

Caminhos de uma pedagoga: uma pesquisa fenomenológica autobiográfica

Paths of a pedagogue: an autobiographical phenomenological research

DOI:10.34117/bjdv7n2-190

Recebimento dos originais: 10/01/2021

Aceitação para publicação: 10/02/2021

Isabel Cristina Dose L. de Almeida

Coordenadora pedagógica e mestre em educação pelo Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo
Rua Verdi, nº 60- P.R.Laranjeiras- Serra-ES. CEP: 29165-230.
E-mail: isa.dose@hotmail.com.

Vitor Gomes

Professor da Universidade Federal do Espírito Santo – UFES e Pós Doutor em educação pelo PPGE/UFES, fenomenólogo e pedagogo.
Avenida Fernando Ferrari, 514 - Goiabeiras, Vitória - ES, 29075-910.
E-mail: Vitor.gomes@ufes.br

RESUMO

Este artigo constitui-se como parte de uma pesquisa do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo- Ufes, cujo objetivo foi realizar um estudo fenomenológico-autobiográfico sobre o que é (como é) ser pedagoga iniciante na faixa dos 50 anos de idade. Em termos metodológicos tratou-se de uma pesquisa fenomenológica eidética de cunho autobiográfico cuja característica é a elucidação do vivenciado. Em termos de fundamentação teórica baseou-se nos conceitos fenomenológicos das “características básicas do existir” (FORGHIERI, 2004), “a coordenação pedagógica, uma trajetória profissional em construção” (DOMINGUES, 2014) e o ser resiliente (GOMES, 2015). No entanto, neste artigo, que objetivamos refletir sobre o papel multifacetado do coordenador pedagógico no cotidiano da escola buscamos principalmente o aporte teórico de Domingues (2014) para evidenciar as imbricações, desafios, tensões das exigências no exercício do cargo como coordenadora pedagógica em uma escola municipal de ensino.

Palavras-Chave: Coordenador pedagógico, Fenomenologia, Autobiografia.

ABSTRACT

This article is part of a research carried out by the Graduate Program of the Professional Master's in Education at the Federal University of Espírito Santo-Ufes, whose objective was to carry out a phenomenological-autobiographical study on what it is (how it is) to be a beginner pedagogue in their 50s. In methodological terms it was an autobiographical eidetic phenomenological research whose characteristic is the elucidation of the experience. In terms of theoretical foundation, it was based on phenomenological concepts of “basic characteristics of existing” (FORGHIERI, 2004), “pedagogical coordination, a professional trajectory under construction” (DOMINGUES, 2014) and being resilient (GOMES, 2015). However, in this article, which we aim to reflect on the multifaceted role of the pedagogical coordinator in the daily life of the school, we seek

mainly the theoretical contribution of Domingues (2014) to highlight the imbrications, challenges, tensions of the demands in the exercise of the position as pedagogical coordinator in a school municipal education system.

Keywords: Pedagogical coordinator, Phenomenology, Autobiography.

1 INTRODUÇÃO

Para refletir sobre o tema “O que é ser uma coordenadora pedagógica” a partir dos imbricamentos particulares desta autora no exercício do cargo faz-se necessário contextualizar o leitor com uma breve narrativa sobre minha história.

A história de minha vida¹ sempre esteve entrelaçada com a ideia de ser professora, porém a trajetória até tornar-me uma pedagoga foi permeada por inúmeras vivências impeditivas que me afastaram, ainda que temporariamente, do “local” que gostaria de “habitar” dentro do tempo que ensejava. Meu sonho de atuar na educação paralisou-se por trinta anos e, diante dos revezes da vida, buscando forças/sentidos para realizá-lo, ingresso em 2012, no curso de pedagogia de uma universidade federal, sendo em 2016 aprovada num concurso público e, desta forma, inicio minha atuação como coordenadora pedagógica em uma rede pública municipal, cargo intitulado como pedagogo(a). Neste espaço-tempo, a função de coordenadora pedagógica exigiu diversos saberes que uniam teoria, bem como, sensibilidade e flexibilidade para articular o trabalho didático com a comunidade escolar. Realizar as vinculações teóricas/práticas de forma adequada não foi tarefa fácil, fato que trouxe frustrações, mas também, incentivo a buscar respostas para os revezes da minha função. Assim, em 2018, ingressei em um Mestrado Profissional em Educação propondo como temática de estudo a reflexão sobre o que é ser pedagoga dentro de meu espaço-tempo etário.

O estudo teve o objetivo desvelar o que é (como é) ser uma coordenadora pedagógica iniciante dentro de meu espaço-tempo a partir dos imbricamentos particulares da autora em sua profissão. Objetivando especificamente desvelar uma fenomenologia do vivido do ser coordenador pedagógico e do cargo.

Em termos de justificativa/relevância do estudo configurou-se na percepção que, no chão da escola, existem questões que exigem outros saberes/experiências necessários para a constituição da identidade do/da coordenador pedagógico. Assim, desvelar a

¹Por se tratar de narrativa autobiográfica em certos momentos faço uso do singular.

fenomenologia do vivido tornou-se possibilidades para construção de novos saberes/fazer sobre essa profissão.

Em termos metodológicos tratou-se de uma pesquisa fenomenológica de cunho autobiográfico apresentando reflexões/desvelamentos acerca do que foi/é vivenciado (HOLANDA, 2003) no cargo de coordenador pedagógico. Pois, a fenomenologia pode ser concebida como pensamento filosófico/científico/metodológico que busca a essência das coisas/vivências/experiências que podem ser observadas a partir da percepção (GOMES, 2004). O cunho autobiográfico parte da perspectiva de Abrahão (2003) concebendo que a autobiografia é composta por histórias de vida, biografias, e memoriais. Como instrumento para busca de dados fez uso de narrativas (DOLWITSCH; ANTUNES, 2018).

Em termos de resultados e discussões, a partir das vivências particulares da autora evidenciou o complexo cargo do coordenador pedagógico, seu papel multifacetado e suas implicações na construção da própria identidade como profissional e como existir sendo um ser de transformação nas relações que estabelece no mundo, principalmente no contexto de sua atuação profissional.

