

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA**  
**INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS**

Moacyr Maia Gitirana

**A CONSTRUÇÃO DA MENTALIDADE MILITAR**  
**NO BRASIL: ESTUDO DE CASO TÍPICO**

Juiz de Fora

2010

Moacyr Maia Gitirana

**A Construção da Mentalidade Militar no Brasil: Estudo de Caso Típico**

Trabalho apresentado ao Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais, na linha de pesquisa “Cultura, Democracia e Instituições”, da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial para a obtenção do grau de mestre

Orientador: Prof. Dr. Raul Francisco Magalhães

Juiz de Fora

2010

“O homem da ética militar é essencialmente o homem de Hobbes.”

Samuel Huntington

## RESUMO

Este trabalho se baseia na teoria da “construção social da realidade”, de Peter Berger e Thomas Luckmann. Eles mostram como as ciências sociais têm de lidar com uma realidade que tem relação dialética com o conhecimento que temos sobre ela, então, para entender a realidade social, temos que entender como o próprio *conhecimento* é produzido e adquirido. Esta teoria deve ser adequada a um estudo de caso especial de construção social da mentalidade militar no Brasil. Para este estudo, considerou-se uma escola militar, e para se ter uma concepção básica da mentalidade militar, a obra clássica de Samuel Huntington, com um tipo ideal daquela mentalidade, é levada em conta. Esta descrição é comparada com a ética militar prescrita no Exército Brasileiro. Depois de revisar a teoria de Berger & Luckmann, apresenta-se uma descrição de como uma escola constrói a mentalidade militar típica. Pretende-se que este trabalho seja um teste para a teoria do construtivismo num caso real, particular de pesquisa de campo.

Palavras-chave: Construtivismo. Sociologia Militar. Mentalidade Militar.

## ABSTRACT

This work is based upon the theory of “the social construction of reality”, by Peter Berger and Thomas Luckmann. They show how social sciences have to deal with a reality which has a dialectic relation with the knowledge we have about it, so, to understand the social reality, we have to understand how *knowledge* itself is produced and acquired. This theory should fit a special case study of social construction of the military mind in Brazil. To this study, a military school is considered, and to have a basic conception of the military mind, the classical work of Samuel Huntington, with an ideal type of that mind, is taken into account. This description is compared with the military ethic prescribed in the Brazilian Army. After Berger & Luckmann’s theory is reviewed, a description of how a school constructs the typical military mind is provided. This work is intended to be a test to constructivism theory in a real, particular case of a field research.

Key-words: Constructivism. Military Sociology. Military Mind.

## ABREVIATURAS E SIGLAS

AAA: Atributos da área afetiva  
Adm: Administração, administrativo  
Al: Aluno  
AMAN: Academia Militar das Agulhas Negras  
Art: Artilharia  
BibliEx: Biblioteca do Exército  
CA: Corpo de alunos  
Cad: Cadete  
CAEM: Curso de Altos Estudos Militares  
Cap: Capitão  
Cav: Cavalaria  
CAO: Curso de Aperfeiçoamento de Oficiais (da EsAO)  
CC: Corpo de cadetes  
CCEM: Curso de Comando e Estado Maior  
Cel: Coronel  
CEP: Centro de Estudos de Pessoal  
CFO: Curso de formação de oficiais  
CFS: Curso de formação de sargentos  
Ch: Chefe  
Cia: Companhia: Cf CASTRO (1990, 15)  
CM: Colégio Militar  
CMJF: CM de Juiz de Fora  
Cmt: Comandante  
Com: (Arma de) Comunicações  
CPEAEx: Curso de Política, Estratégia e Alta Administração do Exército  
CPOR: Centro de Preparação de Oficiais da Reserva.  
DAProm: Diretoria de Avaliação e Promoções  
DECEEx: Departamento de Educação e Cultura do Exército (antigo DEP)  
DE: Divisão de ensino  
DEP: Departamento de Ensino e Pesquisa (agora DECEEx)  
DFA: Diretoria de Formação e Aperfeiçoamento  
ECEME: Escola de Comando e Estado Maior  
EB: Exército Brasileiro

- EE: Estabelecimento de ensino
- Eng: (Arma de) Engenharia
- EsAEx: Escola de Administração do Exército
- EsAO: Escola de Aperfeiçoamento de Oficiais
- EsEFEx: Escola de Educação Física do Exército
- ESG: Escola Superior de Guerra
- EsAO: Escola de Aperfeiçoamento de Oficiais
- EsIE: Escola de Instrução Especializada (CFS técnico, que não é de “arma”)
- EsSA: Escola de sargentos das armas
- EPCAR: Escola Preparatória de Cadetes do Ar
- EsPCEX: Escola Preparatória de Cadetes do Exército
- FA: Força(s) Armada(s)
- FAB: Força Aérea Brasileira
- FE: Forças Especiais
- Gen: General
- GTEME: Grupo de Trabalho para o Estudo da Modernização do Ensino
- Inf: Infantaria
- Int: (Serviço de) Intendência
- I/O: *institution/occupation*: dicotomia entre uma visão de comprometimento com o universo militar como vocação para um serviço à sociedade, ou como ocupação (emprego) regido por interesses de uma economia de mercado. Cf CAFORIO (2006, 21, 77)
- ITA: Instituto Tecnológico de Aeronáutica
- Maj: Major
- NPOR: Núcleo de Preparação de Oficiais da Reserva.
- OM: Organização Militar
- PlaDis: Plano de Disciplina: documento análogo a uma ementa de disciplina do sistema civil de ensino
- Pel: Pelotão: Cf CASTRO (1990, 15)
- Pqdt: Paraquedista
- PTTC: Prestador de tarefa por tempo certo
- QAO: Quadro Auxiliar de Oficiais
- QCO: Quadro Complementar de Oficiais
- QMB: Quadro de Material Bélico
- R1: Reservista de 1.<sup>a</sup> classe (Reserva remunerada – “aposentado” que, pela idade, pode ser reconvocato, em caso de necessidade do serviço)
- SAP: Sociologia, Antropologia e Política (Disciplina da EsPCEX de iniciação a Ciências Sociais)

SEF: Seção de Educação Física

SIEsp: Sessão de Instrução Especial

STE: Seção técnica de ensino

Sv: Serviço

Ten: Tenente

Ten Cel: Tenente coronel

TFM: Treinamento físico militar

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	10
DESENVOLVIMENTO	
1) O tipo ideal da mentalidade militar profissional segundo Samuel Huntington .....	31
2) Os valores <i>prescritos</i> aos militares no Brasil e os <i>descritos</i> por Huntington .....	44
3) A Construção Social da Realidade .....	82
3.1) Uma introdução de Philippe Corcuff .....	82
3.2) A Construção Social da Realidade em Peter Berger & Thomas Luckmann .....	82
3.3) O Construcionismo aplicado à Sociologia Militar .....	157
4) A Construção da Mentalidade Militar na EsPCEx-AMAN .....	160
4.1) O processo formal .....	161
4.1.1) O processo de <i>formação</i> .....	161
4.1.2) O processo de ingresso .....	163
4.1.2.1) A seleção para o ingresso .....	163
4.1.2.2) A busca pelo ingresso .....	171
4.1.3) As atividades formais .....	179
4.1.3.1) Atividades de Iniciação .....	180
4.1.3.2) Atividades de rotina .....	189
4.2) O processo informal .....	218
4.2.1) As atividades e conteúdos informais .....	219
4.2.2) As <i>formas</i> de ensinar .....	224
CONCLUSÃO .....	231
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	235

## Introdução

Consideradas as particularidades de minha trajetória até chegar ao tema deste trabalho de dissertação e ao início de sua realização, me parece que a forma mais esclarecedora para a introdução do tema escolhido – *A Construção da Mentalidade Militar no Brasil: um estudo de caso típico* – será expor um pouco do percurso que me fez me aproximar das Ciências Sociais, e expor minha relação com esta questão.

