

Epistemología de la práctica en la formación continua de profesores de la Academia Militar de Agulhas Negras

Epistemology of practice in continuous teacher training of Agulhas Negras Military Academy

Resumen: Este artículo busca discutir cuestiones sobre la epistemología de la práctica en la formación continua de profesores en una institución militar de educación superior. Se trata de una investigación exploratoria con enfoque cualitativo y de carácter bibliográfico y documental. Su objetivo es presentar los conceptos y las acciones adoptados por la institución, voltados al desarrollo del profesional docente en el Ejército Brasileño (EB). Se buscó dar énfasis a la formación en servicio, sus especificidades, conceptos y condicionantes que involucran la formación en un ambiente militar, más precisamente en la Academia Militar de Agulhas Negras (AMAN), el *locus* de la investigación. La formación continua de los profesores universitarios, en este contexto, se analiza desde el punto de vista de su experiencia como proceso formativo. El artículo es resultado de investigaciones desarrolladas por egresados de la Maestría Profesional en Educación de la Universidad de Taubaté (UNITAU).

Palabras Clave: Formación Continua. Ejército Brasileño. Academia Militar de Agulhas Negras.

Abstract: The aim of this article is to discuss issues that involve the epistemology of practice in continuous teacher training in a military institution of higher education. An exploratory applied research with a qualitative approach was intended, as it is a bibliographic and documentary research. Its objective lies in the possibility of presenting concepts and actions taken by the institution that focus on the professional development of teachers within the Brazilian Army (EB). We attempted to emphasize the in-service training, its specificities, concepts and conditions that involve education in a military environment, more precisely, at the Agulhas Negras Military Academy (AMAN), locus of the research. The continuous training of higher education teachers, within this context, is analyzed from the perspective of his/her experience as a training process. This article is the result of researches that were carried out by graduates of the Master's in Education Program accredited by the University of Taubaté (UNITAU).

Keywords: Continuous Training. Brazilian Army. Agulhas Negras Military Academy.

João Freire Júnior 

Exército Brasileiro. Academia Militar das Agulhas Negras.
Rezende, RJ, Brasil.
professordrfreire@gmail.com

Arlindo José da Barros Junior 

Exército Brasileiro. Academia Militar das Agulhas Negras.
Rezende, RJ, Brasil.
barros.aman@yahoo.com.br

Juliana Marcondes Bussolotti 

Universidade de Taubaté.
Taubaté, SP, Brasil.
julianabussolotti@gmail.com

Recibido: 02 fev. 2021

Aprobado: 12 jul. 2021

COLEÇÃO MEIRA MATTOS

ISSN on-line 2316-4891 / ISSN print 2316-4833

<http://ebrevistas.eb.mil.br/index.php/RMM/index>



1 Introducción

Es un hecho conocido que la sociedad y sus entidades representativas, incluso la escuela, han pasado actualmente por una serie de cambios. En las Fuerzas Armadas, particularmente en el Ejército Brasileño (EB), este escenario va más allá de la mera adquisición de nuevos equipos y armas, o de la reformulación de sus normas, y se desarrolla con énfasis en la capacitación de su personal para el ejercicio de sus actividades profesionales. Todo este proceso formativo tiene como objetivo llegar a cuadros más capacitados frente una sociedad cada vez más plural, exigente y selectiva.

El desarrollo profesional es un largo y continuo proceso que perdura a lo largo de toda vida adulta de una persona. El objetivo principal de esta formación es la socialización del individuo como ciudadano, lo que dinamiza el proceso educacional, una vez que el sistema social está constantemente modificándose y exigiendo cambios en los modelos sociales, políticos, económicos e ideológicos que influyen en el alumno. En el Ejército, en particular, el proceso de formación de su personal se encuentra en los dominios afectivo, psicomotor y cognitivo y se consolida a través de la adquisición de determinadas competencias profesionales asociadas a su desarrollo.

Al analizar los elementos que constituyen la continuidad de la formación docente, así como aquellos que nos ayudan a entender a este profesional como sujeto en constante desarrollo, es posible vislumbrar su formación en una institución de educación con especificidades dignas de investigación, pues que actúa en un contexto diferente del académico habitual. Este tipo trae consigo experiencias que se sumarán a ambos los medios, es decir, el civil y el militar. En esta mirada procesal, es importante para la construcción del conocimiento que el profesor busque constantemente alcanzar los propósitos enumerados en las políticas de educación vigentes en la Fuerza¹.

La educación militar tiene como objetivo principal poner a disposición la formación de cuadros profesionales, así como garantizar su perfeccionamiento y especialización a lo largo de la carrera (WORTMEYER, 2017). En la institución EB, se percibió que la formación del individuo es un problema único y su alcance es valorar, a través de la educación, al ciudadano (BRASIL, 2010). Cabe aclarar aquí que la expresión “educación militar” se aplica a los procesos educativos que transcurren en las organizaciones militares que pertenecen a las Fuerzas Armadas (Armada, Ejército y Fuerza Aérea), así como en las Fuerzas Auxiliares (Policía Militar y Bomberos Militares).

