

Atribuições e impressões de professores coordenadores de curso de licenciatura em Matemática no IFSP relativas às dimensões da função

Paulo Henrique Correia Araújo da Cruz

Instituto Federal de São Paulo
Itapeva, SP — Brasil

✉ paulocruz@ifsp.edu.br

ORCID 0000-0003-2794-0708


Renata Prenstteter Gama


Universidade Federal de São Carlos
São Roque, SP — Brasil

✉ rpgama@ufscar.br

ORCID 0000-0001-6338-4345



2238-0345 

10.37001/ripem.v14i1.3644 

Recebido • 02/10/2023

Aprovado • 13/01/2024

Publicado • 15/04/2024

Editor • Gilberto Januario 

Resumo: Este artigo, recorte da tese do autor, apresenta as atribuições e impressões dos professores que exerceram a função de Coordenação de Licenciatura em Matemática, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), entre 2008 (primeira oferta do curso) e 2021 (data de coleta dos dados), a respeito do exercício da função. Tendo por objetivo central identificar como a função demanda dimensões pedagógicas e de gestão educacional, partimos de documentos institucionais e dos dados da pesquisa qualitativa, obtidos em questionário enviado aos (ex)coordenadores do período supracitado. Ao optar pela categorização dos dados, obtiveram-se duas dimensões: pedagógica e gestão educacional. Este movimento resultou na caracterização da função como articuladora, formadora e transformadora, do ponto de vista da dimensão pedagógica, como também gestão educacional composta por liderança, processos democráticos, gestão participativa e cultura e clima organizacional, o que gera impacto (in)direto na formação inicial dos futuros professores de matemática.

Palavras-chave: Professores Coordenadores de Curso. Licenciatura em Matemática. IFSP. Dimensões da Função. Pedagógico e Gestão Educacional.

Responsibilities and perception of course coordinating professors of the curso de Licenciatura em Matemática no IFSP regarding the scope of the function

Abstract: This article, an excerpt from the author's thesis, presents the responsibilities and impressions of the teachers who served as Coordination of Degree in Mathematics, at the Federal Institute of Education, Science and Technology of São Paulo (IFSP), between 2008 (the first institutional offer of the course) and 2021 (date of data collection), regarding the exercise of the function. With the central objective of identifying how the function demands pedagogical and educational management dimensions, we started with institutional documents and qualitative research data, obtained in a questionnaire sent to all (former) coordinators of the aforementioned period. By opting to categorize the data, two dimensions were obtained: pedagogical and educational management. This movement resulted in the characterization of the function as articulating, formative and transformative, from the point of view of the pedagogical dimension. As well as educational management consisting of leadership, democratic processes, participatory management and organizational culture and climate. (In)directly impacting the initial training of future mathematics teachers.

Keywords: Course Coordinating Professors. Degree in Mathematics. IFSP. Function Extents.

Pedagogical and Educational Management.

Atribuciones e impresiones de los profesores coordinadores del curso de Licenciatura em Matemática no IFSP com respecto a las dimensiones del rol

Resumen: Este artículo, extracto de la tesis del autor, presenta las responsabilidades e impresiones de los profesores que actuaron como Coordinadores de Licenciatura en Matemáticas, en el Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología de São Paulo (IFSP), entre 2008 (la primera institución oferta del curso) y 2021 (fecha de recogida de datos), respecto del ejercicio de la función. Con el objetivo central de identificar cómo la función demanda dimensiones pedagógicas y de gestión educativa, partimos de documentos institucionales y datos de investigación cualitativos, obtenidos en un cuestionario enviado a todos (ex) coordinadores del período mencionado. Al optar por categorizar los datos se obtuvieron dos dimensiones: pedagógica y gestión educativa. Este movimiento resultó en la caracterización de la función como articuladora, formativa y transformadora, desde el punto de vista de la dimensión pedagógica. Así como la gestión educativa compuesta por liderazgo, procesos democráticos, gestión participativa y cultura y clima organizacional. Impactando (in)directamente en la formación inicial de los futuros profesores de matemáticas.

Palabras clave: Profesores Coordinadores de Curso. Licenciatura en Matemáticas. IFSP. Dimensiones de la Función. Pedagógico y Gestión Educativa.