Esta exposição me parece fundamental porque minha relação com este objeto não é a mais comum, ou a que talvez se possa considerar típica em pesquisa social, aquela em que o pesquisador já tem formação na área, elege um objeto de pesquisa e então se aproxima dele como observador. No meu caso, antes de ser formalmente *observador*, eu, ainda leigo em Ciências Sociais, já era *participante* do que depois eu tomaria como objeto de observação para pesquisa social. Então, conforme ia me familiarizando com este campo de estudos, passei a ser o que poderíamos chamar “participante observador”. Finalmente, ingressando no programa de mestrado em que se insere este trabalho, e tendo definido este objeto de pesquisa, poderia passar a me enquadrar na relação tradicional de “observador participante”, mas com a particularidade mencionada de ter sido participante antes de ser formalmente observador. É situação análoga à de um “nativo” que estude etnografia e tome seu próprio grupo de origem para descrição, e coincide também com aspectos de uma situação particular de pesquisa que BRYMAN (2001, 48) destaca numa caixa de texto, para ilustrar “**um estudo de caso**”:

Holdaway era um policial que também estava desenvolvendo pesquisa de doutorado sobre seu próprio serviço policial (...). Seu principal método de pesquisa era a etnografia, por meio da qual ele era um observador participante que observava interações, ouvia conversas, examinava documentos, e anotava suas impressões e experiências em notas de campo.

Enfim, conforme classificações apresentadas em LAKATOS & MARCONI (2002, 89/91), esta pesquisa inclui, como uma de suas técnicas, um trabalho de campo de observação participante *assistemática natural*.

De qualquer forma, independente da particularidade destacada, podemos perceber a importância deste tipo de consideração, sobre a relação do pesquisador com seu objeto, a partir de uma reflexão como esta em CORCUFF (2001, 63):

(...) é por um movimento de reflexividade (de retorno sobre si e sobre sua atividade) que o sociólogo pode evitar os erros ligados ao intelectualismo, que consistem em considerar sua própria relação intelectual com o objeto de análise como sendo a relação do agente com sua ação. A capacidade do sociólogo de levar em conta a relação que ele mantém com seu objeto constitui então um dos meios para me-

lhorar a qualidade científica de seu trabalho. Daí a importância do que Pierre Bourdieu chama de uma *objetivação participante*, em que a objetivação (aqui, no sentido de conhecimento científico) da relação subjetiva do sociólogo com seu objeto (sua participação no objeto que ele analisa) faz parte das condições da cientificidade de sua análise. A sociologia de Pierre Bourdieu é então uma sociologia reflexiva, que convida o sociólogo a passar por um trabalho de *auto-socioanálise* (de sua relação com o objeto, que pode estar ligada ao seu lugar no campo intelectual, a seu próprio percurso social, etc.) para tornar sua pesquisa mais rigorosa.

É na intenção de deixar clara então esta “relação com o objeto” e meu “próprio percurso social” que pretendo introduzir o tema apresentando um resumo de como me envolvi com ele, antes de ele ter sido eleito como objeto deste estudo.

Meu envolvimento com o ambiente de formação militar começou formalmente com um período de dois anos como aluno num estabelecimento de ensino médio da Aeronáutica, a Escola Preparatória de Cadetes do Ar (EPCAR), e uma passagem depois pelo Instituto Tecnológico de Aeronáutica (ITA). No meio dos 5 anos de graduação deste instituto, no entanto, desisti do curso porque me sentia mais atraído pela área de Ciências Humanas, e preferi cursar Letras. Em 1992, já me formando nesta área, soube que, em 1989, havia sido criado no Exército o chamado Quadro Complementar de Oficiais (QCO).

A formação de pessoal para este quadro complementar não é como a dos quadros principais do Exército, os que são formados pelo ingresso de jovens que passam 4 anos como cadetes, na Academia Militar das Agulhas Negras<sup>1</sup> (AMAN), depois mais 6 meses em período com caráter de estágio probatório, como “aspirantes-a-oficial”, para então serem estabilizados na condição de oficiais. A escola de formação de oficiais para o QCO, a EsAEx (Escola de Administração do Exército) funciona selecionando anualmente profissionais já graduados em alguma área de ensino superior, para um curso de formação militar de 1 ano letivo, feito pelo candidato aprovado na condição já de tenente do Exército, temporário e sem estabilidade durante este período, e estabilizado com a conclusão bem sucedida do curso.

Em 1992, submeti-me ao concurso nas vagas da área de Letras, fui aprovado, fiz o curso de formação no ano de 1993 e, ao me formar, como havia vagas para serem ocupadas por recém-formados da EsAEx na AMAN, optei por trabalhar como professor neste estabelecimento de ensino e obtive a classificação para esta opção<sup>2</sup>. Lá, além do trabalho específico, tive oportunidade de conhecer e em muitos casos acompanhar variados aspectos da vida dos

---

<sup>1</sup> Cujas formação é exatamente um dos objetos de análise deste trabalho.

<sup>2</sup> Quem não conhece a AMAN *in loco*, querendo ter uma noção pictórica dela e de suas atividades, pode visitar o seguinte site: <http://www.exercito.gov.br/06OMs/Escolas/aman/especial/aman01.htm>. Uma reportagem atribuída à “TV Aparecida” sobre a EsPCEEx e AMAN está disponível no YouTube no seguinte endereço: <http://www.youtube.com/watch?v=GcvXaU4SHi8&feature=related>. A repórter responsável confunde um pouco uma escola com a outra, suas localizações; mas, fora este detalhe, trata-se de boa visão panorâmica.

cadetes, até o fim de 1995, quando consegui uma transferência que pretendia para a Escola Preparatória de Cadetes do Exército<sup>3</sup> (EsPCEEx), em Campinas, SP.

Comecei a trabalhar na EsPCEEx em 1996 e, no mesmo ano, iniciei também o curso noturno de graduação em Educação Física na UNICAMP. Aí comecei a ter minha atenção mais despertada para a área de Ciências Sociais e, além do que cursei na graduação, como aluno regular, em disciplinas de Antropologia e de Sociologia, frequentei também algumas disciplinas da área como ouvinte, no curso de Ciências Sociais, inicialmente na graduação.

No começo de 1999, fui convidado para passar a atuar como professor na EsPCEEx na disciplina então chamada de Iniciação à Ciência Política. Ela era continuação da disciplina de Organização Social e Política do Brasil (OSPB), que havia sido incluída no Segundo Grau em caráter obrigatório, na época dos governos militares e, com o período de redemocratização, tendo ficado associada àquele período militar, foi abolida em seu caráter obrigatório, o que significou praticamente sua extinção no ensino civil.

