

## (AUTO)FORMAÇÃO DOCENTE MILITAR

CONTIERO, Lucinéia (1); LOURENÇÃO, Humberto (2)

(Universidade Federal do Rio Grande do Norte/PPGCA-Universidade da Força Aérea –  
conlucineia@hotmail.com / Academia da Força Aérea/Universidade da Força Aérea –  
lourencao@hotmail.com)

**Resumo:** A (auto)formação continuada docente militar é o tema desta abordagem e, em específico, a (auto)formação através da autobiografia e do memorialismo são o foco deste trabalho. Tratou-se de compreender o perfil e o contexto profissional dos docentes que atuam na Graduação e Instrução Militares, na formação continuada de oficiais da Força Aérea, ou seja, uma situação historicamente situada. Muitas são as questões que permeiam tal investigação, e aqui estão, tanto quanto possível, considerações elementares, entre elas a identificação do contexto de ensino; os docentes interlocutores; o ambiente e as condições de ensino-aprendizagem; além de elementos que identificam ou particularizam os professores. Apoiam esta abordagem autores como Lejeune, Lortie, Tardif, Delory-Momberger, Nóvoa.

Palavras-chave: ensino militar; autobiografia de formação; formação continuada

### Introdução.

A formação/atualização de professores vai muito além da discussão de conceitos científicos, avança para a reflexão sobre os próprios conceitos constituidores do processo formativo. Ao refletir sobre os processos de formação, enfatiza-se a necessidade de o professor tornar-se sujeito do conhecimento agindo com autonomia no espaço educacional e de modo a ressignificar suas práticas a partir da problematização de seu contexto. Compreender o ambiente de ensino como um dos principais espaços para realizar pesquisas deve ser o primeiro passo para a construção da identidade de um professor-pesquisador, ou professor em situação de (auto)formação, visto que este pode adquirir postura e habilidades que propiciem uma leitura crítica do contexto educativo a partir da problematização das situações vivenciadas. Entretanto, para o êxito desse processo de formação são necessárias condições básicas: a. um processo de descobertas voltado para a pesquisa; b. proposta de articulação dos conteúdos curriculares às atividades desenvolvidas; c. utilizar ferramentas teórico-metodológicas que possibilitem a ressignificação das práticas no transcorrer do processo; d. registros de experiências; e. prática do acompanhamento da docência e da pesquisa por meio de consciência reflexiva de trabalho. A consolidação dessas diretrizes como instrumentos de (auto)formação contribui para o desenvolvimento de um modelo de docência que, por si, propicia a formação de todo professor que queira assumir-se como pesquisador de sua própria ação pedagógica. A partir dessa perspectiva, entende-se a universidade enquanto instituição também formadora de seus próprios professores, estes

comprometidos com a auto reciclagem, em condição de sujeitos da (auto)formação mediada pelos processos direcionados e capazes, nesta triangulação, da ação educativa enquanto intelectuais autônomos, instrumentalizados por uma educação científica e crítica.

O artigo que ora apresentamos finaliza as atividades relativas ao Estágio Pós-Doutoral junto à Pós-Graduação em Ciências Aeroespaciais pela Universidade da Força Aérea - UNIFA. Abordamos aspectos referentes ao desenvolvimento de narrativas autobiográficas e à leitura analítica das histórias de vida de professores/instrutores militares em suas relações com a prática docente e seus desdobramentos para a formação 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. São estas as considerações que partem de um entrelaçamento teórico crítico ilustração via corpus analisado.

A produção e socialização das escritas de si confirmaram o entendimento de que os processos de formação de professores e leitores se modelam na tensão entre as experiências que demarcam as histórias de vida de cada sujeito e seus singulares percursos de formação e (auto)formação. A leitura dos relatos dos professores/instrutores participantes foi organizada a partir de eixos temáticos, os quais trataram de especificidades dos conteúdos, porém, considerando elementos indispensáveis que garantiram uma visão ampla e o menos superficial possível de análise: abrangência; forma; fontes; estrutura; e discurso. Assim, os dados permitiram uma organização temática: (auto)biografia, memória e formação docente; histórias de vidas cruzadas e narrativas de formação militar e, por fim, as escritas de si como dispositivo e práticas de formação docente. Os eixos oportunizaram desdobramentos metodológicos centrados nas histórias de vida, diários biográficos, narrativas de formação de professores porque adotam, além da temporalidade e reflexividade, aspectos e questões relativas à subjetividade e à importância de se ouvir a voz do sujeito e compreender o sentido da investigação-formação centrada na abordagem experiencial.