1 Introdução

Decorrente da pesquisa desenvolvida pelos autores em um Programa de Pós-graduação¹, este artigo tem por objeto de investigação a Coordenação de Curso de Licenciatura em Matemática no IFSP e procura responder em que medida esta função se caracteriza, tanto em documentos oficiais quanto em ações cotidianas, em afazeres que extrapolam o senso comum do administrar um curso superior.

Apesar de haver considerável literatura e pesquisa que abordam a Coordenação Pedagógica ou a Gestão Educacional na Educação Básica, o mesmo não ocorre para a Coordenação de Curso de Licenciatura, em especial de Matemática. Essa afirmação advém de uma revisão em dois momentos. No primeiro, analisamos o estudo de estado da arte realizado com 795 títulos de trabalhos, publicados entre 2001 e 2012, em Educação Matemática, disponíveis em Fiorentini, Passos e Lima (2016). Destes, somente uma dissertação investigou a relação entre a atuação do coordenador de curso de Licenciatura em Matemática e a formação inicial de educadores matemáticos, não tratando especificamente da função. No segundo momento, usando os descritores “Coordenador de Curso”, “Coordenador de Curso de Licenciatura” e “Formação de formador de Matemática”, buscaram-se pesquisas publicadas entre 2010 e 2020 em três bases de dados de trabalhos acadêmicos *online*: Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Catálogo de Teses e Dissertações da Capes e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Após analisar a aderência ao tema pelos títulos e a busca pelas respectivas palavras-chaves, dos 154 resumos de trabalhos analisados, nenhum abordou especificamente as atribuições dos coordenadores de licenciatura em matemática no IFSP ou o exercício desta função e sua relação com algum caráter didático-pedagógico.

Portanto, a partir das discussões que seguem, temos como objetivo identificar como este

¹ Recorte da tese de doutorado defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, Campus Sorocaba, escrita pelo primeiro autor e orientada pela segunda autora.

exercício demanda dimensões pedagógicas e de gestão educacional, a partir das atribuições e impressões dos professores Coordenadores de Curso de Licenciatura em Matemática no IFSP e como estas impactam a dinâmica do curso e a formação inicial dos futuros professores de matemática oriundos desta instituição.

2 Metodologia

A partir de um breve histórico institucional, iniciamos discorrendo sobre a estrutura organizacional do IFSP a fim de compreender onde a Licenciatura em Matemática se insere. Após o processo de constituição e construção de identidade institucional, apresentamos o contexto de oferta do curso e, por consequência, da existência da Coordenação de Curso, um movimento feito com a expectativa de apresentar o contexto em que a pesquisa da tese se desenvolveu, a fim de auxiliar a análise dos dados obtidos em campo.

Além de documentos institucionais que regulam a função e estabelecem as atribuições da Coordenação de Curso em Licenciatura em Matemática, no IFSP, numa perspectiva qualitativa, também obtivemos dados das respostas dadas pelos professores que exerceram a função entre os anos de 2008 e 2021. Oriundos de um questionário eletrônico enviado para todos os 42 profissionais que atuaram na função, em 13 *campi* distintos, temos a definição do período relativo à primeira oferta do curso pela instituição e a data de coleta dos dados, respectivamente. Tal instrumento considerou atingir o maior número de pessoas simultaneamente, para abranger uma extensão territorial estadual, além de proporcionar liberdade às respostas, anonimato e dirimir distorções, pela não influência do pesquisador, bem como favorecer o preenchimento em razão da flexibilidade de horário para participação.

Com 35 participações, os dados foram organizados em uma planilha eletrônica, que permitiu identificar como a função demanda dimensões pedagógicas e de gestão educacional. Tal movimento visou classificar dados sociais, por um processo de codificação das perguntas abertas do questionário nas duas dimensões supracitadas da função.

Para melhor compreensão, o presente texto segue dividido em três partes. A primeira apresenta as características da instituição onde se exerce a função; a segunda reflete sobre as atribuições da Coordenação de Curso, descritas nos documentos institucionais, confrontando-as com as manifestações dos próprios (ex)coordenadores participantes da pesquisa; já a terceira, e última, analisa as impressões manifestadas por esses profissionais, no exercício da função, tomando como base os relatos apresentados a respeito dos momentos marcantes que tiveram no decorrer do exercício da função.