No se puede descuidar la rapidez con que se procesan los cambios en la era del conocimiento, que contribuye a la acción de “transformación” y modernización de la institución en un proceso permanente. Este proceso, además de largo, amplio y profundo, no debe descuidar los principios y los valores tradicionales de la institución.

Partiendo del entendimiento de que la globalización redefine los mercados, cambia el espacio geográfico y el modo de pensar de las personas, se aconseja a los integrantes de los cuadros profesionales de EB a mantenerse actualizados y preparados para operar los diversos sistemas de armas, de comunicaciones, de tecnología de la información (TI), entre otros.

1 El término “Fuerza” se equipara aquí al Ejército Brasileño, aludiendo al término “Fuerza Armada”.

Con respecto a lo dicho en el párrafo anterior, es necesario resaltar la afirmación que se encuentra en Mercado (2002), donde se exige una nueva postura del profesor, una vez que abre un nuevo abanico de posibilidades en el proceso de enseñanza y aprendizaje, dando la oportunidad al profesor de desarrollar el conocimiento de sus alumnos. En este contexto, el perfil del “profesional de armas” debe ser compatible con los cambios progresivos que ocurren en el área del conocimiento y con las ideas difundidas en diferentes sectores de la sociedad (BRASIL, 1996).

En el recorte de la educación y de la cultura, las inversiones de la Fuerza se dirigieron a la formación académica y profesional. La dirección del proceso es hacer de la educación una actividad capaz de producir efectos permanentes sobre sus recursos humanos; y que estos profesionales sean capaces de cumplir sus actividades profesionales, desarrollando eficazmente sus tareas (BRASIL, 2020).

Ante estas afirmaciones, este artículo pretende realizar un análisis de aspectos relacionados con la formación continua en una institución de educación superior militar², más precisamente en la Academia Militar de Agulhas Negras (AMAN), como forma de subsidiar la construcción de la epistemología de la *praxis* docente en la comunidad académica. En relación a la expresión antes mencionada, cabe destacar que este artículo se limita al estudio de la actividad docente en un aula de una institución de educación superior militar donde se desarrollan las relaciones pedagógicas.

2 Metodología

Con base en un enfoque cualitativo, se buscó desarrollar una consulta bibliográfica y realizar un análisis documental sobre leyes, regimientos y planes de uso exclusivo del Ejército. En cuanto a su clasificación, se entiende como siendo una investigación exploratoria.

La investigación en cuestión se origina de la colecta de datos por los autores que hacen parte del Programa de Maestría Profesional en Educación de la Universidad de Taubaté (UNITAU) y autorizada por su Comité de Ética y Investigación (CEP, en portugués), bajo el Informe Incorporado nº 7.619.064 y el Plazo de Autorización de Investigación, expedido por la Academia Militar de Agulhas Negras (AMAN).

3 Consideraciones sobre la Formación Continua de Docentes

La formación continua puede entenderse como uno de los procesos de valoración del docente que le ofrece tanto el molde de su identidad, como la comprensión gradual de los procesos que dicen respeto a la actividad educativa. En la educación, esta práctica sigue siendo tema y objeto de análisis y discusión, basándose en el movimiento de su transformación.

Fueron muchos los términos usados para definir la formación docente, a lo largo del tiempo. Se utilizó la expresión: “reciclaje”, en línea con el pensamiento de transformación de materiales, entrenamiento, repetición de tareas; “perfeccionamiento”, que refiere al sentido de completar, llevar a la per-

² La Ordenanza No. 613, de 13 de noviembre de 2000, reconoce y acredita a la Academia Militar de Agulhas Negras como Institución de Educación Superior.

fección; y, actualmente, se utiliza la expresión “capacitación”, “desarrollo”, para aludir al volverse capaz y/o cualificado para algo en el desempeño de sus funciones profesionales en el curso de su carrera.

Como dicho anteriormente, es necesario considerar que la constitución del saber docente se fundamenta en la praxis y también en un saber que se objetiva a medida que se construye, es decir, un proceso de reconstrucción y reconstitución de la experiencia (obtenida hasta aquel momento) y de mejora continua del desarrollo individual y colectivo de los docentes. Este profesor adquirió experiencias y, a medida que se cuestiona en la profesión y en su entorno laboral, reorienta sus acciones y prácticas (SCHÖN, 1995).

Tal acción práctica y reflexiva requiere de este profesional la capacidad de interpretación, de comprensión y de cuestionamiento. Queda evidente que la reflexión implica la “imersão consciente do homem no mundo e sua experiência, um mundo carregado de conotações, valores, intercâmbios simbólicos, correspondências afetivas, interesses sociais e cenários políticos” (PÉREZ GÓMEZ, 1992, p. 103). “inmersión consciente del hombre en el mundo y su experiencia, un mundo lleno de conotaciones, valores, intercambios simbólicos, correspondencias afectivas, intereses sociales y escenarios políticos” (PÉREZ GÓMEZ, 1992, p. 103). La formación docente exige de sus conductores (directivos, profesores y instructores) una postura voltada al pensamiento crítico y, al mismo tiempo, reflexivo sobre sus *praxis*.

