



TRAJETÓRIAS DE FORMAÇÃO DO DOCENTE MILITAR DA ACADEMIA DA FORÇA AÉREA: MEMÓRIA E IMAGINÁRIO

Lucinéia Contiero

(Universidade Federal do Rio Grande do Norte / Academia da Força Aérea, conlucineia@hormail.com)

Resumo: Professores militares da Força Aérea lidam diretamente com a moldagem do jovem militar da Infantaria, Aviação e Intendência. Mais do que a instrução formal da graduação em Administração Militar, a formação desses jovens, em especial, presta-se a qualificá-los para servir à nação em situações de conflito armado, até mesmo com o sacrifício da própria vida. E o mesmo se diga em relação ao próprio educador militar, cuja função vai além da profissionalização docente; ele mesmo, em situações de conflito nacional na ordem global, liderará tropa e terá sua vida em risco pelo país. Isto sugere pelo menos duas constatações: primeira, que o educador militar instrui para fazer paz e fazer viver; e segunda, que a formação do jovem militar são imprescindíveis passagens de ritos organizacionais e estratégias de socialização que educam para uma cultura organizacional de corporação militar - experiências intensas que implicam ensino de excelência e preparação para a prática diária da carreira. Como o professor entende e promove, na sua individualidade profissional e personalidade social, a educação doutrinária militar? Tais questionamentos, de forma ampla, serão apresentados nesta discussão cuja temática é a resiliência, a educação doutrinária, a personalidade cultural e a profissionalização docente.

Palavras-chave: formação militar; profissionalização docente; estratégias pedagógicas de socialização organizacional.

Introdução

Pesquisas recentes apontam grande interesse pela categoria narrativa autobiográfica como apoio de formação humana. Há muito mais diálogo entre a teoria literária e a sociologia, a antropologia, a educação, do que tem ventilado nossa historiografia. No contexto de atuação atual, como docente provisória da formação de oficiais aviadores e pesquisadora da Academia da Força Aérea (AFA), torna-se um interesse produtivo investigar as relações da vida e da formação militar, visto o histórico de estudos que temos construído. Como pesquisadora biógrafa e integrante do GRIFARS/UFRN e do GEPAD/AFA, o

interesse pessoal leva-me a aplicar a (auto)biografia enquanto abordagem metodológica para a (auto)formação de professores. As possibilidades de desenvolver novas leituras e novos entendimentos sobre autobiografia de formação a partir de histórias militares de educação doutrinária se impõem como um foco de grande interesse, constituindo uma rota de pesquisa preciosa. Exploramos histórias autobiográficas militares pertinentes ao desenvolvimento da formação esperando dimensionar o quão importantes são os ritos de passagem aplicados aos cadetes para qualificar e aprimorar sua formação militar. Falamos de



um trabalho vertido em dois interesses: 1. investigação da presença e do significado de ritos de passagem na formação do oficial militar da Força Aérea e sua implicação para o desenvolvimento da formação militar; 2. investigação da consciência e importância desses ritos para a estrutura educacional e organizacional militar através da análise de histórias narradas por cadetes e oficiais educadores com base em missões de risco: voos de resgate, paraquedismo, sobrevivência na selva, sobrevivência no mar. Teoricamente, a temática não dispensa um olhar sobre a epistemologia da resiliência, que, ao lado do respeito à disciplina e à autoridade, dão base ao sistema educacional da corporação.

Situo a importância dos relatos (auto)biográficos militares experienciados em atividades militares de risco, da produção e socialização dessas “escritas de si” entendendo que os processos de (auto)formação de professores militares se modelam entre as experiências que demarcam as histórias de vida de cada sujeito professor e seus singulares percursos formativos. As narrativas de professores militares, como eixos formativos, levantam aspectos teóricos e metodológicos da abordagem (auto)biográfica e suas implicações na formação ao longo da vida levando a compreender a profissão docente entre