No decurso da experiência de pesquisa, escritas de si foram produzidas tendo como títulos *Diários de formação* e *Rascunhos de mim*; tratavam-se todas de narrativas autobiográficas memorialísticas. Todas as discussões e registros desenvolvidos possibilitaram diferentes leituras sobre os sentidos das escritas de si como prática de investigação e de formação no campo do trabalho docente militar e das aprendizagens experienciais construídas ao longo da carreira e da vida. Trazemos, nesta oportunidade,

apontamentos teóricos suscitados em leituras e temas de discussões coletivas do grupo que experimentou essa (auto)formação; trazemos alguns aspectos do trabalho desenvolvido com base nas escritas de diários e das histórias de leitura.

### **Discussão e Resultados.**

A história de vida profissional de um professor militar é diferente do professor que vivencia qualquer outro contexto/ambiente educacional. O contexto é típico, as circunstâncias de ensino são únicas, e a carreira prevê outras atividades exigidas pelo professor militar que são desprovidas de qualquer projeção pedagógica (como ser escalado para tirar serviços de guarda, de formatura militar, liderança de tropa, cumprir função administrativa, por exemplo). Porém, há que se dizer que um professor/instrutor militar é uma marca identitária dentro da corporação, assim como o ser militar é uma condição (profissional) circunscrita em todas as esferas pessoais e sociais. O professor militar leciona disciplinas das grades curriculares dos cursos de graduação e pós-graduação; o instrutor é assim chamado por ser um professor a ministrar cursos, oficinas ou especializações de conhecimentos específicos militares, como curso de mecânica de aeronave, pilotagem de aeronaves, cursos de sobrevivência, de armamento, de paraquedismo, etc.

As escritas de si, tomadas enquanto prática de formação e (auto) formação docente (HESS, 2000, p. 64), tornaram possível apreender as inter-relações entre as diversas situações e dimensões experienciais da/na atividade educadora. O registro narrativo permitiu compreender o modo como cada sujeito, permanecendo ele próprio, toma consciência de si e se transforma. Também evidencia o processo e movimento que cada pessoa empreende para externar seus conhecimentos, valores e energias, para ir construindo a sua identidade num diálogo contínuo com os seus contextos.

No que concerne aos diários autobiográficos, Holly afirma: “educadores que optaram pela elaboração de diários profissionais ou pessoais escolheram observar-se a si próprios, tomar a experiência em consideração e tentar compreendê-la. A escrita de diários biográficos constitui-se em ‘escrita sobre a vida’ (bio= vida, graphia = escrita), tentando compreender e articular as experiências de uma outra pessoa. A escrita de diários autobiográficos envolve o processo de contar a história da própria vida. A escrita de diários biográficos e autobiográficos inclui, geralmente, a reconsideração e a reconstrução da experiência a partir da história de uma vida, quer seja a sua própria (autobiografia) ou a de outras pessoas (biografia) (1992, p. 101). Logo, o que

empreendemos juntos no processo deste trabalho foi tornar possível a (auto)formação docente possibilitando aos sujeitos entrarem em contato com suas lembranças, histórias e representações sobre as aprendizagens e discursos pedagógicos construídos no espaço acadêmico e que, no caso, é também o espaço em que a carreira profissional militar evolui.

Nas experiências da sala de aula da universidade, temos observado, escutado e percebido o sentido que cada sujeito estabelece face às relações entre saberes e atuação sob a lógica da argumentação comprometida com a prática, ou seja, a adequação dos saberes à atuação de professores. Daí porque vimos na pesquisa da *narratividade autobiográfica* uma alternativa válida para lidar com as questões complexas pertinentes à formação de professores de universos educacionais distintos, autênticos, como é o dos militares. Voltamos a Ramalho, Núñez e Gauthier (2003), para quem a profissionalização docente deve ser entendida em duas dimensões, a “profissionalidade” e o “profissionalismo”: a primeira leva o professor a adquirir competências fundamentais para o desempenho das atividades docentes e os saberes próprios da profissão; o segundo, indo além da qualificação e competência, é também uma construção social na qual se situam a moral coletiva, o dever ser e o compromisso com a educação. A profissionalização se refere, portanto, à maneira como se estabelecem as relações profissionais; às formas de desenvolvimento da atividade profissional; às associações estabelecidas dentro e fora do contexto de trabalho – implica a criação de estratégias e negociações com vistas a fazer com que a sociedade reconheça qualidades específicas que proporcionem, ao profissional, prestígio e reconhecimento social.

