade daqui um tempo”, sendo o destaque dado ao pronome possessivo (na 1ª pessoa do plural) para a indicação de um sentimento de grupo, de reconhecimento de que a missão institucional se dá pelo coletivo, a começar pelos coordenadores, cujo trabalho foca “especificamente para a questão da formação do professor” de matemática.

Vale notar que a fala de Milena também retoma a discussão proposta por Maria, do campo de atuação do licenciado em matemática, pela instituição. Amplia o olhar para o nível de consciência que os docentes atuantes na licenciatura precisam ter para se verem como formadores de professores, ou ainda, no conjunto de conhecimentos específicos do professor de matemática necessário à atuação tanto na Educação Básica quanto nos diversos cursos da área de exatas, por exemplo.

Uma discussão, segundo Paulo, que implica na reflexão e participação de um coletivo maior do que coordenadores ou professores formadores diretamente vinculados ao curso, um grupo formado pelos educadores matemáticos, professores da própria instituição que têm a *expertise* da docência na Educação Básica, que os faz capazes de contribuir na formação inicial do licenciado em matemática.

É nesse panorama que encerramos esse último episódio temático, e capítulo analítico, inferindo que o papel transformador da Coordenação, com a articulação e formação, agrega-se à identificação e análise das dimensões do exercício da coordenação a partir dos conhecimentos específicos presentes nos relatos dos coordenadores.

Ao estabelecermos uma tríade dimensional da função, com potencial de impactar o nível de consciência e importância que essa função, a Coordenação de

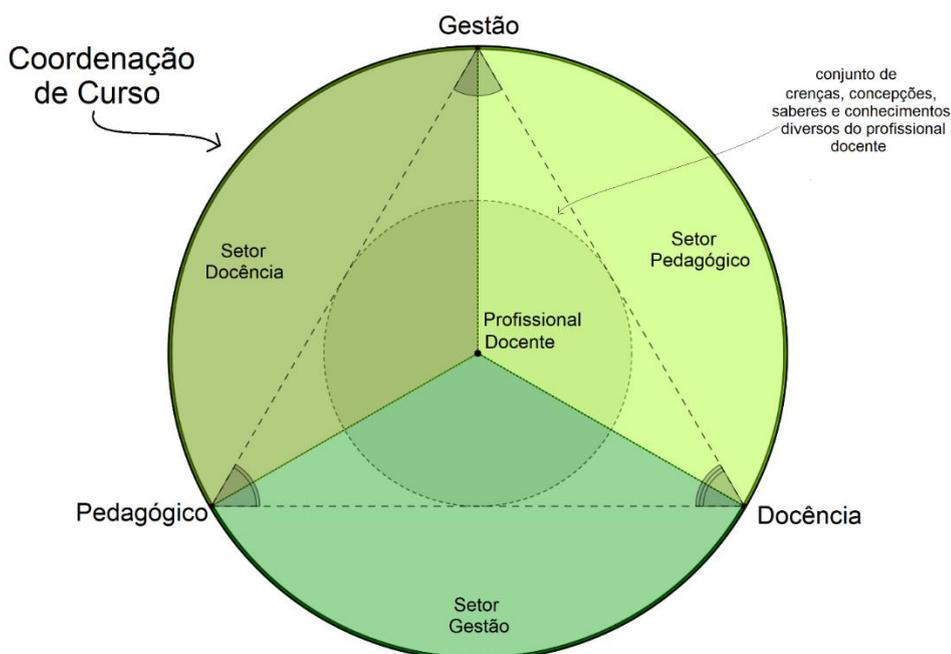
Curso, tem institucionalmente para a qualidade esperada na formação inicial de futuros professores de matemática, bem como na respectiva atuação profissional, entendemos que foi possível dar o passo inicial para identificar e compreender os conhecimentos específicos da função e que constituem as dimensões estruturantes da Coordenação da Licenciatura em Matemática do IFSP.

Essa identificação e compreensão serão modeladas teoricamente no próximo e último capítulo.

6 A TRÍADE DIMENSIONAL DA COORDENAÇÃO DE CURSO DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA: UMA PROPOSTA DE MODELO TEÓRICO

No decorrer do Capítulo 5, a análise dos dados nos permitiu compreender como a Coordenação de Curso de Licenciatura em Matemática, exercida no IFSP por um professor de Educação Superior, formador de professores, dá-se numa função que, em suma, constitui-se em três dimensões: a Docência, a Gestão e o Pedagógico. E apesar de cada qual ser singular às demais, todas definem, numa interação simbiótica, a atuação profissional do docente que está a exercer a função, como Gestor Pedagógico do Curso. Assim, visando sistematizar o nosso entendimento do caso, propomos um modelo teórico, cuja representação gráfica se encontra na Figura 6.1.

Figura 9 – Modelo teórico: dimensões da Coordenação de Curso (DCC)



Fonte: o autor (2023).

Ao considerar que temos três dimensões da função, a opção pela representação geométrica plana de um triângulo decorre da nossa percepção de que elas estabelecem uma rigidez¹⁴ à Coordenação de Curso. Aliás, partimos do entendimento de que a Coordenação de Curso se descaracteriza e passa a ser outra coisa diferente do que lhe é esperado, caso uma das dimensões seja anulada, ou inexistente, conforme exposição feita até aqui. O fato de ser somente gestor, somente

¹⁴ Como os vértices do triângulo definem um único plano, isto lhe confere estabilidade, resistência, rigidez.

docente ou somente pedagógico já está posto pela literatura e caracteriza, cada qual, uma função específica no contexto das instituições educacionais.

Até mesmo os possíveis pares entre elas (Docência-Gestão, Docência-Pedagógico, Gestão-Pedagógico) são necessários, mas insuficientes para caracterizar a função de coordenar um curso de Licenciatura em Matemática (a princípio) no contexto do IFSP. Assim, ao defendermos que a Coordenação de Curso se vale dessa tríade, levamos em consideração que a Gestão Pedagógica do Curso se dá pela relação dos:

- Vértices, representando as três dimensões da função, isto é, Docência, Pedagógico e Gestão, que a fundamentam, decorrendo delas, todo o resto.
- Lados (Docência-Gestão, Docência-Pedagógico, Gestão-Pedagógico), representando a interconexão entre as dimensões, oscilando de tamanho à medida da importância que o profissional docente dá, consciente ou não, para a interação entre elas no exercício da função.
- Ângulos internos, que representam a visão que o profissional docente tem da dimensão em si para o exercício da função, intimamente ligado e dependente da relação que se estabelece entre ela (vértice) e as demais (lados).

Essa escolha considera que cada vértice é um agregador, um ponto convergente dos conhecimentos específicos apresentados no capítulo 3 e discutidos no capítulo 5, que defendemos serem inerentes à função. Assim, o vértice Docência (D) representa os conhecimentos específicos docente e do professor de matemática (MTSK e suas categorias analíticas), o vértice Pedagógico (P) representa uma coordenação articuladora, formadora e transformadora, e o vértice Gestão (G) representa o exercício da liderança, num processo democrático e participativo, consciente da, e agente sobre, a cultura e o clima organizacional.

Isto posto, ao considerarmos a existência de um lado Docência-Gestão (\overline{DG}), estamos afirmando que existem saberes e conhecimentos do professor que são transpostos da docência para a gestão (KCS ou KCS), bem como a forma de liderar e se pautar por processos democráticos e participativos na construção/alteração da cultura e do clima de uma sala de aula, que caracterizam a gestão que o professor faz da sua aula, da sua turma. No lado Docência-Pedagógico (\overline{DP}), consideramos como a articulação, a formação e a transformação que estão presentes e se ressignificam, na sala de aula, no exercício da docência, à medida que a coordenação amplia o

escopo de aplicação dos saberes e conhecimentos específicos do professor (KMT, KFLM e KMLS). E, no caso do lado Gestão-Pedagógico (\overline{GP}), temos o gestor se valendo da articulação, formação e transformação ao mesmo tempo que o coordenador se posiciona como líder de um processo democrático e participativo da/na/sobre a cultura e o clima organizacional.

Diante do exposto, compreendemos que o ângulo Docência ($G\hat{D}P$) reflete a visão que o profissional docente tem dos saberes e conhecimentos específicos do professor para o exercício da função, a partir da relação destes com as características da Gestão (\overline{DG}) e do Pedagógico (\overline{DP}). De modo semelhante, o ângulo Gestão ($P\hat{G}D$) refere-se à visão de liderança, processo democrático e participativo e cultura e clima organizacional que o profissional docente possui para o exercício da função, considerando sua relação com a Docência (\overline{GD}) e o Pedagógico (\overline{GP}). E, no caso do ângulo Pedagógico ($D\hat{P}G$), temos a visão articuladora, formadora e transformadora da coordenação, percebida e exercida pelo profissional docente à medida que exerce a Gestão (\overline{PG}) e a Docência (\overline{PD}).

A partir das definições dadas até aqui, podemos conceituar os outros elementos presentes no modelo proposto, a começar pela Coordenação de Curso representada pelo círculo circunscrito¹⁵ (CC) ao triângulo (ΔDGP). Essa escolha leva em consideração que a função se dá numa relação complexa e imbricada das três dimensões (vértices D , G e P), e que se constitui a partir do:

- Incentro (DI)¹⁶, como a representação do profissional docente que exerce a função.
- Círculo inscrito¹⁷ (CI), correspondendo ao conjunto de crenças, concepções, conhecimentos e saberes construídos, adquiridos e incorporados pelo profissional docente no decorrer de sua vida e que, por consequência, determinam o seu modo de pensar, tomar decisão e agir.
- Circuncentro¹⁸ (C) correspondendo ao ponto focal das três dimensões (vértices D , G e P), ou ainda, ao ponto de partida para o conjunto de ações que o profissional docente tem ao exercer a função.

¹⁵ Aquela que passa pelos três vértices do triângulo, que lhe é externo.

¹⁶ Determinado pelo encontro das bissetrizes do triângulo, fica à mesma distância de todos os seus lados, tornando-se o ponto central da circunferência inscrita ao triângulo.

¹⁷ Aquela que tangencia os três lados do triângulo, que lhe é interno.

¹⁸ Determinado pelo encontro das mediatrizes dos lados do triângulo, é equidistante dos vértices deste, tornando-se o centro da circunferência circunscrita ao triângulo.

Todos esses elementos delimitam, na Coordenação de Curso (CC), três setores circulares¹⁹: docência ($G\hat{C}P$), gestão ($D\hat{C}P$) e pedagógico ($D\hat{C}G$). Cada qual representa o conjunto de ações do profissional docente, no exercício da função, definidos pela visão ($G\hat{D}P$, $P\hat{G}D$, $D\hat{P}G$) que o profissional docente (In) tem de cada dimensão (D , G e P), considerando as suas convicções (CI).

Tais definições não querem dizer que as ações, por exemplo, no setor docência ($G\hat{C}P$), referem-se somente à docência do(a) Coordenador(a) de Curso, mas como determinado conjunto de ações que se caracterizam e sofrem influência predominantemente dos saberes e conhecimentos específicos do professor quando o profissional docente exerce a função. Lembrando que essa dimensão está em constante interação com as outras duas, em maior ou menor grau, a depender das concepções e crenças do indivíduo (In) em questão, na tomada de decisão.

Se pensarmos no setor gestão ($D\hat{C}P$), além de suplantarmos a visão administrativa (conforme exposto no capítulo 3), estamos considerando o conjunto de ações do profissional docente enquanto gestor do curso, que ao exercer sua liderança em processos democráticos e participativos, interfere na cultura e no clima organizacional sobre influência dos saberes e conhecimentos específicos do professor e de sua percepção de agente articulador, formador e transformador.