3 O IFSP, a Coordenação e a Licenciatura em Matemática

Apesar da existência do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP) remontar ao início do século XX com a fundação da Escola de Aprendizes Artífices de São Paulo, em 1910, sua atual identidade passa a existir (após outras alterações), a partir da promulgação da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, permitindo, além do que já era possível, a oferta de cursos de pós-graduação. Também passa a ser obrigada a garantir o mínimo de: 50% das vagas em cada *campi* para cursos de educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, e 20% (vinte por cento) para os cursos em nível de educação superior de formação de professores para a Educação Básica, sobretudo nas áreas de Ciências e Matemática (Brasil, 2008).

A estrutura organizacional estabelece que a instituição tem caráter multicampi, de modo que a Direção Geral (DGR) de cada *campi* responde por todas as atribuições administrativas, patrimoniais e financeiras e conta com a colaboração de duas direções adjuntas, por ela

nomeadas. Delas, destacamos a Direção Adjunta de Ensino (DAE), responsável por acompanhar todas as ações pedagógicas ou de suporte ao processo de ensino e aprendizagem, mas, principalmente, por ter cada um dos Coordenadores de Curso de Educação Básica e Superior, ofertados pelo campus, subordinado a ela.

A oferta da Licenciatura em Matemática no IFSP se inicia no campus São Paulo, em 2008, e atualmente se faz presente em 13 dos 37 *campi* existentes (35% dos *campi* existentes em 2022). Seu impacto pode ser mensurado a partir da 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 torna o IFSP a principal instituição de formação de professores de matemática do estado de São Paulo, ao menos em número de vagas ofertadas na modalidade presencial.

4 Atribuições da Coordenação

A Coordenação de Curso no IFSP é uma função exercida por um docente da instituição nomeado a partir de um processo regulado, atualmente, pela Resolução nº 42/IFSP, de 8 de maio de 2018, que de modo conciso discorre sobre o processo eleitoral e, essencialmente, estabelece 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 Campus. O candidato deve ser professor do quadro efetivo da instituição e tem como eleitores os professores e os técnicos de laboratório vinculados ao curso, além dos discentes regularmente matriculados no período do pleito.

Sobre as atribuições da função, a Organização Didática do Ensino Superior do IFSP, vigente desde 2016, no art. 5, afirma que a função se destina a reger “os procedimentos didático-pedagógicos de todos os campus do IFSP” (IFSP, 2016b, p. 6). Já no art. 125, estabelece que a Coordenação deve prever “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 precisa 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, 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 práticas curriculares que minimizem as “dificuldades no processo ensino-aprendizagem ou problemas de natureza administrativo-pedagógica que interfiram no bom desempenho dos estudantes”, ou ainda, que fortaleçam o “ambiente acadêmico como espaço acolhedor, colaborativo, estimulador da aprendizagem”, complementado pelo “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). Isto é, a Coordenação, junto aos professores e à equipe de pedagogas, psicólogas, assistentes sociais e técnicas em assuntos educacionais da instituição, deve assumir uma gestão de curso que objetiva atuar no processo de ensino e aprendizagem dos discentes.

Por problemas de natureza “administrativo-pedagógica”, denota-se que a gestão acadêmica não é composta somente por atos administrativos, mas que estes 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 a “ambiente acadêmico [...] acolhedor, colaborativo”, que estimule a aprendizagem e a inclusão. Sobre este último item, incluir preceitua um “acompanhar pedagógico” do desenvolvimento estudantil.

Aliado à Organização Didática citada, o Regimento dos Campi do IFSP tem em seu art. 19 uma lista de 42 atribuições funcionais do Coordenador de Curso que, diferentemente da Organização Didática que se referia aos cursos superiores, apresenta um conjunto de atribuições para a coordenação de quaisquer um dos cursos ofertados pela instituição, não se distinguindo os diversos tipos e modalidades (da Educação Básica à Pós-Graduação).

A despeito da falta de especificidade, se por um lado há uma descrição de ações administrativas de organização documental relativa ao curso (art. 19, incisos XXX a XXXVIII), 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. 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. 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, 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) (IFSP, 2016a, pp. 47-50).

Diante do exposto, 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, conduzir a implantação e a reformulação de Projetos Pedagógicos de Curso atribuem à Coordenação de curso de Licenciatura em Matemática do IFSP um conjunto de características de duas dimensões: a gestão educacional e o pedagógico.