A construção de narrativas reflexivo-pessoais (termo nosso), estratégia que caracteriza o campo das abordagens (auto)biográficas, por ser capaz de levar o professor a refletir mais e melhor – avanço ao profissionalismo –, é caminho metodológico que temos defendido na atuação acadêmica e na pesquisa realizada junto aos docentes/instrutores militares que se sujeitaram à condição de (auto)formação dirigida. Entendemos ser este o tipo de pesquisa qualitativa que oportuniza ao professor em atividade buscar, ele próprio, espaços para a emancipação, a autonomia, a construção e desenvolvimento da identidade profissional – o “self-as-teacher”, como quer Bruner (1997).

A pesquisa autobiográfica permite ressaltar o momento histórico vivido pelo sujeito. Assim, a temporalidade contida na narrativa individual remete ao dinamismo de um tempo histórico que apreende as estruturas de relações sociais e os processos de



mudança pelos quais o sujeito passa ao longo da vida. Nesse sentido, o tempo e o espaço das ações realizadas pelos sujeitos dentro de grupos sociais podem identificar, além das práticas sociais que estes elaboram, as negociações dos acontecimentos ocorridos em suas vidas (NÓVOA, 1995: 189). Entre o saber ser e o saber fazer existe a mobilização do conhecimento de si e das coisas. Durante a vida, o sujeito se engaja na incessante busca de si, na busca de sentido e de conhecimento, que, uma vez deslocados e movimentados, transportam informações ao mesmo tempo em que devolvem outras – o “conhecimento acumulado” de que nos fala Latour (2000). Esse deslocamento, entendido também como trajetória, evidencia, pelos processos narrativos biográficos, um indivíduo envolvido consigo mesmo, com o outro e com os contextos de inserção: enxerga o que é, o que já não pode ser, e o que ainda poderá se tornar. A forma de expressão mais imediata para demonstrar a representação mental, pré-escritural de uma biografia, são as narrativas. Delory-Momberger (2008) esclarece que os princípios do discurso narrativo consistem em organizar a sucessão dos fatos, as sintaxes das ações e das funções, a dinâmica transformadora entre sequências de aberturas e de fechamento dos acontecimentos, além de orientar quanto aos objetivos do sujeito em narrar determinados fatos. Nesse sentido, a narrativa se apresenta como a linguagem do fato biográfico, como o discurso no qual escrevemos nossa vida, conforme afirma Delory-Momberger (2008). De acordo com Jovchelovitch e Bauer (2002), as narrativas são ricas em colocações indexadas, uma vez que as referências nelas contidas remetem a acontecimentos concretos e detalhados de forma minuciosa, indicando lugares, tempos e experiências pessoais.

A narrativa confere papéis aos personagens de nossas vidas, define posições e valores entre eles; constrói, entre as circunstâncias, os acontecimentos, as ações, as relações de causa, de meio, de finalidade; polariza as linhas de nossos enredos entre um começo e um fim e os leva para uma conclusão; transforma a relação de sucessão dos acontecimentos em encadeamentos finalizados; tem seu lugar na realização da história contada. A narrativa faz de nós o próprio personagem de nossa vida: não fazemos a narrativa de nossa vida porque temos uma história; temos uma história porque fazemos narrativa de nossa vida (DELORY-MOMBERGER: 2008, p. 37).

A narrativa fundamenta o modelo que inspira nossas representações biográficas e a maneira como narramos nossa vida. A narrativa “não apresenta fatos, mas palavras”, afirma Delory-Momberger (2008, p. 95): “a vida narrada não é a vida”. Isso significa que o objeto sobre o qual trabalham os pesquisadores interessados nos procedimentos

de formação ou profissionalização de professores através das histórias de vida não é, portanto, a vida, mas as construções narrativas que os entrevistados elaboram, pela fala ou pela escrita, quando são convidados a contar sua vida.