Na EsPCEEx ela deu origem a esta disciplina chamada “Iniciação à Ciência Política”, que era dada, neste ano em que me incorporei ao processo, a partir de apostilas organizadas pelos próprios responsáveis pela condução da disciplina, mas o conteúdo destas apostilas coincidia *grosso modo* com o do livro *Conjuntura atual em OSPB*, de Gleuso Damasceno Duarte, Editora Lê.

Antes de eu fazer parte da equipe que ministrava as aulas desta disciplina, ela era integrada apenas por coronéis<sup>4</sup> da linha de formação da AMAN, mas sem formação específica na área de Ciências Sociais, como também era meu caso; porém, além da novidade da minha presença na equipe de professores desta disciplina, neste ano de 1999, quando fui promovido a capitão, o ano seguinte, de 2000, trouxe mais mudança, num contexto em que o ensino no Exército passava por um período de modernização<sup>5</sup>: a equipe passou a ser chefiada por um major que havia feito um curso de especialização em História na UERJ e estava cursando

---

<sup>3</sup> No passado, esta Escola oferecia um curso de 3 anos, incluída a formação de todo o Ensino Médio, e passar por este curso não era obrigatório para o jovem que quisesse cursar a AMAN para seguir a carreira tradicional de oficial do Exército; mas em 1990 este esquema foi remodelado: o curso da EsPCEEx passou a ser de apenas 1 ano, oferecendo a formação apenas do 3.º ano do Ensino Médio, e passou a ser referido de forma frequente, embora extra-oficial, como “ano zero da AMAN”, já que este ano de curso passava a ser obrigatório para o ingresso na Academia, e esta inclusive deixou de fazer processo seletivo próprio.

<sup>4</sup> Normalmente três coronéis da reserva (“aposentados”, que não trabalhavam mais de farda) e um tenente-coronel ainda no serviço ativo, oficial este que chefiava os demais. Embora o tenente-coronel seja hierarquicamente subordinado aos coronéis, chefiava estes funcionalmente, por força de regulamento, que prevê prioridade para militares da ativa nas chefias de administração e ensino militar.

<sup>5</sup> No mesmo ano em que o Exército constituiu o Grupo de Trabalho para o Estudo da Modernização do Ensino (GTEME), 1995, era criado, em parceria entre EsPCEEx e UNICAMP, o Projeto EsPCEEx 2000. O grupo e o projeto tinham finalidades semelhantes: diminuir a influência de um ensino tradicional instrucionista/tecnicista, em direção a uma pedagogia construtivista.

mestrado em Ciência Política na USP. Neste mesmo ano, a disciplina passou a se chamar “Sociologia, Antropologia e Política” e, por atuação do novo chefe, ao longo deste ano, e na virada de 2000 para 2001, ela passou a ser pautada mais de perto pela realidade acadêmica na área de Ciências Sociais. O novo chefe frequentava o Núcleo de Estudos Estratégicos da UNICAMP, tinha colegas na Faculdade de Ciências Sociais desta universidade, e eu, estimulado por ele, neste período passei a frequentar disciplinas de pós-graduação desta instituição, como aluno ouvinte, já cogitando de, mais adiante, ingressar também numa pós-graduação na área, o que acabei não tentando em Campinas, porque planejava conseguir transferência para Juiz de Fora.

Na grande reformulação feita no material didático da disciplina pelo novo chefe, na virada de 2000 para 2001, foi incluída no curso uma leitura que passou a ser de nosso grande interesse e é básica para nos aproximarmos aqui neste ponto, finalmente, da definição de nosso tema atual. Trata-se da leitura dos capítulos 1 e 3 da obra básica de Sociologia Militar, *O Soldado e o Estado*, de Samuel Huntington.

Da leitura destes capítulos, *Oficialato como Profissão de Carreira*, e *A Mentalidade Militar: Realismo Conservador da Ética Militar Profissional*, temos um ponto de partida clássico para a compreensão do que é a mentalidade militar, em termos de um tipo ideal, referido ao militar combatente de carreira, e que, conforme a descrição do próprio HUNTINGTON (2003, 62), é “não-datada e não-localizada”, referindo-se ao tipo universal de militar *profissional moderno*.

Um dos trabalhos que eu propunha aos alunos da EsPCEEx para explorar este texto<sup>6</sup> consistia em analisar todas as características que o autor atribuía aos militares nestes capítulos, de forma descritiva/acadêmica, e relacioná-las a prescrições normativas do Estatuto dos Militares. Nesta análise comparativa, concluímos que aquilo que está apresentado de forma descritiva pelo cientista social coincide basicamente com muito do comportamento e dos valores que o militar no Brasil é exortado, pela própria entidade a que pertence, a adotar.

Tomamos então este estudo de Huntington como hipótese de trabalho para nossa indagação; mas esta surgiu estimulada, entre outros motivos, pela leitura que fiz, em 2003, de uma obra que passou a ser, para mim, uma síntese que considero das mais instigantes nas teorias sociais: *A Construção Social da Realidade*, de Peter Berger & Thomas Luckmann. Com a leitura deste texto, começou a despertar em mim a curiosidade para analisar a questão de co-

---

<sup>6</sup> Trabalho que eles executavam de forma resumida, mas que aqui pretendemos desenvolver de forma detalhada e rigorosa, como uma das etapas iniciais de nossa pesquisa.

mo se pode raciocinar uma escola de formação militar como instituição típica para a *construção* de uma mentalidade, uma ética, no caso, a militar.

Estavam lançados então os elementos básicos para minha chegada ao objeto deste estudo: de um lado, a definição de uma ética militar, como diz HUNTINGTON (2003, 61), “definida abstratamente como tipo ideal weberiano, em termos do qual as crenças de homens e de grupos reais podem ser analisados”; de outro, um caso real de estabelecimento típico onde esta mentalidade deveria, por excelência, ser *formada, construída*, já que o conjunto EsPCEX-AMAN é a escola de *formação* do profissional militar típico no Brasil, o oficial combatente de carreira do Exército.

Quando conheci este texto, eu já havia lido um pouco de textos básicos dos clássicos, manuais, e um pouco de autores mais recentes, e nesta leitura de Berger & Luckmann foi que conheci um universo de teoria que me pareceu bastante significativo, uma grande síntese com cujo raciocínio me identifiquei. Hoje, conhecendo um pouco mais do que em 2003, vi que esta linha do Berger & Luckmann pode ser posta, por um autor como CORCUFF (2001), por exemplo, ao lado de outras semelhantes, num universo mais geral, apresentado sinteticamente em seu livro intitulado *As Novas Sociologias: construções da realidade social*. Em nossa análise da construção da mentalidade militar no Brasil, poderemos nos interessar por recursos oferecidos por outros autores, quer possam ser arrolados como construcionistas, como CORCUFF (2001, 46/62) faz, por exemplo, com Pierre Bourdieu, quer não possam, como será o caso de Erving Goffman – que no entanto CORCUFF (2001, 94) situa como tendo sido uma das bases da obra citada de Berger & Luckmann – e de Celso Castro, cuja obra *O Espírito Militar* não se pode deixar de considerar neste tema, no Brasil.

