

O professor coordenador de curso de Licenciatura em Matemática no IFSP e sua experiência profissional

Paulo Henrique Correia Araújo da Cruz¹
Renata Prenstteter Gama²

Resumo: Ao tematizar a Coordenação de Licenciatura em Matemática, no contexto do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), este texto traz um recorte da tese de doutorado do autor. Com base nos dados obtidos e analisados na pesquisa, temos por objetivo central expor como a experiência profissional e o exercício da docência impactam no exercício da Coordenação de Curso. Para tal, numa abordagem qualitativa e interpretativa, propomos um olhar sobre os dados obtidos pela resposta a um questionário enviado a todos os professores que exerceram a função entre os anos de 2008 e 2021, período compreendido entre a primeira oferta do curso na instituição e a data de envio do questionário. Como resultado, obtivemos a compreensão de como os processos formativos e a experiência docente desses professores se relacionam com a visão que eles têm do curso e, por consequência, do que é ser Coordenador de Curso.

Palavras-chave: Coordenação de Curso. Licenciatura em Matemática. IFSP. Docência. Experiência.

The teacher coordinator of the Degree Course in Mathematics at IFSP and his professional experience

Abstract: When focusing on the Mathematics Degree Coordination, in the context of the Federal Institute of Education, Science and Technology of São Paulo (IFSP), this text presents an excerpt from the author's doctoral thesis. Based on the data obtained and analyzed in the research, our central objective is to expose how professional experience and teaching impact the exercise of Course Coordination. To this end, in a qualitative and interpretative approach, we propose a look at the data obtained by responding to a questionnaire sent to all teachers who worked between 2008 and 2021. Period between the first offering of the course at the institution and the date of sending the questionnaire. As a result, we gained an understanding of how the training processes and teaching experience of these teachers relate to their vision of the course and, consequently, what it means to be a Course Coordinator.

Keywords: Course Coordination. Degree in Mathematics. IFSP. Teaching. Experience.

El docente coordinador de la Licencia en Matemáticas del IFSP y su experiencia profesional

Resumen: Al centrarse en la Coordinación de la Licenciatura en Matemáticas, en el contexto del Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología de São Paulo (IFSP), este texto presenta un extracto de la tesis doctoral del autor. A partir de los datos obtenidos y analizados en la investigación, nuestro objetivo central es exponer cómo la experiencia profesional y la docencia impactan en el ejercicio de la Coordinación de Cursos. Para ello, en un enfoque cualitativo e interpretativo, proponemos una mirada a los datos obtenidos al responder un cuestionario enviado a todos los docentes que trabajaron entre 2008 y 2021. Período entre la primera oferta del curso en la institución y la fecha de enviando el cuestionario. Como resultado, obtuvimos una comprensión de cómo los procesos de formación y la experiencia docente de estos docentes se relacionan con su visión del curso y, en consecuencia, lo que significa ser un Coordinador de Curso.

Palabras clave: Coordinación del curso. Licenciatura en Matemáticas. IFSP. Enseñando. Experiencia.

¹ Doutor em Educação. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), Itapetininga, SP, Brasil. E-mail: paulocruz@ifsp.edu.br - Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2794-0708>.

² Doutora em Educação. Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Sorocaba, SP, Brasil. E-mail: rgama@ufscar.br - Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6338-4345>.

1 Introdução

Este artigo apresenta a análise de parte dos dados obtidos em 2021 para a pesquisa de doutoramento de um dos autores, concernente à Coordenação de Curso de Licenciatura em Matemática no IFSP, tema da tese.

Com base nos elementos que definem o perfil e a experiência profissional dos Coordenadores de Curso de Licenciatura em Matemática no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, em conjunto com o aporte teórico embasado em Huberman (2000), Coura e Passos (2018), Gatti (2018) e Hees e André (2018), esperamos compreender, no decorrer deste artigo, quem é este profissional docente que exerce a função, bem como conhecer, para além do que é dado nos documentos institucionais, o processo para a escolha e o exercício dessa função.