Há complexidade envolvendo o estudo do gênero enquanto categoria literária que se presta ao campo educacional enquanto discurso específico orientado para a exposição de vida de alguém. Isto porque há aspectos elementares e operacionais que dão mostra da potencialidade biográfica que permitem uma leitura e investigação do todo e parecem ser observáveis em toda e qualquer espécie do gênero biográfico: biografia, autobiografia, memória, diário íntimo, autorretrato, carta, testemunho... Estes aspectos são fontes, abrangência, estrutura, discurso e forma. As fontes referem-se a biografias anteriores, memórias de contemporâneos, confissões, trabalhos crítico-biográficos, reportagens, correspondência ativa e passiva, entrevistas, consultas bibliográficas e iconoplásticas de toda ordem, etc. A estrutura diz respeito à ordem cronológica das informações, por exemplo. A abrangência: toda a vida ou parte dela, toda uma geração ou estudo de época. Enquanto forma, o gênero biográfico guarda uma gama variada de subespécies: autobiografia, biografia, biografia romanceada... Já o discurso diz respeito às ideologias, envolvimento emocional-afetivos, relações profissionais, enfim...

É verdade que toda capacidade de apreender com segurança os fatos da vida ou sua representação em termos realistas é desconfiável. Mas é também verdade que o autor se comporta como jornalista, como historiador. A definição de autobiografia de Lejeune reitera esse entendimento: narrativa retrospectiva em prosa que uma pessoa real faz de sua própria existência, com destaque para a vida individual, em especial para a história de sua personalidade. No plano textual, no “pacto autobiográfico”, identificam-se autor como o dono da informação; o narrador como o titular do discurso; e a personagem como a pessoa de que se fala. Vale lembrarmos que o resgate do fato submete-se a outras contingências que o transformam.

O grupo escolhido para realização da pesquisa apresenta características que definem um caráter plural e singular a um só tempo: singular porque composto por sujeitos que desenvolvem atividades dentro do ambiente educacional especificamente militar; plural por se tratarem de professores de áreas diversas, de experiências diferenciadas e vivências singulares. Outro elemento de análise considerado é a diversidade de espaços em que cada sujeito atua, nesse sentido as vivências desses sujeitos refletem a dinâmica do cotidiano militar e constituem um rico mosaico de histórias, experiências, percursos formativos e trajetórias que cada sujeito vivenciou. No

plano estrutural, interessou mais abordar os níveis de focalização e de categorização biográfica.

Sabe-se que a tradição biográfica privilegia a linearidade cronológica, sujeitando a vida do biografado a uma sequência natural. As narrativas autobiográficas e memorialísticas dos professores/instrutores militares seguem, em parte, esse padrão, embora em menor abrangência – restringindo-se à juventude e à vida adulta, com repercussão na formação e trajetória profissional. A noção de sucessão cronológica se firma também pela remissão a endereços diversos. Indicação de cidades e unidades militares e a idade e a profissão situam os acontecimentos entre um antes e um depois, com um durante no meio. Se os registros dos fatos só em parte se ajustam aos moldes tradicionais, isto quer dizer que esses narradores não estruturam seu texto segundo uma ordenação cronológica rígida, estratégia que empresta certa leveza e desprendimento, como se as informações fossem naturalmente registradas ao ritmo das lembranças. Esse desprendimento cronológico, solto entre analepses e prolepses, permitiu também as interferências desses narradores-autores puxando a experiência narrada para o tempo mais recente. Este método um tanto livre para o registro dos fatos é postura adotada pelos dez memorialistas, aparentemente mais interessados no registro espontâneo. Os professores-narradores pulam de assunto e lastro temporal de um parágrafo para outro ou numa mesma passagem memoriada, liberdade que comprovou ser o método escolhido por todos.

As memórias narradas de fundo metadiscursivo contemplaram os aspectos: primeiros passos rumos à intelectualidade e influências, gosto pela profissão, motivações e aspirações. Pela abrangência dos aspectos as memórias docentes podem ser categorizadas como autobiografias intelectuais/profissionais, em termos amplos, e ainda um tanto crítica, pois se sujeitam a análises e interpretações psicanalíticas e profissionais mais ou menos densas. Há paradas reflexivas que reforçam a polifonia temática e assumem o que se possa entender por transferências catárticas da vida dos autores para as narrativas. Neste particular, os relatos autobiográficos são ainda uma escrita do eu, uma recriação individual do mundo: situa-se no universo, arruma casa, ordena a vida, volta-se às volições interiores.

