PAPEL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NO ACOMPANHAMENTO DO DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM DE ALUNOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA¹

Maria José dos Santos Costa²

Kátia Maria da Cruz Ramos³

Resumo

Tendo por base a compreensão de coordenação pedagógica como parte da gestão democrática, em sua função de apoio aos docentes no processo de ensino-aprendizagem, este artigo objetiva ratificar a importância desta esfera de atuação através da reflexão sobre uma experiência de acompanhamento ao desenvolvimento da aprendizagem de alunos da Educação Básica, iniciada em 2009, numa escola situada no sertão pernambucano. Neste sentido, a reflexão revela a possibilidade do coordenador superar a visão de *bombeirismo* ao resguardar responsabilidades e corresponsabilidades, em termos da necessária união de forças que o trabalho coletivo exige no âmbito da comunidade escolar.

Palavras-chaves: Comunidade escolar. Coordenação pedagógica. Gestão democrática.

Role of the pedagogical coordinator in monitoring the learning development of basic education students

Abstract

Based on the understanding of pedagogical coordination as part of democratic management, in its role to support teachers in the teaching-learning process, this article aims to ratify the importance of this sphere of action through the reflection on a follow-

¹ Este artigo é fruto do Trabalho de Conclusão de Curso da Especialização em Coordenação Escolar promovido pela Escola de Gestores do Ministério da Educação (MEC) em parceria com a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), concluído em abril de 2015.

² Coordenadora pedagógica da Rede de Ensino do Estado de Pernambuco e Especialista em Coordenação Pedagógica, e-mail: mariajsc31@gmail.com.

³ Professora do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) e do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino (DMTE) da UFPE, Pós-Doutora em Ciências da Educação, Membro do Núcleo de Formação Continuada Didático-Pedagógica dos Professores da UFPE (NUFOPE), Membro do Grupo de Pesquisa NUFOPE e investigadora colaboradora do Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE) da Universidade do Porto (U.Porto), e-mail: katiamicramos@gmail.com.

up experiment to enhance learning of basic education students, which began in 2009 in a school in the outback of the state of Pernambuco, Brazil. In this sense, the reflection reveals the possibility of the coordinator to overcome the vision of the person who does it all when safeguarding responsibilities and co-responsibilities, in terms of the necessary joint effort that the collective work requires within the school community.

Keywords: school community; pedagogical coordination; democratic management.

Introdução

Estamos vivendo numa sociedade onde grande parte das relações estão sob a égide da globalização, implicando no surgimento de novas necessidades e, entre outros aspectos, reafirmando o que Campos e Canavezes (2007) denominam de valor da educação como um instrumento de peso no processo de transformação social.

Nesse contexto, a história da educação brasileira que já avançou na superação do desafio de democratizar o acesso à escola pública, hoje enfrenta o desafio de minimizar a evasão escolar e fazer valer o acesso através da permanência do aluno nas escolas. Nomeadamente, entre outros aspectos, a permanência configura-se em desafio quando levamos em consideração a compreensão de Luck (2009, p. 21) de “que os alunos são as pessoas para quem a escola existe e para quem deve voltar as suas ações, de modo que todos tenham o máximo sucesso nos estudos que realizam para sua formação pessoal e social”.

No âmbito da busca de superação desse desafio vêm sendo definidas diretrizes políticas, que por sua vez têm exigido da gestão escolar um acompanhamento sistemático das ações do coletivo escolar em geral e da atuação docente em particular.

Nesse quadro, a coordenação pedagógica é foco de atenção tanto pelo presumido apoio ao docente como pela possibilidade de proximidade com os discentes. Especialmente no que diz respeito ao caráter mediador desta função no processo de acompanhamento do ensino e da aprendizagem.