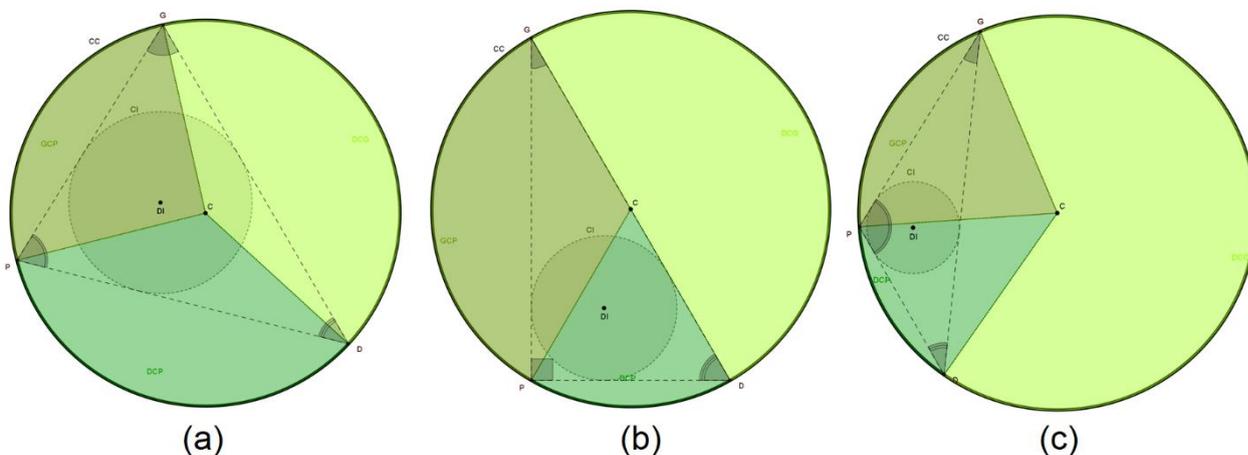
Por outro lado, no setor pedagógico ($D\hat{C}G$), ao considerarmos, principalmente, as ações de articulação, formação e transformação inerentes à função, devemos ponderar que elas não ocorrem sem a influência dos saberes e conhecimentos específicos do professor, ou ainda, da liderança e dos processos democráticos e participativos que o profissional docente tem e exerce na cultura e no clima organizacional.

Tais definições nos permitem analisar cenários, possibilidades e perfis à medida que o triângulo pode variar o tamanho dos seus lados (\overline{DG} , \overline{DP} , \overline{GP}) e ângulos ($G\hat{D}P$, $P\hat{G}D$, $D\hat{P}G$). Nas Figuras 10, 11 e 12, apresentamos os possíveis cenários, considerando que, geometricamente, o triângulo pode ser classificado como

¹⁹ Popularmente conhecido como fatia de *pizza*, refere-se à parte do círculo limitada por dois raios e um arco, tendo seu tamanho definido a partir pelo ângulo central da circunferência. Este, por sua vez, é definido pelos ângulos inscritos à circunferência, ou ainda, por definição geométrica, os ângulos internos do triângulo, já que são os mesmos.

escaleno²⁰, isósceles²¹ ou equilátero²², quanto aos lados, e como acutângulo²³, retângulo²⁴ e obtusângulo²⁵, quanto aos ângulos.

Figura 10 – (a) Escaleno acutângulo; (b) Escaleno retângulo; (c) Escaleno obtusângulo



Fonte: o autor (2023).

A Figura 10 (a), (b) e (c) representa um triângulo escaleno resultante da atribuição de pesos distintos para as três dimensões (D , G , P), pelo profissional docente, no conjunto de suas ações na Coordenação de Curso. Vale observar que uma dimensão tem mais importância do que as outras, fazendo com que as atitudes e decisões tomadas sejam predominantemente marcadas por uma visão (ângulo inscrito) dessa dimensão. No caso da Figura 10 (a), vemos um triângulo acutângulo onde os dimensionadores não chegam a polarizar ou ter muita proximidade um do outro, aproximando-se do ideal que será exposto mais à frente. Na Figura 10 (b), o triângulo retângulo representa a polarização de duas dimensões, um antagonismo resultante de uma perspectiva (visão de 90°) que considera uma dimensão equivalente às outras duas juntas, isto é, o conjunto de ações de uma dimensão ocupa metade da Coordenação de Curso. Em terceiro lugar, na Figura 10 (c), temos um triângulo obtusângulo, representando a total sobreposição de uma visão sobre as demais, implicando uma concentração de ações de um único tipo. Ressalta-se ao observar as variações das Figuras 10 (a), (b) e (c) que quanto maior é a influência dada à determinada dimensão, maior será a discrepância das ações da coordenação.

²⁰ Quando os três lados do triângulo têm medidas distintas entre si.

²¹ Quando dois lados do triângulo têm medidas iguais.

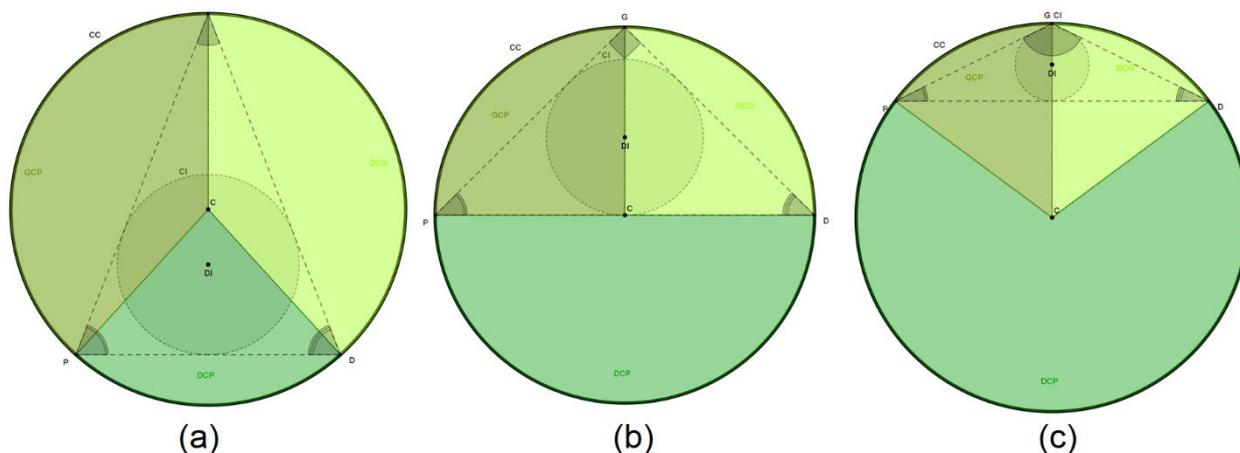
²² Quando os três lados do triângulo têm medidas iguais.

²³ Quando os três ângulos internos do triângulo têm medidas menores que 90° .

²⁴ Quando um ângulo interno do triângulo tem medida igual a 90° .

²⁵ Quando um ângulo interno do triângulo tem medida maior que 90° e menor que 180° .

Figura 11 – (a) Isósceles acutângulo; (b) Isósceles retângulo; (c) Isósceles obtusângulo



Fonte: o autor (2023).

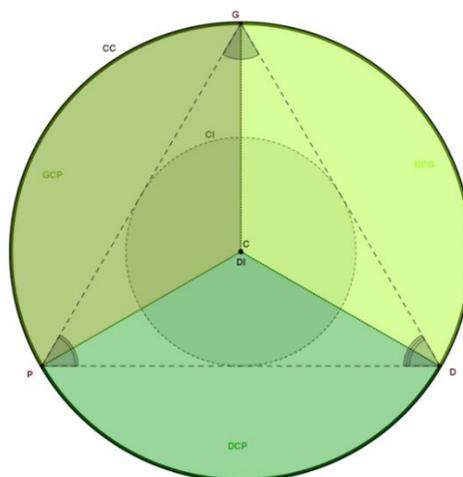
A situação descrita não muda muito quando observamos a Figuras 11 (a), (b) e (c). Representada no triângulo isósceles, a atribuição de pesos iguais para duas dimensões em detrimento de uma terceira, a depender da situação, pode levar duas dimensões a possuírem mais relevância do que uma terceira, como é o caso exposto na Figura 11 (a). Ali, o conjunto de ações do profissional docente no exercício da Coordenação de Curso resulta de uma visão equilibrada de duas dimensões, mas que tende a isolar a terceira.

No caso da figura 11 (b), novamente num triângulo retângulo, vemos a polarização de duas dimensões, antagonizando-as e equivalendo-as a uma terceira. Já na Figura 11 (c), temos um triângulo obtusângulo, representando a total prevalência de uma visão sobre as demais (a despeito de estarem em equilíbrio), o que estabelece uma concentração de ações de um único tipo. Em suma, ao observar as variações da Figuras 11 (a), (b) e (c), apesar de notar-se maior equilíbrio entre as dimensões, não se atinge o ideal, pois as ações da coordenação negligenciam uma ou duas dimensões no conjunto da obra.

Conclui-se, portanto, que o cenário a ser perseguido está mais próximo de um triângulo isósceles do que de um escaleno, quando falamos da medida de interconexão entre as dimensões (lados \overline{DG} , \overline{DP} , \overline{GP}), como também, por consequência, de um triângulo acutângulo, em termos de visões, perspectivas (ângulos $G\hat{D}P$, $P\hat{G}D$, $D\hat{P}G$) das dimensões (D , G , P) sobre as ações da Coordenação de Curso. Destaca-se, no caso, que o obtusângulo gera um distanciamento de, pelo menos, uma das dimensões das demais, tornando a Coordenação de Curso

excêntrica (centro C das ações da coordenação fora do triângulo ΔDGP), isto é, existe uma distância entre o profissional docente (DI) e o foco de suas ações (C), tornando-as impessoais, em certo sentido. Aliás, se observarmos o conjunto de crenças, concepções, conhecimentos e saberes, representados por CI , quanto mais obtusa for a visão de uma dimensão (obtusângulo), mais restrito e limitado será este conjunto (CI). Por outro lado, quanto mais próximas forem as visões do profissional docente sobre as dimensões (acutângulo), mais amplo, diverso, equilibrado e centralizado é o conjunto CI . Portanto, estamos a idealizar um triângulo acutângulo onde tanto as visões sobre cada dimensão quanto as interconexões entre elas estejam em equilíbrio, o que nos leva à representação do triângulo equilátero da Figura 12 (ou Figura 9).

Figura 12 – Equilátero



Fonte: o autor (2023).

Vale notar que neste plano ideal, a visão que o profissional docente tem das dimensões é igual para as três, o que implica uma interconexão entre elas (também igual) que dá equilíbrio para qualquer ação da Coordenação. O profissional docente é posicionado no centro da Coordenação, assim como o foco de suas ações, fazendo com que o conjunto de crenças, concepções, saberes e conhecimentos que a vida lhe proporcionou esteja concêntrico à própria Coordenação de Curso.

A congruência dos setores circulares ($D\hat{C}G$, $D\hat{C}P$, $G\hat{C}P$) reflete um conjunto de ações da Coordenação que se equilibram para a tomada de decisão, isto é, independentemente da demanda apresentada, as três dimensões são consideradas para a solução. O conjunto de crenças, concepções, conhecimentos e saberes

construídos, adquiridos e incorporados pelo profissional docente no decorrer de sua vida, é centralizado pelo indivíduo, de modo a ter uma percepção equilibrada das três dimensões, independentemente do caso que se apresenta. Assim, ao tomar a decisão e agir, pondera os saberes e conhecimentos específicos da Docência, a articulação, formação e transformação Pedagógica, bem como a liderança, os processos democrático e participativo e a cultura e o clima organizacional, da Gestão. Todos inerentes à Coordenação de Curso, ou ainda, à Gestão Pedagógica do Curso.

