

NARRAÇÃO AUTOBIOGRÁFICA: FONTE PARA CONSTRUIR A VOCAÇÃO E RECONFIGURAR A IDENTIDADE DOCENTE¹

M. VILLEGAS², F. E. GONZÁLEZ³

Universidad Pedagógica Experimental Libertador, UPEL (Venezuela)^{2,3}

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-4965-2291>²

margaritavillegas3017@gmail.com²

Submetido 04/02/2021 - Aceito 20/09/2021

DOI: 10.15628/holos.2021.11956

RESUMO

O objetivo deste trabalho foi examinar a relação entre narração autobiográfica, vocação e reconfiguração da identidade docente, caracterizando esses fenômenos existencialmente. A vocação e a identidade docente têm sido objeto de várias discussões que afirmam serem herdadas ou resultarem de um processo em construção. A metodologia fenomenológica interpretativa favoreceu seu estudo, realizado com base na releitura analítica de fragmentos extraídos de pesquisas anteriores, através do

exercício de reinterpretação desses dados, buscando revelar elementos que sustentariam a abordagem atual. O produto dessa reinterpretação reconhece que a vocação e a identidade do professor são dimensões dinamicamente construídas e em permanente processo de reconfiguração, favorecidas pela narração de suas experiências e pelas experiências suscitadas em sua própria prática.

PALAVRAS-CHAVE: narração autobiográfica, formação de professores, experiências.

AUTOBIOGRAPHICAL NARRATION: SOURCE TO BUILD THE VOCATION AND TO RECONFIGURE THE TEACHING IDENTITY TITLE

ABSTRACT

The vocation and the teacher identity has been an object of varied discussions with which they are invoked to develop as inheritance or as a result of a process into building. For end, this papers proposes to examine the relation between autobiographical narrative, vocation and reconfiguration of the teacher identity, characterizing these existentially narrated phenomena. The methodology fenomenological interpretive favored this research, which was done on the base of an analytical

re-reading to fragments extracted from a previous research, across the exercise of reintepration of this data trying to show elements that were using as support to the present exposition. The product of this reintepration admits that the vocation and the identity of the teacher are dimensions dynamically constructed and in permanent process of reconfiguration, favored by the narrative life experiences and provoked in his own practice.

KEYWORDS: autobiographical narrative, training teacher, experiencies.

¹ Uma versão preliminar deste artigo foi publicada em espanhol Villegas, M. & González, F. (2014). Narración autobiográfica: medio para construir la vocación y reconfigurar la identidad docente. *Visión Sy*, 12(1), 41-53.



1 INTRODUÇÃO

A hipótese assumida neste artigo é de que a vocação e a identidade dos docentes não é uma condição natural ou espontânea de quem se dedica à docência como profissão. Ao contrário, essas habilidades são desenvolvidas sócio culturalmente. A ideia fundamental é que a profissionalidade do docente é constituída de vocação, formação e desenvolvimento consciente na prática. Assim, o docente não nasce com vocação, uma vez que essa condição é construída em um processo complexo de formação, ação e reflexão.

Nas condições atuais, a docência não é um ofício, uma profissão. Mesmo que ambas se refiram a atividades sociais, existem diferenças importante entre docência e ofício, conforme esclarece Naville (1948):

Desse ponto de vista, o ofício representa então um hábito adquirido que permite exercer uma atividade definida, enquanto a profissão designa os quadros econômicos e as relações sociais nas quais se inscreve o ofício. Do ponto de vista pedagógico, é o ofício que representa o elemento importante, o objeto mesmo da aprendizagem. Nós sublinhamos os termos “hábito adquirido” aplicado ao ofício, pois eles indicam precisamente que se trata de um comportamento que foi aprendido, que foi objeto de uma educação dada, de uma formação exercida segundo formas particulares que variam com as formas técnicas do próprio ofício. A “profissão”, ao contrário [...] não pode ser objeto de uma aquisição, no sentido de capacidade de se conduzir certa atividade particular, individual, como manusear um martelo ou manter um livro de registros. Ela não pode então ter o mesmo sentido do objeto de uma educação (Naville, 1948, P. 12-13, em Rocha, 2011, p. 38-39).

Rocha (2011, p. 39) acrescenta que “O ofício, assim, diz respeito ao saber-fazer; à profissão, ao contexto em que esse saber-fazer está inserido”.

Não obstante, no imaginário social, a docência é vista como um sacerdócio, onde os docentes são vistos como apóstolos. Nessa visão religiosa, os docentes têm uma missão divinamente sinalizada para a qual nasceram. Por tanto, quem não tem essa condição não poderia (ou não deveria) se dedicar à docência.

Mas, conforme afirma Lengert (2011),

Se magistério fosse vocação em sentido restrito, viria atrelado ao sentido de vida do sujeito, algo como destino. Porém, em algumas pesquisas sobre a escolha profissional de professores, encontraram-se fatores de ordem material e de ordem estritamente profissional que concorrem para a escolha do ensino como profissão, os quais dependem de condições individuais e circunstanciais (Lengert, 2011, p. 19)

Dados os dilemas entre ofício e profissão e entre vocação e formação, como fazer para identificar as condicionantes que levam uma pessoa a se converter em professor ou professora? Quais foram as razões que influenciaram sua decisão? Considerando que “A escolha por ser professor é uma construção e não pode ser encarada apenas como uma vocação individual numa progressão linear e sucessiva” (Lengert, 2011, p. 19), acredita-se que uma forma viável de

responder a essas inquietações é dar oportunidade para que sejam os próprios professores quem falem das suas escolhas e das justificativas das suas decisões. Nesse sentido, as narrativas autobiográficas são um dispositivo ímpar para coletar informações. Nessa direção, pois, sua elaboração ajuda na organização da experiência pessoal e na trajetória de vida de quem a produz. Isso permite considerá-la como um meio legítimo de produção de conhecimentos, como é afirmado por Rodrigues e Prado (2015):

E não podemos deixar de mencionar a potencialidade da narrativa enquanto procedimento teórico-metodológico, que favorece a explicitação do vivido como também possibilita a teorização do vivido, transformando-o em conhecimento acadêmico. As perspectivas associadas à investigação narrativa favorecem a que profissionais da educação, em programas de pós-graduação em educação, tomem como base suas próprias experiências e práticas profissionais e as constituam como arquivo de conhecimentos e saberes a serem problematizados e teorizados a favor da produção de um conhecimento implicado e socialmente relevante. (Rodrigues e Prado, 2015, p. 101)

A partir do exposto, os autores desenvolveram uma pesquisa que teve como propósito examinar a relação entre narração autobiográfica, vocação e reconfiguração da identidade profissional docente, e caracterizar os fenômenos existenciais que foram expostos em uma narrativa autobiográfica desenvolvida.

1.1. Vocação, Formação e Profissionalização na Construção da Identidade Docente

As dimensões fundamentais de toda profissão constituem uma trama complexa formada por questões de natureza teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa. O alicerce da profissionalidade constitui-se de duas bases consideradas essenciais: vocação e identidade, dentre as quais existe uma interdependência muito forte: quanto maior é o sentimento de identidade, mais intensa deve ser a vocação e vice-versa. Esse assunto tem sido tratado há tempo por Shulman (1986, 2015), Tardif (2013), e Ball (1991) e outros autores que escreveram sobre o que devem saber e saber fazer os professores.

Relativo à vocação, particularmente, esta é concebida como o desejo e a aspiração que nos leva à ação, em direção à meta. Por sua vez, a identidade é aquela construção que atribui e expressa representações de qualidades associadas com uma determinada imagem que atende aos critérios para ser habilitado ou autorizado a atuar em um cenário determinado. Portanto, ambas são vitais para o desempenho de cada pessoa como cidadão pleno.

No caso do ensino, tanto a vocação quanto a identidade têm implicações conceituais nas maneiras de apreciar e de reconhecer a exercício daqueles que as praticam. Para alguns, a vocação nasce com a pessoa, enquanto outros consideram que ela é construída com experiência e formação. Quem pensa que a pessoa nasce com a sua vocação, como já dizemos antes, tem essa ideia associada à visão romântica que marcou o século XVIII, quando as organizações religiosas eram responsáveis pelas instituições encarregadas da educação das elites. Nesse contexto, a dedicação ao ensino foi concebida como um sacerdócio de natureza espiritual, baseado na eficácia e na prática de uma moralidade irrepreensível (Larrosa Martínez, 2010; Penteado; Souza Neto, 2019).



Na sociedade contemporânea, cuja característica fundamental é a mudança, os significados dos conceitos tornam-se mais flexíveis e deslocam-se para novas interpretações (Toulmin, 1977). Portanto, no mundo atual, onde as funções profissionais são hiper especializadas, é necessário formar indivíduos que sejam capazes de reconfigurar permanentemente suas opções de vida e, portanto, sua vocação.