É a partir dessa ideia que tratamos da reflexão sobre uma experiência de acompanhamento ao desenvolvimento da aprendizagem de alunos da Educação Básica, com o propósito de ratificar a importância da coordenação pedagógica. Para tanto, elegemos como elementos constitutivos do presente texto, inicialmente, situar a Revista de **Administração Educacional**, Recife, V. 1 . Nº 1 . 2015 jan./jun 2015 p.118-133

compreensão de coordenação pedagógica que embasa o estudo e logo a seguir caracterizamos a experiência objeto de reflexão em que atuamos na coordenação pedagógica. E, por fim, tecemos considerações sobre a dita experiência salientando o importante papel da coordenação pedagógica no processo de acompanhamento do desenvolvimento da aprendizagem do aluno – em termos do apoio ao trabalho do professor.

Papel da coordenação pedagógica

Fez-se necessário destacar alguns aspectos históricos para chegar ao hoje denominada função de coordenação pedagógica, para situar o quão gigantesca é a responsabilidade do profissional que atua nessa área no chão da escola. Inclusive alguns estudos, a exemplo de Lima e Santos (2007), afirmam que tal profissional é uma peça chave no processo educativo. O que é fato hoje é que, ao longo da construção histórica da função do coordenador pedagógico, esse profissional também passou por um processo de modificação do seu perfil profissional. De supervisor escolar à pessoa que articula, forma e apoia temos um novo capítulo a narrar.

Tendo por base um estudo de Jesus e Menezes (2010), os apontamentos históricos sobre uma figura cuja responsabilidade era observar o professor surgiu a partir do século XVI sob a influência dos jesuítas. Essas autoras apontam que no âmbito da Lei 5.693/71 esta figura passa a ter atribuição de supervisionar os professores. E explicitam que com o movimento da redemocratização brasileira, especialmente a crítica à visão supervisora e controladora, a função de coordenação pedagógica emerge no âmbito da gestão democrática. Sobre tal questão, no que se refere ao exigido neste tipo de gestão, Lima e Santos (2007, p. 85) afirmam que “quem ocupa cargos de liderança – como diretor ou coordenador pedagógico - precisa despir-se do posicionamento predominantemente autocrático para possibilitar o desenvolvimento de um clima em que todos contribuam com ideias, críticas, encaminhamentos [...]”.

Esses autores, defendendo uma gestão e participação pedagógica de caráter democrático, compreendem que tal gestão fundamenta-se no trabalho coletivo, no diálogo, na avaliação formativa, tendo a reflexão cotidiana como elemento privilegiado de definição e revisão de percursos.

Nesse caso, o trabalho colegiado é condição para e da gestão democrática. E a coordenação pedagógica um elemento imprescindível na sua função de atuar junto aos diversos segmentos da comunidade escolar em geral e de especificamente apoiar o professor em particular. Ou seja, a coordenação pedagógica “se assenta nas dimensões do ouvir, suggestionar em benefício do coletivo, [...] primar pela análise e desdobramento do que é imprescindível para o processo ensino-aprendizagem discente, [...] e das metas que a escola se propõe em determinada situação ou realidade escolar” (idem).

Essa compreensão de coordenação pedagógica com função mediadora, junto aos diversos segmentos da escola, vem contribuindo para superar a visão tipicamente de inspeção que caracterizou a denominada supervisão escolar. Notadamente por caminhar na direção de partilha de saberes e fazeres no âmbito do que Almeida, Silva, Davis e Souza (2011) conceituam como trabalho colaborativo – em termos de compreender a escola como um espaço de partilha que se fortalece através do auxílio mútuo.

Uma experiência de acompanhamento do desenvolvimento da aprendizagem de alunos da Educação Básica

Tendo como propósito relatar uma experiência de acompanhamento do desenvolvimento da aprendizagem de alunos da Educação Básica, iniciamos este item situando a dita experiência no tempo e espaço.