Portanto, ao analisar os elementos que compõem a jornada de trabalho dos Coordenadores de Curso de Licenciatura em Matemática no IFSP, apesar de podermos supor que as atribuições institucionais consomem muito tempo e energia no decorrer das tarefas cotidianas, é preciso compreender quais são essas atividades. Quanto elas têm de pedagógico (ou de “pura” burocracia) e de gestão educacional?

Ao questionarmos os próprios coordenadores quanto às diversas atribuições funcionais relativas ao cotidiano da coordenação de curso, solicitamos que nos informassem a resposta pelo nível de intensidade, sendo 1 para nunca e 5 para sempre. Ao olhar, primeiramente, para as que foram indicadas com alta frequência de ocorrência (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.

Pelo exposto, podemos indicar 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 com relação às atividades que 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, 2013, 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, às vezes, isso implica obter o parecer de um órgão colegiado (por ele presidido), ou ainda, 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 tem que, de modo direto ou indireto, interfira 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 deste Coordenador Pedagógico de Curso “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, ou seja, a coordenação dos trabalhos e dos atores do curso para a análise de curso, tendo em vista sua reestruturação que pode ir de uma “simples” revisão de bibliografias à reformulação completa do curso, em razão de alterações legislativas ou regulatórias da instituição ou governamental. Esse trabalho 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 notamos que a supervisão de atividades acadêmicas (PCC, atividades complementares, TCC etc.), a supervisão dos espaços acadêmicos e solicitações de aquisições para melhoria do curso e atualização do *site* do curso

com as informações dele (PPC, corpo docente, horário das disciplinas e da coordenação etc.) também são indicadas como atividades com alta frequência de ocorrência (todas com 21 indicações). Entretanto, com certa diferença das anteriores, podemos dizer que representam a intersecção entre o pedagógico e o burocrático.

Apesar de o verbo supervisionar ser compreendido pelo 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, 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.

Assim sendo, analisando as atribuições com baixa frequência de ocorrência (1 ou 2, na Tabela 1), temos que 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).

Podemos inferir que, enquanto a segunda está atrelada muito mais à dinâmica de contratação de professores (concursados ou temporários), decorrente do momento vivido por cada campus na expansão da instituição e da oferta de cursos, 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 a esse 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. Note que, tanto num caso quanto no outro, estamos falando da necessidade do tripé ensino-pesquisa-extensão se fazer presente no Ensino Superior e que compõe um dos princípios educacionais da instituição.

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 estimule professores e alunos do curso a se envolverem com cada um deles, não os tendo como ações isoladas, mas interligadas e 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 desejo de 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-los, 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, sejam eles adquiridos nas formações (inicial, continuada, em serviço) ou no decorrer do exercício profissional. 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 como apoio didático-pedagógico.

Tal afirmação toma como ponto de partida o plano das 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 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).

Este olhar sistêmico para o curso e para seus atores é que viabiliza a reflexão e proposição 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. 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 ampliada e o tempo otimizado. Esse benefício não se dá apenas para a Coordenação, mas contempla os professores, uma vez que o desenvolvimento profissional deles, segundo Hees e André (2018, pp. 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 consequentemente 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 da Licenciatura em Matemática no IFSP, a partir da provocação feita aos (ex)coordenadores para manifestarem — diante da experiência adquirida no exercício da coordenação — o nível de concordância com as afirmações apresentadas. 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, 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, tal atribuição 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 têm fortes semelhanças, similaridades e intersecções com a Coordenação na Educação Básica, a saber, o papel de articulação, formação e transformação do contexto educacional nas licenciaturas do IFSP.

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 esta 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 (2013, p. 112), que a lida da Coordenação com a burocracia deve possuir, na construção de sua identidade, uma postura menos parecida com a daqueles que agem automaticamente e utilizam “as normas, regulamentos e leis como orientadores da ação” e mais com a daqueles que agem “reativamente ao ver a letra da lei” e que buscam nelas “aspectos limitadores e cerceadores da ação”, o que permite que formas inovadoras e particulares ao contexto do campus 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 se tem um novo professor atuante no curso, dado que a partir da experiência da coordenação há uma nova compreensão do curso de 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).

Obtemos, portanto, pelo arrazoado até aqui, 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. As atribuições institucionais embasam e reforçam a necessidade do reconhecimento dessa função como um ente do curso que não se limita ao cumprimento de rotinas burocráticas. Pelo contrário, precisa se envolver numa relação pessoal com discentes e docentes, a fim de que as expectativas anunciadas no PPC à formação inicial dos futuros professores de matemática se materializem no cotidiano do curso, uma discussão que continuaremos a seguir, analisando a experiência relatada dos (ex)coordenadores, que

evidencia como a coordenação, a gestão e o pedagógico se entrelaçam.