De fato, juntamente com o desenvolvimento tecnológico, as organizações sociais estão desconstruindo e reconstruindo modos de vida, papéis e ações, a fim de se ajustarem às novas demandas. Isso afeta os conceitos e as qualidades atribuídos a determinadas funções e atividades, que exigem modificações. Do ponto de vista histórico cultural, vocação e identidade são processos socio geneticamente construídos (Rodríguez Arocho, 2008) em diálogo e interação com fenômenos sociais (Habermas, 1989; Et King e Schvarstein, 1992; Fernández, 2006; Morín, 2001; Penteado e Souza Neto, 2019), os quais ocorrem continuamente e condicionam a natureza da construção do sentido do eu. Portanto, eles são essenciais em qualquer profissão.

Atualmente, o desempenho em todos os empregos contemporâneos e, particularmente, os que estão associados às múltiplas profissões nos campos mais diferentes, como a educação, é regulado por contextos díspares dos existentes em épocas anteriores. Novas ferramentas materiais, avaliativas e conceituais foram incorporadas a todos eles. Portanto, no caso específico do ensino, a vocação não pode ser concebida como um conceito estático através dos tempos, uma vez que a realidade atual do ensino se tornou tão complexa que, hoje em dia, a vocação sozinha é insuficiente para atender às suas demandas (Larrosa Martínez, 2010). Para enfrentar os desafios deste exercício, é necessária formação em estratégias de enfrentamento e controle de situações adversas (Villegas, 2009).

A vocação docente é estabelecida com base em um processo de desenvolvimento contínuo e sócio construtivo que estimula ações em torno de um determinado projeto de vida, que varia em cada cultura, em cada sociedade, em cada família e em cada pessoa, ao longo de sua vida, influenciado por fatores múltiplos relativos à própria pessoa do professor e a suas necessidades e especificidades em cada fase em contextos socio históricos (Nóvoa, 2007).

Portanto, o exercício do ensino como profissão implica um ato que requer constante reconfiguração, dependendo do contexto *glocal*² em que é realizado. Porém, nesse exercício, atualmente, prevalecem conceitos que não foram reinterpretados em correspondência com esses novos cenários; logo, é vital revisar esses conceitos para reavaliar o trabalho de ensino, independentemente do nível em que for desenvolvido na prática (Hoveid; Hovied, 2008). Embora a vocação seja considerada importante para escolher o caminho profissional mais adequado, no caso do ensino, a visão idealista continua marcando a imagem do professor desvalorizando-o como profissional (Tardif, 2013), o que induz a percebê-lo como uma pessoa que deve ter uma atitude

² De acordo com o dicionário de Oxford, o anglicismo *glocal* é definido como aquele 'que se refere a fatores globais e locais ou reúne características de ambas as realidades'. Para explicar esse conceito, a frase a seguir é frequentemente mencionada: "Pense globalmente, aja localmente". É um acrônimo de vozes globais e locais, idêntico e válido em inglês e espanhol. A glocalização do substantivo derivado também é apropriada. <https://www.fundeu.es/recomendacion/glocal-termino-valido/> (Crf. LIMA, LEITE, 2019)



de agir com dedicação espiritual, do tipo submisso, adaptável e sem interesse em bens materiais (Larrosa Martínez, 2010:45).

No entanto, atualmente, esse conceito de *vocação* tem mudado, devido, por um lado, a massificação da educação; e, por outro, ao desenvolvimento tecnológico e social exigido pelo design de novos perfis. Nesse sentido, o próprio Larrosa Martínez (2010: 44) sustenta que não apenas se pode nascer com uma vocação, senão pode-se perder, pois, embora seja verdade que a vocação influencia o desempenho e a satisfação no trabalho, não pode se deduzir disso que sua ausência seja a causa direta do insucesso escolar, porque no sistema educacional, existem outros fatores mais influentes.

Portanto, pode-se considerar que não necessariamente se nasce com uma vocação, mas ela pode ser construída socialmente, se anteriormente a pessoa possuir certas aptidões, porque “[...] verifica-se que a vocação não substitui a preparação profissional que os professores precisam hoje, o que isso colocaria como falso o dilema do que é mais importante: vocação ou formação” (Larrosa Martínez, 2010: 47).

Por seu lado, a identidade como fenômeno sociocultural gira em torno de quatro eixos (Veiravé, Ojeda, Núñez e Delgado, 2006: 3), a saber: o individual, o privado, o público e o coletivo. Então “[...] os professores constroem sua identidade compartilhando espaços, tempo, situações, papéis, ideias, sentimentos e valores sobre sua profissão”. Portanto, na formação de professores, o modelo de ensino com o qual eles se identificam não se baseia apenas no conteúdo teórico, mas é um produto das experiências vividas ao longo de sua formação (Alliaud, 2006; Contreras Domingo, 2008; Delorenzi, 2008) em espaços individuais, privados, públicos e coletivos.

Alguns dos princípios da abordagem histórico-cultural (Rodríguez Arocho, 2008; Villegas, 2014), que concebe a construção social da realidade como um processo dialético entre fenômenos externos e internos, cujas interações reconfiguram a psique pessoal e, conseqüentemente, a identidade, podem ser considerados como bases de apoio desse modelo profissional.

Considerando o exposto, pode-se afirmar que é necessário realizar investigações que permitam identificar os elementos-chave para distinguir vocações e construir identidades na formação de professores. Uma abordagem adequada para isso é a da narrativa (auto)biográfica não apenas pelo conhecimento obtido através da evocação senão como ação heurística, constitutiva da constituição do que se sabe sobre si (Passeggi, Souza e Vicentini, 2011); levando em conta as ações que os atores realizam ao longo de suas práticas (Bolívar, 2002), que é valorizado como um veículo favorável à interpretação da identidade do professor (Hoveid e Hovied, 2008) e se constituindo um poderoso instrumento para aprender sobre sua formação (Fernandes E Medeiros, 2016).

1.2. Narração Autobiográfica e Desenvolvimento da Vocação e da Identidade Profissional Docente

“As autobiografias são a expressão mais direta da reflexão sobre a vida.”³

³ Dilthey, Wilhelm. (2010). *A construção do mundo histórico nas ciências humanas*. Tradução: Marco Casanova. São Paulo: Editora UNESP



Com efeito, a narração autobiográfica nos permite reconhecer não apenas o conhecimento histórico, cultural e acadêmico do autor (Ferreira, 2015), mas também testemunha os conhecimentos e práticas que cercam a comunidade onde ele atuou e viveu (Sayago-Quintana, Chacón-Corzo e Rojas De Rojas, 2008; Walker, Zúñiga e Triviño, 2012). E, com isso, é possível dar visibilidade à interação do sujeito com os fenômenos do contexto que lhe permitiram reconfigurar suas ações em uma determinada direção (Hoveid e Hovied, 2008).

Consequentemente, a escrita narrativa foi escolhida como elemento fundamental para revelar o significado que os atores têm ou tinham, sem a intenção de defini-los (Arendt, 2008), mas com o objetivo de reunir a voz das reflexões que aglomeram a experiência de ensino, a fim de distinguir as chaves para questionar suas práticas (Contreras Domingo, 2008), uma vez que a pedagogia deve estar propensa a sempre questionar e a sempre duvidar (Manen, 2003), a fim de alcançar maior consciência do trabalho docente e de suas identidades (Martins e Anunciato, 2018), o que favorece enfrentar a adversidade com melhores atitudes; mais ainda se as mesmas, acontecem através dos diálogos colaborativos entre os docentes e discentes, os quais podem ajudar a revalorizar as “[...] experiências que emergem no próprio viver e fazer, em que as alunas-professoras se colocam para aceitar o imprevisto, o inusitado” (Martins e Anunciato, 2018, p. 21).

Nesse sentido, a narrativa autobiográfica emergiu como um meio de construir ou reconstruir a vocação e reconfigurar a identidade do professor, uma vez que "a experiência é transmitida apenas quando revivida" (Contreras Domingo, 2008: 11), reconhecendo-se que esse é o papel libertador da escrita (Pérez Terán, 2007).

2 OBJETIVOS

Levando em consideração o panorama exposto até aqui, este trabalho tem os seguintes objetivos:

- Examinar a relação entre narração autobiográfica, vocação e reconfiguração da identidade profissional docente;
- Caracterizar os fenômenos existenciais, narrados em narrações autobiográficas, que permitem reconfigurar a identidade e a vocação docente.

3 MÉTODO

Este trabalho é de natureza fenomenológica interpretativa, porque sua intenção é descobrir o invisível existente na prática profissional da pesquisadora e nos significados comuns e mostrar o que é familiar nessa prática e o que é pouco conhecido. Parte do conhecimento das vivências de seus alunos para explicitar os caminhos que orientaram a sua reflexão e ação na área da formação de futuros professores, de forma semelhante à adotada por Freitas (2002).