Na narrativa autobiográfica o narrador se identifica: pessoa real e personagem principal (Lejeune). Nas narrativas autobiográficas e memorialísticas dos professores/instrutores militares, autor é o narrador de si mesmo, que se volta a si no tempo; é o adulto narrador-profissional que se recompõe na análise de si mesmo; é o

adolescente e jovem que se lança à vida e à carreira militar sempre rememorada na presença de companheiros.

Voltamos a Lejaune para lembrar que o relato retrospectivo em prosa que uma pessoa faz de sua existência colocando acento na sua vida individual e história de sua personalidade faz a especificidade autobiográfica. Essa experiência de retomada, regressiva e relativamente nova no plano das escritas de si faz da imagem e do estudo da profissão docente uma metodologia e um processo de (auto)formação válidos. Assim, em situação de (auto)formação, o professor é o sujeito que se desdobra na sua diversidade polifônica. A polifonia diz respeito à divisão de dois eus: o eu reflexivo (agente do autor situado no tempo da enunciação) e o eu da memória (identificado com fatos retroativos). O narrador em primeira pessoa por vezes se afasta do personagem, comporta-se em terceira pessoa e se aproxima do eu centro – o autor, pois o eu biográfico é um “diálogo de instâncias múltiplas”, é polifônico. O eu da fala passa a ser outro eu, distanciado do eu de quem se fala (tempo passado – enunciado). Têm-se, assim, os diferentes níveis de focalização narrativa. As interferências do tempo da enunciação promovem o distanciamento da autobiografia tradicional pelo grau de interferência do narrador e sua espontaneidade assistemática. São muitas as passagens em que os narradores se afastam do personagem para revisar as vivências, para comentar e julgar, com olhar adulto e profissional, as circunstâncias que envolvem o jovem militar em formação profissional e o professor militar que este se tornou. Ao recuperar essas experiências, a autobiografia de profissionalização permite uma nova versão delas, subjetivas e em perspectiva diferente.

O exercício reflexivo não foi sujeito a rigor metodológico. O resultado foi um composto de colorido humano entremeado de episódios sociais e coletivos autênticos. As memórias autobiográficas facultaram aos seus autores, por identificarem-se com narradores e personagens, certo desprendimento na exposição das memórias – vantagem que repercutiu nas estruturas textuais e fizeram desses professores autobiógrafos de profissionalização bastante modernos, imprimindo certa tonalidade cronística às memórias – marca da contemporaneidade categorial.

Em resumo, reitere-se: as memórias docentes em questão e que serviram à (auto)formação docente militar, em análise, podem ser assim caracterizadas: enquanto forma, tratou-se de autobiografias memorialísticas; enquanto abrangência: relações afetivas da juventude militar e retratos de época envolvendo aspectos culturais, educacionais e sócio políticos apropriados ao gênero autobiografia de cunho intelectual



e profissional; enquanto discurso: uso do eu múltiplo, ou seja, somando e alternando autor/narrador/personagem como um eu reflexivo e um eu da memória; enquanto fontes: dados de memória fotográfica com interferências para convencimento do interlocutor, conferência de dados cruzados via fotografias e referencial bibliográfico da organização militar; enquanto estrutura: ordenação cronológica linear com uso de saltos bruscos, prolepses e analepses, ambientação e idades juvenil e adulta como motivadores temporais.

A maioria dos autores dos relatos iniciou a narração de suas memórias a partir da adolescência e revelam o desejo de relatar quê passado os fizeram se tornarem os homens e instrutores professores de hoje. Dois professores/instrutores confidenciaram ter sido dolorosa a obrigação de recuperar na memória recordações, passagens e sentimentos familiares. Porém, alegam a importância das memórias como uma “forma de perceber que a profissão de professor-instrutor se funde com a íntima destinação para a carreira militar” (Professor Instrutor V, 2017). Os pequenos acontecimentos da vida ordinária que encontram ressonância na vida de cada um repercutiriam de forma direta na escolha profissional desses sujeitos: “Desde que entrei para a vida militar, fui descobrindo minha vocação de liderança, que no meio militar, se confunde com passar conhecimentos, estar à frente e ensinar”. Esta descoberta seria vista como “maior satisfação pessoal à minha futura carreira profissional. Então, passei a me dedicar a esse objetivo: ser um instrutor (professor) dentro da corporação” (Professor Instrutor S., 2017).