Para organizar esta exposição, o texto foi dividido em duas partes, após esta introdução. Na primeira, apresentamos as experiências profissionais que o conjunto de (ex)coordenadores participantes têm no exercício da docência, refletindo sobre o impacto disso em sua atuação no IFSP. Na segunda, expomos a experiência da docência em concomitância à Coordenação de Curso, confrontando-as com as manifestações dos próprios (ex)coordenadores participantes da pesquisa sobre o processo que os tornou coordenadores, tomando como base os relatos apresentados a respeito do processo eleitoral.

2 Os Professores Coordenadores: perfil e 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, tendo que, no recorte temporal de 2008 a 2021, a função foi exercida por 43 professores (CRUZ, 2024). Nessa pesquisa, tivemos a participação no questionário de 35 (ex)coordenadores, perfazendo 81% dos que exerceram a função no período supracitado.

Ao acessar o questionário, por meio de um *link*, num formulário *on-line*, cada participante tinha acesso ao Termo de Conhecimento Livre e Esclarecido (TCLE), que, uma vez aceito, direcionava para o rol de questões. Os 35 participantes se depararam com 39 perguntas dos tipos múltipla escolha e discursiva (CASTRO; FERREIRA; GONZALEZ, 2013), divididas em quatro seções, a saber: Informações Pessoais, Formação Profissional, Docência e A Coordenação de curso.

Quanto ao alcance da pesquisa, 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. Além disso, tem-se o fato de que muitos deles coordenaram 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 (CRUZ, 2024).

O grupo de respondentes do questionário é composto por 20 homens e 15 mulheres e embora as idades variem de 31 a 65 anos, 43% se enquadravam, em 2021, na faixa de 31 a 40 anos. Complementa esta afirmação 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.

Ao compararmos os dados da data de criação dos cursos com o período de ingresso e a faixa etária dos participantes, obtivemos 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 tem de 31 a 40 anos.

No que se refere à formação desses profissionais, tem-se o fato de que apenas um dos nove, que relataram ter 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, tem dois ex-coordenadores licenciados em Letras Português/Inglês e um licenciado em Educação Física. Sem demérito algum nisso, uma vez que, em ambos os casos, a oferta do curso se iniciou num período muito próximo ao da criação do câmpus. Assim, 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 existente no momento, não havia relação direta entre o ato de coordenar um curso e o fato de esse profissional não ter a habilitação específica do curso a ser coordenado.

Sobre a formação continuada do professor em cursos de Pós-Graduação *Lato e Stricto Sensu*, a variabilidade dos nomes e propostas de aprofundamento acadêmico nos fez optar por disponibilizar grandes áreas para que os participantes enquadrassem a sua formação.

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 dois 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, não há uma cadeira disciplinar exclusiva, podendo lecionar em diferentes níveis e tipos de cursos. Ao ingressar na instituição, é possível atuar tanto no Ensino Médio ou Técnico Profissionalizante quanto no Ensino Superior, sendo o requisito de titulação de Pós-Graduação muito mais por força dos critérios de avaliação externa dos cursos superiores.

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, por meio de processo seletivo interno, pleiteando dedicação exclusiva ao curso de pós-graduação no qual esteja matriculado. Além disso, os que não quiserem, ou não conseguirem tal benefício, podem reservar até 12 horas, das 40 semanais de sua carga horária semanal de trabalho, para dedicação aos estudos.

A referência a esta 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. Outro ponto que deve ser destacado está na área de obtenção das titulações. 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 à área de Matemática Pura (19%), mas, ao agruparmos Educação com Educação Matemática, obtivemos os mesmos 40% de Matemática Aplicada, PROFMAT, Matemática Pura e Outros em Matemática, juntas.

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, constatação que pode nos remeter à mudança de concepção da Licenciatura em Matemática nas últimas duas décadas, em território nacional, decorrente da consolidação das pesquisas em Educação Matemática, que resultaram numa mudança das diretrizes, dos regulamentos e das legislações relativas à formação inicial do professor especialista de Matemática.