Através de uma seleção interna realizada pela Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco (SEE) iniciamos o trabalho como coordenadora pedagógica⁴, em fevereiro de 2009, na Escola Máxima Vieira de Melo, estadualizada pela Portaria nº

⁴ A experiência em foco diz respeito a atuação de uma das autoras como coordenadora pedagógica.

Revista de **Administração Educacional**, Recife, V. 1 . Nº 1 . 2015 jan./jun 2015 p.118-133

19.345, de 19 de setembro de 1996, situada em São José do Egito – Pernambuco (PE). Esta escola está subordinada a Gerência Regional de Educação (GRE) do Sertão do Alto Pajeú e oferece Ensino Fundamental, Ensino Médio, Normal Médio, Educação de Jovens e Adultos (EJA) Médio e Educação Especial, atendendo nos três turnos e, em 2014, a um efetivo de 218 alunos.

O fazer pedagógico sempre nos atraiu. Não nos referimos especificamente aos momentos de êxito, mas especialmente às dificuldades encontradas cotidianamente que passavam a ser um combustível que impulsionava a nossa prática. Trabalhar como coordenadora na Escola Máxima Vieira de Melo, longe de ser um momento de desfrutar de algo, era um momento de plantio, de construir um processo, de mostrar um trabalho e de conquistar pessoas.

A nossa chegada à escola em um primeiro momento causou estranheza e olhares desconfiados de professores, assim como do gestor da unidade de ensino. Era como se estivéssemos chegando ali para invadir um espaço. Com raras exceções, um ou outro profissional demonstrava o anseio de que o nosso trabalho pudesse, de fato, ser um *plus* na instituição. Até a comunidade externa nos olhava com certa desconfiança. Sem entender direito a que vínhamos. A GRE nos localizou na unidade de ensino e externou uma enorme expectativa relativa ao nosso trabalho. Contudo, tínhamos que descobrir o “caminho das pedras” com o nosso próprio esforço e muitas vezes foi necessário que esse novo grupo de profissionais se apoiasse mutuamente uns nos outros através da troca de experiência. E assim fomos aos poucos construindo a nossa identidade, literalmente no sentido do que afirmam Lima e Santos (2007, p. 82) em termos de que “tendo a prática e o olhar de docente como referência, o coordenador enfrenta o desafio de construir seu novo perfil profissional e delimitar seu espaço de atuação”.

Nesse quadro, ainda tendo por base esses autores, descobrimos também as possibilidades de contribuição do coordenador pedagógico para a qualidade do trabalho foco de atenção da escola, em geral, e particularmente para o desenvolvimento profissional docente.

De que adiantava nos calarmos e pararmos frente às resistências? Como sabiamente afirma o nosso imortal Paulo Freire (1987, p. 78), “não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão”. E foi assim que procedemos. Hoje parando e olhando para trás temos mais uma vez a certeza de que o tempo – o grande senhor do destino – associado ao compromisso e determinação são remédios eficientes para muitos percalços. Talvez seja por isso que hoje podemos, sem nenhuma sombra de dúvida, afirmar que alunos, pais, gestores e a comunidade externa compreendem a nossa função, salvas algumas raras exceções.

Como o nosso dia a dia é repleto de desafios um dos mais presentes na nossa função é buscar estratégias para a melhoria da qualidade de ensino e efetividade da aprendizagem dos alunos. É a partir desta constatação que iremos relatar uma experiência profissional vivenciada na escola onde atuamos.

No âmbito desse propósito realçamos que compreendemos o ambiente escolar como um espaço no qual se torna latente a necessidade de trabalhar com e para a formação de cidadãos em suas múltiplas dimensões. Contudo, nem sempre àqueles que habitam esse espaço sabem da complexidade dessa missão e dos desafios que precisam ser diariamente superados. Neste sentido, salientando o papel da coordenação pedagógica realçamos uma afirmativa de Lima e Santos (2007, p. 87) quando apontam que “muito mais do que a nomenclatura do cargo, deve-se primar pelo significado que tal cargo deve exercer em nível de liderança e condução dos trabalhos pedagógicos de uma unidade educacional”.