De forma comum, os relatos apresentam memórias a partir de um quadro temporal bastante específico: dos anos que antecedem à entrada na Força Aérea até o momento atual dos autores, o que significa grande variação em termos de anos (entre 1975 e 2017), visto que os percursos na carreira de cada um desses professores seguem cursos tão diversificados quanto intensos. Os autores dos relatos, quase na totalidade, ocuparam-se de influências intelectuais e profissionais sempre entremeando o relato com passagens pitorescas que envolveram familiares, amigos e mestres inspiradores e exemplos a serem seguidos. As memórias juvenis se dividem entre vivências antes e pós-preparação para entrada na caserna, para onde o jovem, depois de lutar por uma vaga nas escolas de formação, insere-se nesse novo e diferenciado universo educacional e profissional. As reações desses garotos diante desses dois universos, o civil e o militar, diante das primeiras descobertas e desafios, revelam-se em situações que mesclam a vida pueril em franca liberdade, a formação familiar, escolar, profissional, os

obstáculos, o contato com os novos amigos, a adaptação à educação disciplinadora, as atividades e formalidades militares. Os relatos marcam simbolicamente a juventude desses estudantes, a trajetória da formação e da carreira militar e, dentro dela, a formação docente (lembramos que os profissionais da educação são chamados de “mestres” pelo alunado e “professores/instrutores” pelas chefias e encarregados). Tais parâmetros temáticos, somados às informações que os antecedem, dão uma notícia abrangente sobre o conteúdo das narrativas, revelando, infelizmente, pouca contribuição para o entendimento de sua natureza e profundidade.

As memórias narram as histórias, sobretudo, de um ambiente educacional peculiar. Entre um fato pessoal e outro, memórias de conversas, brincadeiras e missões comuns, como se a própria estrutura narrativa, entremeadada de seus espaços entre uma lembrança e outra, possibilitasse a figuração compartilhada de cenários e de cenas em que sujeitos vivenciaram uma mesma experiência. Assim, afiguram-se lembranças significativas de um ambiente escolar de formação para sujeitos que se tornariam, um dia, profissionais da educação, como os variados toques de corneta indicando os “comandamentos” de execuções para todo tipo de atividade da rotina diária (como hora de levantar da cama, “a alvorada”, “entrar em formação”, movimentos em “ordem unida”, “o marchar” com marcialidade, o debandar para início das aulas, o fim das aulas para refeições no “rancho”, a hora de dormir, “o silêncio”...); cabem também lembranças impactantes como a rotina de exigentes atividades físicas; e cabem, ainda, as lembranças ordinárias como do toque “fora de forma” indicando o fim das atividades diárias e o início de momentos de um pouco de relaxamento e alguma nostalgia saudosa dos familiares durante o período de internato até o momento do “toque do silêncio”, quando todas as luzes se apagam indicando a hora de dormir.

A individualidade das memórias não nega a reconstrução de um esboço de história das mentalidades através do registro de hábitos corriqueiros, de crenças e de comportamentos comuns, baseada em cumplicidade e muita amizade entre companheiros, ao ponto de haver memórias comuns em que todos aprendem juntos, enquanto “falam da vida num nível de igualdade total, não havendo diferenças de cor, religião, riqueza ou pobreza. Os problemas são os mesmos, o enfrentamento das mesmas dificuldades e dos mesmos objetivos” (Instrutor S. Expressão verbal, 2017).

A narrativa memorialística tem um fundo sócio cultural, embora submetido ao filtro subjetivo de quem escreve. Esta intromissão, bastante variável na intensidade, sugere muitas vezes o grau de compromisso dos autores. Já se sabe à saciedade sobre o

interesse histórico que marca o gênero biográfico de formação, e seria desgastante arrolar exemplos. Grande parte das lembranças dos professores militares tem ampla base sócio política ou sócio histórica, o que sugere, inclusive, sua validação enquanto registro histórico e mnemônico de um universo educacional específico. Os relatos dos professores apresentam vínculo entre a trajetória individual e o contexto sócio histórico, mas não se trata de preocupação sistemática. Há recortes costumbristas, traços de manifestações populares de diversas épocas e ambientações: gastronomia, medicina, costumes e hábitos, literatura, filmes, disciplina escolar. Há certamente expressão de uma individualidade adulta. Há força reflexiva nisso, com repercussão no plano estrutural.