Em continuidade, passemos 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 esta 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 período de 11 a 20 anos de carreira docente representa 60% dos participantes. Superaram, segundo Huberman (2000, p. 40, 41), no 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”, desafios que podem estar se impondo, ainda, para 14% dos participantes com menos de 10 anos de carreira.

No 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, 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 por exemplo, a coordenação de um curso de Licenciatura em Matemática. Também estão se pondo a examinar “o que terão feito da sua vida, face aos objetivos e ideais dos primeiros tempos” (HUBERMAN, 2000, p. 41-42).

No caso dos que têm de 21 a 40 anos de exercício da docência (25% do total), pode-se inferir que têm vivenciado a “Serenidade”, 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 estes 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 com o mesmo tempo de docência estejam em fases distintas ou, até mesmo, em outras não explicitadas aqui (CRUZ, 2024). Dito isso, passamos a analisar onde esta experiência profissional da docência foi desenvolvida, a partir do 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 quais 40% tiveram até cinco anos de experiência. Aliás, independentemente do nível que se faça o recorte, este período é o de maior concentração, o que, necessariamente, não deve ser entendido como um grupo de professores recém-formados, mas como indicativo de que o mesmo indivíduo lecionou em várias etapas.

Nesse sentido, tem-se que 68% 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 que vivenciou, em sua maioria, as diversas etapas da Educação Básica, exceto Educação Infantil e Ensino Fundamental Anos Iniciais.

Ao analisar a distribuição de atribuições do sistema público de ensino entre os entes da federação, sendo, majoritariamente, o Ensino Fundamental Anos Finais sobre a responsabilidade do município e do Estado e o Ensino Médio aos cuidados do Estado, 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; IFSP, 2019), por outro, coloca-se, indiretamente, como coparticipante no desenvolvimento desse profissional, 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. Uma possibilidade de atuar em diversos níveis e tipos de formação que reside numa concepção de verticalização, na qual todos os estudantes compartilham os diversos espaços de aprendizagem, mas, principalmente, aproxima docentes e discentes de outros níveis ao Ensino Superior, especialmente à Licenciatura em Matemática, num beneficiamento mútuo.

Além disso, é possível reforçar a afirmação de que o grupo de professores que assumiu a coordenação da Licenciatura em Matemática no IFSP, entre os anos de 2008 e 2021, constituiu-se de um grupo experiente na atuação docente, pois, antes ou após o ingresso no IFSP, tiveram a oportunidade de exercer a docência em diferentes níveis de ensino, acumulando um conhecimento prático da estrutura, da organização e do 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 que informassem o tipo/área de curso e rede de atuação no Ensino Superior, além da Licenciatura em Matemática, obtivemos que o principal campo de experiência de exercício da docência para esses (ex)coordenadores se deu em um curso de licenciatura na rede federal (provavelmente, o IFSP), o que, 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.

Isto posto, compreendemos que o papel (direto ou indireto, consciente ou não) da instituição como ente formativo da práxis desses profissionais se evidencia, no que tange à formação dos docentes para atuar no Ensino Superior, que

[...] embora esses professores tenham trajetória intensa de formação em seu campo de conhecimento, há evidências da falta de preparo, como também, 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 (GATTI, 2018, p. 20).

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 neste ambiente, Gatti (2018, p. 21) indaga qual formação educacional seria importante aos docentes que atuam em cursos de formação de professores para outros níveis de ensino, quais necessidades, para “além do conhecimento específico de sua área disciplinar”, seriam desejáveis “que tivessem ou viessem a constituir no exercício de seu trabalho”. 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 da pesquisa base deste artigo, pois a necessidade de olhar tanto para a formação do professor de Ensino Superior quanto para o exercício da atividade profissional neste nível começa a sair da trivialidade com o reconhecimento de que há conhecimentos sobre a atuação pedagógica com jovens e que a docência é parte essencial da atuação profissional na Educação Superior.