Para tanto, buscou como fundamentação teórica os conceitos sobre a coordenação pedagógica (DOMINGUES, 2014), as características básicas do existir (FORGHIERI, 2004) e a concepção de flexibilidade resiliente (GOMES, 2015).

A primeira parte do texto traz uma contextualização sobre pesquisa fenomenológica autobiográfica como método de pesquisa relevante para os profissionais da educação à medida que os impulsiona a refletir sobre sua prática. A segunda parte pontuou o ser coordenador pedagógico a partir da nossa experiência profissional. A terceira realiza o diálogo teórico relacionando os conceitos teóricos com o objeto de estudo. Finalizamos com algumas considerações percebidas ao longo da pesquisa.

2 UMA PESQUISA FENOMENOLÓGICA AUTOBIOGRÁFICA

Ao iniciar no Programa de pós graduação do mestrado em educação fui instigada por meu orientador a realizar uma pesquisa fenomenológica autobiográfica sobre meu cargo de coordenadora pedagógica para desvelar a essência dos desafios enfrentados por mim na profissão. Deste modo, para realizar a pesquisa utilizando tal metodologia fez-se necessário um aprofundamento nos conceitos de fenomenologia e pesquisa autobiográfica.

Quando iniciei o caminhar na direção de compreender as pesquisas autobiográficas, os termos usados nas buscas centraram-se em “pesquisas fenomenológicas autobiográficas”. No entanto, notei que, em sua maioria, os estudos abordam ora a pesquisa fenomenológica, ora a pesquisa autobiográfica, ou seja, não encontrei estudos que combinassem ambas as abordagens. Foi necessário fazer uma tessitura dos conceitos para compor minhas apropriações/compreensões sobre o que é e como é realizar uma pesquisa fenomenológica autobiográfica.

A partir das obras de Forghieri (2004) e Gomes (2004) apropriei-me dos fundamentos e conceitos sobre a pesquisa fenomenológica e sua abordagem. Como fenomenóloga em formação, arrisco-me a uma definição particular a partir do que tenho me apropriado. Assim, apreendo a fenomenologia como modo de pensar filosófica, científica e metodologicamente, cujo intuito é a compreensão das essências vivenciadas/experienciadas a partir da percepção. Trata-se do estudo de aspectos/fatos da realidade, sendo compreendidos como fenômenos.

Como método de pesquisa, a fenomenologia é “[...] uma forma de fazer ciência compreendendo a humanidade/humanizada de uma pesquisa científica” (GOMES, 2004, p. 57). Dessa forma, é influenciada pela formação ideológica do pesquisador, de seus aspectos constituidores, uma vez que o olhar sobre a realidade é permeado pelo espaço-tempo-cultura-percepção e sua interiorização a partir do contato com o outro.

Mas o que podemos chamar de essência? A partir das compreensões teóricas elaboradas após a Segunda Grande Guerra, essência é o mais profundo que se pode compreender sobre algo dentro de um espaço-tempo. Ou seja, é influenciada pelos aspectos históricos, temporais e vivenciais da realidade. Sendo assim, o conceito de essência, na fenomenologia, é distinto dos significados que o termo ganha em outros contextos, sendo, móvel, e não estática, porque varia com o espaço-tempo.

E como desvelar a essência do fenômeno? De acordo com Forghieri (2004, p. 59), a redução fenomenológica é o recurso para empreender tal tarefa e seu objetivo é alcançá-la; se bem-sucedida, a redução irá “[...] captar o sentido ou o significado da vivência para a pessoa em determinadas situações experienciadas em seu existir cotidiano”. Ainda, segundo a autora, a redução fenomenológica constitui-se em duas etapas: o envolvimento existencial e o distanciamento reflexivo, que não são momentos distintos, mas, paradoxalmente, inter-relacionados, reversíveis; não há uma separação total entre eles, mas, sim, predominância, ora de um, ora de outro.

O envolvimento existencial consiste no ato de o pesquisador penetrar, de forma espontânea e profunda, na revisão da experiência vivida. Para tanto, ele não poderá considerar nenhum conhecimento que possui sobre a vivência investigada. Deve recordá-la/revivê-la intensamente, procurando estabelecer envolvimento existencial, sem julgamentos, o que lhe proporcionará a compreensão global intuitiva, pré-reflexiva dessa vivência². Compreendemos que este momento, em um estudo fenomenológico autobiográfico, poderá ser constituído pelas narrativas do pesquisador/narrador sobre sua trajetória, sendo, exclusivamente, uma etapa descritiva. Descreve Forghieri (2004, p. 60) que

[...] o pesquisador precisa iniciar seu trabalho procurando sair de uma atitude intelectualizada para se soltar ao fluir de sua própria vivência, nela penetrando de modo espontâneo e profundo, para deixar surgir a intuição, percepção, sentimentos e sensações que brotam numa totalidade, proporcionando-lhe uma compreensão global, intuitiva, pré-reflexiva, dessa vivência.

Já o distanciamento reflexivo significa estabelecer certo distanciamento da vivência. Após o pesquisador envolver-se com a vivência espontaneamente, compreendendo-a de forma global e pré-reflexiva, ele deve distanciar-se, para que possa captar novas descrições sobre ela. Nesta etapa, almejo descrever vivências sobre meu processo formativo e constituinte do meu ser pedagoga aos 50 anos de idade, a partir de certo distanciamento, naturalmente causado pelo tempo, uma vez que, quando falamos do passado, como seres-no-tempo (GOMES, 2015), falamos de um outro espaço-tempo.

[...] o pesquisador procura estabelecer um certo distanciamento da vivência, para refletir sobre essa sua compreensão e tentar captar e enunciar, descritivamente, o seu sentido ou o significado daquela vivência em seu existir. Porém, o distanciamento não chega a ser completo; ele deve sempre manter um elo de ligação(sic) com a vivência, a ela voltando a cada instante, para que a enunciação descritiva da mesma seja a mais próxima possível da própria vivência (FORGHIERI, 2004, p.61).

Para tal intento, o(a) pesquisador(a) necessita colocar “entre parênteses”, ou fora de ação, os conhecimentos prévios sobre o que observa, realizando, desse modo, o movimento que enseja seu afastamento(*epoché*). Assim, é necessário evidenciar que, no âmbito das pesquisas fenomenológicas, esse ato é constituído a partir de instrumentos com os quais se procede, exclusivamente, ao registro literal do que se observa.