5 Impressões da Coordenação relativas ao exercício da função

Pela seção anterior, começamos a compreender as demandas e as impressões que o professor, no exercício da Coordenação de Curso, identifica em seu labor e que, por consequência, atreladas às atribuições institucionais, estabelecem o pedagógico e a gestão educacional como dimensões dessa função. Assim, em continuidade, passemos à análise de mais algumas respostas dadas ao questionário e que permitem aprofundar a discussão da presença de dimensões pedagógicas e de gestão educacional na Coordenação de Curso de Licenciatura em Matemática no IFSP.

Começamos 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. A descrição, feita pelos participantes, desta experiência vivida pela coordenação em 8 dos 13 *campi* que ofertam o curso de Licenciatura em Matemática nos traz, de modo sucinto, que apenas para três coordenadores 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, para o campus, para a instituição e para 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.

Nas falas, de modo geral, nota-se, nas entrelinhas, que 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 pelos participantes I e V que os avaliadores podem representar um ponto de pressão muito forte sobre a Coordenação, que a despeito da seriedade e rigidez esperada, podem tornar o processo mais difícil do que já é, ou traumático.

Segundo o relato de dois participantes, principalmente, a instituição não deu o suporte esperado diante da importância que o momento exige. Aliás, segundo outro participante, houve a necessidade de nova avaliação, dado que as condições mínimas esperadas para o curso não foram atendidas na primeira avaliação e ainda se encontravam pendentes de solução (questo infraestrutura) para a segunda visita. Acrescenta-se a isso o fato de um participante se ver diante da complexidade desse processo no período inicial de sua coordenação. Assim, considerando que estamos nos referindo à realidade percebida em oito *campi* distintos, ao ponderar que alguns anos separam as experiências narradas (dado o período distinto de criação dos cursos), 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 por três participantes. Um trabalho desgastante, extenuante, que pode ser melhor absorvido se o apoio (e formação) institucional ocorrer antes, durante e depois do processo avaliativo. Antes, para que não haja acúmulo de pendências a serem resolvidas num curto período de tempo. Durante, para o que o coordenador possa 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” e inutilizar toda a experiência e sabedoria adquiridas no processo, que podem colaborar com o aprimoramento do curso.

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

Isso nos remete para o outro tema mais frequente dentre os fatos narrados. Para 10 coordenadores, de oito *campi* distintos, 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 se fazem presentes na Coordenação de Curso de Licenciatura em Matemática no IFSP.

Começamos com o pedagógico da função se sobrepondo ao papel burocrático. Segundo três participantes, é preciso que as atividades da coordenação extrapolem a burocracia sufocante de cada semestre letivo, a fim de perceber que a gestão acadêmica deve ser “mais sensível ao humano do que às normas e aos 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 e a percepção do papel de formação e transformação que a Coordenação tem sobre si. Este é um exercício funcional que leva a repensar as próprias práticas, 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”.

Este 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 e restringir a interação entre docentes e discentes, um com o outro e entre si, demandou da Coordenação um esforço extra no auxílio aos professores, já que as práticas precisaram ser transformadas.

O acolhimento, portanto, não se deu apenas às necessidades formativas dos discentes, mas às da própria equipe docente, conforme pode ser observado nas falas de dois participantes que escolheram o período de pandemia como fato marcante a ser narrado, pois “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”, ou ainda,

tentar evitar a evasão de alunos durante esse período [foi] realmente uma missão complicada. Conversei com vários alunos, e um, em especial, que ia trancar o curso, mas, após a conversa [comigo,] decidi continuar, mesmo que cursando apenas 1 disciplina, mesmo tendo que ir até a casa da sogra para poder ter acesso à internet.

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 —, 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, observe que uma singela apresentação para os alunos, de como os “professores estavam com saudades do ensino presencial”, impactou discentes e docentes pelo poder que a manifestação de um olhar humano tem para alterar a cultura e o clima organizacional. 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, que impactam “o rendimento acadêmico e a frequência no curso”.