Essa missão articuladora manifesta-se de várias formas, a exemplo da relação com o analista educacional que integra o quadro de funcionários das unidades de ensino. Esses profissionais lidam diretamente com a inserção de dados no Sistema de Informações da Educação de Pernambuco (SIEPE) e a GRE sempre enfatizou a importância de um trabalho conjunto entre analista e coordenador pedagógico para que a função deste profissional não se reduzisse apenas a mero *alimentador de sistema*.

No contexto do reconhecimento dessa importância e pensando na dimensão administrativo-pedagógica da escola, realizou-se uma parceria entre o analista educacional e o coordenador no sentido de detectar os alunos que apresentavam baixo rendimento em cada unidade didática. Tal levantamento teve por base a compreensão de que por trás do baixo rendimento há vários elementos que contribuem para isto.

Após a inserção dos dados no sistema o analista educacional foi montada uma planilha compilando os dados relacionados ao rendimento dos alunos na unidade de ensino. A planilha apresenta colunas relacionadas aos nomes dos alunos, disciplina e nota, de forma a possibilitar mapear o rendimento dos alunos em relação aos componentes curriculares. De posse da planilha e em parceria com o analista educacional, a primeira providência foi identificar a disciplina crítica com maior quantitativo de alunos abaixo da média.

Após este levantamento foi realizada uma conversa com os professores visando identificar variantes que interferiram para a realidade apresentada. Foram feitos registros escritos dos depoimentos dos professores e a partir dessa conversa novas ações foram traçadas. Em um segundo momento foram realizadas conversas dialógicas (THOMPSON, 1995) com os alunos buscando identificar, a partir da ótica deles, o que os levou a essa realidade.

Conforme o levantamento, segundo a visão de professores e alunos, foram elencados *indisciplina, falta de estudo, dificuldade de aprendizagem e metodologia inadequada*, como elementos que haviam contribuído para limitar o desenvolvimento da aprendizagem. De posse dessa indicação iniciamos uma intervenção que passamos a tratar, no âmbito de cada um destes elementos.

Indisciplina

A indisciplina nas escolas é um fator preocupante, pois impacta diretamente no processo de ensino e aprendizagem. Quando essa variante era indicada pelos professores ou alunos como elemento presente em determinada turma, logo em seguida sentávamos

com a gestão da escola e a partir daí, identificávamos os alunos e os convocávamos para uma conversa de orientação em relação ao comportamento. Quando os casos eram mais graves ampliávamos as ações e solicitávamos a intervenção da família por compreendermos que os pais podem ser nossos principais aliados e por exercerem sobre esses alunos uma autoridade mais ampla. De um modo geral encontramos nos pais a disposição em nos ajudar. Contudo, em alguns casos, deparamo-nos com pais que há muito já tinham perdido a autoridade sobre os filhos e acabávamos por compreender que esses alunos reproduziam na escola o que vivenciavam em casa – a falta de limites.

Nesse quadro, tendo por base o propósito de evitar o que Vasconcelos (1997) denomina de “Síndrome do Encaminhamento”, enfrentamos um novo desafio relacionado a acolher, orientar e estabelecer limites. Em muitos casos observamos nos alunos, nos momentos de sensibilização, a disposição para mudar de atitude. Mas isso exigiu de nós e deles um enorme exercício de persistência rumo à melhora comportamental.

No âmbito dessas ações a intervenção da coordenação pedagógica configurou-se no acompanhamento sistemático do comportamento do aluno, nas dependências da escola em geral e junto aos professores em particular. Para tanto, fazíamos visitas às turmas na direção de avaliar o andamento do processo. A nossa intervenção ratificou a importância do papel do coordenador pedagógico nesse processo, em termos de constituir-se em figura que articula os vários segmentos da escola fazendo uma ponte entre aluno-professor-gestão-familiares.