Essa concepção nos leva a conjecturar que a prevalência da Gestão sobre as demais dimensões significa um exercício de função que se distancia dos problemas e dilemas reais da sala de aula vivenciados por discentes e docentes. Ao distanciar a Coordenação desse contexto, perde-se a capacidade de exercício de uma liderança que se conecta de fato com os indivíduos, passa-se a conduzir processos que julga democráticos e participativos, mas que não possuem aderência da comunidade acadêmica do curso. Mantém-se uma cultura e clima organizacional que desfavorece ou desmerece os saberes e conhecimentos específicos da docência, ou ainda, diminui a capacidade de articular e transformar a formação do futuro professor de matemática e de tudo que a cerca, diminuindo o pedagógico da gestão.

Por outro lado, a prevalência da Docência pode significar uma redução da função para uma simples analogia do que se faz na sala de aula, desconsiderando que os saberes e conhecimentos relativos a essa função diferem daqueles. Em outras palavras, a relação com os docentes não é mais a de pares, pois está numa estrutura hierárquica e organizacional diferente. Não mais como professor dos discentes, precisa lidar com demandas que extrapolam os desafios do ensinar e aprender. Passa, agora, a mediar conflitos de interesses de, e entre, docentes e discentes. Precisa articular o que é esperado e projetado para o curso com as diferentes expectativas e posturas assumidas pelos docentes que atuam no curso. Ao não compreender o papel formativo que possui, perde a oportunidade de exercer uma liderança proativa, capaz de orientar processos e procedimentos que visem transformar a cultura e o clima organizacional relativos ao curso. Ao desconhecer ou ignorar os processos democráticos e participativos, impede que as estruturas do curso e seus personagens desenvolvam autonomia, limitando as potencialidades formativas iniciais e continuadas de discentes e docentes, respectivamente. Deixa-se de lado tanto a gestão quanto o pedagógico.

Já ao prevalecer o Pedagógico, em detrimento às demais, caminha-se por um estilo de coordenação que não reconhece ou diminui a importância de sua posição como gestor do curso. Em certa medida, nega-se o papel de liderança a ser exercida sobre os pares, na condução de processos e procedimentos relativos ao curso, terceirizando tal responsabilidade para outros membros da instituição. Perde-se a oportunidade de conduzir a transformação da cultura e do clima organizacional ao não articular as demandas do curso, de discentes e docentes, com as estruturas da instituição, na proposição de novos processos democráticos e participativos. Em certa medida, pode se distanciar da realidade da sala de aula, ou menosprezar os saberes e conhecimentos específicos da docência, criando lacunas entre o que se projeta e o que de fato acontece no decorrer do curso, na relação docente-discente-formação. Isto é, não se faz a gestão do pedagógico.

É preciso dizer que não se está a propor um modelo inatingível de Gestão Pedagógica que só tem valia no equilíbrio perfeito e preciso das dimensões. Pelo contrário, ao identificar e compreender os conhecimentos específicos da função e que constituem as dimensões estruturantes da Coordenação da Licenciatura em Matemática do IFSP, esperamos que o modelo teórico subsidie as discussões sobre a formação dos professores de matemática, a partir de um referencial para, inicialmente, cada indivíduo se autoavaliar em suas práticas, ao exercerem a função. E, em seguida, ao iniciar esse movimento, almejar que haja o reconhecimento de uma postura que migre do escaleno para o equilátero, que saia de uma visão obtusa para uma aguda; que neste caminhar, busque o equilíbrio das dimensões e permita, inclusive, a participação dos outros personagens do curso.

A disposição necessária do profissional docente para (in)formar-se sobre uma função que demanda novas habilidades, competências, saberes e conhecimentos que, invariavelmente, não se encontram prontos e formatados deve pautar os mecanismos institucionais de revisão dos processos regulatórios e normativos da Coordenação de Curso, a fim de fortalecer a identidade de Gestor Pedagógico do Curso.

Ao se ter maior compreensão de si, de suas crenças, concepções, valores, princípios, saberes e conhecimentos de vida, torna-se mais viável centralizá-los no exercício da função, refletindo o equilíbrio almejado entre Docência, Gestão e Pedagógico no exercício da Coordenação de Curso de Licenciatura em Matemática no IFSP.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer deste trabalho, propusemo-nos a responder como tem se desenvolvido a Coordenação Pedagógica da Licenciatura em Matemática no IFSP, a partir das perspectivas dos coordenadores.

Partindo do objetivo geral de identificar e compreender os conhecimentos específicos que constituem a Coordenação da Licenciatura em Matemática do IFSP, conseguimos, no Capítulo 5, compreender as influências da formação específica e pedagógica do professor de matemática e identificar e analisar as dimensões do exercício dessa função, ambas a partir das declarações dos coordenadores. Um movimento que nos permitiu vislumbrar a necessidade de o profissional docente, no exercício da função, ter mais do que uma postura administrativa, burocrática, mas a de um Gestor Pedagógico do Curso.

Ao refletirmos sobre os conhecimentos específicos à função, evidenciamos como as dimensões (Docência, Pedagógico e Gestão), que julgamos ser inerentes à função, transcendem os contextos iniciais de propositura de tais conceitos teóricos para um novo ambiente formativo, a Educação Superior e a Formação de Professores. Inclusive, discutimos seus impactos, limitações e potencialidades à função de Coordenação de Curso de Licenciatura em Matemática, no contexto do IFSP.

Com isso, avançamos no Capítulo 6 para a propositura de um modelo teórico que representa, simboliza, sintetiza e sistematiza como as três dimensões da Coordenação de Curso (Docência, Gestão e Pedagógico) – e seus respectivos conhecimentos específicos – caracterizam-na como uma Gestão Pedagógica do Curso capaz de interferir e agir no modo como a formação inicial do futuro professor de matemática se dá.

O conjunto da obra nos parece expor um contexto institucional que contrapõe a visão pedagógica da função, exposta nos documentos oficiais e que, com a prática cotidiana, preenche o tempo da Coordenação de Curso com atividades burocráticas, inviabilizadoras de uma reflexão, percepção e reconhecimento do papel pedagógico que a função tem na condução do curso, nas tratativas com discentes e docentes, no reconhecimento de que novos conhecimentos específicos à função são exigidos e, por consequência, precisam ser ensinados, o que é um compromisso institucional com a formação desse profissional antes, durante e depois do exercício do mandato. Isso

permite que práticas exitosas se consolidem, enquanto más experiências se tornem casos isolados, cada vez mais escassos.

Sem o reconhecimento do indivíduo, em primeiro lugar, e da instituição em segundo, do papel de líder que a função exige, pouco ou nada será alterado na dinâmica formativa dos futuros professores de matemática. Cada docente imprimirá sua compreensão do que é ser professor de um curso superior, seja ela qual for, e sem distinguir as especificidades que um curso de formação de professores tem, se comparado às outras formações profissionais.

A trajetória formativa de si e dos demais docentes impacta a identidade do curso. Há necessidade de uma ação pedagógica da coordenação que projete um nível maior de relevância à gestão do educacional, permitindo a integração do grupo de professores, a compreensão e a colaboração destes às demandas do curso, à formação dos futuros professores de matemática.

Se formar um professor de matemática implica dotar o indivíduo de habilidades e competências profissionais que transformem o conhecimento específico da docência em matemática (MTSK) em ações e posturas que viabilizem, entre outros aspectos, que indivíduos que pouco ou nada sabem de matemática passem a saber, e a utilizem em sua vida, então, é de se esperar que a Coordenação de Curso, imbuída de seu caráter de Gestor Pedagógico do Curso, em conjunto com a comunidade deste (e a instituição que está inserido), identifique as lacunas formativas, os conhecimentos total ou parcialmente desconhecidos e o ritmo de aprendizagem das turmas, e de cada aluno sob a sua responsabilidade, tornando este fazer um exercício profissional de Coordenação Pedagógica, de Gestão Educacional e de Docência.

Ao pautar as condições e recursos disponíveis no curso (e na instituição), bem como a melhor estratégia didático-pedagógica para a formação de profissionais docentes, ou ainda, ao ressignificar os conhecimentos e saberes de professor para o da Coordenação de Curso, estamos anunciando uma postura que reconheça a necessidade de disposição (e compreensão) de continuar formando a si e a seus pares, propondo e viabilizando as condições e os recursos institucionais para a formação continuada, e em exercício, do grupo, bem como assumindo a disposição em melhorar as estratégias didático-pedagógicas que têm potencial de mudar a cultura e o clima organizacional da formação dos futuros professores de matemática, do curso como um todo e da instituição, por consequência.

Assumir a Coordenação de Curso de uma Licenciatura em Matemática no IFSP é reconhecer, no mínimo, que o seu exercício implica articular ideias e pessoas, transformar a cultura e o clima do curso, exercer a liderança de uma comunidade acadêmica, pautando numa gestão democrática e participativa, que conduz a formação dos futuros professores de matemática e de seus formadores para o reconhecimento de si, como formador de formadores, direta ou indiretamente.

Uma gestão pedagógica que quando combinada com o exercício da docência (teoricamente embasada, refletida na/para/sobre a prática, pesquisada e compartilhada), agrega à sua prática saberes, conhecimentos e perspectivas que potencializam o reconhecimento das demandas pedagógicas mais imediatas do curso e da necessidade de revisar procedimentos, protocolos, resoluções e processos formativos ao que parece mais adequado ao cotidiano do Curso.

Nesse sentido, a sistematização de processos revisionais eficientes passa a dar voz às experiências e reflexões da comunidade, num nível de consciência de que o papel pedagógico de gestor do curso precisa identificar como os apontamentos e as indagações se originam na troca de experiências, no diálogo entre pares, na convivência com a comunidade do curso.

Reconhecer isso como parte no processo formativo é apenas uma fração da complexidade posta no caminho de identificação dos conhecimentos específicos constituintes da Coordenação de Curso de Licenciatura em Matemática no IFSP e, talvez, de outros cursos e instituições de Ensino Superior, no caminho de se fortalecer a identidade de Gestor Pedagógico de Curso. Afinal, estamos tratando de um processo de formação que decorre da participação ativa de quem está em formação e das expectativas formativas expressas nas diretrizes e normas (legais e institucionais), no Projeto Pedagógico do Curso em questão, ou ainda, das pesquisas que a academia tem produzido em relação à respectiva profissão. Uma dimensão transformadora da cultura e do clima institucional e da formação inicial que não se limita ao contexto da Licenciatura em Matemática, foco da presente pesquisa.

O estabelecimento de uma tríade dimensional da função tem a pretensão de impactar o nível de consciência e de importância que a Coordenação de Curso possui para a qualidade esperada na formação inicial de futuros professores de matemática – ou de quaisquer outras graduações, numa extrapolação da pesquisa. Entendemos que o passo inicial para identificar e compreender os conhecimentos específicos da função, e que constituem as dimensões estruturantes da Coordenação da Licenciatura

em Matemática do IFSP, foi dado, visando a configuração de uma nova identidade funcional, isto é, a de Gestor Pedagógico de Curso.