dimensões da memória e lembranças de um cotidiano educacional singular, em especial. Abordar aspectos relativos às narrativas da história de vida de professores oficiais militares, suas relações com a prática docente e seus desdobramentos na constituição de um sujeito centrado em uma identidade social específica construída a partir de uma educação doutrinária adequada à organização e a estratégias de socialização militar tem sido foco dos estudos que esta breve discussão traz a lume. Reporto-me, em particular e de forma ampla, à (auto)formação memorialística desses professores contemplando o aspecto resiliência, elemento presente em todas as atividades pedagógicas de risco como sobrevivência na selva, sobrevivência no mar, voos de resgate e de grande representatividade nos planos de aulas e memórias de formação dos professores militares. O aporte teórico de que sirvo reúne apontamentos, direta ou indiretamente, de Pineau, Lejeune, Bordieu, Foucault, Klinger, Ricouer, Pecheux, Vilas Boas, Passegi, Ceconello, Koller, Garcia, Pesce, Assis, Santos, Yunes, Szymanski, Grotberg, Poletto, entre outros.

Toda narrativa contém dimensões sociológicas, políticas, filosóficas, religiosas, psicológicas ou outras, que, para além do prazer estético, servem, sob aspectos



orientados, a diferentes propósitos pedagógicos. Uma criação narrativa biográfica, no uso de qualquer de suas categorias (autobiografia, memórias, testemunho, confissão, diário...), expressa sempre determinada visão de mundo, racionalizada ou não, que tem como substrato nossa existência, individual e conjunta, histórias de vidas coletivas, particulares e singulares, histórias de uma vida construída na presença de outras histórias de vidas... De um ponto de vista social e político amplo, a narrativa autobiográfica é uma expressão estética de relações que estabelecemos entre nós e com o nosso entorno para formar o que chamamos individualidade, sociedade, cultura. Trata-se de uma leitura sobre nós e para nós, reveladora de sentimentos individuais e conhecimentos gerais sobre a vida social em seus múltiplos aspectos. Por intermédio da escrita, um autor de si mesmo participa da construção da realidade contando histórias, falando de gente, de coisas, revelando dramas, formalizando expressões e lembrando lugares, personagens, situações, motivações, sonhos, desejos, para enaltecer atitudes, promover (auto)esperança, denunciar injustiças, violências, mazelas individuais e sociais... Escrever sobre si é, de certa forma, discutir idiossincrasias com a própria consciência. Criador, criadores, época, influências, tendências são dados que não

podem ser desprezados, ainda que não constituam o objetivo central de um propósito específico como pensar pedagógica ou sociológica ou antropológicamente. Tais informações – no caso de obras de natureza pedagógica – mesmo não se destinando ao aprofundamento de teorias ou sendo apenas introdutórias, não deixam de ter sua importância, pois, ampliando o nosso universo de compreensão da vida, revelam o caráter interdisciplinar da produção do conhecimento demonstrando que a ciência não é o único promontório de onde se pode ver, ler, pensar e discorrer sobre os múltiplos aspectos que conformam o mundo em que vivemos e ajudamos a construir (ou a destruir) coletiva e individualmente. A narrativa subjetiva autobiográfica interessa à pedagogia como discurso que revela uma construção de verdades sociais e individuais formativas. A escrita oportuniza, como na arte, em graus variados, o *priem ostraneniya* teorizado por Chklovski, o procedimento ou efeito de estranhamento que se realiza quando modificamos a percepção que temos de uma imagem que tomamos automaticamente e que passa a ser observada a partir de um processo de singularização. Sem preparação é difícil estabelecer uma relação mais rica e proveitosa dessa atividade para a elucidação de temas e conceitos associados a determinados aspectos da realidade social. Capacitar implica



despertar no indivíduo uma visão mais crítica da sociedade – o que chamamos pensar sociologicamente. Nesta direção, buscamos respostas: como levar um professor a pensar sociologicamente sua condição profissional? Como levar um professor a dar significado à sua trajetória de formação? Como levar um professor a atribuir significado à sua rotina profissional e extrair dela alimento para sua própria qualificação? Creio que um recurso eficiente, capaz de promover o “pensar sociológico” e o “pensar pedagógico” seja provocar seu olhar como estranho àquilo que lhe é rotina, o que implica instigar no professor a desautomatização das ações profissionais, instigar-lhe o olhar sobre si mesmo, sobre como se vê no contexto educacional, sobre os acontecimentos, seu entorno, suas preferências, suas atitudes, suas crenças, seus desacordos, suas relações, sua história, suas perspectivas, sua individualidade dentro da organização militar... enfim, instigar uma revisão consciente da própria trajetória profissional. Daí porque trabalho no sentido de analisar aspectos relativos às narrativas da história de vida de professores militares e suas relações com a (auto)formação e a prática docente, ao mesmo tempo em que se desenvolvem percursos de leitura e seus desdobramentos na constituição de um sujeito preocupado com sua identidade social e com uma educação