A pesquisa baseia-se na análise do conteúdo de uma narrativa escrita pela própria autora, juntamente com seu orientador, que realiza uma contemplação hermenêutica da construção que ela mesma fez, apelando à elaboração de um relato no qual se dá conta das experiências e das vivências socioinstitucionais, na casa, na escola e na universidade, das quais ela fez parte, nas diferentes etapas de sua vida.



A primeira parte do trabalho envolveu uma investigação documental, que esclareceu alguns dos principais conceitos assumidos na pesquisa, particularmente os de *Identidade* e *Vocação*. Em seguida, com base em uma releitura analítica de fragmentos extraídos de um relato preparado para uma investigação anterior (Villegas, 2009), procedeu a um exercício de reinterpretação desses dados, buscando revelar elementos que serviram de base para sustentar a abordagem básica que se pretende demonstrar na presente pesquisa: a vocação e a identidade do professor são dimensões dinamicamente construídas e em permanente processo de reconfiguração, com base nas experiências e vivências provocadas pela sua própria prática.

Um dos autores deste texto assumiu a escrita em primeira pessoa, tanto para privilegiar sua subjetividade quanto para assumir a responsabilidade pelo conhecimento vivido, experimentado e construído a partir de uma autorreflexão que lhe permitisse pensar em si mesma através da narração autobiográfica, em diálogo com seu colega, como coautor desta escrita.

4 RESULTADOS

Os resultados que serão expostos a seguir brotaram da reflexão que a própria pesquisadora fez da narrativa autobiográfica. Esse processo de reflexão permitiu-lhe reinterpretar sua vocação e reorientar os aspectos que lhe ajudaram a reconstituir parte da identidade que a define como a professora que ela é hoje. No curso da sua prática profissional como professora, foram muitas as adversidades e paixões que lhe acompanharam. Essas duas questões: paixões e adversidades, com suas nuances, teceram uma rede de significados que se tornam evidentes no seu trabalho diário.

A narração, desde a sua episteme como professora, enfatizou alguns fenômenos com os quais teve a intenção de representar várias chaves para a constituição de suas práticas: (a) os vestígios deixados pela herança; (b) o curso das práticas de aprendizagem; (c) o abandono inesperado; e (d) a adversidade como devir não esperado e imprevisível, que serão expostos a seguir.

4.1 Pegadas deixados pela herança⁴

Produzir uma narrativa sobre mim mesma me permitiu entender que minha formação como professora começou muito antes da educação formal, porque, ao me narrar, eu pude perceber que uma variedade de fatores mediou – e ainda mediam – nessa formação. Alguns deles são indicados nos trabalhos de Sayago-Quintana, Chacón-Corzo; Rojas de Rojas (2008) e Walker, Zúñiga e Triviño (2012), particularmente, aqueles associados a experiências pessoais de vida.

Assim, quando comecei a exercer minha profissão como professora na universidade, entrei com as experiências que tinha desenvolvido durante momentos anteriores à minha incorporação nesse nível educacional: Em casa, na família, participei de uma realidade social que me cultivou e fomentou conhecimentos orientados a servir aos outros, os quais foram traduzidos na capacidade que eu tenho para estimular a participação em reuniões. Tudo isso se refletiu quando trabalhei no nível pré-escolar, organizando os pais para estimular a co-gestão comunitária (Villegas, 1993;

⁴ Daqui em diante, o texto será escrito na primeira pessoa do singular.



Villegas, 1997a, b) e também na universidade, promovendo a formação de grupos de trabalho cujas ações eram orientadas à integração das artes em processos de formação profissional.

Desejo também destacar que meu trânsito pela vida acadêmica como aluna e professora me permitiu valorizar uma didática de trabalho na sala de aula com base, entre outras, nas seguintes ações: aprender fazendo; ouvir o outro, tanto o aluno quanto os colegas de ensino; e ler de forma crítica e fluente, nas entrelinhas dos textos que compõem os sistemas sociais - e sinto que a trouxe dos contextos em que concluí meu ensino médio e da formação que recebi através do chamado "Eixo Crítico" desenvolvido ao longo dos meus estudos de graduação em Educação Pré-escolar, na uma universidade de educação a distância (1983-1987).

Essos traços herdados do modelo de educação a distância que recebi permitiram-me aprender a desenvolver estratégias de autoaprendizado, leitura rápida e técnicas para analisar textos; mas, por outro lado, sua modalidade de avaliação baseada em exames quantitativos limitou minha competência para preparar documentos escritos com base em minhas próprias reflexões, tendo como alicerce minhas narrações pessoais, o que também impactou minhas habilidades de apresentar as próprias ideias em espaços públicos. Essas capacidades foram reforçadas para mim pela formação que obtive no Mestrado em Orientação que fiz na Universidade de Carabobo (1990-1993).

Em todos esses casos, desenvolvi experiências que me ajudaram a cultivar minha vocação para enfrentar projetos socio-humanistas associados ao apoio às demandas de bem-estar que alguns de meus colegas tinham, reconhecendo neles sentimentos e motivações que os movem ou os impedem, comportando-se como instrumento que serviu como um meio de ecoar suas preocupações, ouvindo-as atentamente, fazendo-lhes perguntas que lhes permitiram focar em seus objetivos, co-construindo a linguagem que objetiva seus movimentos e seus significados.

Refletindo sobre o exposto, percebi que, assim como herdei habilidades socio-humanísticas, também estava sujeito a uma opressão produzida pelo domínio de teóricos positivistas que marcaram minha educação escolar, que questionaram a pesquisa pela subjetividade do pesquisador. Afirmo isso, porque, quem não produz textos com base em sua própria interpretação, oprime sua identidade, sentindo-se inseguro e assumindo a representação de outra pessoa e com uma lógica que não corresponde à sua história pessoal, em detrimento do significado e da ressignificação que lhe pode ser atribuída, se essa história fosse recriada a partir das suas próprias experiências vividas.

Refletir sobre minhas marcas, sintetizadas em fortalezas e fraquezas, me permitiu interpretar o significado da minha vocação e identidade docente. No caso particular do meu desempenho no ensino, percebo que houve coincidência dos elementos-chave para desenvolvê-lo, como é mostrado na Figura 1.





Figura 1. Aspectos distintivos de meu lugar epistemológico

A narração autobiográfica favoreceu a reconstrução da minha identidade docente, pois sua elaboração me permitiu conhecer as habilidades que havia cultivado em vários momentos da minha vida, bem como os fatores que condicionaram minha formação profissional.

A evocação dessas experiências me ajudou a reavaliar as áreas em que eu poderia atuar adequadamente, localizando profissões associadas à minha natureza sócio humana (jornalista, psicóloga, etc.), o que se caracterizam por exigir daqueles que desejam seguir essas profissões uma atitude de serviço aos outros, questão essencial na construção de minha identidade docente, manifestada pelas ações que desenvolvo quando me dedico a educar e a acompanhar os outros, me acompanhando a mim mesma, no processo de me tornar humana e profissional, como é mostrado na Figura 2.



Figura 2. Base da minha identidade docente

Tendo em vista que a vocação e a identidade docente estão relacionadas e que os que acessam a carreira docente, muitas vezes, são motivados por questões circunstanciais (última opção, proximidade geográfica, falha em outras carreiras, recomendação de um amigo, entre outros), no meu caso, não foi diferente; a decisão foi o resultado do descarte: escolher uma carreira entre as opções oferecidas pelas instituições para as quais eu poderia estudar, não porque realmente não desejasse ser professora (Veiravé, Ojeda, Núñez e Delgado, 2006). No entanto, o essencial nessa decisão foi o meu compromisso com a melhoria da realidade, para o qual gerei ações cuja execução me permitiu ajudar a criar oportunidades para o bem-estar dos outros. Reconhecer-me como uma profissional responsável por muitos dos fenômenos que ocorrem na instituição onde trabalho, me comprometeu com projetos voltados para a correção de situações que afetavam muitos estudantes

que ingressavam na universidade e que favoreciam processos de compensação sociocultural (Tomado de Villegas, 2009: 184).

O que expresso no texto anterior faz parte de minhas convicções, pois considero que a instituição que acolhe, como estudantes, um grupo de pessoas que busca formação profissional, deve implementar programas/estratégias/ações que os ajudem a configurar sua identidade e vocação (Hoveid e Hovied, 2008; Larrosa Martínez, 2010), que podem ser difusas a princípio, mas, quando entram na carreira em busca de uma profissão, tomam forma, através de um processo no qual mediam as ações corporativas que a instituição organiza. No meu caso, isso foi favorecido pelo interesse em, entre outras coisas, participar de eventos sociais, sentindo-me co-responsável por suas ressonâncias e procurando respostas para minhas insatisfações, perguntas e dúvidas, como parte do exercício que caracterizou meu trabalho social e minha pedagogia:

Quando administro um dos cursos de pesquisa, pergunto-me: como posso fazer com que esses alunos não vejam esse conteúdo apenas como um texto para receber um crédito? (Questão que eu continuo me perguntando toda vez que inicio um novo curso). É difícil responder a essa pergunta, quando se trabalha em um contexto em que o currículo professado nos cursos não coincide com o expresso na gestão institucional (Villegas, 2009: 57).