Assim, sem a expectativa de terminalidade, ou completude, esperamos abrir um novo horizonte de investigação na Educação Matemática, e na Formação de Professores, ao propiciar literatura que subsidie futuros estudos sobre a importância da Coordenação de Curso no processo formativo, a princípio, de professores de matemática, para em sequência qualquer formação de professores e, por que não, de qualquer formação profissional em nível de graduação.

Além disso, abre-se um flanco de investigação para compreender como a discussão sobre gestão educacional pode e/ou deve ser inserida nos cursos de licenciaturas, especialmente, os de Matemática, de tal modo que a formação inicial dos professores possa introduzir esse profissional nessa área de pesquisa e atuação, não apenas considerando o universo do Ensino Superior, mas, principalmente, o da Educação Básica, considerando que a coordenação e/ou orientação pedagógica em determinadas redes e sistemas de ensino são exercidas pelos próprios professores da unidade escolar, à semelhança do que ocorre no IFSP.

Em outra frente, vemos a necessidade institucional de romper com o “amadorismo” da gestão dos cursos de Licenciatura em Matemática para um nível “profissional”, reconhecendo que a Gestão Pedagógica do Curso transcende o ser professor, coordenador pedagógico ou gestor público, mas demandam tanto um processo formativo (inicial, continuado, em serviço) quanto um perfil profissional (habilidades, competências, saberes e conhecimentos específicos) característicos da função que, por consequência, precisam nortear o processo institucional de seleção de Coordenação de Curso.

Por fim, e em consonância com o exposto acima, desejamos que trabalhos futuros subsidiem a instituição e os seus agentes na discussão sobre os instrumentos normativos e as condições necessárias ao exercício profissional dessa função, a fim de ampliar o escopo dessa pesquisa, mensurando o impacto que cada dimensão, modelada teoricamente, tem sobre a Coordenação de Curso, na prática, ou ainda, aferindo como o modelo proposto se estende, primeiramente, para qualquer licenciatura da instituição, para, em seguida, verificar sua validade para outras graduações e/ou instituições, independentemente de serem públicas ou privadas.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. O relacionamento interpessoal na coordenação pedagógica. *In*: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (org.). **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. São Paulo: Edições Loyola, 2001. p. 67-80.
- ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. O coordenador pedagógico e a questão do cuidar. *In*: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (org.). **O coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade**. 6. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012. p. 41-60.
- ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. O coordenador pedagógico e as relações interpessoais no ambiente escolar: entre acertos e desacertos. *In*: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (org.). **O coordenador pedagógico e a legitimidade de sua atuação**. São Paulo: Edições Loyola, 2017. p. 29-48.
- ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. Qual é o pedagógico do Coordenador Pedagógico? *In*: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (org.). **O coordenador pedagógico e seus percursos formativos**. São Paulo: Edições Loyola, 2018. p. 17-34.
- ALMEIDA, Maria Isabel de. **Formação do professor do Ensino Superior: desafios e políticas institucionais**. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção docência em formação: Ensino Superior).
- ANDRADE, Celana C.; HOLANDA, Adriano F. Apontamentos sobre pesquisa qualitativa e pesquisa empírico-fenomenológica. **Estudos de psicologia**, Campinas, v. 27, n. 2, p. 259-268, abr./jun. 2010.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; VIEIRA, Marili M. da Silva. O coordenador pedagógico e a questão dos saberes. *In*: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (org.). **O coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade**. 6. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012. p. 11-24.
- BALDINO, R. R. Pesquisa-ação para a formação de professores: leitura sintomal de relatórios. *In*: BICUDO, M. A. V. **Pesquisa em educação matemática: concepções e perspectivas**. São Paulo: Unesp, cap. 13, p. 221-245, 1999.
- BALL, Deborah Loewenberg; THAMES, Mark Hoover; PHELPS, Geoffrey. Content Knowledge for Teaching: What Makes It Special? **Journal of Teacher Education**, v. 59, ano 5, p. 389-407, nov. 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/0022487108324554>. Acesso em: 10 jul. 2020.
- BATISTA, Sylvia Helena Souza da Silva. Coordenar, avaliar, formar: discutindo conjugações possíveis. *In*: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (org.). **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. São Paulo: Edições Loyola, 2001. p. 109-118.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. Pesquisa qualitativa e pesquisa qualitativa segundo a abordagem fenomenológica. *In*: BORBA, Marcelo de Carvalho; ARAÚJO, Jussara de Lóiola (org.). **Pesquisa qualitativa em educação matemática**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. p. 111-124. (Coleção Tendências em Educação Matemática).

BONAFÉ, Elisa Moreira; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; SILVA, Jeanny Meiry Sombra. O Coordenador Pedagógico que dá conta do pedagógico, na perspectiva de professores. *In*: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (org.). **O coordenador pedagógico e seus percursos formativos**. São Paulo: Edições Loyola, 2018. p. 35-52.

BRASIL. Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909. Créa nas capitães dos Estados da Escolas de Aprendizizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. **Diário Oficial da União**: seção 1, Rio de Janeiro, DF, p. 6975, 23 set. 1909.

BRASIL. Decreto nº 9.070, de 25 de outubro de 1911. Dá novo regulamento ás escolas de aprendizizes artífices. **Diário Oficial da União**: seção 1, Rio de Janeiro, DF, p. 13.927, 27 out. 1911.

BRASIL. Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937. Dá nova organização ao Ministério da educação e Saúde Pública. **Diário Oficial da União**: seção 1, Rio de Janeiro, DF, p. 1210, 15 jan. 1937.

BRASIL. Decreto-Lei nº 4.127, de 25 de fevereiro de 1942. Estabelece as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial. **Diário Oficial da União**: seção 1, Rio de Janeiro, DF, p. 2957, 27 fev. 1942.

BRASIL. Lei nº 4.759, de 20 de agosto de 1965. Dispõe sôbre a denominação e qualificação das Universidades e Escolas Técnicas Federais. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 8554, 24 ago. 1965.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 6377, 12 ago. 1971.

BRASIL. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 7.760, 18 ago. 1997.

BRASIL. Decreto de 18 de janeiro de 1999. Dispõe sobre a implantação do Centro Federal de Educação Tecnológica de São Paulo – CEFET/SP, e da outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 4, 19 jan. 1999.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP), Resolução nº1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 31, 9 abr. 2002. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=159261-rcp001-02&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 jul. 2020.

BRASIL. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 18, 26 jul. 2004.

BRASIL. Decreto nº 5.225, de 1º de outubro de 2004. Altera dispositivos do Decreto nº 3.860, de 9 de julho de 2001, que dispõe sobre a organização do ensino superior e a avaliação de cursos e instituições, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 5, 04 out. 2004.

BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 30 dez. 2008.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação / Conselho Pleno (CNE/CP), Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, pp. 8-12, 2 jul. 2015.

Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=136731-rcp002-15-1&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 jul. 2020.

BRASIL. Decreto nº 8.752, de 09 de maio de 2016. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. **Diário Oficial da União**: 10 mai. 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm#art19. Acesso em: 10 jul. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP), Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 46-49, 15 abr. 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 10 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. e-MEC. 2021. Disponível em: <https://emec.mec.gov.br/>. Acesso em: 10 jul. 2020.

BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira; ABREU, Luci Castor de. O coordenador pedagógico e a questão do fracasso escolar. *In*: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (org.). **O coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade**. 6. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012. p. 93-108.

CALDAS, Luiz. A formação de professores e a capacitação de trabalhadores da EPT. *In*: PACHECO, E. M. (org). **Institutos federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. São Paulo: Moderna p. 33-46, 2011.

CANDIDO, Francineuma Guedes; JUCÁ, Sandro César Silveira; DA SILVA, Solonildo Almeida. A Era Vargas e o reordenamento do ensino técnico profissional: a implantação do Liceu Industrial no Ceará. **Research, Society and Development**, v. 8, n. 6, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.33448/rsd-v8i6.1059>. Acesso em: 15 mar. 2022.

CAPALBO, Creusa. Fenomenologia e educação. **Fórum Educacional**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 3, p. 41-61, jun./ago. 1990.

CARRILLO, José; CLIMENT, Nuria; CONTRERAS, Luis Carlos; MUÑOZ-CATALÁN, María Cinta. Determining Specialised Knowledge for Mathematics Teaching. *In*: UBUZ, B.; HASER, Ç; MARIOTTI, M. A. (ed.). **Proceedings of the Eight Congress of the European Society for Research in Mathematics Education**. Ankara: Middle East Technical University, 2013, p. 2984-2994. Disponível em: http://www.mathematik.tu-dortmund.de/~erme/doc/CERME8/CERME8_2013_Proceedings.pdf. Acesso: nov./2021.

CASTRO, M. R. de; FERREIRA, G.; GONZALEZ, W. **Metodologia da pesquisa em educação**. 1. ed. Rio de Janeiro: Marsupial Editora, 2013.

CELLARD, André. A análise documental. *In*: POUPART, J.; DESLAURIERS, J.; GROULX, L; LAPARRIÈRE, A. MAYER, R.; PIRES, A. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 293-316.

CLEMENTI, Nilba. A voz dos outros e a nossa voz. *In*: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (org.). **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. São Paulo: Edições Loyola, 2001. p. 67-80.

COCHRAN-SMITH, Marilyn; LYTLE, Susan L. Relationships of knowledge and practice: teacher learning in communities. *In*: IRAN-NEJAD, A.; PEARSON, C. D. (ed.). **Review of Research in Education**. Washington, DC: AERA. v. 24, p. 251-307, 1999.

COURA, Flávia Cristina Figueiredo; PASSOS, Cármen Lucia Brancaglion. Cursos de licenciatura e os professores formadores: uma discussão. *In*: PASSOS, L. F. **Formação de formadores e cursos de Licenciatura: contextos, práticas e pesquisas**. Campinas: Pontes Editores, 2018. p. 167-194.

CRUZ, Rosilene Miranda Barroso da; GARCIA, Fernando Coutinho; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro; BAHIA, Maria Gisélle Marques. A cultura organizacional nas empresas e nas escolas. *In*: OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro (org.). **Gestão educacional: novos olhares, novas abordagens**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 54-74.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Gestão democrática dos sistemas públicos de ensino. *In: OLIVEIRA, M. A. M. (org.). **Gestão educacional**: novos olhares, novas abordagens.* 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

DESLAURIERS, Jena-Pierre; KÉRISIT, Michèle. O delineamento da pesquisa qualitativa. *In: POUPART et al. **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos.* Petrópolis: Vozes. 2012. p. 127-153.

FIORENTINI, Dario (org.). **Formação de professores de matemática**: explorando novos caminhos com outros olhares. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

FIORENTINI, Dario; LORENZATO, Sergio. **Investigação em educação matemática**: percursos teóricos e metodológicos. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2012. (Coleção formação de professores).

FIORENTINI, Dario; PASSOS, Cármen Lucia Brancaglioni; LIMA, R. C. R. de. **Mapeamento da pesquisa acadêmica brasileira sobre o professor que ensina matemática**: período 2001-2012. Campinas, SP: FE/UNICAMP, 2016, 488p.

FROTA, M. C. R.; BIANCHINI, B. L.; CARVALHO, A. M. F. T. de (org.). **Marcas da Educação Matemática no Ensino Superior**. Campinas: Papirus, 2013. (Coleção Perspectivas em Educação Matemática).

FURLANETTO, Ecleide Cunico. Formação de formadores: um território a ser explorado. **Psic. Da Ed.**, São Paulo, 32, 1º sem. de 2011, p. 131-140.