doutrinária. O cenário se me apresenta relevante para instanciar contextos em que a relevância está no sujeito social focalizado: professores com características diferenciadas, autênticas; professores militares formadores de oficiais aviadores. Diante de cenário tão instigante, o ponto de partida é a visão de educação ampliada, com interface para outros campos de estudo e áreas de conhecimento, como a sociologia, a antropologia e, em contexto ainda mais centrado, a doutrina militar. A visão ampliada de educação é ponto importante da discussão: penso no desenvolvimento da sensibilidade do professor que atua na área militar em relação à diversidade e à pluralidade cultural e social. No universo militar, tanto quanto de forma geral, é fundamental a formação de um professor responsável, ético, crítico, com sensibilidade à diversidade, à pluralidade cultural, social e linguística, um professor sintonizado com seu tempo, com os avanços tecnológicos; este, porém, com perfil rigidamente construído, disposto à disciplina, à subserviência, à liderança, ao padrão, e disposto a exercer uma educação doutrinária.

É lícito dizer que os professores militares lidam diretamente com a moldagem do jovem militar, pertença ele à Infantaria, à Aviação ou à Intendência. Mais do que a instrução formal da graduação em Administração Militar, a formação desses



jovens, em especial, presta-se a qualificá-los para servir à nação em situações de conflito armado, até mesmo com o sacrifício da própria vida. E o mesmo se diga em relação ao próprio educador, cuja função vai muito além da profissionalização docente; ele mesmo, em situações de conflito nacional na ordem global, liderará tropa e colocará sua vida em risco pelo país. Isto sugere pelo menos duas constatações: primeira, que o educador militar instrui para fazer viver; e segunda, que à formação do jovem militar são imprescindíveis passagens de ritos organizacionais e estratégias de socialização que eduquem para uma cultura organizacional de corporação militar - experiências intensas que oportunizarão um ensino de excelência e a preparação para a prática diária da carreira. Tais constatações levaram-me a buscar respostas: dentro de que limites pode ser moldado o ser humano? Como o professor militar lida com os limites de modelagem necessários à educação de um padrão militar em sua rotina profissional? Como o professor incorpora os ritos organizacionais e estratégias de socialização militar às suas aulas? Como administra experiências intensas que envolvem resiliência, risco à saúde/à vida do alunado à sua ação pedagógica? Como o professor entende e promove, na sua individualidade profissional e personalidade social, a educação doutrinária militar?

A profissionalização de professores tem sido tema de constante pesquisa na área de educação no intuito de definir, ainda que provisoriamente, o que constitui e caracteriza a profissão docente. É ampla a investigação, sob diferentes orientações, sobre a formação e a atuação de professores na perspectiva de compreender a relação entre saberes e atuação de professores nos espaços escolares. Já no que concerne à profissionalização do docente militar, quase nada há de literatura especializada. A pouca bibliografia sobre o processo educacional de socialização organizacional militar levou-me a desdobrar os estudos em pós-doutoramento para aprofundar e contribuir com discussões sobre o tema. Como contributo científico, ao lado de professores em capacitação, pesquisei a vida que há nas histórias de professores oficiais e sua representatividade na educação militar, em especial no que tange à construção identitária (o ser oficial) e à formação específica voltada ao oficialato; filtro o veio teórico concernente à profissionalização militar, ao conceito reflexivo-crítico-transformador, à construção identitária, procurando avançar no conhecimento de que as histórias de vida representam tanto um importante operador quanto um produto. Trata-se de verificar as características da formação e da prática militar dos oficiais educadores: influências que tiveram e têm