Um aspecto a destacar no instrumental de Berger & Luckmann é que, se eles fizeram uma síntese de teoria sociológica numa perspectiva do conhecimento, e se estabelecimentos de ensino são organizações específicas para construção de um tipo particular de conhecimento, num processo de ensino *institucionalizado*, então elas devem ter, na referência construcionista, um instrumental por excelência apropriado para sua análise, pelo qual poderão ser avaliadas em seu caráter de organizações voltadas, digamos, para a *construção de conhecimento institucional*.

Por outro lado, a teoria é abrangente por não se limitar a qualquer forma específica de conhecimento, mas referir-se a este em sentido amplo, tratando-o praticamente como *o problema básico da Sociologia*. Assim, a teoria de Berger & Luckmann, embora parta da análise do conhecimento, conforme esclarece o subtítulo *Tratado de Sociologia do Conhecimento*, acaba abrangendo as questões sociológicas básicas, e funciona como base de uma linha de

raciocínio sociológico geral, linha com que alguns cientistas sociais – como os estudados por Corcuff – acabam se alinhando em maior ou menor grau, e que, em diferentes autores, é classificada de diversas formas. Por exemplo, em BRYMAN (2001, 16/8), o *construcionismo* é referido como “perspectiva ontológica”, e associado (p. 20) à “estratégia de pesquisa” qualitativa, em oposição ao *objetivismo*, associado à estratégia de pesquisa quantitativa; CORCUFF (2001, 25/6) não vê na “problemática construtivista (...) uma nova ‘escola’ ou uma nova ‘corrente’ dotada de homogeneidade”, não lhe reservando classificação metodológica, mas quando muito se referindo a uma “perspectiva construtivista”; e, da leitura de GERRING (2001, 2), é possível perceber que, na sua classificação, o *construcionismo* se enquadraria como “metodologia”, e aqui vamos aproveitar a referência deste autor para propor uma possibilidade de enquadramento metodológico de nosso trabalho.

Em *Social Science Methodology: A Criterial Framework* (p. 19/22), ele propõe um esquema original de descrição de pesquisas em Ciências Sociais, com o qual pretende organizar, de forma sintética, a profusão de aspectos sob os quais o assunto tem se apresentado. Para ele, o trabalho das Ciências Sociais normalmente se divide em três tarefas interdependentes: *formação de conceitos*, *formação de proposições* e “*modelo de pesquisa*”<sup>7</sup>. Ele esclarece não se tratar de etapas pré-estabelecidas em sequência temporal:

Não há um ponto óbvio de entrada para um trabalho de Ciências Sociais, um caminho fácil para navegar entre o que sabemos (ou achamos que sabemos) e o que gostaríamos de saber “lá fora” no mundo empírico. Pode-se começar com um pressentimento, uma pergunta, uma teoria claramente formada, ou uma área de interesse.<sup>8</sup> (...)

Uma vez iniciado, nosso procedimento de formação de conceito, formação de proposição e modelo de pesquisa é difícil enquadrar numa série temporalmente dividida de “passos” – a não ser que se imagine um vaivém saltitante de forma bastante frenética.

Uma proposta de aplicação deste esquema ao presente trabalho poderia começar pela primeira etapa citada: o estabelecimento de conceitos para pesquisa.

Os *conceitos* chave que podem ser visualizados no presente caso são os de *ensino* [militar profissional], e o de *mentalidade militar* [profissional], e nossa *proposição* inicial seria que *o ensino na EsPCEx-AMAN forma uma mentalidade militar*<sup>9</sup>. Para *descrever* esta relação

---

<sup>7</sup> “*research design*”

<sup>8</sup> No caso deste estudo, tudo começou com o interesse pela teoria da *Construção Social da Realidade*, em Berger & Luckmann, e o “pressentimento” de que eu era participante de um caso típico para cuja análise esta teoria era adequada. Em consequência, veio a pergunta: “Como a EsPCEx-AMAN constrói uma mentalidade militar?”

<sup>9</sup> Mentalidade esta que, conforme argumentaremos no capítulo 1, representa caso típico.

de *formação* desta mentalidade, adotamos como método de pesquisa o *estudo de caso*, com uma *teoria*<sup>10</sup> *construcionista* para abordagem.

De acordo com BRYMAN (2001, 47), o “*modelo de pesquisa*” de *estudo de caso* fica caracterizado quando se toma para observação, por exemplo, entre outras possibilidades de objeto, um estabelecimento de ensino (como no presente trabalho), aproveitando-se o caso singular para análise detalhada e intensiva. O autor destaca (p. 49) que, “com um estudo de caso, o caso é objeto de interesse por seu próprio mérito, e o pesquisador almeja propiciar elucidação aprofundada dele.” Para GERRING (2001, 215), um estudo de caso é um *método* (de modelo de pesquisa) caracterizado por se aplicar a *amostra unitária*, em certo sentido formal, e tem a vantagem de permitir “elucidar mecanismos que conectam um particular X com um particular Y”. Atentando-se às variações em progresso dentro do caso, é possível “geralmente observar, ou ao menos intuir, uma complexa relação causal<sup>11</sup> em ação” entre estas variáveis. “Formalmente (i.e., por definição), estudos de caso se baseiam em variação interna do caso para analisar relações causais mais amplas”.<sup>12</sup> Conforme ainda o mesmo autor (p. 155), a análise causal (que se pode elucidar por um estudo de caso) “repousa numa análise descritiva. Devemos poder identificar um X e um Y a fim de determinar sua relação. Num nível básico, a análise descritiva e a causal estão inextricavelmente ligadas, como enfatizamos”.

Em nosso caso, podemos considerar X o *ensino na EsPCEEx-AMAN*, e Y a *mentalidade militar* por ele formada, com o detalhe de que, como estamos tomando o *construcionismo* como referência teórica para descrição desta relação, em vez de raciocinar que X *causa* Y, diremos que nosso X *constrói* Y, ou que o ensino na EsPCEEx-AMAN, como nossa hipótese fundamental, corresponde a um processo de *construção*<sup>13</sup> de uma *mentalidade militar*.

<sup>10</sup> Conquanto Corcuff não veja no construcionismo, em geral, “uma nova escola ou corrente homogênea”, o trabalho de Berger & Luckmann, em particular, pode ser enquadrado no terceiro dos quatro tipos em que FRANKFORT-NACHMIAS & NACHMIAS (1996, 37/8) classificam *teorias*: “Estruturas Conceituais”.

<sup>11</sup> Preferindo-se evitar um simples objetivismo, é possível pensar aqui numa *relação* que “conecta” X e Y, e que não é simples e exatamente “causal”, admitindo-se a possibilidade de o “objeto” retornar algum efeito sobre o sujeito agente. Cf. CORCUFF (2001, 11/21, 41/2) e BRYMAN (2001, 16/9).

<sup>12</sup> Sobre o estudo de caso se basear em amostra *unitária* “em sentido formal”, segue o autor: “Entretanto, devemos notar que três destes [quatro] métodos (caso extremo, caso típico e caso crucial) são definidos por suas características face a outros casos. Na verdade, enquanto a análise formal pode se limitar a evidências intra-caso (casos dentro do caso), a maioria dos estudos de caso também devotam alguma atenção para comparações entre casos – geralmente por referência a literatura secundária ou a padrões bem estabelecidos de outros casos. Portanto, há um elemento formal (intra-caso), assim como um informal (inter-casos), para a maioria dos estudos de caso.”