FURLANETTO, Ecleide Cunico; MONÇÃO, Maria Aparecida Guedes. Gestão escolar: organização pedagógica e mediações no espaço escolar. *In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (org.). **O coordenador pedagógico e o trabalho colaborativo na escola.*** São Paulo: Edições Loyola, 2016. p. 55-70.

FURLANETTO, Ecleide Cunico; SELLANI, Helena Aparecida Verderamis. A legitimação do coordenador pedagógico: duas experiências em foco. *In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (org.). **O coordenador pedagógico e a legitimidade de sua atuação.*** São Paulo: Edições Loyola, 2017. p. 49-66.

GATTI, Bernardete. A. Cursos de licenciatura e os professores formadores: uma discussão. *In: PASSOS, L. F. **Formação de formadores e cursos de Licenciatura**: contextos, práticas e pesquisas.* Campinas: Pontes Editores, 2018. p. 17-38.

GATTI, Bernardete. Reflexões sobre questões metodológicas e práticas em pesquisas em educação. *Filosofia e Educação (Online)*. **Revista Digital do Paideia**, v. 2, n. 2, out. 2010/mar. 2011.

GOLDIN, Gerald; RÖSKEN, Bettina; TÖRNER, Günter. **Beliefs**: no longer a hidden variable in mathematical teaching and learning processes. *Beliefs and attitudes in mathematics education: new research results*, 2009, p. 1-18. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/288906325_Beliefs_No_longer_a_hidden_variable_in_mathematical_teaching_and_learning_processes. Acesso: 10 nov. 2021.

GONÇALVES, Tadeu Oliver; FIORENTINI, Dario. Formação e desenvolvimento profissional de docentes que formam matematicamente futuros professores. *In*: FIORENTINI, Dario; NACARATO, Adair M. (org.). **Cultura, formação e desenvolvimento profissional de professores que ensinam matemática**. São Paulo: Musa, 2010. p. 68-88.

HERCULANO, Silvia Cristina; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. Adentrando os espaços de aprendizagem da coordenação pedagógica. *In*: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (org.). **O coordenador pedagógico e o trabalho colaborativo na escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2016. p. 113-136.

HESS, Luciane; ANDRÉ, Marli. Desafios e necessidades formativas de docentes iniciantes da Educação Superior. *In*: PASSOS, Laurizete Ferraugut. **Formação de formadores e cursos de Licenciatura: contextos práticas e pesquisas**. Campinas: Pontes Editores, 2018. p. 221-246.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, António (org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1997.

IMBERNÓN, Francisco. **Qualidade do ensino e formação do professorado: uma mudança necessária**. São Paulo: Cortez, 2016. Tradução de Silvana Cobucci Leite.

IFSP – INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO. Conselho Superior. **Resolução nº 169, de 15 de setembro de 2010**. Aprova o Regulamento do Colégio de Dirigentes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – IFSP. São Paulo: Conselho Superior, 2010. Disponível em: https://www.ifsp.edu.br/images/pdf/regulamento_colegio_dirigentes.pdf. Acesso em: 12 jan. 2020.

IFSP – INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO. Reitor. **Portaria nº 2239, de 26 de outubro de 2010**. Aprova o Regulamento para eleição de coordenador de área e seus auxiliares, coordenador de laboratório e coordenador de curso dos *campi*. São Paulo: Gabinete da Reitoria, 2010.

IFSP – INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO. Conselho Superior. **Resolução nº 1.100, de 03 de dezembro de 2013**. Aprovar as alterações do Regulamento do Conselho Superior do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, aprovado pela Resolução nº 200, de 13 de dezembro de 2010, na forma do anexo. São Paulo: Conselho Superior, 2013. Disponível em: https://www.ifsp.edu.br/images/reitoria/Colegiados/Regulamentos/resol_1100_aprova_alterao_regulamento_consop_final-23-01.pdf. Acesso em: 14 jan. 2020.

IFSP – INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO. Conselho Superior. **Resolução nº 08, de 04 de fevereiro de 2014**. Altera o Estatuto do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo. São Paulo: Conselho Superior, 2014. Disponível em: <https://drive.ifsp.edu.br/s/QDYsuUCkSIKJeHh#pdfviewer>. Acesso em: 14 jan. 2020.

IFSP – INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO. Conselho Superior. **Resolução nº 45, de 15 de junho de 2015**. Aprova o Regimento dos Conselhos de Câmpus do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo. São Paulo: Conselho Superior, 2015. Disponível em: https://www.ifsp.edu.br/images/reitoria/Resolucoes/resolucoes2015/Resol_45_Aprova_Regulamento_CONCAM_final.pdf. Acesso em: 12 jan. 2020.

IFSP – INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO. Conselho Superior. **Resolução nº 109, de 04 de novembro de 2015**. Aprova ad referendum alterações no Regulamento de Atribuições de Atividades Docentes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo. São Paulo: Conselho Superior, 2015. Disponível em: https://www.ifsp.edu.br/images/reitoria/Resolucoes/resolucoes2015/Resol_109_Aprova_adreferendum_alteraes_regulamento_112.pdf. Acesso em: 12 jan. 2020.

IFSP – INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO. Conselho Superior. **Resolução nº 26, de 05 de abril de 2016**. Dispõe sobre o Regimento dos Câmpus do IFSP. São Paulo: Conselho Superior, 2016. Disponível em: https://ifsp.edu.br/images/reitoria/Resolucoes/resolucoes2016/Resoluo_26_2016_Aprova-o-regimento-dos-cmpus-do-ifsp.pdf. Acesso em: 12 jan. 2020.

IFSP – INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO. Conselho Superior. **Resolução nº 147, de 06 de dezembro de 2016**. Aprova a Organização Didática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – Cursos Superiores. São Paulo: Conselho Superior, 2016. Disponível em: https://ifsp.edu.br/images/reitoria/Resolucoes/resolucoes2016/Resoluo_147_2016_Aprova_OD_Cursos_Superiores_alterado_pela_Resol_Norma_03_2021_e_06_2021.pdf. Acesso em: 10 jan. 2020.

IFSP – INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO. Conselho Superior. **Resolução nº 42, de 08 de maio de 2018**. Aprova o Código Eleitoral de Coordenação de Curso do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo. São Paulo: Conselho Superior, 2018. Disponível em: <https://drive.ifsp.edu.br/s/4WvbqS6jrQB0w34#pdfviewer>. Acesso em: 10 jan. 2020.

IFSP – INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO. Conselho Superior. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2019/2023**: Com você, planejando o futuro. São Paulo: Conselho Superior, 2019. Disponível em: https://www.ifsp.edu.br/images/pdf/PDI1923/PDI-2019-2023_Aprovado-CONSUP-12.03.2019-valendo.pdf. Acesso em: 20 jan. 2020.

IFSP – INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO. Conselho Superior. **Resolução nº 93, de 06 de abril de 2021**. Aprova o Currículo de Referência da Licenciatura em Matemática do IFSP. São Paulo: Conselho Superior, 2021. Disponível em: <https://drive.ifsp.edu.br/s/hE6gnf8iZReHI1v#pdfviewer>. Acesso em: 10 maio 2021.

LIMA, Maria Flávia Batista. **A política de licenciaturas na rede federal de educação profissional no período 2009-2019**: uma análise da expansão no interior paulista. 322 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2022. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48139/tde-18012022-162703/pt-br.php>. Acesso em: 10 maio 2020.

LOURENÇO, Daniela de Ávila Pereira. **Orientador pedagógico iniciante**: inserção profissional e saberes necessários à atuação. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos – Sorocaba, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/13789/LOUREN%C3%87O%2c%20Daniela%20de%20A%20P.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 10 maio 2020.

LORENZATO, Sergio. **Para aprender matemática**. Campinas: Autores Associados, 2006. (Coleção formação de professores).

LÜCK, Heloísa. Perspectivas da gestão escolar e implicações quanto à formação de seus gestores. **Em aberto**, Brasília, v. 17, n. 72, p. 11-33, fev./jun. 2000.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

LÜCK, Heloísa. **Gestão da cultura e do clima organizacional da escola**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. (Série: Cadernos de Gestão, vol. V).

LÜCK, Heloísa. **A gestão participativa na escola**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. (Série: Cadernos de Gestão, v. III).

LÜCK, Heloísa. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. (Série: Cadernos de Gestão, v. II).

LÜCK, Heloísa. **Liderança em gestão escolar**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. (Série: Cadernos de Gestão, v. IV).

LÜCK, Heloísa. **Gestão educacional**: uma questão paradigmática. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2015. (Série: Cadernos de Gestão, v. I).

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de Pesquisa**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2018.

MARTINS, Joel; BOEMER, Magali R.; FERRAZ, Clarice A. A fenomenologia como alternativa metodológica para pesquisa: algumas considerações. **Revista Esc. Enfermagem USP**, São Paulo, v. 24, n. 1, p. 139-47, abr. 1990.

MONTES, Miguel Ángel; CARRILLO, José; CONTRERAS, Luis Carlos, LIÑÁN-GARCÍA, María del Mar; BARRERA-CASTARNADO, Victor Javier. Estructurando la formación inicial de profesores de matemáticas: una propuesta desde el modelo MTSK. *In*: BADILLO, E.; CLIMENT, N.; FERNÁNDEZ, C.; GONZÁLEZ, M. T. (ed.). **Investigación sobre el profesor de matemáticas: formación, práctica de aula, conocimiento y competencia profesional**. Salamanca: Ediciones Universidad Salamanca, 2019. p. 157-176.

MONTES, Miguel Ángel; CONTRERAS, Luis Carlos. Las creencias de los formadores de profesores que enseñarán matemáticas sobre el contenido y la estructura de la formación inicial de los profesores de secundaria. *In*: CARRILLO, J.; CODES, M.; CONTRERAS, L. C. (ed.). **IV Congreso Iberoamericano sobre Conocimiento Especializado del Profesor de Matemáticas**. Huelva: Universidad de Huelva, 2020. p. 14-23.

MONTES, Miguel Ángel; CONTRERAS, Luis Carlos; CARRILLO, José. Conocimiento del Profesor de Matemáticas: Enfoques del MKT y del MTSK. *In*: ALCARAZ, A. B.; PEREDA, G. G.; RODRÍGUEZ, N. C.; CASTRO, A. E. (ed.). *Investigación en Educación Matemática XVII*. **Bilbao: Sociedad Española de Investigación en Educación Matemática**, 2013, p. 403-410. Disponível em: <https://documat.unirioja.es/servlet/libro?codigo=569414>. Acesso: 11 nov. 2021.

MOURA, Manoel Oriosvaldo de. **O educador matemático na coletividade de formação: uma experiência com a escola pública**. 2000. Tese (Livre Docência) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

MOURA, Adriana Ferro; LIMA, Maria Glória. A reinvenção da roda: roda de conversa: um instrumento metodológico possível. **Revista Temas em Educação**, v. 23, n. 1, p. 98-106, jan.-jun. 2014.

NAKAYAMA, Bárbara Cristina Moreira Sicardi; GAMA, Renata Prenstetter. Contextos e práticas na formação de formadores de professores que ensinam matemática: um olhar para as pesquisas acadêmicas brasileiras. *In*: PASSOS, L. F. Pontes. *Formação de formadores e cursos de Licenciatura: contextos, práticas e pesquisas*. **Editores**, Campinas, cap. 1, p. 145-166, 2018.

NÓVOA, António. Profissão: professor. Reflexões históricas e sociológicas. **Análise Psicológica**, 1-2-3, VII, 1989.