Falta de estudo

Uma reclamação recorrente nas salas de professores é que os jovens de hoje não estudam mais. Sabemos que isso é um fato, mas precisamos buscar estratégias para que os alunos possam compreender suas responsabilidades como estudantes e que precisam esforçar-se para dar conta dessa missão. No caso em tela, identificados os alunos que estavam sem estudar e/ou realizar tarefas, o coordenador, o gestor e o analista

educacional tinham uma conversa com os mesmos no sentido de orientá-los sobre a importância de construir o hábito de estudo.

Também tínhamos conversas nas salas de aulas para atingir toda turma, mas sem explicitar em público os alunos em questão. Nestes momentos a orientação congregava dicas de estudo como: estudar em ambiente adequado, destacar informações relevantes, organizar resumos, esclarecer dúvidas com os professores e colegas, não acumular tarefas, organizar uma rotina de estudo, desenvolver o hábito da leitura, entre outros. Na ocasião consideramos importante construir painéis para cada sala de aula com essas dicas de estudo.

Como estratégia de monitoramento e incentivo aos estudos criamos também grupos de estudo com alunos monitores, os quais vinham para a escola no contra turno duas vezes por semana para estudar os conteúdos mais complexos com os alunos que tinham dificuldades. Através de uma planilha de frequência acompanhávamos a presença dos monitores e sempre havia algum funcionário – gestor, adjunto, analista ou coordenador que observava o andamento da atividade de estudo.

Quando os alunos apresentavam uma maior resistência às orientações convocávamos os pais para solicitar apoio no sentido de superar o baixo rendimento, através do incentivo e monitoramento do hábito de estudo, com o intuito de afinar a sintonia entre escola e família.

É relevante chamar a atenção para o fato de que, através dessa experiência, constatamos a importância da gestão democrática. Ou seja, em conformidade com a compreensão de Orsolon (2011, p. 21) ratificamos que “a mudança na escola só se dará quando o trabalho for coletivo, [...], num exercício individual e grupal de trazer as concepções, compartilhá-las, ler as divergências e as convergências e, mediante esses confrontos, construir o trabalho”.

Fazemos tal afirmação principalmente porque constatamos, ainda tendo por base o referido autor, que numa gestão fundamentada na perspectiva democrática o coordenador, na sua função de articulador do trabalho coletivo, necessita do

desenvolvimento da competência “de ler, observar e congregar as necessidades dos que atuam na escola; e, nesse contexto, introduzir inovações, para que todos se comprometam com o proposto” (idem). Nomeadamente no enfrentamento de possíveis resistências no processo de reconfiguração de saberes e de fazeres em termos de que à medida que são alteradas atitudes “além de conter algo novo, forem construídas, discutidas e implementadas pelos professores e coordenadores envolvidos, tornar-se-ão possíveis a adesão e o compromisso do grupo e, dessa forma, se reduzirão as prováveis resistências” (idem).

Nesse quadro, realçamos a abertura vivenciada na escola, que nos possibilitou, no âmbito da coordenação pedagógica, gerir, coordenar e acompanhar as ações didático-pedagógicas em sintonia com as demais esferas.

Dificuldade de aprendizagem

A nossa escola é um campo tão vasto quanto a sua diversidade. Salas geralmente superlotadas congregando pessoas não apenas diferentes fisicamente, mas diferentes principalmente em seu tempo de aprendizagem. Saber que os alunos têm ritmos diferentes, em termos de uns aprenderem rapidamente e outros lentamente, não é novidade para nenhum educador. Porém, quando os alunos apresentam um entrave maior precisamos parar e analisar de forma sensível cada caso.

Dizer que esse é um enorme desafio é ser redundante, mas essa foi e é a realidade da Escola Máxima Vieira de Melo e de muitas outras. O que fazer quando um aluno se esforça, faz a parte dele e não consegue aprender? A primeira providência era trabalhar junto com o professor no sentido acolher esse aluno e de compreender os seus limites. Principalmente porque eles necessitavam de um apoio diferenciado e muitas vezes um apoio diferenciado é ser paciente.