Questões como a anterior marcaram minha atuação socioprofissional, objetivada nas práticas de aprendizagem nas quais me reconheço um sujeito mediador entre diversidades culturais, aquelas representadas pelos meus alunos e as que possuo como professora. Foi assim que pude me abrir para aprender com o encontro entre minha subjetividade e a subjetividade do aluno para tornar possível a intersubjetividade; e, com isso, promover a troca de significados que renovaram as representações futuras e matizaram novas práticas.

4.2 Reflexões sobre minhas práticas de aprendizagem

As reflexões sobre minhas práticas de aprendizagem me permitiram reconhecer a multidimensionalidade da vocação docente. Trata-se de um processo de construção permanente, que exige que as instituições modifiquem seu esquema de formação, deslocando-o daquele destinado a fornecer informações para outro que se concentra na formação em contexto (Rogoff, 1990; Baquero, 2002), revendo autocraticamente o desempenho que foi privilegiado por instrução técnica e alienado do ser humano, para investir em um processo de formação distribuído e situado globalmente (Izureanu, 2013).

Como pode ser interpretado de fora, a vocação docente é construída em um processo de auto e socio formação. Essa característica descreve minha trajetória como profissional de docência, originária do lar e de outros contextos sociais de ação (família, vizinhos, etc.), passou por instâncias de educação formal (escola, ensino médio, universidade), juntamente com experiências de acompanhamento não formal com outras pessoas, confrontou-se com outras realidades (durante as práticas profissionais e nos primeiros anos de serviço), se fortaleceu no trabalho diário com o apoio de outros colegas (que me doaram sua experiência) e com a participação em "comunidades de aprendizagem mútua" (Wenger, 2001). Nesse sentido, foi importante me



reconhecer na necessidade de me formar. Por isso, procurei ajuda com outros colegas, participei de eventos, entrei em grupo de pares acadêmicos que são pesquisadores (Figura 3).

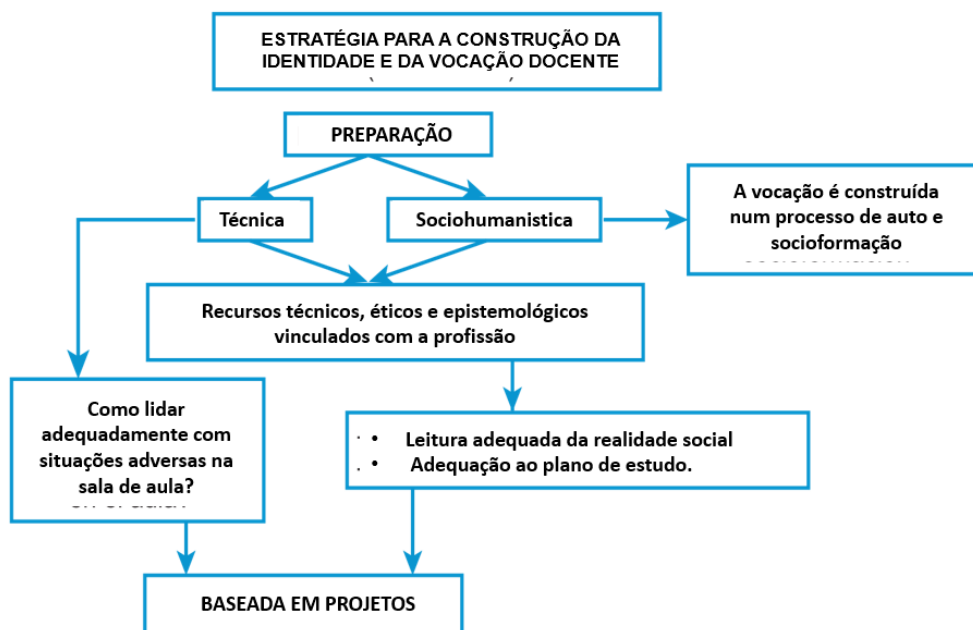


Figura 3: Estratégia para a construção da identidade e da vocação docente

O esforço para me formar adequadamente como pesquisadora me levou a apresentar muitas de minhas reflexões e o progresso das minhas pesquisas em eventos, locais, nacionais e estrangeiros (Villegas, 2009: 64). Minha incorporação em programas de formação de professores em serviço também foi importante. Ali tive contato com a didática baseada em projetos que vinculavam o conteúdo do currículo à realidade contextualizada, o que me permitiu realizar práticas baseadas em pesquisas.

A disciplina me ensinou a executar um projeto, ser um bom pesquisador e reforçar e aprender novos conhecimentos em relação à pesquisa. Além disso me deixou boas lembranças e muita satisfação em relação à pesquisa referida a meu projeto. No dia da exibição do projeto, meus colegas me parabenizaram e até me fizeram chorar, mas com a emoção e a satisfação que a execução do projeto me deu (Martha, em Villegas, 2009: 154)

4.3 O abandono inesperado

Outra questão que deixou sua marca a favor da minha identidade docente foi o fenômeno de evasão escolar. Eu gostaria de não fazer parte desse processo. Mas em cada curso, em cada período escolar, sua realidade dilacerante atinge minha vocação que, como um cata-vento mexido pela turbulência, desequilibra momentaneamente seu curso, que continua depois de reconstruir/resgatar seu eixo. Nesse sentido, tive que considerar que, ao mesmo tempo em que o narrador recobra textos sociais, se precisa permitir, segundo Bamberg (em Oliveira 2012, p 370) "...mobilizar e comunicar os posicionamentos pessoais como um ato moral, pois demanda do narrador assumir uma perspectiva diante da realidade e do outro". Portanto, os registros de alguns deles, a seguir, revelam o drama dos meus tormentos sobre esse fenômeno:

Pois, apesar de que eles desistirem na disciplina que eu ministrava, seus ecos permanecem na sala de aula. Sua ausência é percebida devido à cadeira vazia, no olhar que me lembro, no questionamento que me foi feito, porque às vezes eles me dizem, levantando-se e saindo da sala de aula: não sei, professora, você parece muito difícil para mim e não quero ser um professor como você. E então, eu me pergunto, é que se inserir socialmente em um grupo significa resistir e dominar as emoções que palpitam dentro do corpo, que expressam a insatisfação criada por aqueles que percebem um ambiente inadequado para sua realização? Essas emoções vibram, pulam, pedindo ao autor para agir. E eles, aos alunos, em sua fala interior dizem algo como: não fique em silêncio, diga a ela, a deixe/a abandone ela, talvez, mesmo como punição. Como eu, como professor, justifico isso? (Villegas, 2009: 127)

Essa experiência colocou minha vocação à prova; refletindo sobre isso, dei a seguinte interpretação:

Tornar-me sensível superando a indiferença em relação aos alunos que abandonam o ensino e, assim: (a) desenvolver uma perspectiva que me permita fazer uma leitura adequada, a fim de reconhecer os critérios que os alunos usam para justificar sua desistência; (b) avaliar as qualidades que caracterizam aqueles que abandonam a escola e não apenas julgá-los desqualificados, talvez sim, julgando-os críticos e questionadores do sistema; (c) me questionar e pensar que meu desempenho (ou falta dele) como professora poderia ter sido uma das razões do abandono; (d) auscultar o abandono por não comparecimento, porque talvez uma ligação, uma mensagem indicando ao aluno que "*estamos esperando por você na aula*" poderia ter sido a diferença; e (e) não deixar, acriticamente, os fatores institucionais (períodos de inclusão, retraimento e mudança) do abandono dos alunos continuarem seu curso.

Reconhecer-me na perda de oportunidades de aprender, não examinando as histórias daqueles que desistem de continuar estudando, histórias que estão escondidas de nós, mas que questionam, perturbam, abalam e criticam nossa atuação como docentes profissionais, gerando dúvidas e preocupações em nós, em relação à nossa vocação como professores, nos forçando a continuar constantemente questionando e refletindo sobre nossa identidade docente; porque, como diz Bolívar (2004), a identidade dos cidadãos não se constitui com base em afinidades étnicas e culturais, mas através do exercício dos direitos de participação e comunicação dos seus membros e, segundo, Bamberg, (1996 em Oliveira, 2012, p. 370). “[...] posicionando-se de certo modo diante deles e a respeito do próprio conteúdo narrado”.

Essa situação me permitiu refletir sobre os fatores que meus alunos tiveram para o abandono. Entre os que consegui identificar estiveram alguns que já aparecem na literatura especializadas aponta (Martínez-Otero Pérez 2009; Fernández de Morgado, 2012; Torres Morillo; Bethencourt, 2013), tais como: rebelião do aluno que oferece resistência ao sistema por não querer ser alienado; o mal-entendido gerado pela falta de comunicação adequada entre o que acontece com ele e suas expectativas para o curso; as demandas de outros sujeitos e do próprio sujeito, que o impedem de executar conforme o esperado, porque ele fez expectativas além de suas possibilidades e longe da natureza do próprio objeto; pressões externas que dificultam o cumprimento dos compromissos do curso, como vários problemas familiares, pessoais e



financeiros, que, ao lado da falta de capacidade de adiar recompensas e planejar suas prioridades, levam ao abandono.