En las instituciones educativas militares donde flui la formación y donde se aprende; incorporando lo que se aprendió a su portafolio de prácticas y acciones. Para el docente, el entorno se convierte en un lugar de aprendizaje permanente de todos los actores en un “continuum” de interacción productiva.

Como en cualquier otra Universidad, sus docentes (profesores e instructores) pasan por un proceso de construcción de su identidad docente. Sus prácticas, discursos y el lenguaje adoptado reverberan directamente en las actitudes y comportamientos de sus alumnos.

La Separata del Boletim del Ejército (BE) nº 49, de 5 de diciembre de 2014, nos presenta las atribuciones de estos profesores e instructores, incluida la de

I – participar activamente en la formación intelectual y moral del cadete; II – planificar, preparar, orientar y controlar la clase o sesión de instrucción correspondiente a la disciplina bajo su responsabilidad; III – evaluar el desempeño de los cadetes; [...] VI – contribuir al desarrollo de la preparación cognitiva, actitudinal y valorativa necesarias al oficial [...] (BRASIL, 2014, p. 11).

Mientras piensa y reflexiona sobre su acción docente, el profesor crea saberes. Así, las necesidades formativas encuentran similitud en sus “desejos, problemas, carências e deficiências percebidas no desenvolvimento do ensino” (MARCELO GARCÍA, 1992, p. 66). “deseos, problemas, necesidades y deficiencias percibidas en el desarrollo de la enseñanza” (MARCELO GARCÍA, 1992, p. 66). Aquí, el teórico aclara que el profesor piensa sobre la enseñanza influyendo su manera de enseñar, pasando a utilizar nuevas estrategias y conceptos si es asistido por especialistas.

Este mismo autor entiende que “qualquer estratégia que pretenda proporcionar a reflexão consiste em desenvolver nos professores competências [...] que lhes permitam conhecer, analisar, questionar a sua própria prática docente” (MARCELO GARCÍA, 1992, p. 64), “toda estrategia que pretenda promover la reflexión consiste en desarrollar en los profesores competencias [...] que les permitan

conocer, analizar, cuestionar su propia práctica docente” (MARCELO GARCÍA, 1992, p.64), destacando que existe la necesidad urgente de que la institución y los responsables de las políticas públicas educativas “miren” a los profesores, pues estos se presentan como agentes contribuyentes al éxito académico de sus alumnos.

Acerca de esto, se entiende que este tipo de formación continua brinda al docente la capacidad de reflexionar sobre sus acciones y la posibilidad de promover la ampliación de sentidos y significados a su práctica, una vez que se lo permite mirar su hacer (práctica docente) como expectador de su acción.

Aquí, nos toca reforzar que la Escola (sentido pleno) es el lugar más adecuado para hacer este tipo de reflexión, pues que se trata del contexto de la actuación profesional docente. Este pensamiento sobre la necesidad de la formación docente en el ambiente escolar encontra apoyo en lo que dicen Silva, Bussolotti y Leão (2018, p. 19), cuando afirman que es el “locus” privilegiado para la gestión de las dialécticas curriculares y generador de nuevas culturas educativas.

Se añade, aún, que esta formación docente debe conducirse por un profesional/equipo de la propia escuela, entendiendo que el compromiso de los docentes, en la discusión de los problemas prácticos que enfrentan, constituye el mejor modo de fomentar el desarrollo profesional, es decir, un movimiento hacia autocomprensión, por parte de los docentes, sobre su rol y tarea (ELLIOT, 1990, p. 244-245).

Se entiende aquí que la conjuntura descrita conduce la formación docente hacia la preparación profesional, con una fuerte presencia de la escuela (Universidad), configurando un espacio/tiempo propio y específico del aprendizaje de la docencia. Siendo así, Marcelo García y Vaillant (2001) nos afirman que “a aprendizagem na organização supõe processamento social de informação, socialização da cultura e desenvolvimento de novas metas, estruturas, estratégias e ambientes” (p. 29). “el aprendizaje en la organización presupone el procesamiento social de la información, la socialización de la cultura y el desarrollo de nuevas metas, estructuras, estrategias y entornos” (p. 29).

En cuanto al rol institucional en este proceso, los modelos pedagógicos aplicados deben buscar, siempre que sea posible, el mejor desempeño de las atribuciones de los docentes. No menos importante, deben tenerse en cuenta las cuestiones intrínsecas de los individuos, o sea, la identidad profesional. Marcelo (2009) nos dice que cabe a la institución:

[...] entender el desarrollo profesional de los profesores enmarcándolo en la búsqueda de la identidad profesional [...]. Es una construcción del yo profesional, que evoluciona a lo largo de sus carreras. El cual puede estar influenciado por la escuela [...] el conocimiento sobre las disciplinas que enseñan y como las enseñan, las experiencias pasadas, así como la propia vulnerabilidad profesional (p.7).