²A partir do existencialismo de Merleau-Ponty (2011), compreende-se que esse distanciamento jamais será absoluto, uma vez que somos sujeitos carnaís.

Forghieri (2004) alerta que o maior ensinamento da redução é a sua impossibilidade por completa. Nessa perspectiva, em seus estudos sobre corpo e percepção, Merleau-Ponty (2011) pontua que a redução pode revelar os preconceitos trazidos sobre o fenômeno estudado, e que tal revelação ajudará emergir da consciência condicionamentos, concepções que se possui. Nessa via, a partir de sua percepção, o(a) pesquisador(a) poderá aliviar seus impactos e influências no que observa, portanto, nos resultados de sua pesquisa.

E quanto a estudos autobiográficos?

Iniciei minha pesquisa sobre estudos autobiográficos pelo dicionário. Lá, encontrei a definição de autobiografia como “uma narração sobre a vida de um indivíduo, escrita pelo próprio, sob forma documental ou ficcional” (AMORA, 1997, p. 73). Seu nome é resultado da fusão das palavras gregas *αὐτός-autos* (eu) + *βίος-bios* (vida) + *γράφειν-graphhein* (escrita) (AUTONOMIA, acesso em 23 abr. 2019), “[...] constituindo-se um gênero literário em que uma pessoa narra a história de sua vida” (OLIVEIRA, 2017, p. 108).

Com estudos de cunho científico, descobri com Abrahão (2003) que a pesquisa autobiográfica é composta por histórias de vida, biografias, autobiografias e memoriais e que a principal fonte de produção e coleta de dados são as narrativas, bem como a história oral, fotos, vídeos, filmes, diários, documentos em geral. Todas estas fontes são dependentes da memória, que é “[...] individual, tanto do narrador, como do pesquisador, não obstante imbricada às relações vivenciais, sociais e culturais e por elas informada/significada/ressignificada” (ABRAHÃO, 2003, p. 80).

Na pesquisa autobiográfica, é fundamental o envolvimento do(a) pesquisador(a)/narrador(a) e a preocupação com a veracidade das informações, o qual ajuda a reconstruir momentos vividos, buscando seus “sentidos sentidos” na memória para narrar o fenômeno. Nessa reconstrução, trazemos fatos novos e excluímos outros, conforme o nosso pensar do agora. Tornamos visível aquilo que nos marcou e de fato é essencial, determinando nossos atos, revelando, assim, um conjunto/padrão que sempre adotamos para sermos e estarmos nas vivências. Sendo assim, o envolvimento do(a) pesquisador(a)/narrador(a) para pensar, escrever, compondo os sentidos nos textos narrativos da autobiografia, não é uma missão fácil, mas é importante que cada pesquisa autobiográfica narrativa seja iniciada por essa tarefa (SOUZA, 2018).

No estudo de Dolwitsh e Antunes (2018), encontramos que as narrativas autobiográficas podem se apresentar como fenômeno, como metodologia de investigação

e como processo formativo de ressignificação do vivido. Como fenômeno, as narrativas envolvem o ato de narrar-se, desvelando as trajetórias de vida e ressignificando os acontecimentos narrados. Como recurso metodológico, enfatizam o percurso da pesquisa, fazendo surgir “[...] histórias de vida em planos históricos ricos de significados, em que aflorem aspectos de ordem subjetiva” (DOLWITSH; ANTUNES, 2018, p.1000).

Já o processo formativo de ressignificação do vivido dar-se-á no movimento que o narrador faz para construir suas narrativas, pois, para isso, ele reflete sobre seu percurso, analisa sua história, buscando a compreensão de si mesmo, “[...] mergulhando em um processo de (auto)conhecimento e revelando o sentido da sua vida” (DOLWITSH; ANTUNES, 2018, p. 1000) a partir de outro espaço-tempo vivencial.

O trabalho com narrativas não é “[...] simplesmente recolher objetos ou condutas diferentes em contextos narrativos diversos, mas participar na elaboração de uma memória que será transmitida a partir da demanda do investigador” esclarece Abraão (2003, p. 85). Prossegue a mesma autora que o trabalho de narrar envolve, ainda, deslocamentos na temporalidade (retro e prospectivamente), na sociabilidade (intro e extrospectivamente) e na dimensão do lugar (as fronteiras físicas concretas e topológicas da paisagem de pesquisa).

Delineando a perspectiva autobiográfica em aproximações com a fenomenologia Bach Júnior (2019) distingue a abordagem biográfica em dois caminhos, o autor aponta como trabalhos biográficos aqueles em que o pesquisador aborda sua própria história, enquanto as pesquisas de biografias constituiriam um estudo que investiga a vida de outro sujeito. Assim, compreendo que os primeiros são uma denominação utilizada pelo teórico para pesquisas autobiográficas e que, segundo ele, podem ser embasadas metodologicamente pela fenomenologia de Goethe (BACH JÚNIOR, 2019).

Constituindo-se, para Bach Júnior (2019), em um processo de pesquisa e aprendizado no qual o sujeito reflete sobre seu viver, a autobiografia tem o intuito de levantar dados, perceber padrões existenciais, reconhecer o que foi ou vem sendo típico na própria caminhada existencial. O trabalho biográfico pode ser considerado como autoeducação, porque no “[...] processo autobiográfico, o próprio sujeito, narrando sua história, analisando sua própria narrativa e interpretando sua jornada existencial, colabora para a paulatina formação de um estilo de vinculação e reformulação do seu destino” (BACH JÚNIOR, 2019, p.242).

Nesse sentido, no trabalho biográfico, é estimulada a autorreflexão, como possibilidade de um processo autoeducativo e autotransformador do sujeito

pesquisador/pesquisado, pois, ao refletir sobre sua própria história e sua existência, o pesquisador-autobiógrafo se confronta com seu passado, seu presente, criando uma hipótese de futuro. Desse modo, confrontando as possibilidades e oportunidades, ele pode manter suas condições do presente ou modificá-las, alterando, com isso, sua rota existencial. Trata-se, como vemos, de um exercício de fortalecimento do “eu” psíquico, porque põe foco na “[...] gama de transformações possíveis que são de fato concretizadas quando as forças do eu (da interioridade humana) são ativadas” (BACH JÚNIOR, 2019, p. 241).