Portanto, a constatação de um participante 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 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, de tal forma que 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, pois exige formação. Segundo um participante, há necessidade de o IFSP — em meio à reflexão de como a burocracia consome tempo e energia da coordenação — “dar um curso de formação para os coordenadores eleitos”. Tal afirmativa corrobora nossa percepção e defesa de 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), um tipo de formação em serviço que considere os aspectos até aqui descritos, 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 da participante T, apesar de curta, temos uma gestão participativa, onde o ato de não se 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”, que se dá em diversas frentes. Observemos algumas delas, ao destacar a confecção do PPC (para criação ou reformulação) como marcas do período que exerceram o mandato.

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, além da 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. É um processo extremamente satisfatório e formativo, mas que passou por desafios extras ao ser solicitada, pela instituição, a confecção de um Currículo de Referência, como modo de dar a mesma identidade formativa a cada curso ofertado pelo IFSP, um processo que se inicia em 2018 e só termina em 2021 e que conta, 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 a tramitação.

Processos e momentos vivenciados que, pelo simples narrar, expressam o papel crucial que a Coordenação de Curso tem em liderar os trabalhos e articular as diversas visões, proposições e interesses, além de mediar conflitos e perspectivas, a fim de que expectativas se ajustem ao possível. Algo que, 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 ou, positivamente, desenvolvimento profissional, envolvimento com o curso, mudança do clima e da cultura do curso.

Um tipo de gestão que se envolve no acadêmico, no pedagógico, no administrativo e nas relações humanas, áreas que invariavelmente apresentam problemas diversos, segundo os fatos marcantes relatados e agrupados nessa categoria, por narrarem algumas situações (distintas das já expostas) que demandaram da Coordenação uma postura de liderança. Ao ler os problemas citados, somos impelidos a categorizá-los nas duas dimensões que defendemos compor a Coordenação de Curso de Licenciatura em Matemática no IFSP: o Pedagógico e a Gestão Educacional, não as considerando disjuntas, pelo contrário, entendendo que, na realidade do exercício da função, ambas se complementam e coexistem na mesma função.

Tanto no relato de conflitos que envolvem docentes quanto no rendimento satisfatório no decorrer do curso — e por que não dizer a formação de futuros professores para o exercício da docência —, temos, em ambos os casos, a Coordenação de Curso no papel pedagógico de articular crenças e convicções distintas de indivíduos. Lembrando, segundo Cruz, Garcia, Oliveira e Bahia (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.

Portanto, à medida que a Coordenação de Curso compreende que os docentes atuantes no curso têm distintos conhecimentos e saberes adquiridos em 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.

Bem cabe 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.

Se quatro participantes relatam como estruturas e agentes externos ao cotidiano direto do curso impactam as relações e a própria condução do curso, é preciso posicionar-se sobre interferências, assédios e omissões que transcendem o pedagógico, numa liderança que fortalece os vínculos humanos e institucionais, com base no exercício da função 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, considerando a educação como relação humana embasada no cuidar, “no sentido mais significativo”, que se mantém atenta ao bem-estar do outro, ajudando-o “a crescer e atualizar-se”, com uma disponibilidade empática de perceber, mesmo que em um “leve indício, que algo está faltando ao outro, e que é preciso intervir” (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. Existem “Espaços de Aprendizagem”, fatos positivos, que marcaram os participantes no exercício dos mandatos, pois, como bem observam dois participantes, um dos pontos de intersecção das dimensões pedagógica e gestora da Coordenação de Curso se materializa no Laboratório de Ensino de Matemática (LEM), uma vez que, ao mesmo tempo que a sua existência no curso reflete uma preocupação pedagógica na formação dos futuros professores de matemática, também expõe 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.

Um conjunto de ações (entre outras) que tem por referencial um processo democrático e dialógico com a comunidade do curso, uma vez que envolve a participação de docentes e discentes de forma ativa, 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 são diretamente proporcionais à interação que formadores de professores e discentes tem 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 à realização da Semana da Matemática, exemplo de como o pedagógico e a gestão se interseccionam, à medida que demanda uma articulação entre os envolvidos no evento e a proposta do curso, na busca por apoio institucional com tempos, espaços e recursos para a realização deste, ou ainda, segundo as palavras do participante H, “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”.

Em suma, falamos de impressões relativas ao exercício da função que, somadas às atribuições, direcionam-nos para a existência de uma gestão educacional que deve se pautar pelo envolvimento da comunidade do curso sob a sua liderança, que deve estar atenta ao projetado perfil formativo do licenciando em matemática da instituição.