Se refuerzan aquí las cuestiones que rodean el desarrollo profesional como algo continuo, destacando la necesidad de contextualizar los conocimientos de las múltiples fuentes conocidas, útiles al proceso constructivo de esta identidad profesional, promoviendo la reflexión y reelaboración de sus prácticas.

En Silva, Bussolotti y Leão (2018, p.16), se describe que el conocimiento puede caer en desuso de forma rápida y abrupta, no dependiendo más del profesor el papel de reproducir contenidos, pero el de ser capaz de crear conocimiento, de producir saberes.

Además, cabe destacar la idea de que el docente es un protagonista esencial en los rumos sociales, una vez que el aula es el lugar donde los discentes, bajo la orientación del profesor, tienen una oportunidad más de debatir y discutir asuntos de su interés, más precisamente en el mundo del trabajo, además de las cuestiones de orden social, familiar y ética.

Sobre estos temas, es importante traer a la luz el pensamiento de Hargreaves (2003), especialista en temas de la sociedad del conocimiento, cuando nos describe que los profesores de hoy necesitan enseñar de una manera como nunca han aprendido antes. De esta forma, se refuerzan las “sinapsis” de que el docente de la actualidad detenga la capacidad de construir un tipo de profesionalismo diferenciado, descartando muchas veces lo que aprendió en su formación inicial.

Analizando los aspectos de un orden relacional, nos toca concordar con las afirmaciones de Day (2001) cuando nos dice que los profesores no solo reviven y renuevan su compromiso al reflexionar sobre los propósitos éticos y morales de la enseñanza, sino que también amplían este compromiso al considerar que sus experiencias y su compartir producen consecuencias benéficas. El teórico enfatiza que es una necesidad individual e institucional que presupone un compromiso con el aprendizaje continuo.

La cuestión bajo análisis está en destinar esfuerzos (en la institución y entre los profesores) para crear una estructura que ofrezca al profesor la capacidad de describir y analizar los desafíos relacionados con su formación, permitiendo, así, que ellos creen una “comunidad de aprendices”, es decir, que les posibilite aprender y desarrollarse en diferentes comunidades y contextos.

Asumiendo que la formación continua debe ser un proceso constante, sistemático y organizado, logramos comprender que ella permea toda la carrera profesional del individuo. Este desarrollo brinda a la institución y a los discentes una educación de calidad, en sus diversas dimensiones. Se destaca que esta formación debe estar voltada al trabajo, en vista de los cambios expresivos en la educación (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 185).

En el próximo tópico se presentarán algunos aspectos de la formación docente, comprendidos como necesarios a un mayor esclarecimiento de los hechos hasta aquí presentados.

4 La Formación Docente bajo el Prisma Epistemológico

Sobre el conocimiento docente (y praxis), Roldão (2007, p. 99) trata de la naturaleza de estos conocimientos y afirma que existen dos fuentes esenciales de interpretación sobre el tema: la primera tiene su foco interpretativo en el análisis de sus componentes, mientras la segunda se vuelve a la “valoración de la práctica profesional reflejada como su fuente primaria”. La autora resalta que, aunque haya cierta divergencia de interpretación de parte de cada fuente, estas terminan por convergir en la interpretación y análisis de la praxis en línea con el conocimiento que las sustenta, considerando que una mira el “conocimiento previo y necesario” y otra el conocimiento que se genera a partir de la propia práctica. La autora explica la importancia de “clarificar” la naturaleza del conocimiento profesional, siendo necesaria su desvelación epistemológica.

A partir de esta comprensión de la importancia de la práctica y su “desvelación epistemológica”, tomando prestado el término de Roldão (2007), se puede decir que la formación continua de los docentes se encuentra vinculada a las significaciones y resignificaciones de la

dinámica profesional, siendo que este docente necesita refletir y explicar a si mismo como desarrolla y cimenta sus prácticas.

El concepto epistemológico de la formación docente se muestra polisémico, ocupando diferentes interpretaciones, pero todas armonizadas en el sentido dialéctico del acto de formar. Se puede afirmar que las cuestiones epistemológicas en este contexto terminan en la manera como el profesional docente piensa y aprende, pues son validadas tanto por el análisis de las prácticas actuales de formación como por la dicotomía teoría y práctica (axioma de la actividad docente).

A partir del pensamiento de Marín (1995), el diseño de la formación continua presenta la educación en un proceso evolutivo, o sea, que permea toda la actividad personal y profesional. Esta construcción, si podemos llamarla así, se da en el entorno laboral como una “práctica social, de educación que moviliza todas las posibilidades y todos los saberes” (MARIN, 1995, p. 18).