Esse apoio diferenciado é condição para tornar as nossas unidades de ensino um ambiente inclusivo, em termos do que Mantoan (2007, p. 320) defende ao afirmar que “tratar as pessoas diferentemente podem enfatizar suas diferenças, assim como tratar

igualmente os diferentes podem esconder as suas especificidades e excluí-los do mesmo; portanto, ser gente é correr sempre o risco de ser diferente”.

Quando os alunos se apresentavam desmotivados recorriamos ao exercício de compreender os motivos. Quando os casos eram mais graves procurávamos a família no sentido de situar sobre a dificuldade detectada e orientá-la a procurar a ajuda de outros profissionais (psicólogos, neurologistas, psiquiatras, etc.). Pelo fato da nossa escola contar com Atendimento Educacional Especializado (AEE) há uma grande parceria entre os funcionários do Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) e a nossa instituição. Quando identificamos casos mais críticos encaminhamos os alunos e familiares ao CRAS para os procedimentos necessários. Mas procuramos acompanhar o processo de atendimento do aluno.

Esse acompanhamento resguarda a compreensão de Lima e Santos (2007, 86) quando afirmam que coordenador pedagógico é um profissional que tem como função “valorizar as ações coletivas dentro da instituição escolar, ações essas que devem estar vinculadas ao eixo pedagógico desenvolvido na instituição. Ele deverá ser o articulador dos diferentes segmentos da mesma, na elaboração de um projeto pedagógico coletivo”.

Metodologia inadequada

No contexto escolar, geralmente, falamos muito e ouvimos muito pouco os nossos alunos. Se boa parte de nós ouvíssemos os alunos encontraríamos alguns elementos para melhorar a qualidade do ensino-aprendizagem. Ou seja, teríamos a oportunidade de ver as coisas sob outro ponto de vista, o deles. Fazemos tal observação porque muitos alunos atribuíam o baixo rendimento à metodologia de alguns professores.

Diante disso a dimensão ética do coordenador é posta em cheque. Ouvir o aluno, tirar os excessos, ficar com a essência. Nesse sentido, acreditamos que talvez uma das mais importantes dimensões da atuação do coordenador pedagógico seja a dimensão ética. Nomeadamente, entre outros, pelo necessário cuidado e atenção ao ouvir alunos e professores envolvidos em determinada situação.

Revista de **Administração Educacional**, Recife, V. 1 . Nº 1 . 2015 jan./jun 2015 p.118-133

Muitas vezes repetimos a expressão processo de ensino-aprendizagem sem atentar para a interdependência de dois processos que congregam especificidades. Nesse sentido, concordamos com Weisz e Sanches (2000, p. 65) quando negam a existência de ensino-aprendizagem como processo único, ao afirmar que “são dois processos distintos. [...] que se comunicam, mas não se confundem: o sujeito do processo de ensino é o professor, enquanto o sujeito do processo de aprendizagem é o aluno”.

Essa autora tem como fundamento a compreensão de que cada aluno vai entrar em contato com os ensinamentos de acordo com as suas especificidades. Neste caso cabe ao professor entender o percurso “de aprendizagem que o aluno está percorrendo naquele momento e, em função disso, identificar as informações e as atividades que permitam a ele avançar do patamar de conhecimento que já conquistou para outro mais evoluído” (idem).

Tendo por referência que o processo de ensino e aprendizagem são ao mesmo tempo distintos e indissociáveis, a dita autora ainda ressalta que “não é o processo de aprendizagem que deve se adaptar ao processo de ensino, mas o processo de ensino é que tem de se adaptar ao de aprendizagem. Ou melhor: o processo de ensino deve dialogar com o de aprendizagem” (idem).