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, o que corrobora, assim, com a percepção nossa de que há um papel institucional na formação da práxis desses profissionais.

De modo específico, ao analisar a experiência na Licenciatura em Matemática dos (ex)coordenadores, pode-se observar que praticamente metade dos (ex)coordenadores participantes da pesquisa (83% do total) lecionaram entre seis e dez anos neste curso e outros 23% lecionaram entre 11 e 15 anos. Portanto, considerando conjuntamente a idade dos cursos, o período de ingresso e de exercício da docência na Licenciatura em Matemática, é possível inferir que a experiência se desenvolveu em paralelo à implantação e implementação do curso.

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” (GATTI, 2018, p. 29). Este tipo de visão sobre o conhecimento implica uma perspectiva “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). Isto é, o exercício da Coordenação prescinde de um conhecimento técnico, pedagógico específico para que a gestão do curso possa convergir às expectativas impostas ao curso.

A respeito da experiência do exercício da docência em cursos de Pós-Graduação *Lato e Stricto Sensu*, 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 (Especializações, Mestrado e/ou Doutorado) há pouco mais de uma década. Assim, considerando o tempo de formação para poder atuar nesses cursos, o período em que o grupo se titulóu como mestres e doutores, o tempo total de exercício da docência e o volume 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.

Em continuidade à análise da experiência desses (ex)coordenadores, perguntamos se além da Licenciatura em Matemática já haviam coordenado outro tipo de curso. 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 uma carreira docente com mais de uma década (11 a 20 anos), lecionando tanto no Ensino Fundamental Anos Finais quanto no Ensino Médio, além do Ensino Superior em instituições privadas. No caso específico da Licenciatura em Matemática, pode vivenciar a experiência de desenvolver a implantação e implementação do referido curso num paralelo entre docência e coordenação, tornando a instituição, indiretamente, coparticipante do desenvolvimento profissional desse indivíduo.

Em continuidade, analisaremos, a seguir, a experiência desse profissional no exercício da docência e da coordenação especificamente na Licenciatura em Matemática no IFSP, uma vez que partimos da tese de que a função de coordenar um curso na Licenciatura em Matemática

no IFSP se impõe numa dinâmica com características de docência, de gestão e do pedagógico.

3 O exercício da docência e da coordenação: condições, experiências e vivências

A Resolução nº 109 (IFSP, 2015) 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 quatro aulas (3,3 horas, aproximadamente). A grande maioria, 74%, compôs a sua jornada semanal de trabalho dedicando de quatro a oito horas e meia para regência. Contudo, destaca-se que 23% excederam o estabelecido pela instituição e ministraram de nove a 16 horas de aula semanalmente, em pelo menos, um semestre.

Sobre esse exercício da docência na Licenciatura em Matemática, concordamos com Nakayama e Gama (2018, p. 147) sobre a necessidade da formação de professores e de os 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.

Assim, considerando que “a Pedagogia Universitária³ 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, estamos pensando 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,

³ Pedagogia Universitária é o termo polissêmico relativo à produção e aplicação dos conhecimentos pedagógicos na Educação Superior, contemplando distintos campos científicos e respectivos referenciais epistemológicos e culturais. Objetiva estudar o ensino, a aprendizagem e a avaliação na universidade e, por consequência, a formação docente para o exercício da docência nesse nível de educação formal.

em concomitância à função, este 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, uma vez que, 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, os coordenadores indicaram onde essas disciplinas melhor se enquadrariam, segundo as opções predefinidas e sistematizadas na tabela 1, a seguir.

Tabela 1 – 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: Cruz (2024, p. 117)

Após analisar a ementa de cada uma nos respectivos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) e classificá-las, 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, tendo um volume de disciplinas nomeadas de conteúdo matemático quatro vezes maior do que o volume de disciplinas relacionadas ao ensino da matemática. Os componentes relativos ao ensino de Matemática aparecem em 6º e 7º lugar, ambos com cinco indicações cada.