En Santos (2010), se nos presenta un análisis de las perspectivas teóricas en la formación continua docente. En nuestro país, se destacan dos epistemologías actuantes: la racionalidad técnica y la epistemología de la práctica. Entre los autores que abordan el tema que nos ocupa, destacamos a Curado Silva y Limonta (2014), quienes analizan las concepciones que involucran al profesor reflexivo y la praxis. Los autores explican que la valoración del saber práctico define un carácter pragmático en el tema educativo y se consolida por medio de las políticas educacionales (sesgo hegemónico).

Además, es fundamental entender que los saberes que se construyen a partir de la interacción con los agentes escolares (no excluyendo a los alumnos) y, con el medio de inserción escolar, no deben estar limitados a su propia actividad. La práctica de la explicación teórica de la realidad, la experiencia vivida, su interpretación y construcción de sentido y significado son demasíadamente importantes.

Cabe señalar que la progresión del profesor como profesional se forja por la práctica, por la reflexión sobre la realidad que lo rodea, fomentando la dimensión de “transformación” de los discentes como función de la escuela y de sus agentes. Una “Metamorfosis”³.

Se entiende que el proceso de formación de un individuo se consolida a través de la asimilación y del intercambio de conocimientos en un proceso continuo de “buscar conocer”. Tomando como presuposición la epistemología de la praxis, el “conocer” se encuentra en la práctica social de estos docentes a partir de la comprensión del real. De esta forma, ella se vuelve necesaria ante la realidad del trabajo docente centrado en lo que se pretende alcanzar en el campo educacional.

La formación profesional, en estos moldes, puede traer valiosos beneficios a la institución Escuela y al profesor (sujeto individual y profesional). En este cargo, el centro del proceso de formación debe ser el diálogo, el intercambio de ideas y de información, los *feedbacks* producidos por los más experimentados, entre otras actividades. La formación continua debe ansiar una formación del sujeto histórico con base en las relaciones cohesivas entre la teoría y la práctica, ofreciendo subsidios para que los profesores sean capaces de orientar y transformar las condiciones que se les imponen.

Este movimiento posibilita la construcción de una fundamentación sólida en lo que dice respeto a la episteme de la praxis docente, lo que permite, al profesional, la comprensión y la capacidad de comprender las dimensiones técnica, estética, política y didáctica en la concre-

3 La terminología fue acuñada en base a la obra de Franz Kafka “Metamorfosis”, escrita en 1912. Según el autor, la obra nos hace comprender que estamos en un proceso constante de transformación y que somos influenciados por el entorno, los sistemas y las personas.

tización de una educación con vocación para la emancipación y autonomía del ser humano. La idea clave aquí es ir más allá del modelo tecnicista y moldarse en la práctica, es decir, posibilitar un “saber hacer” en las dimensiones técnica, ética y política del trabajo docente, en consonancia con el principio formativo de su trabajo.

Según lo describe Silva (2018, p. 37-42), es posible apuntar algunos prerequisites necesarios a esta formación, tales como: debe ser un ejercicio de historicidad en la producción del conocimiento, o sea, la formación se constituye un proceso de reflexión y análisis de cuestiones, con base en el individuo y en la interacción con su institución; la formación debe involucrar el trabajo docente (trabajo y vida del profesor); una propuesta formativa en que el conocer se da en la acción y en la relación sujeto-objeto, permitiendo al profesor (agente de la acción) su debida reflexión acerca del cotidiano escolar, de su práctica pedagógica y de la realidad en la que se desarrolla; reflexionar sobre la función social de la educación y de la escuela, a partir de la problematización de su rol y de la articulación de los segmentos que conforman la escuela en la consecución de sus proyectos como agente social.

El papel de la educación es primordial. Se exige que estos docentes obtengan una preparación adecuada y un conocimiento amplio. Asimismo, se espera de estos profesionales que comprendan, entre otras cosas, los contextos formativos en los que se insertan; y, no menos importante, que, a lo largo de las experiencias y prácticas, desarrollen estrategias de enseñanza que puedan permitir un aprendizaje sólido a los alumnos.

En el próximo tópico, serán descritas algunas consideraciones sobre la formación continua en la AMAN, en línea con lo presentado hasta el momento.

5 Formación Continua de Docentes en AMAN

La política de Educación del Ejército fue establecida por la Ordenanza nº 715, de 6 de diciembre de 2002. Es responsabilidad del Estado Mayor del Ejército (EME) y del Departamento de Educación y Cultura del Ejército (DCEx, en portugués) conducir y difundir las Instituciones de Educación. Se basa en ejes de regulación, observados en tres líneas principales.

La primera de estas líneas entiende que la actividad de educación es prioridad, ya que de ella depende la capacitación de su personal; la segunda dice que esta enseñanza debe priorizar la utilización de técnicas pedagógicas, como herramientas de transmisión de informaciones, que contribuyan al perfeccionamiento; y la tercera y última coloca al alumno en el centro del aprendizaje (LUCHETTI, 2006, p. 119).

Es imperativo que las actividades de las escuelas militares – lo que no excluye a la institución que es el foco de esta investigación, la AMAN – estén guiadas por los principios básicos de la profesión militar, que consisten en los valores históricos y culturales (normas, disciplina y jerarquía), actitudes y perspectivas inherentes al desempeño de la función.