ORSOLON, Luzia Angelina Marino. O coordenador/formador como um dos agentes de transformação da/na escola. *In*: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (org.). **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. São Paulo: Edições Loyola, 2001. p. 17-26.

PACHECO, Eliezer Moreira. **Os institutos federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. Natal: IFRN, 2010.

PACHECO, Eliezer Moreira. **Institutos federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. *In*: PACHECO, E. M. (org.). **Institutos federais: uma**

revolução na educação profissional e tecnológica. São Paulo: Moderna, 2011. p. 13-32.

PACITTI, Monie Fernandes; PASSOS, Laurizete Ferragut. Percursos formativos e desenvolvimento de Coordenadores Pedagógicos no contexto do Mestrado Profissional em Educação. *In*: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (org.). **O coordenador pedagógico e seus percursos formativos**. São Paulo: Edições Loyola, 2018. p. 131-150.

PARO, Vitro Henrique. A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 3, p. 763-778, set./dez. 2010.

PASSOS, Laurizete Ferragut. **Formação de formadores e cursos de Licenciatura: contextos, práticas e pesquisas**. Campinas: Pontes Editores, 2018. 297 p.

PEREIRA, Rodnei; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. Mapear os conhecimentos prévios e as necessidades formativas dos professores: uma especificidade do trabalho das Coordenadoras Pedagógicas. *In*: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (org.). **O coordenador pedagógico e seus percursos formativos**. São Paulo: Edições Loyola, 2018. p. 81-102.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. O Coordenador Pedagógico: aportes à proposição de políticas públicas. **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, n. 147, p. 754-771, set./dez. 2012.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de. O que é formação? Convite ao debate e à proposição. *In*: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (org.). **O coordenador pedagógico e seus percursos formativos**. São Paulo: Edições Loyola, 2018. p. 9-16.

PRINCEPE, Lisandra Marisa; PEREIRA, Rodnei. As implicações das condições de trabalho para o desenvolvimento de professores iniciantes em cursos de licenciatura. *In*: PASSOS, L. F. **Formação de formadores e cursos de Licenciatura: contextos, práticas e pesquisas**. Campinas: Pontes Editores, 2018. p. 247-276.

SANTOS, R. A. dos. **A atuação do coordenador de curso da Licenciatura em Matemática na formação inicial do educador matemático**. 2007. 256 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

SHULMAN, Lee S. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. **Cadernos Cenpec, Nova série**, v. 4, n. 2, p. 196-229, jun./2015. Disponível em: <https://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/293>. Acesso em: 12 jul. 2020.

SILVA, Caetana Juracy Rezende (org.). **Institutos Federais Lei 11.892, de 29/11/2008: comentários e reflexões**. Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN), Natal, 2009.

SILVA, Jeanny Meiry Sombra; RABELLO, Katia Martinho; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. As relações interpessoais nos contextos escolares: as várias faces do jogo coletivo. *In*: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (org.). **O coordenador pedagógico e a legitimidade de sua atuação**. São Paulo: Edições Loyola, 2017. p. 95-116.

SILVA, Moacyr. Diálogo entre Coordenadores Pedagógicos: contribuições do Ginásio Vocacional para a escola de hoje. *In*: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (org.). **O coordenador pedagógico e seus percursos formativos**. São Paulo: Edições Loyola, 2018. p. 69-80.

SOUZA, Vera Lucia Trevisan de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. O coordenador pedagógico, a questão da autoridade e da formação de valores. *In*: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (org.). **O coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade**. 6. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012. p. 25-40.

SOUZA, Vera Lucia Trevisan de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. Um, nenhum e cem mil: a identidade do coordenador pedagógico e as relações de poder na escola. *In*: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (org.). **O coordenador pedagógico e a legitimidade de sua atuação**. São Paulo: Edições Loyola, 2017. p. 11-28.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

TORRES, Suzana Rodrigues. Reuniões pedagógicas: espaço de encontro entre coordenadores e professores ou exigência burocrática? *In*: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (org.). **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. São Paulo: Edições Loyola, 2001. p. 45-52.

VAILLANT, Denise. **Formação de formadores**: estado da prática. Rio de Janeiro: PREAL (Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe), 2003.

VOSGERAU, Dilmeire Sant'Anna Ramos; ROMANOWSKI, Joana Paulin. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 14, n. 41, p. 165-189, jan./abr. 2014.

ANEXO I – ART. 19 DO REGIMENTO DOS CÂMPUS DO IFSP

Das Coordenadorias de Cursos (FCC)

Art. 19. Às Coordenadorias de Cursos, órgão subordinado à Diretoria Adjunta Educacional, compete:

- I. Supervisionar os processos de acompanhamento da Prática como Componente Curricular, Estágio, Visitas Técnicas, atividades complementares, projetos integradores, monografia e TCC como componentes estruturais dos Cursos;
- II. Supervisionar a adequação dos espaços acadêmicos às propostas estabelecidas no projeto pedagógico do Curso;
- III. Encaminhar solicitações de otimização da utilização dos espaços acadêmicos e de aquisições para melhorias do curso;
- IV. Coordenar, em conjunto com os professores e a Coordenadoria de Bibliotecas, periodicamente, o levantamento da necessidade de livros, periódicos e outras publicações, em meio impresso e digital, visando equipar a biblioteca para atender, de forma consistente, às referências constantes nos projetos de Cursos;
- V. Propor e acompanhar, em conjunto com a Diretoria Adjunta de Ensino, a Coordenadoria Sociopedagógica, a Direção e as Pró-Reitorias, ações de acompanhamento do estudante visando à redução da evasão e reprovação;
- VI. Estruturar, conduzir e documentar as reuniões de curso, de caráter acadêmico, assim como as reuniões do Núcleo Docente Estruturante e do Colegiado de Curso, dando publicidade às deliberações;
- VII. Participar dos conselhos de classe, deliberativos e consultivos, auxiliando na organização e condução, sempre que necessário;
- VIII. Nortear todas as ações pelo Projeto Pedagógico de Curso, garantindo a formação do estudante conforme o perfil do egresso proposto;
- IX. Acompanhar a realização das atividades dos docentes nas diversas atividades do Curso, justificando eventuais alterações e ausências, encaminhando-as para a Direção Adjunta de Ensino;
- X. Zelar pela implementação e reposição das atividades acadêmicas de seus cursos;

- XI. Acompanhar o cumprimento das atividades e decisões estabelecidas coletivamente nas reuniões de curso;
- XII. Acompanhar academicamente e avaliar continuamente, junto ao colegiado de seu Curso e Núcleo Docente Estruturante, a elaboração e execução do projeto pedagógico e propor, quando necessário, sua modificação, realizando os encaminhamentos para implementar as alterações;
- XIII. Coordenar a divulgação do Projeto Pedagógico de Curso, sempre na versão atualizada e aprovada, mantendo a disponibilização da versão impressa e encaminhando para publicação no site;
- XIV. Receber, dos docentes, os planos das aulas a cada ano/semestre letivo, conforme calendário acadêmico, avaliando a pertinência com o plano de ensino da disciplina, que consta no Projeto Pedagógico do Curso, mantendo-os atualizados e arquivados;
- XV. Propor a criação e reformulação de regulamentos e procedimentos para as atividades no âmbito do curso;
- XVI. Propor, em conjunto com seus pares e colegiados, à Diretoria Adjunta de Ensino, a suspensão ou alteração na oferta de vagas e/ou extinção do Curso;
- XVII. Prestar orientação e apoio ao corpo discente e docente, no que se refere ao bom andamento escolar, na execução dos regulamentos, normas, direitos e deveres;
- XVIII. Definir, a cada período letivo, a demanda dos componentes curriculares a serem ofertados no período seguinte, inclusive na oferta de dependências;
- XIX. Definir, junto aos Coordenadores e aos docentes dos cursos, a distribuição das disciplinas que caberão a cada um, a cada final de ano/semestre letivo;
- XX. Responsabilizar-se, em trabalho conjunto com a Diretoria Adjunta de Ensino e a CAE, pela construção dos horários, respeitando-se a dinâmica do câmpus;
- XXI. Manter atualizado, junto à CAE e à Diretoria Adjunta de Ensino, o horário das turmas e dos professores;
- XXII. Zelar pelo preenchimento regular dos diários pelos professores;
- XXIII. Acompanhar o cumprimento do calendário acadêmico e dos prazos para a entrega dos registros de frequência, conteúdos trabalhados e rendimento dos estudantes à Coordenadoria de Registros Acadêmicos;
- XXIV. Avaliar, junto ao colegiado do Curso ou Comissão equivalente, os processos de aproveitamento de estudos, extraordinário aproveitamento de curso,

trancamento, transferência externa, reopção de curso, ingresso de portadores de diploma de graduação, certificação de competências do PROEJA, estudante especial e demais encaminhamentos da Coordenadoria de Registros Acadêmicos, dando parecer a eles.

- XXV. Acompanhar, junto à Coordenadoria Sociopedagógica, a trajetória dos estudantes, numa perspectiva inclusiva, propondo soluções para a evasão, a retenção e dependências, tendo em vista a permanência e êxito dos estudantes no curso;
- XXVI. Acompanhar o cumprimento da recuperação paralela, conforme a normatização atual;
- XXVII. Promover e propor pautas para formação continuada, zelando pela melhoria dos processos de ensino e aprendizagem;
- XXVIII. Promover, em conjunto com a Direção-Geral, Diretoria Adjunta de Ensino e Coordenadoria Sociopedagógica, canais de comunicação com os estudantes, pais ou responsáveis;
- XXIX. Participar das reuniões de pais, para dar ciência do processo de ensino e aprendizagem, organizando-as sempre que necessário;
- XXX. Garantir o arquivamento das atas das reuniões de Curso, Colegiados e Núcleos ao final de cada período letivo;
- XXXI. Participar da avaliação de estágio probatório, dos professores sob sua Coordenação;
- XXXII. Atuar majoritariamente no horário de funcionamento dos Cursos e publicar os horários para ciência da comunidade escolar;
- XXXIII. Responder pelo Curso, junto às instâncias de avaliação, especialmente o Inep e a CPA, tomar ciência, divulgar resultados e promover, junto à Direção, Núcleos e colegiados, a discussão de propostas para melhorias;
- XXXIV. Atender aos prazos de inserção dos dados dos Cursos no Sistema e-Mec, quando Cursos Superiores;
- XXXV. Responsabilizar-se pela preparação, acompanhamento, organização, instrução e apoio em avaliações externas, tais como ENADE, Reconhecimento e Renovação de reconhecimento do Curso e avaliações internas do Curso;
- XXXVI. Inscrever e orientar os estudantes ingressantes e concluintes no ENADE, quando curso superior;

- XXXVII. Responsabilizar-se pelo credenciamento de seu curso, junto aos Conselhos e Órgãos de Classe, quando for o caso;
- XXXVIII. Representar oficialmente o curso, ou indicar um representante, em solenidades oficiais e/ou eventos, quando solicitado;
- XXXIX. Estimular a promoção e participação do curso em eventos acadêmicos, científicos e culturais;
 - XL. Corresponsabilização pelo patrimônio do câmpus utilizado no curso;
 - XLI. Apoiar a criação das entidades de organização estudantil;
 - XLII. Apoiar e promover a articulação de ensino, pesquisa e extensão no âmbito do curso.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO PROPOSTO AO (EX)COORDENADORES**Informações Pessoais**

1. Email

2. Nome Completo

3. Sexo

(Marque apenas uma)

() Masculino

() Feminino

4. Idade

(Marque apenas uma)

() Até 25 anos

() De 26 a 30 anos

() De 31 a 35 anos

() De 36 a 40 anos

() De 41 a 45 anos

() De 46 a 50 anos

() De 51 a 55 anos

() De 56 a 60 anos

() De 61 a 65 anos

() Acima de 66 anos

Formação Profissional

5. Possui algum curso Técnico Profissional de Nível Médio? Se sim, informe qual. Se não, é suficiente escrever a sigla NP (não possui).