<sup>13</sup> Porque, como discutiremos mais, uma das possibilidades do construcionismo, Cf. Corcuff e Bryman, é exatamente permitir visualizar entre X e Y não uma “relação causal” (o que pressupõe objetivismo talvez simplificador), mas uma relação de *construção* (cujos mecanismos de conexão queremos elucidar).

Voltando a BRYMAN (2001, 20), é possível visualizar certa relação entre o estudo de caso e o construcionismo, porque ele admite (p. 48) que o estudo de caso tende a ser associado à estratégia de pesquisa qualitativa, e associa (p. 20) esta à orientação construcionista.

Enfim, neste caso, considerando, como já mencionamos, que se tratava de estudar um caso de *formação* de mentalidade profissional, entendemos esta “formação” como caso particular de *construção* de conhecimento, uma construção institucional, e portanto o construcionismo surgiu como enfoque próprio para a *descrição* do caso. Por outro lado, fizemos uma opção por uma estratégia predominantemente qualitativa por esta permitir aproveitar, com aprofundamento de detalhes, uma experiência pessoal de 11 anos (1994/2004) de observação participante natural do caso, considerando-se a pesquisa qualitativa mais adequada à *descrição* minuciosa e particularizada de todos os aspectos da relação entre nosso “X e Y”.<sup>14</sup>

Aproveitando esta metáfora matemática de Gerring, podemos dizer que uma descrição qualitativa da *relação* existente neste caso equivale à descrição do “gráfico” que mostra a relação entre X e Y; mas esta “curva”, diferente do que ocorre para várias relações naturais, não pode ser descrita por equação matemática, devendo sua descrição, então, ser feita por estratégia qualitativa.

Neste ponto do raciocínio, pode ser interessante visualizar o que poderia ter sido uma das opções possíveis de pesquisa quantitativa para este estudo<sup>15</sup>. Sendo nossa hipótese fundamental a de que este caso representa uma *relação* entre determinado *processo de ensino* e a construção de determinada *mentalidade*, seria possível procurar *demonstrar esta relação de forma quantitativa*, adotando-se, por exemplo, o recurso de descrever aspectos desta mentalidade em definições/proposições operacionais<sup>16</sup> – o que poderia ser feito ainda presumindo como válida a descrição de mentalidade militar profissional de Huntington, adotando as proposições que ele próprio apresenta – e usando-as para produzir questionários, que seriam aplicados de forma extensiva a amostragens expressivas de diferentes grupos de envolvidos no processo e grupos de comparação: jovens genéricos mas com idade para ingresso no sistema, candidatos a ingresso no sistema, recém-aprovados para o ingresso no sistema, alunos no meio do processo, e recém-formados (aspirantes-a-oficial). Verificando-se estatisticamente as taxas médias de concordância, nestes diferentes grupos, em relação às proposições estrategicamente formuladas, seria possível proceder a uma avaliação quantitativa da eficácia do pro-

<sup>14</sup> Cf., por exemplo, DENZIN & LINCOLN (2006, 194): “Para alguns pesquisadores, este terreno é lugar em que se defende uma determinada série de virtudes louváveis para a pesquisa social, como a fidelidade em relação aos fenômenos, o respeito pela experiência de vida e a atenção aos finos detalhes do cotidiano.”

<sup>15</sup> Voltando à referência de BRYMAN (2001, 48), mesmo admitindo a costumeira associação entre estratégia qualitativa e estudo de caso, ele ressalva que este pode incluir também a estratégia quantitativa.

<sup>16</sup> Cf. FRANKFORT-NACHMIAS & NACHMIAS (1996, 30/4).

cesso, ou, em outros termos, seria possível comprovar ou refutar, quantitativamente, a presença da relação suposta.

O que talvez acontecesse, neste caso, é que, dada a limitação de tempo para o trabalho, supondo-se que esta pesquisa quantitativa fosse feita *em lugar* da qualitativa que projetamos, se ganharia uma comprovação objetiva<sup>17</sup> para um aspecto muito pontual da questão – que poderia inclusive ser pesquisado por alguém que não tivesse experiência de observação participante – às custas de se perder muita informação sobre *como* ocorre o processo, ou, voltando à metáfora matemática que Gerring sugere adotar, se deixaria de propor uma descrição do “gráfico” que relaciona nosso X e Y, para (apenas) se comprovar a existência da relação entre eles. E quem sabe estaríamos recaindo na situação que BERGER (1986, 16/7) menciona do “sociólogo como coletor de estatísticas”, a cuja imagem se pode associar “a ideia de que os resultados de todo este esforço são mínimos, uma reiteração formalista daquilo que todo mundo já sabe”. Aliás, foi esta a impressão geral que me ficou da leitura do trabalho quantitativo de CAFORIO (2006) sobre o *Ensino do Oficial Militar*.

Para desenvolver este estudo, então, fizemos *opções metodológicas* que estarão presentes nas seguintes etapas do percurso:

- 1) Caracterização inicial da mentalidade militar profissional moderna por *pesquisa bibliográfica*, tomando como referência a contribuição de Huntington pelo *método tipológico*<sup>18</sup>, e eventualmente comparando elementos desta caracterização com exemplos concretos da realidade no Exército Brasileiro (EB).
- 2) Comparação do tipo ideal de mentalidade militar profissional, conforme *descrita* por Huntington, com a particularmente *prescrita*, no caso do EB hoje, tomando-se por base o Estatuto dos Militares e documentos específicos do Exército, buscando-se uma possível síntese entre o que é *descrito* no tipo ideal e o que é *prescrito* no caso particular, síntese que permitirá lançar mão de uma etapa de *pesquisa quantitativa* relacionando os principais atributos da mentalidade militar com as principais atividades desenvolvidas na formação militar em estudo.
- 3) *Revisão bibliográfica* do referencial teórico que tomamos por base para a análise proposta, principalmente a obra que consideramos chave, *A Construção Social da Realidade*, de Peter Berger & Thomas Luckmann, com a concomitante aplicação progressiva deste referencial ao caso estudado, o que funcionará inclusive como *teste* de aplicação da teoria ao presente *estudo de caso*.

<sup>17</sup> Cf. relação que BRYMAN (2001, 20) faz – e que já mencionamos – entre pesquisa quantitativa e objetivismo.

<sup>18</sup> Cf. LAKATOS & MARCONI (2000, 93/4).

4) *Descrição* do processo de formação a que é submetido o aluno-cadete na EsPCEX-AMAN, interpretando este processo nos termos de uma Sociologia construcionista, no sentido de perceber como ele corresponde à *construção* de uma mentalidade militar. Esta etapa pode ser subdividida na *análise da parte formal* e da *parte informal* da vida do aluno, e será feita a partir de *bibliografia etnográfica* já existente sobre o assunto (como *O Espírito Militar*, de Celso Castro), e da observação direta de campo do autor, principalmente a partir da *observação participante assistemática e natural* e, durante a redação do trabalho, de *entrevistas* ou *questionários retrospectivos*<sup>19</sup> aplicados a agentes do processo analisado.