Los docentes de aquella Institución de Educación Superior (IES) poseen cualificación adecuada para sus funciones, son seleccionados mediante exámenes públicos y evaluados anualmente, teniendo en cuenta la necesidad de actualización de sus prácticas pedagógicas. Ratificando lo que acabamos de describir, para Sarkis y Machado (2109, p. 27):

[...] en las escuelas militares del Ejército, es reconocida la valoración del profesor y el estímulo al perfeccionamiento profesional, así como la modernización de la gestión educativa, sin olvidar las tradiciones y la práctica de valores perpetuos [...], pilares que sostienen a todas las Organizaciones Militares.

La formación profesional del individuo es un problema único, sea civil o militar, pues lo que importa es que se valore indistintamente el ciudadano, a través de la enseñanza. Aquí queda evidente que las Fuerzas Armadas constituyen uno de los importantes segmentos de un mismo gran conjunto social, porque el soldado no se distingue del ciudadano, salvo por las abnegaciones impuestas por la carrera que eligió.

Se deduce que la formación continua de este docente está precisamente en la efectivización de la existencia humana basada en la realidad de este sujeto. Esta práctica es activa y se produce de forma reflexiva, relacional y generadora de transformaciones en el sujeto y en el entorno que lo rodea. En consecuencia, los modelos pedagógicos aplicados en la institución AMAN buscan, siempre que posible, ser reevaluados, con el objetivo de un mejor desempeño de las atribuciones de sus docentes.

En consecuencia, su perfeccionamiento es entendido, por todos los involucrados, como un proceso constante y en creciente evolución. En la institución, la identificación de las competencias necesarias para la actuación profesional representa el interfaz entre educación y trabajo, dimensiones con especificidades distintas, pero que se complementan.

Para que haya educación de calidad, su política educacional tiene como objetivo ofrecer a los profesores e instructores una formación adecuada y accesible. En la institución, cabe a la Sección de Cordenación Pedagógica (SCP)⁴ la misión de coordinar y supervisar todas las iniciativas de formación en servicio. En el Reglamento Interno de la AMAN, se encuentra que la institución debe “incentivar y orientar a los docentes en la realización de cursos de Capacitación, de Posgrado, Especialización y Extensión” (BRASIL, 2015, p. 23). Es decir, su profesor se encuentra en constante formación objetivando la mejora en una espiral de conocimiento.

Punto importante a se considerar, haya vista sus especificidades y su procuta de formación (el Cadete⁵), la formación continua se daa través de las oportunidades formativas, mencionadas en el párrafo anterior, y por el intercambio de experiencias en la institución entre los más “experimentados” y los recién graduados. De esta forma, los encuentros, simposios y congresos de que participan tienen como objetivo desmitificar los conceptos, prácticas y el uso de nuevas metodologías que vengan a ser introducidas en el aula, sean tecnológicas o no.

Esta búsqueda por el perfeccionamiento puede ser amparada por Imbernón (2005), quien nos enseña que “a inovação requer novas e velhas concepções pedagógicas e uma nova cultura profissional forjada nos valores da colaboração e do progresso social” (IMBERNÓN, 2005, p. 19). “la innovación requiere nuevas y viejas concepciones pedagógicas y una nueva cultura profesional forjada en los valores de colaboración y progreso social” (IMBERNÓN, 2005, p. 19). El autor aun llama la

4 La Sección es parte de la División de Enseñanza de AMAN y está organizada en Subsección de Planificación, Subsección de Evaluación del Aprendizaje, Subsección de Investigación y Subsección de Monitoreo Pedagógico.

5 Designación histórica del alumno en una Academia Militar.

atención sobre el hecho de que estas innovaciones metodológicas, si así podemos llamarlas, deben estar directamente relacionadas con la “Investigación Educativa en Práctica”, es decir, el profesor participa activamente de este proceso de cambio, realizando adaptaciones y creaciones conforme su contexto educativo.

Sobre la cuestión acerca de la innovación pedagógica (práctica o teórica), no obstante, podemos encontrar en Moran (1995) que las innovaciones tecnológicas (puramente) no pueden reemplazar a un buen profesor, sin embargo, existe la real necesidad de que el profesional encuentre una nueva forma de desarrollar sus funciones, pues se espera que el/ella sea un agente que “transforma informação em conhecimento e conhecimento em saber, em vida, em sabedoria - o conhecimento com ética” (MORAN, 1995, p. 25). “transforma la información en conocimiento y el conocimiento en saber, en vida, en sabiduría – el conocimiento con ética” (MORAN, 1995, p.25).

Dicho esto, se hace necesario reflexionar sobre la relevancia de este profesional. Gatti (2016, p. 39), así, nos dice:

Atender a la calidad de este profesional exige cursos de formación que ofrezcan al docente la comprensión del desarrollo cognitivo, sócio-afectivo, cultural y la comprensión de lo que puede motivar a los niños y adolescentes en sus aprendizajes. [...] de establecer relaciones de estos contenidos con el mundo que nos rodea a todos.