6 Considerações finais

Encerramos as reflexões deste artigo considerando que as dimensões pedagógicas e de gestão educacional permitem à Coordenação de Curso de Licenciatura em Matemática no IFSP se identificar com uma liderança que parte de uma cultura e clima organizacional já postas, mas que, constantemente, devem ser repensadas.

A fim de que tanto a formação inicial, realizada pelo curso, quanto os processos de natureza administrativa, que subsidiam e sustentam à atividade pedagógica da instituição,

pautem-se por processos democráticos e que viabilizem uma gestão participativa, podemos destacar, após o arrazoado feito no decorrer deste texto, que as duas dimensões relativas à Coordenação de Curso das Licenciaturas em Matemática no IFSP constituem uma função que gere o pedagógico do curso.

Ao se deparar com a necessidade de agir pedagogicamente nas demandas de docentes, de discentes e institucionais, entendemos que se revela a importância de a gestão educacional integrar todos os entes do curso num propósito pedagógico, um tipo de postura profissional que o diferencia do exercício da docência e que demanda, por parte da instituição, ações que fomentem e formalizem espaços formativos específicos às atribuições desta função para, a partir da docência, transitar entre a gestão e o pedagógico.

Referências

- Almeida, M. I. (2012). *Formação do professor do Ensino Superior: desafios e políticas institucionais*. São Paulo, SP: Cortez.
- Brasil. *Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008*. (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, DF.
- Brasil. *Ministério da Educação*. e-MEC. (2021).
- Clementi, N. (2001). A voz dos outros e a nossa voz. In: L. R. Almeida & V. M. N. S. Placco (Org.). *O coordenador pedagógico e o espaço da mudança* (pp. 67-80). São Paulo, SP: Edições Loyola.
- Cruz, R. M. B.; Garcia, F. C.; Oliveira, M. A. M. & Bahia, M. G. M. (2014). A cultura organizacional nas empresas e nas escolas. In: M. A. M. Oliveira (Org.). *Gestão educacional: novos olhares, novas abordagens*. (pp. 54-74). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Herculano, S. C. & Almeida, L. R. (2016). Adentrando os espaços de aprendizagem da coordenação pedagógica. In: L. R. Almeida & V. M. N. S. Placco (Org.). *O coordenador pedagógico e o trabalho colaborativo na escola*. (pp. 113-136). São Paulo, SP: Edições Loyola.
- Hess, L. & André, M. (2018). Desafios e necessidades formativas de docentes iniciantes da Educação Superior. In: L. F. Passos (Org.). *Formação de formadores e cursos de Licenciatura: contextos práticas e pesquisas* (pp. 221-246). Campinas, SP: Pontes Editores.
- IFSP — Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo. Conselho Superior. *Resolução nº 26, de 05 de abril de 2016 (2016)*. Dispõe sobre o Regimento dos Câmpus do IFSP. São Paulo, SP.
- IFSP — Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo. Conselho Superior. *Resolução nº 147, de 06 de dezembro de 2016 (2016)*. Aprova a Organização Didática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo — Cursos Superiores. São Paulo, SP.
- Lima, M. F. B. (2022). *A política de licenciaturas na rede federal de educação profissional no período 2009-2019: uma análise da expansão no interior paulista*. 322 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo. São Paulo, SP.
- Lück, H. (2013). *Concepções e processos democráticos de gestão educacional*. (Série: Cadernos de Gestão, v. 2, 9. ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Lück, H. (2014). *Liderança em gestão escolar*. (Série: Cadernos de Gestão, Vol. 4, 9a ed.).

Petrópolis, RJ: Vozes.

Passos, L. F. (2018). *Formação de Formadores e cursos de Licenciatura: contextos, práticas e pesquisas*. Campinas, SP: Pontes Editores.

Placco, V. M. N. S.; Souza, V. L. T. & Almeida, L. R. (2012). O Coordenador Pedagógico: aportes à proposição de políticas públicas. *Cadernos de Pesquisa*, 42(147), 754-771.

Princepe, L. M. & Pereira, R. (2018). As implicações das condições de trabalho para o desenvolvimento de professores iniciantes em cursos de licenciatura. *In: Passos, L. F. (Org.). Formação de Formadores e cursos de Licenciatura: contextos, práticas e pesquisas* (pp. 247-276). Campinas, SP: Pontes Editores.