Vamos passar agora a tratar mais especificamente de cada uma destas etapas:

#### 1) A mentalidade militar moderna: uma caracterização tipológica

*O Soldado e o Estado: Teoria e Politologia das Relações Civil-Militares* é um clássico da Sociologia e das Ciências Políticas por no mínimo dois motivos: primeiro por se tratar de trabalho aprofundado de um dos cientistas sociais mais notórios<sup>20</sup> das últimas décadas; segundo, porque há relativamente poucos trabalhos que exploram a área com a abordagem dele e, mesmo sendo obra de 1957, não me consta que possa ser considerada superada.

Dado o papel das forças militares como meio de constituição, de embasamento do poder político, seria esperável que os estudos das relações civil-militares fossem mais constantes; mas esta relativa falta de exploração talvez se deva a uma característica apontada pelo próprio HUNTINGTON (2003, 16): certo isolamento que tende a existir entre militares e o restante da sociedade, dificultando que estes sejam objeto de observação e pesquisa.<sup>21</sup> CASTRO (1990, 163/73) bem ilustra as dificuldades que teve, no quinto e último capítulo de *O Espírito Militar*, intitulado “Um antropólogo na caserna”.

<sup>19</sup> Cf. BRYMAN (2001, 51), “A pesquisa de estudo de caso frequentemente inclui elemento longitudinal. O pesquisador geralmente é participante de uma organização ou membro de uma comunidade por muitos meses ou anos. Alternativamente, ele pode conduzir entrevistas com indivíduos durante longo período. Além disto, o pesquisador pode injetar um elemento longitudinal adicional por análise de informação de arquivo e por entrevista retrospectiva.”

<sup>20</sup> Principalmente por sua obra *O Choque de Civilizações*, que, após o atentado do *World Trade Center*, “popularizou” o consultor do Governo Clinton como “profeta” do contexto que explicaria aquele evento, e outros atuais.

<sup>21</sup> Talvez seja interessante confrontar esta possível explicação com os fatores com que BAYLEY (2001, 17/9) propõe explicar a falta de estudos acadêmicos de uma organização análoga às FA, a polícia, e verificar o maior ou menor grau em que se aplicariam ao caso militar. Para ele, aqueles fatores são quatro, que aqui citamos em resumo: “a polícia raramente desempenha papel importante em grandes eventos históricos”, “policiamento não é atividade glamourosa, de alto prestígio”, “o policiamento também pode ter sido negligenciado porque é repugnante moralmente”, e “aqueles interessados em conduzir estudos sobre polícia enfrentam enormes problemas práticos” [de acesso a dados].

Huntington, para chegar a analisar as relações entre militares e o Estado moderno, começa por traçar uma caracterização da profissão militar na *Modernidade*. Este momento social se caracteriza, de modo geral, pelo que corresponde a conceitos centrais nas obras de fundadores como Durkheim e Weber: a ênfase em divisão do trabalho, a racionalização de uma burocracia estatal especializada. Assim, a situação de cidadãos que, em momentos de crise, assumiam papéis militares, mesmo nos mais altos postos, vai cedendo lugar a uma institucionalização do militarismo como carreira de Estado racionalizada, progressiva, implicando dedicação geralmente exclusiva ao serviço, especialização e desenvolvimento de forte sentido de vocação, corporatividade, responsabilidade ética. Tudo isto está ligado à caracterização que HUNTINGTON (2003, 7) faz do militar moderno como *profissional de carreira*, em distinção aos “guerreiros de eras pregressas”, militares episódicos saídos do mundo político, ou mercenários. Então, embora ele mesmo se refira a uma ética militar profissional “não-datada” (p. 62), deve ficar claro que sua análise se refere a uma institucionalização *moderna* de exércitos nacionais.

Um aspecto importante a destacar aqui na proposta de HUNTINGTON (2003, 59/62), para depois compararmos com o que propôs Celso Castro, é que aquele autor deixa claro não pretender abordar a mentalidade militar do ponto de vista de sua habilidade (medíocre ou brilhante), do ponto de vista da caracterização de uma personalidade militar, por exemplo, “disciplinada, rígida, lógica e científica”, e do ponto de vista de uma substância com conteúdos hipoteticamente militares, como “belicosidade e autoritarismo”. Ele rejeita todas estas abordagens, como pouco úteis, subjetivas ou arbitrárias, e depois propõe que se analise a substância da mentalidade militar definindo “os *valores militares* pela fonte”. Em seguida, faz a ressalva de que apreender a mentalidade militar observando expressões de *atitudes* e de *valores* vindos de fontes militares demandaria avaliar uma amostragem muito ampla, para apagar características acidentais dos indivíduos observados, não representativas do grupo. Enfim, para contornar esta necessidade, ele acaba propondo “achar caminho alternativo para a mentalidade militar: chegar à substância de *l'idée militaire* definindo-a como ética profissional.” Em seguida o autor apresenta dois parágrafos que são chave para explicar bem esta proposta e, portanto, vamos transcrevê-los aqui quase na íntegra (negritos meus):

As pessoas que agem da mesma forma durante longo período de tempo tendem a desenvolver hábitos distintivos e persistentes de pensamento. Sua singular relação com o mundo lhes dá uma singular perspectiva desse mundo, e os leva a racionalizar seu comportamento e papel social. Isso é particularmente verdadeiro onde este papel se insere numa carreira profissional. Uma profissão de carreira é mais exatamente definida, mais intensa e exclusivamente seguida e mais claramente isolada de outras atividades humanas do que o é a maioria das ocupações. O contínuo desempenho objetivo da função profissional

dá origem a uma contínua *weltanschauung* profissional ou “mentalidade”<sup>22</sup> profissional. A mentalidade militar, neste sentido, consiste nos **valores, atitudes**, e perspectivas **inerentes ao desempenho da função** militar profissional **e que se deduzem da natureza dessa função**. A função militar é desempenhada por perito de profissão pública burocratizada, especialista na administração da violência e responsável pela segurança militar do estado. Um **valor** ou **atitude** é **parte da ética** profissional militar **se estiver implícito na especialização, na responsabilidade e na organização peculiares da profissão militar**, ou **delas for deduzido**. A ética profissional é mais ampla do que as éticas profissionais no sentido estrito do código que governa o comportamento do profissional frente aos não profissionais. **Ela inclui quaisquer preferências e expectativas** que possam ser inferidas do contínuo desempenho do papel ocupacional militar.

**A mentalidade militar é, pois, definida abstratamente como tipo ideal weberiano, em termos do qual as crenças de homens e grupos reais podem ser analisadas. Obviamente, nenhum indivíduo ou grupo vai aderir a todos os elementos constitutivos da ética militar, já que nenhum indivíduo ou grupo é sempre motivado exclusivamente por considerações militares.** (...) A ética profissional militar, além disto, é “não-datada e não-localizada” tal como a profissão cuja expressão intelectual representa. Desde que não haja alteração básica na natureza inerente da função militar, não haverá mudança no conteúdo da ética profissional. (...) A ética militar, consequentemente, é um padrão constante pelo qual é possível julgar o profissionalismo de qualquer quadro de oficiais em qualquer lugar, a qualquer tempo. A bem da clareza, esse modelo ideal pode ser referido como “ética militar profissional”. As visões de fato sustentadas por um grupo concreto de oficiais em algum ponto específico da história podem ser denominadas a “ética militar germânica do século XIX” ou a “ética norte-americana pós-Primeira Guerra Mundial”.