Talvez por ter esse caráter autorreflexivo, autoeducativo e transformador, a pesquisa autobiográfica seja tão expressiva para as temáticas da Educação, especialmente para os professores corporificarem a reflexão sobre seu trabalho e atuação no espaço escolar. Sendo assim, a aplicação da abordagem biográfica na área, principalmente para a formação dos professores, é exequível, por sua força potencializadora e emancipatória. Nessa mesma direção, Bach Júnior (2019, p.238) aponta que:

[...] o desenvolvimento humano pode ficar estancado quando as barreiras e as forças contrárias (tanto internas quanto externas) prevalecem na vida de um indivíduo. Quando os educadores, em seu processo de formação que dura a vida toda, são confrontados com sua própria biografia, invariavelmente, as forças adversas ao desenvolvimento tornam-se tema a ser elaborado [...] irradia em seu campo de atuação (a sala de aula). [...] A abordagem biográfica permite o vislumbre de uma biografia educativa, de uma narrativa que constrói autocompreensão dos processos de aprendizagem do próprio autor/narrador.

Entende o mesmo autor que a fenomenologia serve como base metodológica para a pesquisa biográfica. Especificamente, sua defesa é pela abordagem da fenomenologia de Goethe, descrevendo-a como

[...] uma postura investigativa em busca do reconhecimento do fenômeno primordial na manifestação fenomênica, partindo de princípios como observação, sequenciamento congruente, julgamento sintonizado à qualidade do objeto, versatilidade da intencionalidade da consciência e experiência da evidência. Aplicada à pesquisa biográfica, a fenomenologia goethiana(sic) é fundamento para reformulações na postura de vida do indivíduo (BACH JÚNIOR, 2019, p. 242).

3 O SER COORDENADOR PEDAGÓGICO

O trabalho na escola, para atingir as finalidades da educação: “o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, Lei nº 9.394/96, Art. 2º), exige uma série de demandas em planejamentos, articulações, insumos e outros. Junto com o diretor e o

coordenador de turno está o coordenador pedagógico na gestão do espaço. O cargo está imbricado entre a direção e a supervisão envolvendo diversas atuações o que, muitas vezes, acaba por confundir o coordenador pedagógico, e a meu ver, toda comunidade escolar, sobre seu papel.

Tal sentido pode estar associado à história e legislação da formalização do cargo, que inicialmente esteve atrelado à inspeção escolar controlando o trabalho dos professores e disciplina dos alunos. À medida que a educação vai se transformando o papel do coordenador pedagógico também foi tomando outras dimensões, significados e ampliação das atribuições, o que acabou, na prática, confundindo ainda mais sua atuação e identidade.

Nas experiências vividas na escola percebemos que professores, pais e outros profissionais não têm clareza sobre as atribuições do coordenador pedagógico. Diversas vezes, demandas que são da direção, do coordenador de turno e da secretária escolar são direcionadas a mim coordenadora pedagógica. Não me incomoda resolvê-las, mas tais fatos sobrecarregam-me e não permitem dedicar-me a demandas mais importantes e próprias da função como por exemplo: a formação em serviço dos professores.

Domingues (2014, p. 114), alega que existe na escola uma visão distorcida sobre a atuação do coordenador pedagógico, e que tudo é pedagógico. É claro que a função do coordenador pedagógico está entrelaçada com a atuação dos outros profissionais do espaço escolar, contudo, como aponta a autora, “[...] quando algum aspecto do processo educativo é amplamente generalizado, perde-se o olhar específico e deixa-se de fazer escolhas que indiquem as prioridades dos trabalhos desenvolvidos”.

Na rede municipal que atuo o cargo é denominado professor em função pedagógica, ou seja, mesmo sendo um cargo legalizado, com seleção específica, a nomenclatura não define a identidade do coordenador pedagógico. A legislação municipal delega a esse profissional, além do planejamento, a coordenação, o desenvolvimento, o acompanhamento e a avaliação das atividades relacionadas ao processo ensino-aprendizagem, mais vinte e nove atribuições que variam desde a construção do PPP da escola a outras atividades burocrático-administrativas. Tantas demandas acabam por tornar o trabalho complexo, multifacetado e geram em nós, coordenadores pedagógicos, tensões, angústias e desafios para realizar múltiplas tarefas com qualidade, e conseqüentemente, aumentam a problemática da identidade e atuação do coordenador pedagógico na escola.

Para Domingues (2014), uma das principais atuações do coordenador pedagógico deve estar na formação dos professores. Contudo, na minha vivência profissional, posso pontuar que as múltiplas tarefas do cargo absorvem nosso tempo e a formação, que deveria ser prioridade, acaba sendo delegada ao segundo plano. No cotidiano da escola, consigo mais articular a integração dos alunos, professores e família e a zelar pelo processo ensino aprendizagem, mesmo assim, essas atribuições demandam conhecimento, tempo e sensibilidade para executá-las que, muitas vezes, não tenho condições de dispor com a qualidade que essas atribuições merecem. Libâneo (2002, p. 74) reflete sobre o papel do coordenador pedagógico e sua atuação alegando ser “[...] um profissional imprescindível para assegurar nas escolas a integração e articulação do trabalho pedagógico-didático”, que desenvolve inúmeras e “imprescindíveis tarefas”.

Ter clareza de suas atribuições torna-se primordial para o coordenador pedagógico não ser absorvido pelas demandas do cotidiano, pois a ânsia de “responder satisfatoriamente às necessidades de todos da escola” podem levar este profissional a um “praticismo frenético” tirando-lhe o tempo e não o deixando ter uma reflexão crítica no atendimento de questões específicas da coordenação pedagógica (DOMINGUES, 2014, p. 47). Assim, Domingues (2014, p.32), alega que o trabalho pedagógico envolve muitas frentes e tensões na escola e que o currículo generalista dos cursos de pedagogia, voltado para formação do professor ao coordenador pedagógico, não desenvolvem aspectos específicos para o trabalho da coordenação pedagógica.