Essa compreensão aponta para um desafio enfrentado pelo coordenador, que é possibilitar que o professor vá além do conhecimento disciplinar – na direção de refletir sobre a sua prática e se permitir mudar o ensino em função da aprendizagem. Essa não é uma tarefa fácil! O olhar do outro sobre a nossa prática é algo muito delicado que precisa ser muito bem conduzido. Na realidade quando acontecem essas situações uma questão vem à tona: o professor precisa de mais apoio e/ou de mais formação?

Quando essa realidade surgiu na Escola Máxima Vieira de Melo a primeira providência foi procurar ser um apoio mais efetivo para o professor, situando-o sobre o posicionamento dos alunos sem uma identificação dos mesmos. Diante disso ficou latente a necessidade de estudo e de busca de aperfeiçoamento, o que ratifica que os processos de formação inicial e continuada são duas ações de relevante impacto dentro das escolas.

Revista de **Administração Educacional**, Recife, V. 1 . Nº 1 . 2015 jan./jun 2015 p.118-133

O trabalho exigiu da coordenação pedagógica o exercício de sua função de formador dentro do espaço que hoje é o lócus privilegiado para o estudo e formação: a escola. E esse caráter formador tem por base a compreensão de Santos (2010, p. 138) quando afirma que “a formação continuada de educadores é uma necessidade inerente à atividade profissional no mundo atual, tendo como referência a prática e o conhecimento teórico, que deve ir além da oferta de cursos ou treinamento esporádicos”. No âmbito deste entendimento, conforme esta autora, “faz-se mister que os conteúdos trabalhados nas formações tanto inicial quanto continuada possam apresentar-se integrados no cotidiano escolar, como componente essencial da práxis docente” (idem).

Em cada encontro pedagógico ao longo do ano abordávamos diferentes temas de estudo, de acordo com as necessidades identificadas, e em alguns horários de aula-atividade, buscávamos texto de apoio, de acordo com a necessidade de cada profissional. Esses textos eram lidos e debatidos. Neste processo, constatamos a necessidade do coordenador ter uma formação sólida para poder apoiar de forma mais segura à prática pedagógica docente.

Como resultados dessas e de outras intervenções tivemos melhoras significativas no processo de ensino e aprendizagem. Mas, com o passar do tempo, a tendência era que voltássemos a repetir os mesmos erros o que exigiu de nós uma persistência cotidiana. Principalmente na constante retomada das metas pactuadas e das ações traçadas entre coordenador-alunos, coordenador-professores, coordenador-pais e coordenador-gestão. E nossos passos estão seguindo na direção de prevenir problemas porque acreditamos que prevenir é melhor que corrigir.

ACOMPANHAMENTO DO DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM DE ALUNOS: PAPEL DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA EM QUESTÃO

Retomando a ideia que colocamos no início deste texto reafirmamos a importância de superar o desafio da permanência do aluno nas escolas. Temos ainda um longo caminho a seguir, mas, tendo ciência disso, vamos caminhando dia a dia, passo a passo em uma constante busca por uma educação de qualidade. Principalmente em termos de reconhecer a função do coordenador pedagógico no âmbito dos seus limites e possibilidades.

Associado a isso a experiência em tela aponta para a necessidade de formação em serviço, como também de políticas de incentivo ao exercício da coordenação pedagógica. Principalmente no que se refere à clareza do papel, através do desenvolvimento de competências para exercê-lo.

Todos somos corresponsáveis pelos resultados que hoje temos em nossas escolas. Não nos atrai a busca por culpados. A palavra culpa traz em seu bojo um peso desnecessário para o processo da educação. Atrai-nos a possibilidade de buscar corresponsáveis nesse colossal ambiente que é a escola. Quando paramos e refletimos sobre o nosso processo diante do baixo rendimento dos alunos podemos avaliar como muito positiva a relação entre o que foi objetivado e o que foi efetivamente realizado. Não atingimos por completo as metas, mas o fato de se descortinarem ideias e ações coletivas voltadas para a melhoria da qualidade da educação leva-nos a concluir que vale a pena acreditar na causa da educação. Pois, conforme afirmam Aguiar e Ramos (2011, p. 2), “é desafiante (re)configurar saberes e fazeres no sentido da assunção do projeto político-pedagógico institucional como responsabilidade de cada um e do coletivo” da comunidade escolar.