Assim, se, por um lado,

[...] atuaram prioritariamente em sua área de especificidade, [baseados 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 lado, não se deve inferir de imediato que as disciplinas classificadas como de

ensino de Matemática ficaram em segundo plano, pois, ao analisarmos as estruturas curriculares dos cursos coordenados pelos participantes, foi possível notar que o volume de componentes curriculares com conteúdos específicos (tais como, por exemplo, Cálculo Diferencial e Integral, Probabilidade e/ou Estatística e Vetores e Geometria Analítica) 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 e que esta 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, fundamentais para a formação do formador de professores, pois, abster-se 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).

Portanto, entendendo que a própria Licenciatura em Matemática, seus conhecimentos específicos e especificidade 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* atualizados dos (ex)coordenadores participantes, pode-se conjecturar 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, a fim de permitir maior integração entre os conhecimentos Matemáticos e os conhecimentos didáticos.

É diante do contexto da docência exposto até aqui que analisamos a vivência da coordenação da Licenciatura em Matemática no IFSP, a fim de estabelecer um cenário do exercício dessa função, considerando desde os termos regulatórios para que um professor do IFSP assuma a Coordenação de Curso de Licenciatura em Matemática, até a complexa realidade vivenciada em cada *campi*. A diversidade de professores atuantes no curso, entre tantos outros

aspectos que compõem o cotidiano da função, é investigada também, ao mesmo tempo em que questionamos como foi o processo para que cada participante se tornasse (ex)coordenador(a) da Licenciatura em Matemática, no IFSP.

Com as respostas discursivas, 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, valendo destacar que algumas respostas se enquadraram em mais de uma categoria, sendo computada mais de uma vez.

Diante da normativa institucional vigente, o processo eleitoral foi o mais citado (46%). Contudo, para além do dado numérico, destacamos, primeiramente, dois perfis de respostas enquadradas na categoria Eleição. Na primeira, obtemos que a candidatura decorreu de um pedido da comunidade de docentes e discentes. Ou seja, o processo eleitoral, num certo sentido, apenas cumpriu as formalidades institucionais, já que os eleitores manifestaram o seu anseio fora do pleito.

Na segunda, temos o desejo do profissional sendo o ponto de partida, um anseio particular de contribuir com o curso de modo mais efetivo. Contudo, semelhantemente à primeira fala, a candidatura alcançou apoio dos pares, o que, provavelmente, foi elemento decisivo para a confirmação da candidatura e posterior eleição em processo regular.

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, com destaque para um, que já ocupava 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. Aliás, sobre esta fase inicial do curso, também era esperado que houvesse maior citação à Indicação, considerando o panorama do 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. Contudo, só foi apontada nas respostas de dois participantes.

A baixa citação à Experiência anterior provavelmente decorre do fato de poucos professores terem exercido a Coordenação fora da Licenciatura em Matemática, no IFSP. Cada uma das três referências a ela tem semelhanças e diferenças sobre a experiência. Se em uma e outra respostas considera-se a experiência em coordenar um curso, numa terceira se refere à coordenação do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e como este

o aproximou do cotidiano laboral da coordenação de curso. Observa-se, nessas respostas, um desejo pessoal de contribuir com o curso a partir da identificação de que a experiência profissional de alguma forma tem potencial para colaborar com a gestão do curso.

Na categoria Troca, do volume de 53 mandatos, somente 34% encerram no período estipulado de dois anos e, de todos os motivos possíveis, temos o registro de apenas três: saída antecipada do coordenador anterior, necessidade de troca por remoção do profissional para outro câmpus e por assumir nova função na instituição.

A categoria Rodízio, presente em pelo menos seis relatos (não se podendo inferir que o fato de não ser apontada em outros relatos significa que ela não exista em outros *campi*), expõe uma prática que não deve ser analisada em separado da Candidatura única, por direcionar um único candidato para o pleito, numa escolha antecipada do grupo de docentes. 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.