durante a vida acadêmica; processos de construção identitária; entendimento de sociedade, de homem, de formação; relações estabelecidas a partir desse entendimento com a própria prática profissional; veios teóricos que informavam/informam o saber e o fazer desses professores oficiais; qual a práxis; como se educaram no cotidiano da doutrina. Trata-se, igualmente, à luz das histórias de vida, de clarificar, para melhor compreender, a própria história da educação e da doutrina militar e sua relevância histórico-social. Trata-se, ademais, de pesquisar por dentro do aporte teórico-metodológico das histórias de vida para entendê-las em seu tríplice aspecto (ABRAHÃO, 2005): como fenômeno (a história de vida, per si); como metodologia de investigação (a História de Vida compreendida desde o ato narrativo entrelaçado com outras fontes); e como processo de autoconhecimento (a ampliação da consciência de si, da construção identitária como movimento, obviadas pelo processo investigativo) – tudo o que contribui para investigar a presença de ritos e de estratégias de socialização militar no âmbito da AFA desenvolvidos por professores militares em aulas/atividades de risco: sobrevivência na selva, sobrevivência no mar, voos de resgate.

Falar de riscos é falar, em graus variados, de resiliência – elemento fortemente presente na rotina educacional das Forças.

Cada vez mais se observa no campo científico certa preocupação em atualizar o conceito de resiliência a partir de uma realidade antiga discutida por áreas como a Física e a Medicina (Pereira, 2001; Tavares, 2001). Recentemente, as ciências humanas e sociais aplicam o conceito em estudos compreendendo a resiliência como a capacidade humana de enfrentar as adversidades proporcionando ao indivíduo – ser transformado por esses fatores potencialmente estressores – a adaptação e ou a superação de tais experiências traumáticas e/ou estressantes (Junqueira e Deslandes, 2003; Pereira, 2001; Pinheiro, 2004; Yunes, 2003). O conceito de resiliência vem sendo debatido e reconstruído na medida em que se observa que alguns indivíduos, grupos ou comunidades – e a militar é uma delas – superam situações adversas e ainda as transformam em vantagens ou estímulos para o seu desenvolvimento biopsicossocial e sobrevivência humana (Munist, Santos, Kotliarenco, Ojeda, Infante e Grotberg, 1998; Poletto, Wagner e Koller, 2004). A maioria dos estudos tem por princípio investigar como alguém que se encontra exposto a situações e experiências consideradas de risco e supostamente prejudiciais consegue as condições necessárias para um desenvolvimento adequado (Garcia, 2001). Tal direcionamento permite pensar a



resiliência não apenas como um atributo inato ou adquirido, mas como um processo interativo e multifatorial envolvendo aspectos individuais; contexto ambiental; quantidade e qualidade dos eventos vitais; e a presença dos fatores de proteção (Junqueira e Deslandes, 2003; Lindström, 2001; Pesce, Assis, Santos e Oliveira, 2004). Os eventos vitais são também denominados fatores ou mecanismos de risco e correspondem a eventos adversos da vida vislumbrados como obstáculos individuais ou ambientais que aumentariam a predisposição individual potencializadora dos efeitos de um estressor. Podem ter natureza psicossocial ou sociocultural, os quais resultam em perturbações psicológicas, inaptações e consequentes resultados negativos para o desenvolvimento do indivíduo (Ceconello e Koller, 2000; Couto, Koller e Novo, 2006; Garcia, 2001; Pesce, Assis, Santos e Oliveira, 2004; Yunes e Szymanski, 2001). Fatores de risco devem ser vistos como um processo que considera não a gravidade de um fator negativo da vida, mas o acúmulo de fatores, sua cronicidade, suas consequências, período, situação e contexto de exposição. Assim, nenhum evento ou situação assume uma condição de risco sem se considerar tais aspectos, que se somam à visão subjetiva do indivíduo, ou seja, ao modo como ele percebe o risco e o significado que atribui à situação ou ao evento vivenciado (Ceconello e Koller,

2000; Couto, Koller e Novo, 2006; Yunes e Szymanski, 2001).

Fatores ou mecanismos de proteção são também essenciais e características potenciais à promoção da resiliência, vez que podem minimizar os eventuais efeitos negativos ou disfuncionais na presença do risco, e modificar, melhorar ou alterar a resposta pessoal a um perigo. Noutras palavras, os fatores de proteção não necessariamente eliminam os riscos, antes encorajam o indivíduo a superá-los atuando como mediadores e protetores da adversidade (Ceconello e Koller, 2000; Couto, Koller e Novo, 2006; Yunes e Szymanski, 2001).