Según la autora, Santos (2018) nos relata que las competencias esenciales para el ejercicio de la docencia van más allá de los saberes docentes y alcanzan la competencia del profesor, que se perfecciona por su desarrollo profesional. El teórico afirma, aún, que el desarrollo docente sigue un camino formativo que puede ser recurrido de forma individual o colectiva, teniendo la institución un papel contribuyente relevante en la realización de esta formación.

Con base en lo que dice Zabala (1998, p. 9), nos parece claro que este proceso formativo “es tan rico, tan complejo y tan dinámico, que provoca la discusión y el debate entre posturas a veces coincidentes, a veces discordantes”, estimulándonos a entender que se trata de una práctica que pide articulación, reflexión y práctica adecuada y contextualizada con los días actuales.

En definitiva, la política de formación docente de la Academia Militar de Agulhas Negras deja claro que el ejercicio de la profesión pide una formación basada en valores y tradiciones que constituyen los pilares de aquella institución. Esto no se limita a la transmisión formal de los contenidos científicos característicos de cada disciplina, involucra también los aspectos relacionados con la didáctica y al encaminamiento de múltiples variables que caracterizan la docencia (BRASIL, 2010).

Es correcto afirmar que los profesores e instructores de la AMAN siguen normas bien establecidas y de conocimiento de todos los integrantes. Sin embargo, el respeto a las normas y el culto a los valores éticos y morales de la institución EB no se limitan a la búsqueda de la innovación del profesional docente, ni tampoco su creatividad. Así se describe la “Misión Síntese” del militar de la AMAN: “Crea con ética” (BRASIL, 2019, p. 6).

6 Consideraciones Finales

Este trabajo tuvo como objetivo analizar cuestiones específicas sobre la formación docente y su desarrollo en una institución de educación militar, presentando una parte de los fundamentos

filosóficos de los estudios realizados para la construcción de una tesis de maestría presentada al Programa de Maestría Profesional en Educación de la Universidad de Taubaté.

La propuesta es articular la formación en los contextos de su práctica y de las cuestiones de orden personal. Y también poner a la disposición de los profesores espacios para “re-pensar” y “re-construir” sus actividades como profesionales de educación.

A lo largo de las páginas de este artículo, se señaló la importancia de analizar el proceso de formación en servicio y sus especificidades, alcances y objetivos, bajo una mirada epistemológica a la práctica en una institución de educación militar (AMAN).

En el transcurso de esta investigación, se consideró conveniente presentar conceptos y presupuestos que involucran la formación continua y sus características, así como traer una reflexión sobre la importancia de estructurar, en la institución, una formación a partir de la construcción conjunta de este proceso.

En la secuencia, nos correspondió presentar como se desarrolla, a la luz de los autores que abordan el tema en cuestión, la formación continua en una Academia Militar del Ejército Brasileño y sus políticas de formación docente.

Finalmente, se identificó que la formación continua se consolida en el propio ambiente laboral, es decir, en la Escuela, y, además, que es el ambiente adecuado para la construcción de este proceso. Es en la escuela donde tiene lugar la interpretación y la transformación del real, el intercambio de experiencias y donde el profesional docente consolidará su identidad profesional.

Referencias

BRASIL. Ministério da Defesa. Exército Brasileiro. Portaria nº 613, de 13 de novembro de 2000. Reconhece e credencia a Academia Militar das Agulhas Negras como Instituição de Ensino Superior. **Boletim do Exército**, Brasília, DF, n. 47, p. 36, 24 nov. 2000.

BRASIL. Ministério da Defesa. Exército Brasileiro. Portaria nº 715, de 6 de dezembro de 2002. Aprova a Política de Ensino no Exército Brasileiro. **Boletim do Exército**, Brasília, DF, n. 51, p. 7-8, 20 dez. 2002.

BRASIL. Ministério da Defesa. Exército Brasileiro. Separata ao BE nº 49/2014: portaria nº 1.357, de 6 de novembro de 2014. Aprova o Regulamento da Academia Militar das Agulhas Negras (EB10-R-05.004) e dá outras providências. **Separata ao Boletim do Exército**, Brasília, DF, n. 49, 27 p., 5 dez. 2014.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 21 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Defesa. Departamento de Educação e Cultura do Exército. Comando da Academia Militar das Agulhas Negras. **Regimento interno da Academia Militar das Agulhas Negras**. Resende, RJ: [s. n.], 2015.

BRASIL. Ministério da Defesa. Departamento de Educação e Cultura do Exército. Comando da Academia Militar das Agulhas Negras. **Plano de gestão da Academia Militar das Agulhas Negras**. Resende, RJ: [s. n.], 2019.

BRASIL. Ministério da Defesa. Estado-Maior do Exército. **Processo de transformação do Exército**. 3. ed. Brasília, DF: [s. n.], 2010.