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 embasa a resistência dos professores em assumir a Coordenação de Curso. Dos 12 relatos, nove são sucintos em informar que eram o único candidato, porém, destacam dois elementos importantes: a presença da expressão “ninguém queria se candidatar”, em um, e a expressão “pressão para se candidatar”, em outro.

Outrossim, considerando o que já foi exposto até aqui, apesar de ter experiência diversa, na função de Coordenação de Curso estes profissionais exerceram, em sua maioria, somente um mandato de dois anos, o que nos coloca diante de um profissional que exerceu a função pouco após deixar de ser um professor iniciante no Ensino Superior.

Portanto, embora fosse esperado um movimento institucional que ofertasse alguma orientação inicial antes que esses professores, uma vez eleitos, exercessem a Coordenação, deparamo-nos, diante das respostas dadas, com 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” e nem mesmo têm clara noção de como transitaram de aprendizes experientes para professor novatos, o que dirá, então, para coordenadores novatos?

Tem-se, com isso, de um lado, o fato de não receberem orientação sobre as metas e

responsabilidades profissionais que se esperam quando do exercício da Coordenação de Curso, e, do outro, a reprodução de uma prática conteudista, “acreditando, inicialmente, que o domínio do conteúdo é a chave da sua docência” (HEES; ANDRÉ, 2018, p. 226) e, por que não dizer, da sua coordenação, afirmação nossa que 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, essa experiência negativa ao assumir a Coordenação de Curso pela primeira vez de algum modo impactou positivamente a dinâmica para transição de mandatos, dado que não há normativa institucional regulatória para tal etapa, pois 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.

Além disso, considerando os relatos sobre a ajuda recebida nesse momento de transição de mandatos, ao analisar as afirmações dadas, 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 tem elementos que lembram o processo de indução de professores iniciantes (HEES; ANDRÉ, 2018), trocando o termo aluno por professor, professor por coordenador, aula por reunião, e assim por diante.

Paralelo a isso, 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, no exercício da função, e as atividades institucionais que tiveram que realizar enquanto exerciam a Coordenação de Curso, mas que não fazem parte, diretamente, das atribuições da função registradas em IFSP (2015).

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 o volume de atribuições da função, na prática, é incompatível com o tempo disponibilizado, que, por sua vez, pode ser um dos fatores que contribui para a baixa disposição dos professores quererem exercer a coordenação, ou ainda, concorrerem a mais de um mandato. Algo paradoxal, uma vez que o estar em sala de aula, junto aos alunos do curso, como professor de componentes curriculares, seja apontado pelos (ex)coordenadores como algo importante.

Quando 74% afirmam terem ministrado de cinco a dez aulas semanais, deve-se considerar que a sua jornada de trabalho semanal de 40 horas foi preenchida com 8,3 a 16,6 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. Junte a isso o volume de atividades institucionais que concorrem com a Coordenação de Curso e desestimulam, na prática, que professores manifestem interesse pela função. Indicada por 83% dos (ex)coordenadores, a atuação no Núcleo Docente Estruturante (NDE) do Curso, Colegiado e outras comissões do câmpus, obrigatórias ou não⁴, temos um volume de atribuições *versus* tempo para as demandas cotidianas da função, em conjunto com o exercício da docência, que colaboram com a 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.

4 Considerações Finais

Iniciamos este texto com o objetivo de expor como a experiência profissional e o exercício da docência impactam no exercício da Coordenação de Curso de Licenciatura em Matemática no IFSP. Para tal, expomos quem é esse profissional docente que exerce a função, visando conhecer, para além do que é dado nos documentos institucionais, o seu processo de escolha, bem como em que condições se dá o exercício dessa função.