Quando iniciei na escola, embora tenha exercido o cargo de professora e tivesse noção de algumas atuações do coordenador pedagógico, não dominava realmente as especificidades do cargo. Embora, percebendo a lacuna no currículo generalista em minha formação, apontada por Domingues (2014), compreendo que este modelo de currículo ainda é o que abre o leque das possibilidades de atuação para o pedagogo. Assim, entendemos que a continuação da formação do profissional pedagogo será ainda mais potencializada nos programas de pós graduação e na sua atuação em serviço.

4 AS TESSITURAS DE UMA PEDAGOGA INICIANTE

Para descrever o que é ser/sendo coordenadora pedagógica iniciante, os tensionamentos teóricos e as histórias vivenciadas, busco as narrativas para revelar os contextos de minhas atuações/ ações e as experiências no dia a dia exercendo o cargo dentro das escolas. Ressalto ainda que, em termos didáticos e visuais (com intuito de

destacar minhas narrativas e a versão de sentidos registrados no diário de campo), emprego o efeito itálico, o que as deixa destacadas em relação às compreensões teóricas.

Domingues (2014) aponta o início na profissão do coordenador pedagógico como um período extremamente angustiante e cheio de conflitos. Um momento “[...] que se caracteriza pela busca de um saber e de um saber-fazer eficiente” (DOMINGUES, 2014, p. 45). Contudo, é neste período inicial da carreira que o coordenador pedagógico começa a definir sua identidade profissional.

Os coordenadores, no período inicial, procuram estabelecer nexos entre os seus conhecimentos sobre a ação da coordenação pedagógica e as informações decorrentes das inúmeras experiências de socialização profissional, o que não lhes garante de imediato uma ação segura e eficiente. Porém, essas experiências favorecem a criação de zonas de intersecção entre os saberes de quem assume a função, a vivência dos coordenadores mais antigos e os cursos relacionados ao papel do coordenador. Juntas, todas essas práticas favorecem a elaboração de uma identidade inicial que vai se redefinindo à medida que o ser coordenador vai assumindo contornos nítidos (DOMINGUES, 2014, p. 52).

A partir desses apontamentos, recordo-me do meu começo nas escolas, instituições na qual exerci/exerço meu cargo. Queria ser a melhor pedagoga para as professoras, para o/a diretor/a, para as crianças e seus familiares. Sempre que solicitada por qualquer um, deixava tudo que estava fazendo e ia atender o solicitante imediatamente, mesmo que a situação não exigisse urgência. Eu buscava o saber-fazer eficiente para atender todos e tudo da escola satisfatoriamente.

Observo que os momentos antagônicos, no princípio de minha carreira na escola, estão sendo superados. São dificuldades vividas pela maioria dos coordenadores pedagógicos, porque, ao iniciar sua carreira, o pedagogo ainda não domina a dinâmica complexa do cotidiano da escola. Consequentemente, esse profissional da Educação, “[...] sem entender o que está acontecendo, o que tem de fazer, a dinâmica de sua ação e ainda como as pessoas se aproveitam desta fase para aumentar ou atribuir novas demandas ao trabalho do coordenador” (DOMINGUES, 2014, p.53), vai tateando em seu campo de trabalho para tomar conhecimento das práticas de seu contexto.

As realidades complexas das escolas, a dinâmica de sua organização, bem como a dinâmica das próprias redes de ensino tornam-se aspectos adversos no exercício do cargo de coordenador pedagógico iniciante.

Um coordenador inexperiente que chega a uma escola encontra, atualmente, professores e alunos lutando contra as dificuldades pedagógicas, o desafio de organizar projetos de formação docente, grupos de professores para

acompanhar e um discurso sobre o trabalho coletivo, sobre a importância da reflexão crítica do docente e sobre a gestão participativa. **O que seria tudo isso?** (DOMINGUES, 2014, p. 55, grifo nosso).

A resposta para essa indagação pode estar contida nos registros das minhas vivências nos contextos cotidiano das escolas. São narrativas que registram momentos marcantes da minha experiência existencial como pedagoga e, a partir deles, tive outras visões sobre minha prática pedagógica; em outras palavras, foram momentos marcantes que influenciaram no meu modo de ser coordenadora pedagógica.

Uma das minhas atuações como coordenadora pedagógica restringiu-se na Educação Infantil em uma rede pública. Sendo uma rede educacional com poucos recursos que tentava organizar-se para atender as prerrogativas do pleno desenvolvimento de seus educandos. Nessa busca, a Secretaria de Educação firmou alguns convênios com instituições educacionais da iniciativa privada. Como em toda busca, há acertos e equívocos. Assim, algumas propostas dessas instituições foram proveitosas e bem aceitas pelo corpo docente e por mim, outras foram descontextualizadas e estranhas para todos nós.

Nas relações estabelecidas dentro do espaço escolar, percebo continuamente a existência de tensões entre as concepções pedagógicas acolhidas por mim, as pedagogias adotadas pelas redes de ensino, a expectativa das famílias na apropriação dos conhecimentos pelas crianças e o trabalho dos docentes. Nas situações de hostilidade que enfrento no ambiente da escola. Nas narrativas que apresento a seguir, podemos perceber as tensões na articulação do trabalho com os docentes:

Em um período do meu exercício profissional, atuei em uma escola na qual tínhamos quatro turmas de Infantil 5, quatro turmas de Infantil 4 e duas turmas de Infantil 3. Essa descrição demonstra que naquele espaço e tempo trabalhamos mais com turmas voltadas para o seguimento da pré-escola do que creche³.

Para atender a demanda, o corpo docente foi constituído por dez professores regentes, dois professores da área de educação física, um professor da área de artes e um professor da área da Educação Especial. Além desses profissionais,

³A Educação Infantil (EI), primeira etapa da Educação Básica, é oferecida em creches [acolhimento de crianças de 0 a 3 anos de idade] e pré-escolas [acolhimento de crianças de 4 e cinco anos de idade], conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009, p. 1).

as turmas do Infantil 3, voltadas para a educação das crianças bem pequenas no segmento creche, possuíam uma estagiária ou uma professora de apoio.