CURADO SILVA, K. A. P. C; LIMONTA, S. V. Formação de professores em uma perspectiva crítico-emancipadora: a materialidade da utopia. In: CURADO SILVA, K. A. P. C; LIMONTA, S. V. (org.). **Formação de professores da perspectiva crítica: resistência e utopia**. Brasília, DF: Editora UnB, 2014. p. 13-31.

DAY, C. **Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente**. Porto, Portugal: Porto Editora, 2001.

ELLIOTT, J. **La investigación-acción en educación**. Madrid: Ediciones Morata, 1990.

GATTI, B. A. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Internacional de Formação de Professores (RIFP)**, Itapetininga, v.1, n. 2, p. 161-171, 2016. Disponível em: <https://itp.ifsp.edu.br/ojs/%20index.php/RIFP/article/view/347>. Acesso em: 1 ago. 2020.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S.; ANDRÉ, M. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília, DF: UNESCO, 2011. 300p.

HARGREAVES, A. **O ensino na sociedade do conhecimento: educação na era da insegurança**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 5. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2005.

LUCHETTI, M. S. R. **O ensino no Exército brasileiro: história, quadro atual e reforma**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Ciência Humanas, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, São Paulo, 2006. Disponível em: http://iepapp.unimep.br/biblioteca_digital/pdfs/2006/OFFJHEQAOKPW.pdf. Acesso em: 1 ago. 2020.

MARCELO, C. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Sísifo: Revista de Ciências da Educação**, [Lisboa], n. 8, p. 7-22, jan./abr. 2009. Disponível em: <http://sisifo.ie.ulisboa.pt/index.php/sisifo/article/view/130>. Acesso em: 21 jul. 2021.

MARCELO GARCÍA, C. A Formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 50-75.

MARCELO GARCÍA, C.; VAILLANT, D. **Las tareas del formador**. Málaga: Ediciones Aljibe, 2001.

MARIN, A. Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. **Cadernos CEDES**, Campinas, n. 36, 1995.

MERCADO, L. P. L. (org.). **Novas tecnologias na educação: reflexões sobre a prática**. Maceió, AL: Edufal, 2002.

MORAN, J. Novas tecnologias e o reencantamento do mundo. **Tecnologia Educacional**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 126, p. 24-26, set./out. 1995.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: Artmed, 1992.

ROLDÃO, M. do C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v.12, n. 34, p. 94-103, jan./abr. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/XPqzwwYZ7YxTjLVPJD5NWgp/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 21 jul. 2021.

SANTOS, E. O. dos. **A formação continuada na rede de ensino do Recife: concepções e práticas de uma política em construção.** 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010. Disponible en: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/3778>. Acceso el: 22 jul. 2021.

SANTOS, L. A. dos. **Projetos interdisciplinares a partir do uso das TIC: desafios e possibilidades na percepção dos professores.** 2018. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação e Desenvolvimento Humano: formação, políticas e práticas sociais, Universidade de Taubaté, Taubaté, São Paulo, 2018. Disponible en: <https://mpemdh.unitau.br/wp-content/uploads/2016/dissertacoes/mpe/b/Leonardo-Alex-dos-Santos.pdf>. Acceso el: 7 set. 2020.

SARKIS, S. M. de J. S.; MACHADO, N. J. Valores éticos na cultura militar – alicerces fundamentais dos projetos educacionais do Exército Brasileiro. **Anuário da Academia Militar das Agulhas Negras**, [Resende], ano 9, n. 7, 2019.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 79-91.

SILVA, A. dos A. P. da. **Ser professora: o trabalho da docência em tempos diferentes de atuação.** 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação e Desenvolvimento Humano: formação, políticas e práticas sociais, Universidade de Taubaté, Taubaté, São Paulo, 2018. Disponible en: <https://mpemdh.unitau.br/wp-content/uploads/2016/dissertacoes/mpe/b/Adriana-dos-Anjos-Pereira-da-Silva.pdf>. Acceso el: 22 jul. 2021.

SILVA, A. dos A. P. da; BUSSOLOTTI, J. M.; LEÃO, M. A. B. G. A boniteza de ser professor. In: CALIL, A. M. G. C.; MENDONÇA, R. D. (org.). **Formação continuada transformando a realidade.** Taubaté, SP: UNITAU, 2018. p. 14-31. Disponible en: <https://editora.unitau.br/index.php/edunitau/catalog/view/editora.unitau.br/5/23-1>. Acceso el: 21 jul. 2021.

WORTMEYER, D. S. **O desenvolvimento de valores morais na socialização militar: entre a liberdade subjetiva e o controle institucional.** 2017. Tese (Doutorado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) – Programa de Pós-Graduação em processo de Desenvolvimento Humano e Saúde, Departamento de Psicologia Escolar e do desenvolvimento, Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2017. Disponible en: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/24098/3/2017_DanielaSchmitzWortmeyer.pdf. Acceso el: 2 ago. 2020.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar.** Porto Alegre: Artmed, 1998.