Como fatores de proteção, considera-se a inter-relação entre os fatores individuais (temperamento, capacidade para resolver problemas, bem-estar psicológico, autoestima, autonomia, inteligência, autocontrole, autoeficácia e competência social); os fatores familiares (estabilidade, respeito mútuo, apoio e vínculo); e os fatores relacionados ao apoio social externo (relações com pessoas significativas em grupos sociais) – reitere-se, aqui instanciadas num sistema educacional (de internato) militar. Esses fatores não devem ser apenas identificados, mas compreendidas suas associações e a forma como atuam na redução dos impactos da adversidade (Couto, Koller e Novo, 2006; Lindström, 2001; Pesce, Assis, Santos e



Oliveira, 2004; Yunes e Szymanski, 2001).

Ao considerar a resiliência como uma capacidade para se desenvolver normalmente sob condições difíceis ou de risco, e que todas as pessoas, em menor ou maior intensidade, terão de enfrentar alguma dessas condições em algum momento de suas vidas (Pinheiro, 2004), a resiliência e os fatores de risco e de proteção chegarão a se integrar, seja na infância, na adolescência, na fase adulta ou na velhice. Aqui reportamo-nos à resiliência e aos fatores de risco e de proteção como conceitos indispensáveis ao período de formação militar, como condição de aprimoramento de sua capacidade de lidar com conflitos e situações adversas. As situações de risco são inseridas no cenário didático-pedagógico com total controle e responsabilidade, adequadas a um limite plausível de desenvolvimento, de forma que os cadetes possam compreender e assimilar, na prática e na teoria, o que sofrerá em uma situação real para a qual deve estar preparado para ajudar-se a si mesmo, ao companheiro e ao outro, o civil. Decorre deste aprendizado um outro conceito extremamente importante e praticado na educação doutrinária, o Espírito de Corpo.

Considerações Metodológicas.

É fato que a educação militar é um universo paralelo à educação civil. Tanto

quanto é fato que, em situações de conflito de quaisquer ordens, seja natural, social, nacional ou internacional, é o militar que deixa sua família e se alia a outros em prol de salvar, ajudar, proteger. Dispensando os tantos pré-conceitos e distorções e/ou parcialidades amplamente divulgadas e que guia, muitas vezes, o olhar especulativo e investigativo despreparado para enxergar as muitas qualidades positivas dessa educação/formação necessária, entendemos a importância desse ensino que respeita e privilegia (também) a rotina de estratégias de controle físico, de sobrevivência e de salvamento.

Durante a formação militar na Academia da Aeronáutica, são muitas as atividades que cumprem a tarefa de capacitar os cadetes para desenvolverem habilidades para administrar embates e conflitos de variados; ambientais, sociais, políticos... Como estratégia metodológica de pesquisa, os fatores de proteção são investigados com o auxílio de duas Escalas. Uma delas é a de Apoio Social, elaborada por Sherbourne e Stewart. Esta escala apresenta quatro dimensões de apoio social: emocional (apoio recebido através da confiança, da disponibilidade em ouvir, compartilhar preocupações/medos e compreender seus problemas); de informação (através do recebimento de sugestões, bons conselhos,



informação e conselhos desejados); afetiva (demonstração de afeto e amor); e de interação positiva (diversão juntos, relaxar, fazer coisas agradáveis e distrair a cabeça). Na escala, os altos escores associam-se a um apoio social satisfatório. A outra escala é a de Autoestima (Rosenberg, 1989), esta realizada a partir de dez itens designados para avaliar globalmente atitudes positivas ou negativas. Os instrumentos são aplicados às narrativas autobiográficas dos cadetes e oficiais militares e respaldam várias leituras.