Compartilhar com os colegas professores, as atitudes dos alunos que são possíveis causas de abandono, a fim de promover maneiras de investigá-los, documentá-los e comunicá-los adequadamente às instâncias coparticipantes de sua ocorrência; estimular a reflexão, pessoal e institucional, sobre o assunto, fazer com que os alunos também participem e sejam co-responsáveis pelas condições que possibilitam a exclusão, uma vez que devem também assumir sua parte da responsabilidade que têm nas decisões que tomam, como Ariza; Pérez (2009) indicam, eles percebem que "[...] as capacidades não são qualidades invariáveis, mas desenvolvíveis por meio de trabalho e esforço e ajudando-as a fazer atribuições causais realistas" (Romero Ariza e Pérez Ferra, 2009, p. 95).

Fazer amizade com a escrita para afastar os medos, a culpa que nos paralisa diante de tudo que nos nega, nos distancia de nossa vocação e minimiza o processo de reconstituição da identidade docente para nos localizar, conforme indicado por Contreras Domingo (2008), de uma maneira que permita "[...] desviar o olhar para si mesmo, fazer uma didática que não abandona a auto-indagação" (Contreras Domingo, 2008; p. 14), por meio da escrita pessoal reflexiva.

Isso é possível graças às possibilidades oferecidas pela reflexão sobre o desempenho pessoal, uma vez que "a narração nos permite expressar a experiência de conhecer, e não um saber sem a experiência que o tornou possível" (Contreras Domingo, 2008; p. 15); portanto, dando palavras às penas, para que elas fiquem livres do espírito que as oprime em seus silêncios e, assim, liberem, com o carinho que a mão que objeta a pena mencionada na escrita imprime, para aqueles que se consideram desproporcionais, quase monstruosos, recupere o equilíbrio ao olhar transformado em textos e contextos que nos levam à sua compreensão. Observe-se o seguinte:

Os diários das aulas me ajudaram muito a conhecer o mundo interior dos alunos, pois eles confessam regularmente situações as quais eu nunca havia conhecido. Neste particular, abaixo deixo algumas narrações que me fizeram entender melhor e ser mais compreensiva com a deterioração gradual do desempenho do aluno:

Que dia patético! Eu cheguei atrasado e usava os sapatos sem meias. Eu nunca os uso sem meias, mas enfim, era assim que eu estava, muito desconfortável. Vocês vão se perguntar por que eu estava assim. Bem, muito simples, eu não consegui fazer a lavagem da minha roupa durante o fim de semana, porque a máquina de lavar estava sempre ocupada. (Rosaura, 2002) (Extraído de Villegas, 2009: 90)

O que acontece é que um namorado que eu tive, depois que terminei com ele, agora me assedia. Ele está me esperando o tempo todo quando eu deixo o Pedagógico e ele não quer me deixar em paz. Ele me ameaçou que, se me vir com alguém, outro homem, ele será espancado. Isso não me deixa calma. (Verónica, 2006) (Extraído de Villegas, 2009: 90)

Essa investigação interna que permite a busca de significado, não como simples subjetividades "...mas como uma busca e compreensão do significado com o qual as coisas são vividas, ou da maneira como nosso pensamento é moldada pelo que foi vivido" (Contreras

Domingo, 2008; p. 14), sendo as narrativas um recurso que possibilita o acesso ao mundo escolar vivido (Torres Morillo; Bethencourt, 2013), tanto por professores quanto por alunos. Consequentemente, interpreto que devemos procurar critérios objetivos atuais para examinar a vocação docente, ajustada aos contextos histórico-culturais, no âmbito da sociedade da informação. Tudo isso fica configurado no texto a seguir que sintetiza a pentadimensionalidade (González, 2005) da vocação docente (Figura 4).

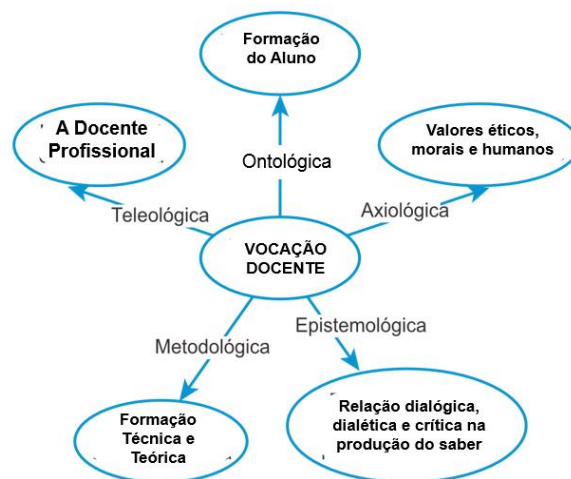


Figura 4: A pentadimensionalidade no examen da vocação docente

4.5 A adversidade se torna inesperada e imprevisível.

A adversidade na prática profissional é um constante confronto com a vocação; portanto, toda vez que eu tinha que enfrentar o desafio de um novo curso, desejava ver tudo fluir bem e ficava angustiada. Nas minhas disciplinas, ao entrar na sala, era frequente observar a seguinte cena:

... corpos abandonados na mesa/cadeira, ausentes e com pouco interesse pelo que pode acontecer na sala de aula. Quando começo a falar para comunicar o assunto daquele dia, eles voltam os olhos para mim, mas com uma expressão de desesperança, com a incredulidade que fornece a certeza de que o que vou expor a eles não é do seu interesse (Villegas, 2009, p. 86)

Agora, reconheço que, na adversidade, fazer perguntas sobre como agir, questionar o que foi alcançado, é inseparável da melhoria, no diálogo como recurso do ato de colocar-se no lugar do outro (Paula, 2019).

Muitas vezes, saio da sala de aula como o vendedor que foi insultado por um cliente em potencial e lhe disse que meus produtos ou serviços são inúteis. São maus. É claro que nenhum aluno jamais me insultou, mas eu me senti um tapa na minha identidade. Saí me questionando: e agora o que vou fazer? Eu sempre me pergunto: como motivá-los a aprender e como fazer para que eles estejam interessados na classe? (Villegas, 2009: 80).

Uma pergunta que sempre me faço e sei que muitos deles também se fazem é: por que, se sou uma professora tão boa, não consigo dar uma aula que lhes interesse? E essa inquietude me motivou para pesquisar o que está acontecendo nas mentes deles (Villegas, 2009: 88).

Fazer a mim essas perguntas, confrontando-me, possibilitou que eu buscasse soluções para o assunto, o que me permitiu renovar minha vocação, porque enfrentar essa adversidade foi uma das formas que eu encontrei para verificar minha competência para agir, cujos resultados contribuíram para a renovação de minha vocação. Mas como conseguir isso? O que fazer quando não há resposta? Como superar o caos que vem com a insegurança? Concordo que todas essas perguntas estavam dando clareza ao meu trabalho e me permitiram conectar-me ao meu mundo interior com uma visão geral da minha experiência como professora (Contreras Domínguez, 2008: 8).

As respostas que elaborei foram diversas.

A primeira foi *enfrentar o desafio do imprevisível*. Diante da indiferença, algo que funcionou para mim foi convidar todos nós, professores e alunos, a buscar o conhecimento que iluminará o caminho tão esperado pelo qual devemos continuar. Eu sei que muitos dos estudantes estão cheios de medos, que eles não sabem estudar para desenvolver sua autonomia e pensamento crítico; então, eu me aproximo deles, vejo respeitosamente o mundo da vida deles, o que é essencial para eles, a fim de apreciá-los em toda a magnitude de sua condição de seres humanos.

Portanto, convido meus alunos a falar comigo sobre suas vidas diárias, seus arrependimentos, seus projetos. Nessa abordagem, física e cultural, percebo como a estratégia que funciona melhor para mim, juntamente com o compromisso que sempre assumo, explicitamente, que manifesto a eles dizendo: *como você é mais jovem, pode contar comigo* (Villegas, 2009: 84). Consequentemente, torna-se necessário humanizar a educação e construir cooperativamente a formação que o futuro exigirá (González Bello, 2008). Para fazer isso, peço regularmente aos meus alunos que mantenham um diário de aula em que façam registro de tudo o que lhes acontece. Todas as suas dúvidas, tempestades, conquistas e aprendizados.

A segunda coisa que eu faço é *desenvolver uma prática da docência articulada com a pesquisa*, a que é necessária para construir princípios e valores de uma prática escolar situada no esforço (Díaz Barriga, 2003); isto é, focada na atividade e no contexto; que, como tal, é diferente dos modelos pré-estabelecidos e permite a avaliação da adversidade como uma oportunidade para reconfigurar a prática e o auto-treinamento.