## 2) Comparação do tipo ideal *descrito* por Huntington com o que é *prescrito* no EB

Tomando como hipótese uma mentalidade militar assim definida, podemos, como o próprio trecho transcrito ressalta, avaliar um caso concreto, como a mentalidade militar brasileira nos dias atuais, como menos ou mais desviante em relação a este tipo ideal. Uma primeira abordagem para chegar a esta mentalidade militar brasileira podemos fazer analisando o que prescrevem documentos militares, como o Estatuto do Militares, planos de disciplina (documentos semelhantes a ementas de disciplinas do ensino civil, com descrição de habilidades associadas a curso escolar), manuais e portarias do EB, etc.

Comparando todo este material, procuraremos chegar a uma lista sintética de atributos característicos daquela mentalidade militar *a priori* definida, mas agora “traduzida” em termos do universo particular em estudo. A lista de atributos que definirão a mentalidade a ser construída na formação dos oficiais combatentes de carreira do EB poderá então ser relacionada às atividades desenvolvidas na escola de formação destes oficiais, o que nos fornecerá alguns aspectos quantitativos/objetivos da contribuição destas atividades na formação daquela mentalidade.

## 3) Revisão bibliográfica da teoria da *Construção Social da Realidade*

<sup>22</sup> Cf., e.g., em BOURDIEU (2003, 191), a noção de *habitus*, que este autor viria a usar com frequência na década seguinte: “sistema das disposições socialmente constituídas que, enquanto estruturas estruturadas e estruturantes, constituem o princípio gerador e unificador do conjunto das práticas e das ideologias características de um grupo de agentes.”

Uma questão primária a tratar, num trabalho que envolve pesquisa empírica e no qual se optou pela adoção de uma perspectiva teórica construcionista, é a do que significa a adoção deste referencial, para uma descrição social, num estudo de caso.

Em breve análise, que já havíamos referido em nota, BRYMAN (2001, 16/9) considera o *construcionismo*<sup>23</sup> como perspectiva ontológica que se caracteriza basicamente por oposição ao *objetivismo* (grifos meus):

Questões de ontologia social estão relacionadas com a natureza das entidades sociais. O ponto central de orientação aqui é a questão sobre se as entidades sociais podem e devem ser consideradas entidades objetivas que têm realidade externa aos atores sociais, ou se podem e devem ser consideradas construções sociais erigidas das *percepções e ações* dos atores sociais. (...)

O objetivismo é uma perspectiva ontológica que implica que os fenômenos sociais nos confrontam como  *fatos externos*  que estão  *fora do alcance de nossa influência* . Podemos discutir uma organização como objeto palpável. (...) pensando nestes termos, tendemos à visão de que uma organização tem uma realidade que é  *externa aos indivíduos que a habitam* . (...) Além disto, a organização representa uma  *ordem social*  no que exerce pressão sobre os indivíduos para se conformarem às exigências da organização. (...) Eles aprendem e aplicam os valores no estabelecimento da missão. Se não fizerem estas coisas, podem ser reprimidos os mesmo dispensados. A organização é portanto força coercitiva que atua sobre seus membros e os cerceia.

O mesmo pode ser dito da cultura. (...)

No entanto, podemos considerar uma perspectiva ontológica alternativa – o  *construcionismo* . Esta posição desafia a sugestão de que  *categorias como organização e cultura são pré-dadas e portanto confrontam os atores sociais como realidades externas em cuja conformação eles não têm qualquer papel* .

Em seguida, o autor (p. 17) ilustra uma aplicação desta perspectiva, num estudo de Anselm Strauss  *et alii* . Inspirado no interacionismo simbólico, ele realizou pesquisa num hospital psiquiátrico e propôs um conceito de “ordem negociada” para melhor descrever aquele tipo de organização. Aqui, para ilustrar este conceito, provavelmente melhor do que recorrer à continuação da referência que Bryman fez ao caso mencionado é recorrer já a um exemplo do nosso objeto, em CASTRO (1990, 24/5), ao relatar uma situação em que um grupo (uma “companhia”) de cadetes exerceu pressão sobre um capitão, seu comandante imediato, considerado “‘mau’ oficial”, até um ponto em que “Ele não aguentou, pediu para ir embora”, numa inversão do sentido mais comum de atuação das forças presentes em casos assim.

Outra forma de concluir que não se podem visualizar os integrantes de uma organização (mesmo alunos de uma escola de formação militar) como simples pacientes de forças que lhes são externas é considerar, ainda em nosso próprio caso, a situação muito comum dos alunos face ao que podemos chamar de forças horizontais, ou seja, as pressões exercidas pelo

---

<sup>23</sup> O autor usa o termo “construcionismo” (*constructionism*) – que adotamos – derivado direto de “construção”, mas ressalva que o conceito “muitas vezes também é referido como construtivismo”, derivado de “construtivo”.

próprio conjunto dos outros alunos, quando algum adota comportamento contrário ao interesse do grupo. Elas podem, em muitos casos, se limitar a sanções simbólicas, como podem chegar ao plano da força física. Fica clara então a relatividade da ideia de um aluno ser “objeto” do processo de ensino da organização, e de estar “sujeito” a ele, quando o próprio grupo de alunos constitui ele também um dos elementos que compõem o processo.

Se Bryman enfatiza o potencial do construcionismo para evitar um objetivismo clássico questionável, CORCUFF (2001, 7) introduz o assunto situando-o como possibilidade de síntese não só para esta clássica dicotomia “objetivo/subjetivo”, mas também para “sair de antinomias clássicas” além desta, “como material/ideal, (...) coletivo/individual ou macro/micro”, que levam a debates sobre o que ele classifica (p. 12) de “todo um conjunto de falsos problemas”.

Como já mencionamos, este autor (p. 25/9), tratando do que são, em linhas gerais, as tendências do raciocínio construcionista, ressalva que a “problemática construtivista não deve ser considerada como nova ‘escola’ ou ‘corrente’ dotada de homogeneidade”, mas identifica “algumas convergências tendenciais” de autores (negritos meus):

*Em uma perspectiva construtivista, as realidades sociais são apreendidas como construções históricas e cotidianas dos atores individuais e coletivos. Este embaraçamento de construções plurais, individuais e coletivas, não estando, aliás, necessariamente ligado a uma vontade clara, tende a escapar ao controle dos diferentes atores em questão. (...)*

**Estas perspectivas devem ser distinguidas daquelas para as quais a realidade social seria “apenas representações”.** É uma tentação, por exemplo, dos trabalhos na encruzilhada das disciplinas psicológicas e das ciências da comunicação, como os de Paul Watzlawick, que aliás às vezes também são denominados “construtivistas”. **Estas orientações, diferentemente dos construtivismos de que falamos aqui<sup>24</sup>, tendem a abandonar os mecanismos de objetivação, de materialização e de estabilização das realidades sociais, e conseqüentemente, deixam de lado sobretudo a maneira como os mundos de objetos que povoam nossos universos constituem limitações e pontos de apoio para nossas ações.** Se é verdade que as representações participam da construção da realidade social, elas estão, entretanto, longe de esgotar esta realidade. Além disso, os enunciados que fazem do mundo social apenas o produto de nossas representações, flertam com formas de ceticismo e até mesmo de niilismo quanto à existência do mundo, pouco compatíveis com posições científicas. Se as perspectivas construtivistas, tais como as entendemos aqui, supõem um momento de desconstrução – isto é, de interrogação do que se apresenta como “dado”, “natural”, “atemporal”, “necessário” e/ou “homogêneo” – elas exigem, em seguida, investigações sobre os processos de construção da realidade social (momento de reconstrução). **Dizer que uma casa está “construída” significa simplesmente que ela é resultado de um trabalho humano e que ela não esteve ali toda a eternidade, e não que ela não existe, bem ao contrário.**