Contabilizando toda a equipe, tínhamos dezesseis profissionais, com quem, em determinados momentos, planejávamos e articulávamos coletivamente o trabalho que seria desenvolvido na escola e com quem tínhamos, ainda, momentos de planejamento individual. Era nos momentos de planejamento individual que percebia as concepções pedagógicas de cada docente; posso dizer que eram bem variadas, perfazendo tendências pedagógicas tradicionais⁴ até a pedagogia crítico-social dos conteúdos⁵.

Assim, muitas vezes não abrangiam as Teorias pedagógicas e psicológicas da aprendizagem adotadas pela rede educativa e do Projeto Político Pedagógico da escola, que no caso, eram as Teorias Progressistas⁶ e a perspectiva Socio-interacionismo de Vygotsky⁷.

Acredito que a problemática, naquele contexto, não estava na variedade das concepções pedagógicas, mas a falta de compreensão dos professores em entender o que implica a adoção de cada concepção pedagógica com a formação do sujeito social que estávamos educando e a ausência visionária da totalidade do processo educativo.

Tudo isso narrado faz parte do meu cotidiano na escola. Na narrativa anterior sobre a escola e meu atuar, percebo uma realidade extremamente complexa envolvendo o atuar de muitos profissionais em um processo interligado de ações e reações. Acredito que essa percepção possa estar atrelada ao conceito da necessidade de apoio que o

⁴A Pedagogia tradicional é uma das tendências pedagógicas concebidas pela pedagógica liberal definida na obra de Libâneo (1987). Nessa prática pedagógica, há uma preparação intelectual e moral dos educandos. O professor é o centro do processo pedagógico e o educando é visto como um mero receptor das informações. O foco do ensino está nos conteúdos que são transmitidos através de aulas expositivas e devem ser repetidos e memorizados pelos educandos.

⁵A pedagogia crítico-social dos conteúdos é uma das três tendências pedagógicas progressistas apresentadas por Libâneo (1987). Nessa tendência pedagógica, visa-se à preparação do educando para o mundo adulto e suas contradições, fornecendo-lhe instrumentos através da aquisição de conteúdos culturais universais vindos dos conhecimentos da humanidade. Assim, instrumentalizados e socializados, os educandos podem ter uma participação organizada e ativa na democratização da sociedade.

⁶As tendências pedagógicas progressistas são de base marxista e fazem uma crítica ao modelo de produção capitalista. Segundo Libâneo (1987), podemos considerá-las em três tendências: libertadora, libertária e crítico-social dos conteúdos.

⁷A perspectiva sociointeracionista de Vygotsky, também conhecida como psicologia histórico-cultural de Vygotsky, psicologia histórico-cultural ou psicologia histórico-social da aprendizagem, concebe a aprendizagem partindo do meio e do contexto no qual os indivíduos estão inseridos e que influenciam a aprendizagem. Segundo Rosa e Andriani (2002, p. 271), a psicologia sócio-histórica “[...] está fundamentada, basicamente, na concepção do homem como ser histórico-social.

coordenador pedagógico tem de ter no início da carreira (DOMINGUES, 2014). Para a estudiosa,

[...] ser apresentado à complexidade do espaço escolar por um profissional experiente (um tutor) ou por uma direção preocupada com o acolhimento pode significar a diferença entre o comprometimento com o trabalho e os projetos da unidade e a indiferença em relação a eles (DOMINGUES, 2014, p. 58).

Considero que sempre fui comprometida com as minhas ideias e perspectivas pedagógicas, percebíveis nos meus relatos anteriores, entretanto é no modo como articulá-las com o ambiente da escola que vislumbro um grau de dificuldades, talvez porque não tive ou tive, por muito pouco tempo, o tutor mencionado por Domingues (2014). Compreendendo essa ideia do tutor não no sentido de alguém que nos desse um tutorial descrevendo como ser e agir no ambiente da escola, mas no sentido de interação entre os pares em um processo de troca de saberes sobre o espaço e como alguém que me apresentasse à realidade da rede e da escola.

Sobre o início do exercício da função de pedagogo/a, Domingues (2014), ainda, alega:

As demandas de trabalho da coordenação pedagógica, pelo seu volume e extensão, indicam aos iniciantes a importância da organização das ações e do planejamento, pois, mesmo que a prioridade na escola seja a formação, isso não descarta todas as outras atribuições, uma vez que a articulação do trabalho pedagógico na escola assume diversas facetas (DOMINGUES, 2014, p. 58).

Quando o coordenador pedagógico vai compreendendo os modos de organização da cultura escolar, ele vai construindo uma competência técnica e reflexiva que lhe permite fazer julgamentos e escolhas/planejamentos mais eficientes. Aprender as normas, os valores e as condutas, ou seja, a cultura da escola, é outro conhecimento que o pedagogo vai adquirindo paulatinamente no exercício do cargo e que (re)desenha suas ações no âmbito da escola (DOMINGUES, 2014).

Neste sentido, surge uma pergunta: como minha identidade profissional se constitui a partir das características básicas do meu existir? De minha personalidade no cargo? Para Forghieri (2004), o existir humano é formado por uma série de aspectos que compõem o seu ser e estar no mundo. Dessa forma, é a partir e dentro das experiências existenciais diárias que desenvolvemos nossas atividades e determinamos nossos objetivos e ideais. As diferentes maneiras de o homem existir no mundo estão estruturadas nos momentos vividos, pois

[...] nos acontecimentos da vida diária podemos evidenciar o quanto estamos implicados no mundo [...] e para sabermos quem somos precisamos, de certo modo, saber onde estamos, pois a identidade de cada um de nós está implicada nos acontecimentos que vivenciamos no mundo (FORGHIERI, 2004, p. 27).

Trazendo essa reflexão para meu atuar profissionalmente, compreendo que o/a coordenador pedagógico necessita conhecer o contexto em que está implicado/a. Será esse conhecimento que o/a possibilitará movimentar-se de maneira diferenciada e propícia nos momentos vivenciados dentro do espaço escolar e o ajudará a construir sua identidade profissional. Em outras palavras, para saber quem ele é e como ser pedagogo/a, ele/a tem que saber onde está, “com o que” e “com quem” está interagindo para estabelecer ações favoráveis tanto para ele como para os demais do espaço.