Isso significa *desenvolver pesquisas baseadas em projetos de aprendizagem*, a fim de estimular a paixão pela aprendizagem através da experiência vivida e construída na prática coletiva de um projeto para a aprendizagem e o desenvolvimento do pensamento crítico, científico e eco-socializado através do desempenho pessoal, em questões como: analisar teoria, construir um problema em diálogo com outras pessoas, escrever hipóteses de trabalho e submetê-las à discussão em grupo, desenvolver ferramentas para coletar informações, procurar orientações de especialistas na área disciplinar diferente do professor da sala de aula, coletar informações sobre a realidade contextualizada, analisando e contrastando as informações obtidas com as propostas anteriormente e construindo o relatório final, além de fazer sua apresentação pública.



24 de novembro. A exposição do trabalho de pesquisa foi iniciada. Os diferentes grupos fizeram sua apresentação sobre vários tópicos. Confiança foi dada ao nosso projeto, que realizamos com esforço todos os dias, com a ajuda da professora, uma vez que ela nos deu todos os seus esforços e solidariedade ao aconselhar-nos. Ela também nos deu sua extraordinária paciência que tinha com todo o grupo, parece-me que ela é uma professora que conhece e gerencia muito bem seu conteúdo (Eily, Tomado de Villegas, 2009: 98).

A prática articulada com a pesquisa garante a vinculação com o contexto e os interesses dos alunos. Isso é possível devido, entre outras razões, à complexidade e ao dinamismo envolvidos no trabalho com processos presenciais, focados na atividade, o que favorece a identidade e o comprometimento dos indivíduos com base em questões coletivas subjetivadas, com base nos interesses dos atores e de sua idiossincrasia.

4.6 Princípios para na formação na adversidade

Reconhecer que os atores dos fatos educacionais (professores, alunos) são humanos, são pessoas e, portanto, são imperfeitos. Não saber como agir, cometer erros no caminho iniciado, apenas nos confronta com nossa própria natureza. Ter comunicação aberta ao diálogo a partir da diferença. Isso convida os alunos a se libertarem da opressão de se sentirem julgados. Se o aluno não puder expressar sua opinião sobre o desempenho do ensino, haverá menos incentivo para comunicar suas percepções e atitudes. Fazer com que o aluno possa se expressar livremente depende da tolerância do professor por discordar. Para facilitar isso, o diário de aula é essencial.

Usar o diário é um ótimo aprendizado e uma boa experiência. Penso que, na prática, me permitiu capturar melhor as ideias, pois muitas coisas me passam pela cabeça e às vezes elas me escapam porque ainda tenho dificuldade em capturá-las. Bem, professora, agradeço por nos fazer sentir como seus amigos e pela simplicidade de sua pessoa. Sinto-me favorecida por ter sido sua aluna. Admito que em muitos momentos me senti perdida, mas você sempre esteve presente. Isso se deve aos compromissos da minha vida ou talvez à minha instabilidade emocional (porque às vezes tenho lapsos patéticos), mas me sinto bem comigo mesma porque estou atingindo a meta e sei que o farei. Agradecemos novamente a sua excelência profissional (Ingrid, Extraído de Villegas, 2009: 108)

Aprender em contato direto com a realidade garante uma formação adequada, uma vez que a realidade existe com suas perguntas não respondidas, aguardando as perguntas que a libertam de suas entranhas.

Acompanhada com o mundo subjetivo do aluno que deseja se tornar um professor. Isso significa mediar na revelação intersubjetiva e dialética do contexto que é derivado das concepções prévias associadas com as culturas que estão em jogo, pois não serão mais os pressupostos que marcam a formação, mas a posição crítica e respeitosa que assumimos diante dos significados que atribuímos aos fenômenos que ocorrem durante o processo para procurar respostas, junto comigo mesma como professora que tenta aprender, quanto de meu aluno que, ao mesmo tempo em que aprende me ensina, tentando fazê-lo ver o valor do processo vivenciado, das maneiras possíveis de continuar, e sobre os benefícios em sua vida futura, como profissional.

Agir para mediar na construção permanente de um desenvolvimento pessoal de um aluno com um senso ético, sensível e intuitivo, que busca a dignidade humana, valoriza o esforço



disciplinado, adia a recompensa e valoriza metas que comprometem seu contínuo aprimoramento contínuo, abrangente e eco-sustentável.

A professora, como sempre, nos guiou novamente com base no alcance de nossos objetivos pessoais. Ela nos convidou a não deixar que os obstáculos nos separassem dos objetivos acadêmicos, contemplar nossos objetivos e aprender a viver e cumprir o planejamento de nosso projeto de vida. Então continuamos em nossa classe. E então, depois de nos orientar, a professora começou a fazer a revisão do trabalho final da equipe (Andrea, Tomado de Villegas, 2009: 94).

Como pode ser apreciado, a adversidade é uma fonte inesgotável para a construção e para o fortalecimento da vocação e para a reconfiguração da identidade. Isso requer um compromisso com uma educação melhor, para a qual é necessário nos visualizarmos como um coletivo, a fim de humanizar o presente e, assim, cooperativamente, construir nosso futuro (González Bello, 2008), entendendo nossas ações como um produto de relações intersubjetivas distribuídas (Giere; Moffatt, 2003) e não como processos meramente individuais. Trabalhar em grupos cooperativos favorece a co-construção da identidade e, portanto, melhora a vocação.

5 CONCLUSÕES

Da exposição anterior, podemos interpretar que houve várias fontes que alimentaram essa vocação. Ambos ocorreram em cenários e contextos onde a professora atuou como antes e paralelamente à prática profissional, que, juntamente com situações adversas, lhe permitiram colocar o conhecimento em contextos interculturais.

Como cenários ou contextos, podemos nomear os seguintes: (a) o lar, que teve muito a ver com a formação das atitudes socio-humanistas dela, como professora; (b) a vida social que ocorre no caso de experiências de crescimento com outras pessoas, colegas, familiares, amigos e as instituições frequentadas; (c) as universidades com as abordagens teóricas que fornecem e influenciam o desempenho de seus professores em serviço, em suas funções de ensino; (d) a emulação de práticas e ações de outros colegas com quem temos princípios compartilhados; (e) os colegas de ensino que oferecem orientação sobre como agir na sala de aula e são um exemplo de dedicação ao trabalho; (f) confrontar com as realidades (causa colapso de concepções prévias), para refletir e testar teorias; e (g) participação em comunidades de aprendizagem mútua e planos de formação dos professores em serviço.

O exposto acima fornece informações para reconhecer que a auto/socio formação tem sido um processo interculturalmente sincrético, promovido por diferentes fenômenos, em diferentes épocas e lugares; e, que hoje, podemos afirmar, não terminou, mas é continuamente enriquecido pelas experiências e fortalecido pelas narrativas autobiográficas.

Por isso, considera-se casos semelhantes, quando um aluno que tem melhor desempenho que outro em alguma atividade de ensino é observado. Interpretamos que isso pode se originar



das habilidades/atitudes que foram construídas/herdadas, em ações/experiências anteriores, as quais poderiam ter sido gerados na família e é isso que alguns chamam de vocação⁵.

Consequentemente, questionar alguns estudantes que estão entrando na universidade por não terem vocação, sem tem em conta o conjunto de crises geracionais que possam estar experimentando, por serem adolescentes e jovens em uma sociedade da informação e comunicação como a que temos hoje, nos parece uma atitude desproporcional e alheia ao momento histórico atual.

Pelo contrário, consideramos que as organizações educacionais, tanto as que concedem o diploma que licencia o exercício quanto as instituições onde realizam o trabalho, devem procurar enriquecer essa vocação de maneira relacional e consolidar uma identidade apoiada por uma política que valorize o exercício e as condições socioculturais, materiais e humanas daqueles que atuam como docentes profissionais.

Portanto, temos que reconhecer que a vocação não é estática, mas dinâmica, não é estável, mas flui junto com o exercício da própria atividade de ensino: se ela não é vivida, ela é extinta; isto é, o sopro da vocação é a reflexão sobre o exercício da profissão.

Por que estamos falando de uma profissão dinâmica? Como resultado da reflexão, pode-se interpretar que a identidade não é algo fixo, estático e definitivo. O uso da narração autobiográfica é favorável à construção da identidade da profissão docente. Isso revaloriza as experiências vividas ao longo do que-fazer docente, facilitando-se assim, através das narrativas como veículo socializador e sistematizador, o conhecimento acumulado que justifica e redefine as práticas de ensino atuais e por ocorrer, portanto, as narrativas se tornam ferramentas de construção da identidade docente.