Diante desse panorama chegamos à conclusão que a capacidade de gerenciar o pedagógico da escola flexível e aberto à crítica, são atitudes inerentes ao coordenador pedagógico.

E assim vamos construindo a nossa história no campo da educação dentro do nosso limite de ação, mas compreendendo que nós, coordenadores, somos responsáveis por articular as ações educativas dentro da escola principalmente no que se refere à

apoiar a prática docente. Experiências como estas reforçam que enquanto coordenação pedagógica podemos contribuir para minimizar problemas na direção da democratização da educação, da participação coletiva e de melhoria da qualidade do trabalho escolar.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, M. da C.; RAMOS, K. Gestão no Ensino Superior: um lugar para questões de ordem didático-pedagógicas. In: Os desafios da Gestão e da Qualidade do Ensino Superior nos Países e Regiões de Língua Portuguesa. **Atas da 1ª Conferência FORGES**. Lisboa/Coimbra: UL/UC, 2011.

ALMEIDA, P.; SILVA, A. P.; DAVIS, C.; SOUZA, J. Secretarias de Educação e as práticas de formação continuada de professores. In: Educação e Justiça Social – 34ª Reunião Anual da ANPED, GT: 08. **Anais...** Caxambu, 2011.

CAMPOS, L.; CANAVEZES, S. **Introdução à globalização**. Lisboa: Instituto Bento Jesus Caraça, 2007.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

JESUS, A.; MENEZES, K. Coordenador pedagógico na EJA e o apoio à formação continuada. In: ... e uma EDUCAÇÃO pro povo tem?. **Anais do 1º Seminário de Educação de Jovens e Adultos da PUC – RJ**. Rio de Janeiro/RJ: PUC, 2010.

LIMA, P.; SANTOS, S. O coordenador pedagógico na educação básica: desafios e perspectivas. **Educere et Educare**, v. 2, nº 4, Cascavel: UNIOESTE, jul./dez. 2007, pp. 77-90.

Revista de **Administração Educacional**, Recife, V. 1 . Nº 1 . 2015 jan./jun 2015 p.118-133

LUCK, H. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

MANTOAN, M. T. Igualdade e diferenças na escola: como andar no fio da navalha. **Educação**. v. 32, n. 2, Santa Maria: UFSM, 2007, p. 319- 326.

ORSOLON, L. O coordenador/formador como um dos agentes de transformação da/na escola. In: ALMEIDA, L.; PLACCO, V. (Orgs.). **O coordenador pedagógico e o espaço de mudança**. 5. ed. São Paulo: Edições. Loyola, 2006. p. 17-26.

SANTOS, M. **E agora professor? Professor para onde? Auto, eco e co-formação: caminhos para ressignificação da Identidade profissional docente**. 2010, 155f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia, 2010.

THOMPSON, J. **A mídia e a modernidade: uma teoria social da mídia**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1995.

VASCONCELLOS, C. Os Desafios da Indisciplina em Sala de Aula e na Escola. In: _____. **Os desafios enfrentados no Cotidiano Escolar**. São Paulo: FDE, 1997. p. 227–252.

_____. **(In)Disciplina: Construção da Disciplina Consciente e Interativa em Sala de Aula e na Escola**, 15. ed. São Paulo: Libertad, 2006.

WEISZ, T.; SANCHES, A. Como fazer o conhecimento do aluno avançar. In: _____. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2000. cap. 5, p. 65-82.