Forghieri (2004) aponta que a forma como agimos e lidamos nas situações cotidianas está diretamente influenciada e demarcada pelos aspectos do nosso mundo circundante, humano e próprio de cada pessoa. Por isso, precisamos considerar a forma como agimos no cotidiano para tentarmos compreender quem somos. Ainda conforme a autora, o mundo circundante consiste no relacionamento da pessoa com o que costumamos denominar ambiente. Abarca tudo aquilo que se encontra concretamente presente nas situações vividas pela pessoa, em seu contato com o mundo. Por sua vez, o mundo humano diz respeito aos encontros e às convivências que estabelecemos com nossos semelhantes, ou seja, com os seres humanos com os quais convivemos.

Sublinha Forghieri (2004, p. 31) que “[...] só posso saber quem sou como ser humano convivendo com meus semelhantes”. Por fim, o mundo de cada pessoa são as relações que ela estabelece consigo mesma, por meio das

[...] situações que a pessoa vai vivendo, relacionando-se com o mundo circundante e com as (outras) pessoas, [...] (tornando-lhe possível) atualizar as suas potencialidades, oferecendo-lhe as condições necessárias para ir descobrindo e reconhecendo quem é (FORGHIERI, 2004, p.32).

Dentro deste apontamento de Forghieri (2004), interrogo quais os contatos e os relacionamentos no ambiente da escola (meu mundo circundante) me influenciam e potencializam-me. Percebo que, ao lidar no dia a dia com variadas questões, que exigem de mim certa atitude e determinado tipo de comportamento, nem sempre consegui desempenhar com tranquilidade, porém à medida que estou adquirindo conhecimentos práticos da profissão vou ampliando minha sensibilidade para tratar dos assuntos pungentes da escola com menos atritos.

Nesse processo, sinto uma dinâmica desveladora de descobrimento e potencialidade para meu ser. O meu ser está abrindo-se para o mundo das convivências, dispondo-me a vivenciá-las em uma atitude observadora. Não diria que sem temores, porém esse sentimento não é suficiente para paralisar-me. Transpondo esse processo, atualmente já não quero agradar a todos e nem ser a melhor e mais eficiente pedagoga. Quero desempenhar minha função em consonância com os atributos da minha profissão, respeitando a equipe, mas também sem ferir minhas convicções pedagógicas e meu ser. Compreendo isso como produto de uma flexibilidade resiliente construída diante das adversidades profissionais.

Assim, como ser/sendo, existo em meu ato de existir. Em meu dever, estou em permanente processo de compreensão da minha existência nos âmbitos pessoal e profissional. Por conseguinte, entendo-a como permeada por comportamentos resilientes. Destarte, minhas atitudes no ofício profissional são reflexos dessa particularidade que servem como alavanca de estímulo e empoderamento diante aos reveses. Para Gomes (2015, p. 22-23), resiliência é

[...] característica humana no lidar com as adversidades sem ser sucumbida por elas; a pessoa resiliente não é um ser intocável, mas que atingido pelas adversidades consegue superá-las; ser resiliente transcende a simples adaptação aos momentos adversos, envolve o fortalecimento do indivíduo; capacidade de resistir e crescer na adversidade; capacidade de recuperação, adaptação e de lidar com o estresse, o sofrimento, a doença ou a dor, a partir de interação harmoniosa entre homem e ambiente.

Minha apropriação sobre o ser resiliente é vivida na carne; é permeada pelo processo de recomposição, enfrentamento e aprendizagem fortalecedora mediante as adversidades. Nesse sentido, não tenho mais a necessidade de ser a melhor ou a mais querida da escola, quero apenas desenvolver um bom trabalho. O "mundo" próprio, o meu ser-si-mesmo, na consciência de mim e meu autoconhecimento estão me levando a construir uma perspectiva ou um modo peculiar de visualizar as situações que vivencio na escola. Quanto a isso, relembro Forghieri (2004, p. 32):

As minhas ações propiciam tanto o meu autoconhecimento como o do mundo que me cerca; todavia, a pessoa que eu sou não se reduz ao conjunto das ações que já realizei, ou das coisas que já fiz, pois não sou algo estático, mas estou constantemente existindo, num fluxo contínuo, em direção ao que pretendo ser. [...] No "mundo" próprio a pessoa percebe-se, ao mesmo tempo, como sujeito e objeto; ela dá-se conta de si mesma como um ser existente no mundo, colocando-se tanto na situação concreta do momento como, também, vislumbrando a variedade de suas possibilidades.

Em um fluxo móvel, não estático, porque sou um ser inacabado sempre à procura de mim e dos processos que me constituem, venho (re)conhecendo-me e ao meu ambiente de trabalho, observando meu modo de ser e agir.

Desse modo, venho constatando que, para compreendermos nossas ações em nossa existência, necessitamos levar em conta os indícios do nosso mundo

[...] circundante, que requer adaptação e ajustamento [para que eu possa existir e movimentar-me nele]; o humano, que se concretiza na relação ou nas influências recíprocas entre as pessoas; o próprio, que se caracteriza pelo pensamento e transcendência da situação imediata [como uma possibilidade de mudança em nossas atitudes] (FORGHIERI, 2004, p. 34).

Compreendendo o ser-no-mundo (HEIDEGGER, 1995) como a forma que existimos em determinado tempo-espço, percebo que nos comportamos e nos relacionamos aos objetos, situações e pessoas de acordo com as significações que damos a elas. Sinto que minhas ações como pedagoga estão ligadas às significações que vou dando, eu diria aprendendo a ter, sobre objetos, situações e pessoas. A partir desses significados, me baseio para agir no exercício do meu cargo.

5 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES QUE FICARAM

O estudo evidenciou o papel multifacetado do coordenador pedagógico sendo gerado a partir de certos aspectos da função estar ligados à gestão e imbricados com as funções de outros profissionais da escola. Suas atribuições são múltiplas, o que acaba contribuindo para a confusão da identidade e o papel do coordenador pedagógico. Mesmo com as novas reestruturas da educação e do cargo, permanece a visão do coordenador pedagógico relacionada ao modelo que pode preencher/resolver qualquer questão da escola.