Os participantes da pesquisa foram escolhidos de forma a garantir uma distribuição temporal e cultural narrativa; educadores que exerceram/exercem atividades de ensino e instrução militar, porém, com atividades consideradas de alto risco. A partir das narrativas desses professores-fonte, e respeitados os princípios de “redundância e clausura do discurso” de que nos fala Barthes (1970), procuramos desvendar o modo como se distribuem os sentidos que os educadores imprimiram ou imprimem às suas vivências e práticas, transformando-as em experiências. O referencial teórico da metodologia da pesquisa parte da atualidade e pertinência das Histórias de Vida, tal como quer Nóvoa (1995), que considera que a vida (dos professores) constituiu-se, por longo tempo, um “paradigma perdido” da pesquisa em educação. Hoje sabemos não ser possível

“separar o eu pessoal do eu profissional, sobretudo numa profissão impregnada de valores e de ideais e muito exigente do ponto de vista do empenhamento e da relação humana” (1995, p. 7). A indissociabilidade do eu pessoal do eu profissional remete à questão da construção da identidade e de sentir-se e ser professor. Segundo Derouet (1988), a identidade profissional de professores é uma elaboração que perpassa a vida profissional em diferentes e sucessivas fases, desde a opção pela profissão, passando pela formação inicial e, de resto, por toda a trajetória profissional do professor, construindo-se com base nas experiências, nas opções, nas práticas, nas continuidades e descontinuidades. Segundo Santamarina e Marinas (1994, p. 257), “a história oral ou a história de vida tem, na atualidade, um lugar próprio... que requer mais que ajustar ou afinar técnicas ou receituários de procedimentos”. As Histórias de Vida constituem-se de narrativas produzidas, por solicitação de um pesquisador, com a intencionalidade de construir uma memória pessoal ou coletiva, em um determinado período histórico, estabelecendo, pesquisador e entrevistado, “uma forma peculiar de intercâmbio que constitui todo o processo de investigação” (1994, p.258). Nessa ótica, “recolher os relatos ou as histórias de vida não é recolher objetos ou condutas



diferentes”, mas participar na elaboração de uma memória que se quer transmitir. Por isso a História de Vida não é só uma transmissão, mas uma “construção da qual participa o próprio investigador” (1994, p. 273). Isto caracteriza o processo de pesquisa que consiste em “fazer surgir” Histórias de Vida em planos históricos ricos de significado, em que aflorem, inclusive, aspectos subjetivos. Em se tratando de pesquisa na área educacional pode-se explorar, por meio dessa metodologia, a dinâmica de situações concretas pelo relato em que aflorem as percepções de sujeitos históricos. A construção de Histórias de Vida tem, segundo Santamarina e Marinas (1994), uma dimensão ética e política, na medida em que “aposta na capacidade de recuperar a memória e de narrá-la desde os próprios atores sociais”, rompendo com formas cristalizadas de investigação e buscando capturar sentidos da vida social não facilmente detectáveis, mas viabilizadas por um processo de construção, de re-elaboração de identidades individuais, de grupo, de gênero, de classe em contexto social (1994, p.259). Os educadores militares pesquisados atuaram/atuam muito significativamente na vida militar, além de serem profissionais da educação de modo pleno: doutrinam, enquanto constroem um padrão de perfil militar. As histórias de vida desses educadores revelam aspectos que

permitem um importante constructo para a (auto)formação de oficiais aviadores em formação inicial e oficiais em formação continuada. Dão suporte teórico-metodológico para o desenvolvimento desta vertente, além dos autores já citados, os estudos, de Connely e Clandinin (1987), de Goodson (1992), dentre outros.

As fontes que utilizamos para a construção das histórias de vida seguem especificação de Pujadas (1992, p.14), em especial: a) documentos pessoais - diários, correspondência, fotografias, vídeos, matéria publicada, etc.; b) registros biográficos (obtidos pela pesquisadora por meio da pesquisa, via registro de narrativas e de documentos oficiais); c) Histórias de Vida de Relatos Cruzados, preferentemente às de relato único. No desenvolvimento da pesquisa utilizamos as quatro etapas descritas por Pujadas: a) etapa inicial; b) registro, transcrição e elaboração das histórias de vida; c) análise e interpretação; d) apresentação e publicação.