6 REFERÊNCIAS

- Alliaud. (2006). *La biografía escolar en el desempeño de los docentes*. Conferencia pronunciada el 11 de junio de 2006 en el ámbito del Seminario Permanente de Investigación de la Escuela de Educación de la Universidad de San Andrés. Buenos Aires.
- Arendt, H. (2008). *La condición humana*. Buenos Aires: Paidós. (4ta reimpressão).
- Ball, D. L. (1991). Knowledge and reasoning in mathematical pedagogy: examining what prospective teachers bring to teacher education. Tese (Doutorado) – University of Michigan. Disponível em: <https://deborahloewenbergball.com/s/Knowledge-and-reasoning-in-mathematical-pedagogy.pdf>
- Baquero, Ricardo. (2002). Del experimento escolar a la experiencia educativa: La "transmisión" educativa desde una perspectiva psicológica situacional. *Perfiles educativos*, 24(97-98), 57-75. Recuperado en 13 de julio de 2021, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982002000300005&lng=es&tlng=es.

⁵ Vocação (do latim: vocare; ligar) é o desejo de realizar uma carreira, profissão ou qualquer outra atividade quando ainda não foram adquiridas todas as habilidades ou conhecimentos necessários



- Bolívar, A. (2002) “¿De nobis ipsis silemus?”: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4 (1). Disponible em: <http://redie.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>.
- Contreras Domingo, J. (2008). *Experiencia, escritura y deliberación: explorando caminos de libertad en la formación didáctica del profesorado*. Conferencia pronunciada en el I Congreso Metropolitano de Formación Docente Facultad de Filosofía y Letras – Universidad de Buenos Aires Buenos Aires – 26, 27 y 28 de noviembre de 2008. Disponible em: <https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/download/25126/15117/110383>
- Delorenzi, O. (2008) Biografía Escolar: ¿Determinante de las Prácticas Docentes o Punto de Partida para su construcción? *Voces de la Educación Superior. Revista Educativa* año 2 (2/diciembre) 2 Publicación Digital N° 2, 2008. Disponible em: <http://abc.gov.ar/lainstitucion/RevistaComponents/Revista/Archivos/voces/numero01/ArchivosParalmpimir/1>.
- Díaz Barriga Arceo, Frida. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista electrónica de investigación educativa*, 5(2), 1-13. Recuperado en 13 de julio de 2021, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412003000200011&lng=es&tlng=es.
- Etkin, J. e Schvarstein, L. (1992). *La identidad de las organizaciones*. Buenos Aires: Paidós.
- Fernández de Morgado, N. (2012) Retención y persistencia estudiantil en instituciones de educación superior: una aproximación interdisciplinaria al concepto. *Paradigma*, Vol. XXXIII (2) 063-088. 2012. Disponible em: <http://revistaparadigma.online/ojs/index.php/paradigma/article/view/500/497>
- Fernández, M. (2006). *Desarrollo profesional docente*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Fernandes, A. N. O. E Medeiros, N. F. M. A (2016). Narrativas (auto) biográficas das redimensões da prática pedagógica nos primeiros anos da docência no ensino superior. *HOLOS*, Ano 32, Vol. 2, 326-335. DOI: 10.15628/holos.2016.3284.
- Ferreira, L. C. (2015) Historiando a mim mesmo: mo(vi)mentos de uma pesquisa autobiográfica e narrativa. *LAV, Revista Digital do Laboratório de Artes Visuais*, v. 8, n. 1, jan./abr. 136-151. Disponible em: <https://periodicos.ufsm.br/revislav/article/view/17858> DOI: <http://dx.doi.org/10.5902/1983734817858>
- Freitas, M. T. e Vasconcelos Alves, M. F. (2002). *Vivências das enfermeiras no envolvimento da família nos cuidados ao doente adulto hospitalizado*. Dissertação de Mestrado. Universidade do Porto, Instituto de Ciências Biomédicas Abel Salazar. Porto, Pt. 2002. Disponible em: <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/9852>
- Giere, R. N., & Moffatt, B. (2003). Distributed Cognition:: Where the Cognitive and the Social Merge. *Social Studies of Science*, 33(2), 301–310. <https://doi.org/10.1177/03063127030332017>
- González Bello, Julio R.. (2008). La orientación profesional en América Latina: Fortalezas, debilidades, amenazas y oportunidades. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 5(13), 44-49. Recuperado em 13 de julho de 2021, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-75272008000100009&lng=pt&tlng=es.



- González, F. (2005) Uso del enfoque pentadimensional en el análisis interno de productos escritos de investigación. *Revista Educação em Questão*, Vol 23 (9) 7-15. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/8339/5995>
- Habermas, J. (1989). *Identidades nacionais y postnacionales*. Madrid: Tecnos.
- Hoveid, H.; Hovied, H. (2008). Teacher`s identify, self and process of learning. *Estud Philos Educ*, 27 (125-136). Springer Science +Business Media. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s11217-007-9095-6>
- Larrosa Martínez, F. (2010). Vocación docente versus profesión docente en las organizaciones educativas. *REIFOP*, 13 (4). 2010. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/2170/217015570004.pdf>.
- Lengert, R. (2011). Profissionalização docente: entre vocação e formação. *La Salle - Revista de Educação, Ciência e Cultura* v. 16, n. 2, jul./dez. 2011. Disponível em: <https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao/article/view/195>
- Lima, E. e Leite, D. (2019). Conhecimento Social Emergente e Conhecimento Glocal. *Educ. rev.*, Curitiba, v. 35, n. 75, p. 61-79. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/66011>
- Manen, V. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad*. Barcelona: Idea Books.
- Martínez-Otero Pérez, V. (2009). Diversos condicionantes del fracaso escolar en la educación secundaria. *Revista Ibero-Americana de Educación*. N.º 51, 67-85. Disponível em: <https://rieoei.org/RIE/article/view/622>
- Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios de la educación del futuro*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio. 2001.
- Naville, P. (1948). *La formation professionnelle et l'école*. Paris: Presses Universitaires de France, 14 p. (Nouvelle Encycopédie Pédagogique).
- Nóvoa, A. (Org.) (2007). *Vidas de professores*. 2. Ed. Porto: Porto Editora.
- Santos Lopes de Oliveira, M. C. (2012). Narrativas e desenvolvimento da identidade profissional de professores. *Cad. CEDES*, Campinas, v. 32, n. 88, p. 369-378. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/7XVmRyXDzQR9tqtxBC7ddFJ/?lang=pt>
- Paula, E. F. (2019). Reflexões sobre profissionalização e identidade docente. *HOLOS*, Ano 35, v.1, e7846. 1-6. Disponível em: DOI: 10.15628/holos.2016.7846
- Pentado, R. Z.; Souza Neto, S. (2019). Mal-estar, sofrimento e adoecimento do professor: de narrativas do trabalho e da cultura docente à docência como profissão. *Saude soc.*, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 135-153. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sausoc/a/Y9Wfn6NphgsptvZBMpZcsSJ/?lang=pt>
- Pérez Terán, J. (2007). Lectura y escritura. Procesos dialógicos y recursivos. *Revista Sapiens*, Vol 8 (junio) 001, 99-109. 2007. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/410/41080107.pdf>
- Rabelo Oliveira, A. (2011). A importância da investigação narrativa na educação. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 32, n. 114, p. 171-188. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/fSZvft63V58mv3ZVGx3wVzr/?format=pdf&lang=pt>



- Rocha Macedo, J. (2011). *Formação inicial de trabalhadores e elevação da escolaridade: políticas públicas de qualificação profissional em discussão (1963-2011)*. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-21102011-094242/pt-br.php>
- Rodrigues, N. C.; Prado, Val Toledo, G. (2015). Investigação Narrativa: construindo novos sentidos na Pesquisa Qualitativa em Educação. *Revista Lusófona de Educação*, 29, 89-103. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/5096>
- Rodríguez Arocho, W. (2008). Los aportes de Lev S. Vygotski a la investigación educativa. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 4(8), 43-59, 2008. Disponível em: <https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/6103>
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*. New York: Oxford University Press.
- Romero Ariza, M.; Pérez Ferra, M. (2009). Cómo motivar a aprender en la universidad: una estrategia fundamental contra el fracaso académico en los nuevos modelos educativos. *Revista Ibero-Americana de Educación*. N.º 51. 87-105. Disponível em: <https://rieoei.org/historico/documentos/rie51a04.pdf>
- Sayago Quintana, Z.; Chacón Corzo, M.; Rojas de Rojas, M. (2008). Construcción de la identidad profesional docente en estudiantes universitarios. *Educere, Investigación arbitrada*. Año 12, N.º 42 • Julio - Agosto - Septiembre, • 551 - 561. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/356/35614569016.pdf>
- Shulman, L. S. (2005). Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*. v.9, n.2, Granada, España, pp.1-30. Disponível em: <https://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART1.pdf>
- Shulman, L. S. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*. v.15, n.2. fev. pp.4-14. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.3102/0013189X015002004>
- Suárez, D. e Ochoa, L. (2007). *Formación docente e indagación pedagógica. Indagación pedagógica del mundo escolar y las prácticas docentes*. Buenos Aires: Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Ministerio de Educación. Dirección General de Educación Superior. Disponível em: https://issuu.com/marianomaron/docs/suarez_daniel_-_formacion_docente
- Tardif, Maurice (2013). A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. *Educação & Sociedade*, 34(123),551-571.[fecha de Consulta 13 de Julio de 2021]. ISSN: 0101-7330. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87328002015>
- Torres Morillo, M., & Bethencourt, M. T. (1). Los Mundos Escolares Narrados por los Jóvenes Universitarios. *Paradigma*, 34(1), 53-67. <https://doi.org/10.37618/PARADIGMA.1011-2251.2013.p53-67.id509>
- Toulmin, S. (1977). *La comprensión humana. El uso colectivo y la evolución de los conceptos*. Madrid: Alianza Editorial.