6. Qual a sua formação inicial (graduação)?

(Marque todas que se aplicam)

() Licenciatura em Matemática

() Bacharelado em Matemática

() Pedagogia

() Outro: _____

7. Se possui outra(s) graduação(ões), descreva-a(s), a seguir.

8. Possui especialização(ões) *Lato Sensu* (mín. 360h) em qual área?

(Marque todas que se aplicam)

() Educação

() Educação Matemática

() Matemática Aplicada

() Matemática Pura

() Não possui

() Outro: _____

9. Possui Mestrado em qual área?

(Marque todas que se aplicam)

- () Educação
 () Educação Matemática
 () Matemática Aplicada
 () Matemática Pura
 () Não possuo
 () Outros

10. Possui Doutorado em qual área?

(Marque todas que se aplicam)

- () Educação
 () Educação Matemática
 () Matemática Aplicada
 () Matemática Pura
 () Não possuo
 () Outros

11. Possui Pós-Doutorado em qual área?

(Marque todas que se aplicam)

- () Educação
 () Educação Matemática
 () Matemática Aplicada
 () Matemática Pura
 () Não possuo
 () Outro: _____

12. Caso possua alguma formação que não tenha sido descrita ainda, mas que julga ter impactado a sua atuação profissional como Coordenador de Curso, peça que a informe aqui.

Docência

13. A partir da conclusão do curso de graduação, leciona a quantos anos?

14. Etapa/nível e REDE de atuação na EDUCAÇÃO BÁSICA.

(Marque todas que se aplicam)

	Não atuei	Municipal	Estadual	Federal	Privada(o)
Na Educação Infantil					
No Ensino Fundamental Anos Iniciais					
No Ensino Fundamental Anos Finais					
No Ensino Médio					
Na Educação de Jovens e Adultos (EJA)					
No Ensino Médio Integrado a um curso técnico profissionalizante					

Na Educação Profissionalizante de nível Médio					
---	--	--	--	--	--

15. Etapa/nível e TEMPO de atuação na EDUCAÇÃO BÁSICA.

(Marque apenas uma por linha)

	Não atuei	Inferior a 5 anos	De 6 a 10 anos	De 11 a 15 anos	De 16 a 20 anos	Acima de 20 anos
Na Educação Infantil						
No Ensino Fundamental Anos Iniciais						
No Ensino Fundamental Anos Finais						
No Ensino Médio						
Na Educação de Jovens e Adultos (EJA)						
No Ensino Médio Integrado a um curso técnico profissionalizante						
Na Educação Profissionalizante de nível Médio						

16. Tipo/área de CURSO e REDE de atuação no ENSINO SUPERIOR, além da Licenciatura em Matemática.

(Marque todas que se aplicam)

	Não atuei	Municipal	Estadual	Federal	Privada(o)
Bacharelado em Matemática					
Licenciaturas					
Exatas					
Humanas					
Biológicas					
Saúde					

17. Tipo/área de CURSO e REDE de atuação na PÓS-GRADUAÇÃO.

(Marque todas que se aplicam)

	Não atuei	Especialização	Mestrado	Doutorado
Educação				
Educação Matemática				
Formação de professores				
Matemática Aplicada				
Matemática Pura				
Exatas				
Humanas				
Biológicas				
Saúde				

18. Caso possua alguma atuação docente, ou na área educacional, que não tenha sido descrita ainda, informe-a aqui.

19. Caso tenha atuado na Pós-Graduação, peço que informe aqui o nome do(s) curso(s).

Docência na Licenciatura em Matemática

20. A quanto tempo leciona na Licenciatura em Matemática?

(Marque apenas uma)

- () Menos de 5 anos
 () De 6 a 10 anos
 () De 11 a 15 anos
 () De 15 a 20 anos
 () De 21 a 25 anos
 () Acima de 26 anos

21. Considerando as disciplinas que leciona(ou) na Licenciatura em Matemática, quando lhe é dado o direito de escolher livremente, a sua preferência se dá por aquelas cujo conteúdo abordado envolve um conhecimento com caráter mais específico:

(Marque apenas uma)

- () do conteúdo matemático.
 () do ensino da matemática.
 () interdisciplinar
 () pedagógico e/ou didático geral.
 () Da estrutura, organização, gestão e/ou funcionamento do sistema educacional.
 () Outro: _____

22. Nomeie três disciplinas que você tem maior preferência em ministrar na Licenciatura em Matemática

A Coordenação de curso

23. Além da Licenciatura em Matemática, já fui Coordenador(a):

(Marque todas que se aplicam)

	Não atuei	Municipal	Estadual	Federal	Privada(o)
Na Educação Infantil					
No Ensino Fundamental Anos Iniciais					
No Ensino Fundamental Anos Finais					
No Ensino Médio					
Na Educação de Jovens e Adultos (EJA)					
No Ensino Médio Integrado a um curso técnico profissionalizante					
Na Educação Profissionalizante de nível Médio					
Na Licenciatura					
No Bacharelado					
Na Pós-Graduação					

24. Por quanto tempo coordena(ou) o Curso de Licenciatura em Matemática no IFSP?

Caso a resposta envolva mais de um período, peço que informe se são subsequentes ou intercalados.

25. Numa escala onde 1 (um) significa "nenhuma" e 5 (cinco) significa "totalmente", determine o quanto cada aspecto descrito influencia(ou) na sua coordenação da Licenciatura em Matemática no IFSP.

(Marque apenas uma por linha)

	1	2	3	4	5
Experiência de vida no convívio social, familiar, escolar.					
A formação na graduação, pós-graduação dentre outros cursos.					
Experiência como docente e/ou de gestor.					
Relação com discentes e colegas de trabalho.					
Estrutura, normas e regulamentos institucionais.					

26. Conte como foi o processo para se tornar Coordenador(a) da Licenciatura em Matemática no IFSP?

27. Ao assumir a Coordenação da Licenciatura em Matemática no IFSP, você recebeu orientação e/ou formação institucional:

(Marque todas que se aplicam)

- () Da Pró-Reitoria de Ensino
 () Da Direção Geral
 () Da Direção Adjunta Educacional
 () Do Coordenador anterior
 () Não recebi nenhuma orientação e/ou formação sobre a função.
 () Não recebi nenhuma orientação e/ou formação e busquei informações em documentos institucionais.
 () Outro: _____

28. Se recebeu alguma orientação e/ou formação sobre a Coordenação de Licenciatura em Matemática, relate brevemente.

29. Em média, quantas aulas você ministra(ou) semestralmente durante o período da coordenação?

(Marque apenas uma)

- () Nenhuma
 () Até 4 aulas
 () De 5 a 10 aulas
 () De 11 a 14 aulas
 () 15 aulas ou mais

30. Qual(is) atividade(s) institucionais você desenvolve(u) paralelamente à coordenação da Licenciatura em Matemática no IFSP?

(Marque todas que se aplicam)

- () Coordenação de outro curso.
 () Orientação de Estágio.
 () Atuação no NDE, Colegiado e/ou CEIC de outros cursos.
 () Comissão(ões) do câmpus.
 () Comissão(ões) externa(s) ao câmpus.
 () Coordenação e/ou colaboração com Projetos de Ensino.

- () Coordenação e/ou colaboração com Projetos de Pesquisa.
 () Coordenação e/ou colaboração com Projetos de Extensão.
 () Nenhuma das anteriores.

31. Na sua opinião, qual carga horária semanal é necessária para dedicação à Coordenação da Licenciatura em Matemática no IFSP?

(Marque apenas uma)

- () Até 4 horas
 () De 4 a 8 horas
 () De 8 a 12 horas
 () De 12 a 16 horas
 () De 16 a 20 horas
 () De 20 a 24 horas
 () Acima de 24 horas

32. Numa escala onde 1 (um) significa "nunca" e 5 (cinco) significa "sempre", determine a frequência com que cada atribuição da coordenação acontece(ia).

(Marque apenas uma por linha)

	1	2	3	4	5
Supervisão de atividades acadêmicas (PCC, atividades complementares, TCC etc.)					
Supervisão dos espaços acadêmicos e solicitações de aquisições para melhoria do curso.					
Levantamento da necessidade de aquisição e atualização da bibliografia do curso. Acompanhamento da permanência e êxito dos discentes (evasão, reprovação, dependências).					
Acompanhamento das atividades docentes.					
Revisão/Reformulação, junto ao NDE e/ou Colegiado, do PPC.					
Atualização do site do curso com as informações do mesmo (PPC, corpo docente, horário das disciplinas e da coordenação etc.)					
Proposição de regulamentos e procedimentos no âmbito do curso.					
Apoio didático-pedagógico aos docentes.					
Apoio didático-pedagógico aos discentes.					
Organização documental do curso.					
Acompanhamento e avaliação dos processos solicitados na CRA (aproveitamento de estudos, trancamento, transferências etc.)					
Promoção e realização de formação continuada da equipe docente atuante no curso.					
Avaliação de estágio probatório de docentes e/ou processo seletivo de professores substitutos.					
Estímulo à promoção e/ou participação do curso em eventos acadêmicos, científicos e culturais.					
Apoio e/ou promoção de articulação de ensino, pesquisa e extensão no curso.					

33. Das atividades informadas acima, qual você teve maior dificuldade de

desenvolver? Dê um exemplo.

34. Pela experiência adquirida, escolha o quanto você concorda ou discorda das afirmações sobre a Coordenação de Curso da Licenciatura em Matemática no IFSP: (Marque todas que se aplicam)

	Discordo plenamente	Discordo parcialmente	Não concordo, nem discordo	Concordo parcialmente	Concordo plenamente
Coordenação é uma função burocrática que organizar documentos e cumprir, ou faz cumprir, o que está estabelecido.					
A burocracia atrapalha ou impede o desenvolvimento de outras ações pedagógicas relevantes à coordenação.					
Ser coordenador implica em trabalhos burocráticos, mas exige outras atividades pedagógicas a realizar.					
A coordenação demanda muito mais conhecimentos didático-pedagógicos do que imaginava.					
A partir da experiência da coordenação, há uma nova compreensão do curso de Licenciatura em Matemática.					
Para ser coordenador é necessário ter um perfil específico de professor.					