O texto, ainda, revela o início da carreira como um período conturbado e sofrido para o coordenador pedagógico, no entanto é nele que o profissional vai adquirindo resistência e experiência para articular as situações adversas enfrentadas no cotidiano. Minhas narrativas demonstraram as dificuldades enfrentadas por mim nesse período, mas também expressei uma nova fase na carreira, como uma autoafirmação que compreende melhor o contexto e a forma como agir nele.

Os momentos vividos/experienciados são constitutivos do nosso ser-no-mundo (HEIDEGGER, 1995), maneira única de existirmos. Nossas ações estão associadas às significações que vamos dando a situações, objetos, relacionamentos, pessoas,

essencialmente no exercício do cargo de coordenador pedagógico. Posso afirmar que a consciência tomada dos limites do meu ser-no-mundo (HEIDEGGER, 1995) como pedagoga vem sendo conquistada a partir da minha abertura em pesquisar e compreender minha essência pessoal e profissional.

Neste sentido, apresentamos a pesquisa fenomenológica autobiográfica como um processo de autorreflexão para o coordenador pedagógico, pois ao narrar suas experiências, o narrador está se autopesquisando e, nesse processo de reflexão/(des)velamento, aparecem questionamentos para os quais o narrador buscará resposta. Desse modo, ele pode (re)constrói suas subjetividades em uma possibilidade de autoeducação e emancipação para agir e ser-no-mundo.

Para os profissionais da educação este movimento, especialmente para coordenador pedagógico, cujo principal papel é a formação dos professores, constitui-se em um processo de aprendizagem que o constituirá como ser reflexivo de sua práxis, bem como de todo o corpo docente. Assim, ao narrar esses saberes da experiência em uma pesquisa autobiográfica o narrador/pesquisador participa de um processo de reflexão e reconhecimento dessas aprendizagens, constituindo-se assim, a narrativa autobiográfica, como elemento disparador para uma consciência emancipatória. Um processo de reflexão e reconhecimento de aprendizagens capaz de redefinir o modo de pensar e agir coletivamente do narrador/pesquisador em seu espaço profissional.

Finalizando, percebo-me como uma coordenadora pedagógica resiliente e esperançosa que visualiza sempre nos momentos vivenciados possibilidades e não determinações. Meu mundo sentido ecoa em Freire (2013, p. 74): “O mundo não é. O mundo está sendo. [...] meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. [...] constato não para me adaptar, mas para mudar”. Assim, vou (re)criando e escrevendo minha história como pessoa, mulher, mãe, avó e coordenadora pedagógica.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Memória, narrativas e pesquisa autobiográfica. **História da Educação**, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, n. 14, p. 79-95, set. 2003.

AUTOBIOGRAFIA. In: Wikipédia, a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2019. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Autobiografia>. Acesso em: 23 abr. 2019.

BACH JUNIOR, Jonas. O trabalho biográfico como fonte de aprendizado: autoeducação e fenomenologia de Goethe. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 35, n. 74, p. 233-250, mar./abr. 2019.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96**, de 20 de dezembro 1996.

DOLWITSCH, Julia Bolssoni; ANTUNES, Helenise Sangoi. Narrativas (auto)biográficas: percursos formativos de uma alfabetizadora. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 3, n. 9, p. 998-1015, set./dez. 2018.

DOMINGUES, Isaneide. **O coordenador pedagógico e a formação contínua do docente na escola**. São Paulo: Cortez, 2014.

FORGHIERI, Yolanda Cintrão. **Psicologia fenomenológica: fundamentos, método e pesquisas**. São Paulo: Pioneira, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 47. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GOMES, Vitor. **A fenomenologia da resiliência: teorias e histórias de vida**. Curitiba: Editora CRV, 2015.

GOMES, Vitor. **Três formas de ser resiliente: (des)velando a resiliência de adolescentes no espaço escolar**. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade federal do Espírito Santo, Programa de Pós-Graduação em Educação, Vitória, 2004.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e o Tempo** (Parte I). Petrópolis: Vozes, 1995.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e tempo**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1995. Parte I e II.

HOLANDA, Adriano Furtado. Pesquisa fenomenológica e psicologia eidética: elementos para um entendimento metodológico. In: BRUNS, Maria Alves de Toledo; HOLANDA, Adriano Furtado (Org.). **Psicologia e fenomenologia: reflexões e perspectivas**. Campinas: Alínea, 2003. p. 41-64.

LIBÂNEO, José Carlos. **A democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 1987.

LIBÂNEO, J.C. Ainda as perguntas: o que é pedagogia, quem é o pedagogo, o que deve ser o curso de pedagogia. In PIMENTA.S.G. (Org.). **Pedagogia e pedagogos**: caminhos e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2002. P.59-97.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

OLIVEIRA, Sandra Maria do Nascimento de. **Relatos autobiográficos a luz da pedagogia de gêneros**: uma trajetória com intervenção em classe de alunos de Proeja. 2017. Tese (Doutorado em Letras)–Universidade Federal de Santa Maria, Programa de Pós-graduação em Letras, Santa Maria, 2017.

ROSA, Elisa Zaneratto; ANDRIANI, Ana Gabriela Pedrosa. Psicologia sócio histórica: uma tentativa de sistematização epistemológica e metodológica. In: KAHHALE, Edna M. Peters (Org). **A diversidade da Psicologia**: uma construção teórica. São Paulo: Cortez, 2002. p. 259 – 288.

SOUZA, Simone de Paula Rocha. A tessitura da mulher-professora em uma narrativa autobiográfica do brincar da criança com deficiência. **Albuquerque: Revista de História**, Aquidauana, v. 10, n. 19, p. 178-194, jan./jul. 2018.

SOUZA, Valeska Virgínia Soares. Eu... uma pesquisadora narrativa: aprendendo a pensar e escrever narrativamente. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 3, n. 9, p. 966-982, set./dez. 2018.

TRAJETÓRIA. In: Dicionário de sinônimos online. Disponível em: <https://www.sinonimos.com.br/trajetoria/>. Acesso em: 4 jan. 2019a.

TRAJETÓRIA. In: Dicionário Online de Português. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/trajetoria/>. Acesso em: 4 jan. 2019b.