- Veiravé, D., Ojeda, M., Núñez, C., & Delgado, P. (2006). La construcción de la identidad de los profesores de enseñanza media. Biografías de profesores. *Revista Iberoamericana de Educación*, 40(3), 1-11. <https://doi.org/10.35362/rie4032512>
- Villegas, M. (1997). Una Propuesta de Orientación Co-gestionaria en Educación Preescolar. *Paradigma* XVIII (2) 123/162. Disponível em: <http://revistaparadigma.online/ojs/index.php/paradigma/article/view/1088>
- Villegas, M. (1993). *Escuela de Padres en el Preescolar*. Maracay, Venezuela: VIDA. 1993
- Villegas, M. (2009). *La formación en el oficio de la investigación en el contexto de ciudadanía*. UPEL Maracay. Venezuela. Trabajo de Ascenso no publicado. 2009.
- Villegas, M. (2014). La perspectiva histórico-cultural y su impacto sobre la investigación de la docencia. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*. Vol. 14, (1, enero - abril), 1-17. 2014. Disponível em: <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/13386>
- Villegas, M. (1997). *Una propuesta de formación alternativa dirigida a los estudiantes universitarios en el área de docencia*. Trabajo de ascenso para asistente no publicado. UPEL Maracay. 1997.
- Vizureanu, V. (2013). Some Remarks Concerning the Concept of Glocalization. *Public Reason* 5(1). Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/289864488_Some_remarks_concerning_the_concept_of_glocalization
- Walker, María Rosa, Zúñiga, Denisse, & Triviño, Ximena. (2012). Narrativa y formación docente: la experiencia de 5 años de un taller de escritura. *Revista médica de Chile*, 140(5), 659-666. <https://dx.doi.org/10.4067/S0034-98872012000500016>
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de prácticas. Aprendizaje, significado e Identidad*. Barcelona: Paidós (traducción: Genis Sánchez Barberan).

COMO CITAR ESTE ARTIGO:

Villegas, M., & González, F. E. (2021). Narração autobiográfica: Fonte para construir a vocação e reconfigurar a identidade docente. *Holos*. 37(8), 1-23.

SOBRE OS AUTORES,

M. VILLEGAS

Possui doutorado em Educação - Universidad de Carababo, Venezuela (2003). Professora Aposentada na Universidad Pedagógica Experimental Libertador - UPEL- Núcleo Maracay - Venezuela. Professora Visitante da Universidade Federal Rural do Semi-Árido- UFERSA, atuando no Programa de Pós-graduação em Ensino - POSENSINO, em associação da Universidade Estadual - UERN, Universidade Federal Rural do Semi-Árido - UFERSA e Instituto Federal Rio Grande do Norte - IFRN. Ênfase da pesquisa em educação infantil, processos de aprendizagem e ensino, narrativas docentes, formação pedagógica, apropriação de conhecimento do enfoque histórico-cultural, mediado pelo diálogo como ferramenta de indagação. Professora Convidada de várias Universidades, tais como: em República Dominicana na Pontifícia Universidad Madre y Maestra - PUCMM; no Instituto Tecnológico de Santo Domingo - INTEC; Instituto de Formación Docente Salomé Ureña - ISFODOSU; Universidad Católica de Santo Domingo - ICSD. Universidad Mayor de San Andrés -La Paz-Bolivia no programa Doctorado no Escolarizado en Educación Superior em convenio com a Universidad de Bremen - Alemanha. Consultora do Proyecto de Formación Continua Centrada en la Escuela da PUCMM e



da Organización de Estados Iberoamericanos - OEI - República Dominicana. Obteve prêmio da Labor Investigativa da UPEL ano 2006. Foi Investigadora Nivel III do Programa de Promoción al Investigador - PPI-FONACIT – Venezuela. E-mail: margaritavillegas3017@gmail.com

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-4965-2291>

F. E. GONZÁLEZ

Possui Doutorado em Educação - Universidade de Carabobo, Valencia, Venezuela (1998). Professor Aposentado na Universidad Pedagógica Experimental Libertado (UPEL, Núcleo Maracay, Aragua, Venezuela); Coordenador-Fundador do Núcleo de Investigación en Educación Matemática "Dr. Emilio Medina" (NIEM; UPEL Maracay) e do Centro de Investigaciones Educativas Paradigma (CIEP; UPEL Maracay). Coordenador-fundador do PhD em Educação Matemática da UPEL Maracay; Coordenador do projeto de pesquisa intitulado "História Social da Educação Matemática na América Latina", vinculado à Linha de Pesquisa em Educação Matemática (018) do NIEM; Ministrador de cursos e seminários, orientador de dissertações e teses em várias universidades iberoamericanas. Professor convidado em: Universidad de Granada (Espanha), Universidad Mayor de San Andrés (Bolívia), Universidad Autónoma de San Carlos (Guatemala), Universidade Autónoma de Santo Domingo (República Dominicana), Universidad de Cartagena (Colômbia), Universidad del Zulia, Universidad Nacional Experimental de Guayana, Universidad Fermín Toro, Universidad José Antonio Páez, Instituto Pedagógico de Barquisimeto, Instituto Pedagógico de Maturín, Universidad Nacional Experimental Rómulo Gallegos (Venezuela); Diretor-Editor da Revista Paradigma. Consultor de pesquisa do Centro de Estudios Educativos (CEED) ligado ao Departamento de Ciências Sociais e Humanas do Instituto Tecnológico de Santo Domingo, República Dominicana (2015-2017); Ex-vice-presidente da Federação Iberoamericana de Sociedades de Educación Matemática (FISEM); membro associado do Comitê Latino-Americano de Matemática Educativa, CLAME (2016- atual). Membro do Comité Científico do CIBEM-2021; Professor Visitante Estrangeiro da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) no Departamento de Educação (Dezembro de 2017 - atual); Professor credenciado ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, na Linha de Pesquisa "Educação, Construção das Ciências e Práticas Educativas". Possui Doctorado en Educación - Universidad de Carabobo (1998). Profesor Titular Jubilado de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (Núcleo Maracay); Coordinador-Fundador del Núcleo de Investigación en Educación Matemática "Dr. Emilio Medina" (NIEM) y del Centro de Investigaciones Educativas Paradigma (CIEP) de la UPEL Maracay. Coordinador-Fundador del Doctorado en Educación Matemática (UPEL Maracay), Coordinador del Proyecto de Investigación intitulado "Historia Social de la Educación Matemática en Iberoamérica", vinculado con la Línea de Investigación en Educación Matemática (018) del NIEM; Facilitador de Cursos y Seminarios, Tutor de Trabajos de Grado de Maestría y de Tesis Doctorales. Profesor convidado de: Universidad de Granada (España), Universidad Mayor de San Andrés (Bolívia), Universidad Autónoma San Carlos (Guatemala), Universidad Autónoma de Santo Domingo (República Dominicana), Universidad de Cartagena (Colombia), Universidad del Zulia, Universidad Nacional Experimental de Guayana, Universidad Fermín Toro, Universidad José Antonio Páez, Instituto Pedagógico de Barquisimeto, Instituto Pedagógico de Maturín, Universidad Nacional Experimental Rómulo Gallegos (Venezuela); Director-Editor de la Revista Paradigma. Consultor de Investigación en el Centro de Estudios Educativos (CEED) adscrito al Área de Ciencias Sociales y Humanidades del Instituto Tecnológico de Santo Domingo, República Dominicana (2015-2017); Ex-vicepresidente de la Federación Iberoamericana de Sociedades de Educación Matemática (FISEM); Miembro Asociado del Comité Latinoamericano de Matemática Educativa, CLAME (2016- Actual). Miembro del Comité Científico del IXCIBEM-2021; Profesor Visitante Extranjero de la Universidad Federal de Rio Grande del Norte (UFRN) adscrito al DPEC (Dic. 2017 - Actual); Profesor acreditado en el PPGE de la UFRN, en la Línea de Investigación "Educación, Construcción de las Ciencias y Prácticas Educativa. E-mail: fredygonzalezdem@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8079-3826>



Editor(a) Responsável: Francinaide de Lima Silva Nascimento

Pareceristas *Ad Hoc*: Ilane Cavalcante e Francisco das Chagas Souza