No processo de interpretação das informações utilizamos uma concepção em que as categorias de sujeitos são entendidas como espaço de enunciação em que os elementos pertinentes vão se desenhando na medida da relação dos relatos com seus contextos, o que implica tornar a própria história narrada o núcleo do estudo que entra



em contato com diferentes memórias, representações, subjetividades e narrativas que o processo identitário comporta. Tomo categorias teóricas e conceitos construídos por Benjamin (1993), Larrosa (1994 e 1995) e Josso (1988, 1999 e 2002), no sentido de situar os princípios e procedimentos metodológicos da pesquisa narrativa. Ainda em relação à pesquisa com narrativas, busco em Connelly & Clandinin (1995), Arnaus (1995), Cunha (1997) e Chené (1988) perspectivas de compreensão do enraizamento da formação vinculada ao espaço pessoal e do papel estabelecido à autoria do texto narrativo. Entendo pertinente situar, ainda, estudos desenvolvidos por Goodson (1992), Nóvoa (1992, 1995 e 2002), Moita (1992), Holly (1992), Huberman (1992), Catani et. al. (1997, 1998 e 2001), Nóvoa e Finguer (1988), sobre história de vida e formação, por tematizarem os percursos e ciclos de vida dos professores, além de diários reflexivos, autobiografia, suas influências e significados para a formação docente.

A partir dos memoriais desses professores, um corpus de análise é organizado a partir de três blocos temáticos que costuram, oportunamente, contributos teóricos de ensaístas fundamentais supracitados (e outros, aqui nomeados: F. Lejeune, Bordieu, Foucault, Pecheux, Klinger, Ricouer, Vilas Boas, Kincheloe,

Ducrot...) e as memórias de aulas desenvolvidas pelos professores/instrutores militares: 1. “Memórias de uma história militar e construção de uma autobiografia”; 2. “histórias de vida e narrativas de formação”; e, por fim, 3. “escritas de si como práticas de formação”.

Considerações Finais.

Bibliografia sobre a docência militar ainda é escassa. Todas as contribuições são valiosas, considerando-se a importância de se compreender como uma educação doutrinária pode desenvolver aspectos do comportamento humano imprescindíveis à satisfatória convivência social. Conceitos como disciplina, respeito à autoridade, formação de valores são alguns dos focos desta educação que prepara graduandos para exercerem o bem comum, a paz social. Este estudo oportuniza uma pequena visão dos possíveis desdobramentos metodológicos que perpassam a reflexividade e aspectos relativos à subjetividade e à importância de se ouvir a voz do professor militar a fim de compreender o sentido da (auto)formação centrada na abordagem experiencial cujo sujeito aprende a partir da sua própria história e da história do outro.

Referências Bibliográficas.

ABRAHÃO, M. H. Memória, narrativas e pesquisa autobiográfica. In: História da



Educação (ASPHE). Pelotas: Editora da UFPel. v.14, n. 1, 2005. p. 79-95.

CHARAUDEAU, P.; MAINGUENEAU, D. Dicionário de Análise do discurso. São Paulo: Contexto, 2004.

DELORY-MOMBERGER, C. Os desafios da pesquisa biográfica em educação. In: SOUZA, E. C. (Org.). Memória, (auto) biografia e diversidade: questões de métodos e trabalho docente. Salvador: EDUFBA, 2011. p. 43-58.

CATANI, D. B. – Entre o pessoal e o profissional: o estágio, as narrativas e o processo de formação. In.: SOUZA, Elizeu Clementino de (Org.) – Anais do IV Encontro de Estágio Supervisionado da UNEB. Salvador: Editora da UNEB, 2001, pp. 09/26.

CHENÉ, A. – Narrativa de formação e formação de formadores. In: NÓVOA, A., CONNELLY, F. M. y CLANDININ, D. J. Relatos de experiência e investigación narrativa. In: LARROSA, J. (Org.) – Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación. Barcelona: Editorial Laertes, 1995, pp. 11/59.

DOMINICÉ, P. La formation comme régime

nocturne: raison narrative et formation. Education permanente, Paris, n. 122, p. 179-189, 1995.

NÓVOA, A. (Coord.) Os Professores e sua Formação. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

PUJADAS, J.J.et al. Método biográfico: el uso de las historias de vida en ciencias sociales. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas. CIS, 1992.

RAMALHO, B. L. et al. Histórias de vida y história oral. In: DELGADO, J. M. e GUTIÉRRES, J. Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales. Madrid: Síntesis, 1994.

TAVARES. M. das G. P. Cultura organizacional: uma abordagem antropológica da mudança. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1991.

VAN GENNEP. A. Os ritos de passagem. Petrópolis. Vozes. 1978.

VAN MAANEN. Processando as pessoas: estratégias de socialização organizacional. In: Fleury. M. T. L. & Fischer. R. M. Cultura e poder nas organizações. São Paulo: Atlas, 1989