Philippe Lejeune (1975, p. 25) admite a necessidade de relativizar a posição categórica e admitir a existência de ambiguidades e de graus no espaço autobiográfico. A revisão do passado introduz o “pacto autobiográfico” fatalmente ligado à identidade, território onde as categorias de verdade e de realidade não podem ser nitidamente demarcadas. O desenrolar da autobiografia, pela sua própria natureza, implica uma predominância da voz do narrador, constantemente presente, no sentido de que ele escolhe e ordena as lembranças. Compreender como esses militares se tornaram professores dentro da organização (instrutores de voo, de mecânica de aeronaves, de armamento, instrutores de instrutores...) é recorrer à representação que cada narrador tem sobre a profissão professor militar e os processos de profissionalização na área. Na voz de Josso (2004, p. 32), a narrativa só avança se houver questões do seu autor que possam trazer um esclarecimento particular ao conceito do processo investigado, ou seja, que esses professores viessem a ter as ideias que têm, hoje, sobre a profissão de professor militar e a educação militar e doutrinária como espaço de atuação profissional.

### **Considerações Finais.**

A profissionalização docente é algo vivo. Ao tomar a profissionalização como uma narrativa e o homem como *representação* (fundamento e objeto de estudo), como quer Foucault, trazemos o movimento que o professor faz para tornar-se o que ele é no espaço em que atua. A pesquisa reafirmou, uma vez mais, que a partir do momento em que o professor narra a sua trajetória profissional, reconstroem-se os caminhos que levaram a determinados acontecimentos no vir a ser professor. E é acompanhando os profissionais em seus contextos, os caminhos percorridos e as escolhas realizadas por

eles ao longo do percurso, que poderemos ampliar nossa compreensão sobre as dimensões da profissionalização docente. Para Nóvoa (1995, p.7), a vida (dos professores) constituiu-se, por longo tempo, um “paradigma perdido” da pesquisa em educação, mas hoje, sabemos que não é possível separar o eu *pessoal* do eu *profissional*, sobretudo numa profissão impregnada de valores e de ideais e muito exigentes do ponto de vista do empenhamento e da relação humana.

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, tanto no que diz respeito às representações, como no que se refere ao trabalho concreto. Consoante esse entendimento, comungamos com Moita (1995, p.113), que considera a história de vida a metodologia com potencialidades de diálogo entre o individual e o sociocultural, pois “só uma história de vida evidencia o modo como cada pessoa mobiliza seus conhecimentos, os seus valores, as suas energias, para ir dando forma à sua identidade, num diálogo com os seus contextos”.

### **Referências bibliográficas.**

- BRASIL. *Vade-Mécum: Valores, Deveres e Ética Militares, VM10*. Brasília, DF, 2008.
- BRUNER, J. *Realidad mental y mundos posibles: los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona: Gedisa, 1997.
- DELORY-MOMBERGER, C. *Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto*. Tradução de Maria da Conceição Passeggi, João Gomes da Silva Neto, Luis Passeggi. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.
- FOUCAULT, M. *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. 9 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. (Coleção Tópicos)
- HOLLY, Mary Louise. Investigando a vida profissional dos professores: diários biográficos. In: NÓVOA, Antônio (Org.). *Vidas de professores*. Lisboa: Porto Editora, 1992. p. 79- 110.
- HOLLY, M.L. Investigando a vida profissional dos professores: diários biográficos. In: NOVOA, A. *Vida dos professores*. Lisboa: Porto Editora, 1992
- JOSSO, M.C. *Experiências de vida e formação*. Lisboa: EDUCA, 2004.
- LEUJENE, P. *Je est un autre*. Paris. Éditions du Seuil. 1975.
- MOITA, M. C. Percursos de Formação e de Trans-Formação. In NÓVOA, A. *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora, 1995.
- NÓVOA, A.(Coord.) *Os Professores e sua Formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995.
- RAMALHO, B. NUNEZ, I. & GAUTHIER, C. *Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios*. Porto Alegre: Sulina, 2003.