A coordenação proporciona conhecimentos específicos no desenvolvimento profissional.					
--	--	--	--	--	--

35. Numa escala onde 1 (um) significa "nunca" e 5 (cinco) significa "sempre", segundo a sua experiência, determine a frequência com que o Coordenador de Licenciatura em Matemática no IFSP **realiza atividades de planejamento, construção e articulação do PPC junto à gestão, docentes, discentes e demais segmentos da comunidade.**

(Marque apenas uma)

1 2 3 4 5

36. Numa escala onde 1 (um) significa "nunca" e 5 (cinco) significa "sempre", segundo a sua experiência, determine a frequência com que o Coordenador de Licenciatura em Matemática no IFSP **analisa o contexto que ele e os docentes do curso estão inseridos e implementa diretrizes para a formação do grupo.**

(Marque apenas uma)

1 2 3 4 5

37. Numa escala onde 1 (um) significa "nunca" e 5 (cinco) significa "sempre", segundo a sua experiência, determine o quanto você compreende o Coordenador de Licenciatura em Matemática no IFSP como alguém que **transforma o contexto do curso ao articular mediações pedagógicas e interacionais que possibilitam um melhor ensino, melhor aprendizagem dos discentes e, portanto, melhor qualidade da educação.**

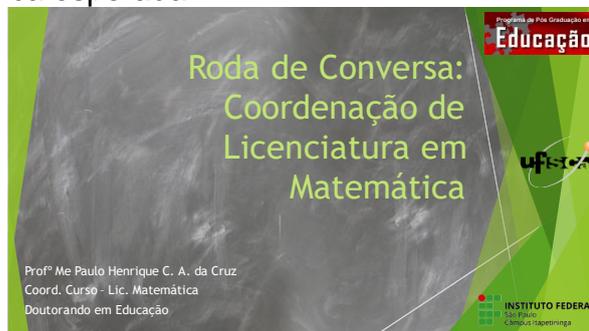
(Marque apenas uma)

1 2 3 4 5

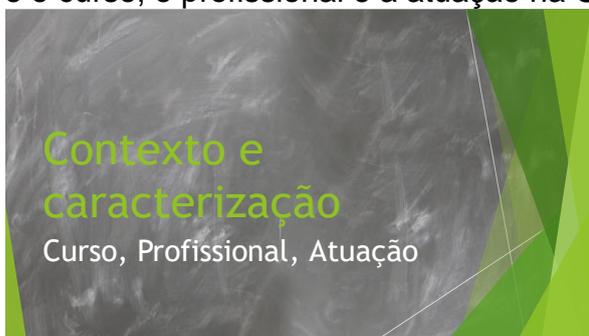
38. Do tempo de atuação na coordenação, narre um episódio que foi marcante.

APÊNDICE B – ROTEIRO DA RODA DE CONVERSA

Slides 01 e 02 – Recepção dos participantes, apresentação do tema da Roda de Conversa e da dinâmica esperada.



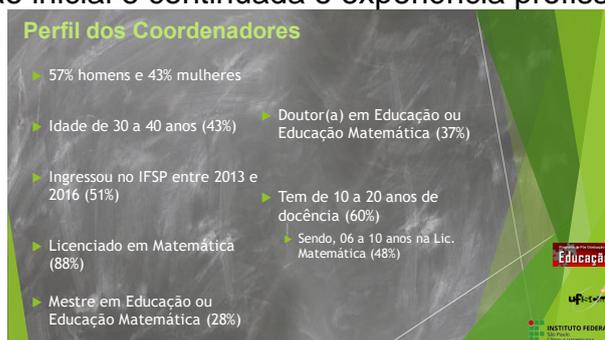
Slides 01 e 02 – Marcação do primeiro momento da Roda de Conversa: apresentação das informações sobre o curso, o profissional e a atuação na Coordenação.



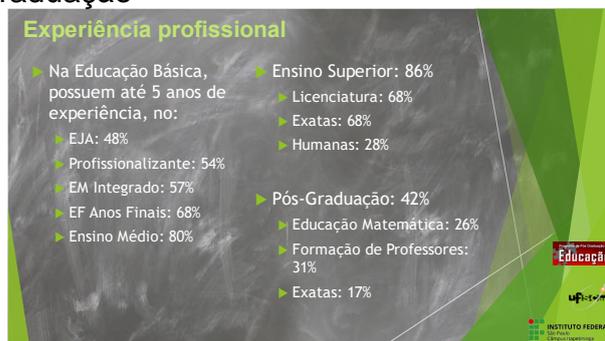
Slide 03 – Plano geral da Licenciatura em Matemática no IFSP – 2º curso mais ofertado, destacando que dos 13 *campi*, 06 foram criados entre 2016 e 2019.



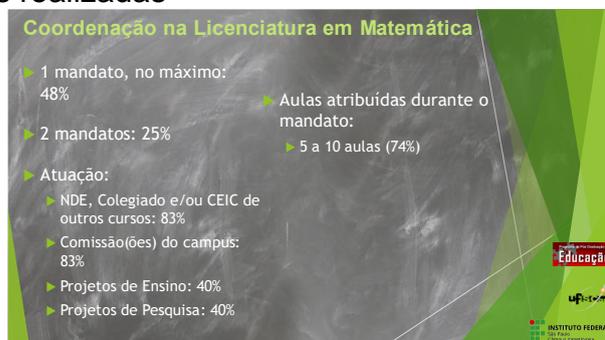
Slide 04 – Apresentação do Perfil dos Coordenadores quanto a sexo, idade, período de ingresso, formação inicial e continuada e experiência profissional docente.



Slide 05 – Apresentação da experiência profissional na Educação Básica, no Ensino Superior e na Pós-Graduação



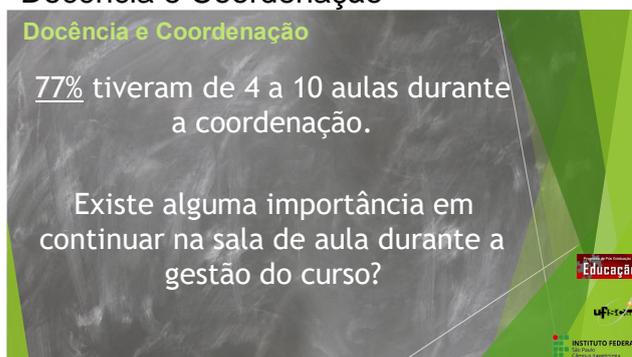
Slide 06 – Aspectos gerais das coordenações na Licenciatura em Matemática: mandato e atividades realizadas



Slide 07 – Marcação do segundo momento da Roda de Conversa. Apresentação de questões norteadoras para “provocar” os comentários dos participantes.



Slide 08 – Tema 1 – Docência e Coordenação



Slide 09 – Tema 2 – Atividades realizadas pela Coordenação

Outras atividades

57% indicam que a carga horária dedicada à Coordenação deve ser de, no mínimo, 20 horas.

82% participaram de comissões ou colegiados/NDE/CEIC de outros cursos.

40% relataram se dedicar a pesquisa e/ou extensão.

Como essa demanda interfere na atuação pedagógica da coordenação junto aos docentes e discentes?

Educação

IFSP

INSTITUTO FEDERAL
de São Carlos
Campus São Carlos

Slide 10 – Tema 3 - Aspectos descritos como possíveis influenciadores na forma como coordenaram a Licenciatura em Matemática no IFSP.

Influenciadores na Coordenação

Forte (4 e 5 na escala de 0 a 5):

- Relação discentes / colegas: 91%
- Experiência docente / gestão: 83%
- Convívio social, familiar, escolar: 77%
- Estrutura, normas, regulamentos: 68%
- Formação acadêmica: 57%

Seria correto afirmar que os eventuais problemas decorrentes da relação com discentes e docentes, na posição de coordenador, demandam mais atenção e energia do que a burocracia?

Em que medida a formação acadêmica poderia colaborar mais com o exercício da gestão educacional?

Educação

IFSP

INSTITUTO FEDERAL
de São Carlos
Campus São Carlos

Slides 11 e 12 – Tema 4 - Das atribuições da Coordenação com MAIOR e MENOR frequência de ocorrência, respectivamente.

Atribuições da Coordenação

Com MAIOR frequência de ocorrência:

- 91% - Organização documental do curso
- 80% - Acompanhamento e avaliação dos processos solicitados na CRA (aproveitamento de estudos, trancamento, transferências etc.) 80% (mais nota 5)
- 80% - Apoio didático-pedagógico aos discentes
- 74% - Revisão/Reformulação, junto ao NDE e/ou Colegiado, do PPC
- 68% - Acompanhamento da permanência e êxito dos discentes (evasão, reprovação, dependências)

Existe alguma dimensão pedagógica nessas atividades?

Educação

IFSP

INSTITUTO FEDERAL
de São Carlos
Campus São Carlos

Atribuições da Coordenação

Com MENOR frequência de ocorrência:

- 48% - Promoção e realização de formação continuada da equipe docente atuante no curso
- 40% - Avaliação de estágio probatório de docentes e/ou processo seletivo de professores substitutos
- 31% - Apoio e/ou promoção de articulação de ensino, pesquisa e extensão no curso
- 28% - Estimulo à promoção e/ou participação do curso em eventos acadêmicos, científicos e culturais

Pensando no curso, qual a importância da coordenação poder se dedicar mais para essas atividades?

Educação

IFSP

INSTITUTO FEDERAL
de São Carlos
Campus São Carlos

Slide 13 – Tema 5 – Afirmações sobre perfil e/ou conhecimento específico para a Coordenação.

Afirmações sobre a Coordenação

“Para ser coordenador é necessário ter um perfil específico de professor.” (63%)

O que faria parte desse perfil?

“A coordenação proporciona conhecimentos específicos no desenvolvimento profissional.” (88%)

Quais seriam eles?

Educação

IFSP

INSTITUTO FEDERAL
de São Carlos
Campus São Carlos

Slide 14 – Tema 6 – Afirmações sobre o Coordenador como agente articulador, formador e transformador.

Afirmações sobre a Coordenação

“Transforma o contexto do curso ao articular mediações pedagógicas e interacionais que possibilitam um melhor ensino, melhor aprendizagem dos discentes, e portanto, melhor qualidade da educação.” **68%**)

Como acham que isso ocorre?

Em que medida se faz necessário trabalhar com os docentes do curso para que a transformação ocorra de fato?

Slide 15 – Tema 7 – Necessidade de suporte à Coordenação.

Suporte à Coordenação

Enquanto **54%** receberam orientação do coordenador anterior, **40%** buscaram informação sozinhos.

Para, no mínimo, **40%**, o apoio do coordenador anterior foi fundamental para se apropriar das atribuições da função.

Seria interessante institucionalizar esse período de transição? De que forma?

Slide 16 – Solicitação de opinião obtida a partir dos três aspectos apontados no questionário que chamam a atenção sobre o processo eleitoral.

Opinião

- ▶ Em 06 campi distintos (no mínimo) existe um rodízio entre os professores para a candidatura à coordenação.
- ▶ 12 campi (no mínimo) tiveram candidaturas únicas relatadas.

Por que há resistência por parte dos colegas para assumir a coordenação?

Apesar de incentivo financeiro (FCC) e carga horária (teto de 8h de aulas) o que poderia ser feito institucionalmente para estimular a disposição dos colegas?

Slide 17 – Solicitação de opinião a partir de três aspectos apontados no questionário que chamam a atenção sobre “dificuldades” vivenciadas na coordenação.

Opinião

Três aspectos são apontados como “dificuldades” vivenciadas na coordenação:

- 1) Organização, implantação e implementação do PPC (dar vida ao que está posto no documento);
- 2) Burocracia institucional inviabiliza dedicar mais tempo para as demandas pedagógicas no curso;
- 3) Gerir os problemas didático-pedagógicos nas ações docentes, bem como a necessária formação continuada.

Slide 18 – Solicitação de opinião a partir de três aspectos apontados no questionário que chamam a atenção sobre a vivência da coordenação:

Opinião

Três aspectos apontados chamam a atenção na vivência da coordenação:

- 1) A avaliação INEP/MEC, desde a organização da documentação até a visita em si.
- 2) A coordenação transcende a gestão burocrática, um olhar pedagógico é imprescindível para a formação de licenciados.
- 3) A importância da integração do grupo de professores, bem como a compreensão e colaboração destes nas demandas do curso.

Educação

UFPA

INSTITUTO FEDERAL
DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
PAULISTA