A docência, com carga horária superior ao esperado, coaduna-se com uma estrutura burocrática que demanda disponibilidade e cuidado nos encaminhamentos que versam sobre os processos e os protocolos superior ao desejado. As necessidades institucionais se impõem sem a devida orientação prévia. Deparamo-nos, portanto, com o exercício de uma função que além das atribuições institucionais e da carga horária da docência, implica em participação nas

⁴ Enquanto o Colegiado de Curso é presidido pela Coordenação, o NDE pode ser presidido por outro docente do curso, tendo a membresia na comissão obrigatória à Coordenação. Além disso, a membresia, em outras comissões do câmpus, é facultativa e depende do arranjo, da necessidade e do contexto de cada localidade.

discussões relativas ao currículo de outros cursos⁵ ofertados pelo câmpus em que atua, bem como de outras comissões relativas às diversas demandas inerentes ao cotidiano do câmpus, acrescido de coordenação e/ou colaboração em projetos de ensino e de pesquisa diversos, quando demandados.

A figura de um professor iniciante no Ensino Superior, que se torna um Coordenador Iniciante, pelos dados analisados, coloca esse profissional diante de discussões sobre métodos e práticas de ensino e/ou a troca de experiências, entre os pares, que lhe são novas. O desafio de criar um espaço formativo para atender aos alunos com necessidades especiais, ou com dificuldades de aprendizagem, entra em choque com uma agenda que é preenchida por atividades outras que inviabilizam uma gestão pedagógica do curso, necessária à instituição, ao curso, aos docentes e discentes.

Os resultados dessa pesquisa apontam para um contexto institucional que se contrapõe à visão pedagógica da função, pois a prática cotidiana preenche o tempo da Coordenação de Curso com atividades burocráticas, inviabilizadoras de uma reflexão, percepção e reconhecimento do papel pedagógico que essa 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, que precisam ser ensinados. Cada docente imprime sua compreensão do que é ser professor de um curso superior, não distinguindo as especificidades que um curso de formação de professores tem, se comparado às outras formações profissionais.

Referências

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. Brasília: Diário Oficial da União, 30 dez. 2008.

CASTRO, Monica Rabello de; FERREIRA, Giselle; GONZALEZ, Wania. **Metodologia da pesquisa em educação**. 1. ed. Rio de Janeiro: Marsupial Editora, 2013.

COURA, Flávia Cristina Figueiredo; PASSOS, Cármen Lucia Brancaglioni. Cursos de licenciatura e os professores formadores: uma discussão. In: PASSOS, Laurizete Ferraugut. (Org.). **Formação de formadores e cursos de Licenciatura: contextos práticas e pesquisas**. Campinas: Pontes Editores, 2018. p. 167-194.

CRUZ, Paulo Henrique Correia Araújo da. **A Coordenação de Curso de Licenciatura em Matemática: dimensões da função no contexto do IFSP**. 2023. 267 f. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto. Universidade Federal de São Carlos. Sorocaba, 2024.

⁵ Superiores de Bacharelado ou Licenciatura, Cursos Técnicos Concomitantes/Subsequentes ou Integrados ao Ensino Médio, Pós-Graduação *Lato* ou *Stricto Sensu*.

GATTI, Bernadete Angelina. Cursos de licenciatura e os professores formadores: uma discussão. In: PASSOS, Laurizete Ferragut. (Org.). **Formação de formadores e cursos de Licenciatura: contextos práticas e pesquisas**. Campinas: Pontes Editores, 2018. p. 17-38.

HEES, Luciane Weber Baia; ANDRÉ, Marli. Desafios e necessidades formativas de docentes iniciantes da Educação Superior. In: PASSOS, Laurizete Ferragut. (Org.). **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, A. (org.). **Vidas de Professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000. p. 31-61.

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: 15 fev. 2019.

NAKAYAMA, Bárbara Cristina Moreira Sicardi; GAMA, Renata Prenstteter. Contextos e práticas na formação de formadores de professores que ensinam matemática: um olhar para as pesquisas acadêmicas brasileiras. In: PASSOS, Laurizete Ferragut. (Org.). **Formação de formadores e cursos de licenciatura: contextos, práticas e pesquisas**. Campinas: Pontes Editores, 2018. p. 145-166.