Desenvolvendo o raciocínio exposto, podemos considerar que tratar de algo como “construído” significa que, por se tratar de “resultado de trabalho humano”, trata-se de algo realizado sem caráter *determinado* por condições totalmente objetivas. Explorando a metáfora citada, podemos raciocinar que uma casa é construída sob certas contingências, algumas mais

<sup>24</sup> A crítica de LAHIRE (2006, 93) em *Esplendores e Misérias de uma metáfora: “A Construção Social da Realidade”* também parece se referir a orientações *grasso modo* diferentes do construcionismo tratado por Corcuff.

objetivas, mais ligadas a aspectos materiais, de Engenharia, Economia, outras mais subjetivas, mais ligadas a aspectos simbólicos, de Estética, desenho arquitetônico. Os agentes da construção, na execução de seu “objeto”, poderão deparar com contingências que os façam modificar parte de seu projeto, o que representaria influência do “objeto” sobre o sujeito, num processo de “controle” com retroalimentação (*feedback*). A construção pode atender a requisitos funcionais essenciais, complementares ou acessórios (por exemplo, distinção de classe, como consideraria Bourdieu), ou pode mesmo ser uma “falsa” casa, uma casa de cenário apenas; mas em todos estes casos se pode raciocinar com a presença de contingências que “constituem limitações” à construção. Esta pressupõe “mecanismos de objetivação, de materialização e de estabilização”, mas pressupõe também certo grau de flexibilidade, de arbitrariedade<sup>25</sup>. Enfim, as construções humanas têm esta característica de se realizarem nesta dialética entre os pólos de outra oposição clássica que CORCUFF (2001, 42) considera ter sido relativizada por um dos precursores do construcionismo: “É a oposição entre a *liberdade* e o *determinismo*.” Depois de Norbert Elias, não se poderia mais tratar da questão “em termos de tudo ou nada”: “há um tecido de interdependência no interior do qual o indivíduo encontra margem de escolha individual e que, ao mesmo tempo, impõe limites à sua liberdade de escolha”.<sup>26</sup>

Um aspecto muito importante no uso do instrumental construtivista se refere a considerações sobre o problema da verdade. É claro que pode haver casos em que interesse ao sociólogo observar que se está diante de uma construção *falsa*, como a de uma casa de cenário, mas já que uma construção de fachada não deixa de ser construção, é comum, na postura construcionista, não se considerar o aspecto da concepção de construções “falsas”. Até pelo contrário, é comum, por exemplo, na obra de Berger & Luckmann, destacar certo grau de arbitrariedade, de variabilidade das construções sociais, **o que pode levar ao vício de identificar o que é “construção” humana com a noção de falsidade**. Tratar inclusive manifestações científicas como construções sociais – como BERGER & LUCKMANN (2002, 232/3) fazem com a Psicanálise – coaduna então com um enfoque que privilegia questionar não se uma construção é falsa ou verdadeira, “em termos dos cânones de procedimento da ciência empírica” (como normalmente não cabe questionar se uma casa é “falsa” ou “verdadeira”), mas sim se é adequada a “fenômenos empíricos da vida cotidiana” em função de sua localização social (diacrônica/histórica, diatópica/geográfica, diastrática/econômica). Um iglu ou uma oca não são construções “falsas”, claro, apenas são adequadas só ao meio em que foram concebidas e

<sup>25</sup> Em trabalhos de Bourdieu – que, Cf. CORCUFF (2001, 46/9), se insere num “construtivismo estruturalista” – é comum termos a atenção chamada para este elemento de arbitrariedade de produtos sociais humanos.

<sup>26</sup> *La Société de cour* (terminado em 1933 mas publicado somente em 1969) trad. franc., prefácio de R. Chartier, Paris, Flammarion, col. “Champs”, 1985, p. LXXI. (*Apud* Corcuff, p. 42)

realizadas. Mas transcrever aqui boa parte do exemplo e discussão de BERGER & LUCKMANN (2002, 233) deve ser bem mais elucidativo:

Por exemplo, é improvável que uma teoria psicológica que admite a possessão demoníaca seja adequada a interpretar os problemas de identidade de intelectuais judeus de classe média da cidade de Nova Iorque. Essas pessoas simplesmente não têm uma identidade capaz de produzir fenômenos que sejam interpretados de tal maneira. Os demônios, se existem, parece que os evitam. Por outro lado, é improvável que a psicanálise seja adequada à interpretação de problemas de identidade nas regiões rurais do Haiti, ao passo que algum tipo de psicologia vudu pode fornecer esquemas interpretativos com alto grau de exatidão empírica. As duas psicologias demonstram sua exatidão empírica pela aplicabilidade à terapêutica, mas com isso nenhuma delas demonstra a condição ontológica de suas categorias. Nem os deuses vudu nem a energia da libido podem existir fora do mundo definido nos respectivos contextos sociais. Mas nesses contextos existem, em virtude da definição social, e são interiorizadas como realidades no curso da socialização. Os haitianos rurais *são* possesores e os intelectuais nova-iorquinos *são* neuróticos. A possessão e a neurose são assim constituintes de realidade objetiva e subjetiva *nesses* contextos.

Uma das consequências então, quando se entende que algo foi *construído*, é supor certo grau de arbitrariedade do que se observa: admite-se que o objeto pudesse ter forma diferente, *dentro de certos limites de possibilidades dadas pelo contexto em que se fez a construção*. Esta não é um evento *natural* que seja consequência de uma situação dada *a priori* e que independa dos *construtores*, o evento não é *determinado* por condições puramente objetivas, exteriores à consciência dos agentes envolvidos; **por outro lado, tampouco é algo totalmente arbitrário**, sem ligação com um contexto já dado, **ou mesmo sem caráter real**.

Voltando a CORCUFF (2001, 29): “Os construtivismos são, então, *novas formas de realismo*, distinguindo-se, no entanto, das formas clássicas de positivismo, pois questionam o ‘dado’ e deixam lugar para a pluralidade de realidades cujas relações devem ser pensadas.” Enfim, admitir que os “construtivismos são, então, *novas formas de realismo*”, e que, como vimos em Berger & Luckmann, certas representações mentais, no contexto em que se produzem, são “constituintes de realidade objetiva e subjetiva” não deve nos permitir esquecer a ressalva de que eles se distinguem, “no entanto, das formas clássicas de positivismo, pois questionam o ‘dado’ e deixam lugar para a pluralidade de realidades cujas relações devem ser pensadas”.

Parece que todo o potencial do construtivismo para superar as dicotomias criticadas por Corcuff (e possivelmente outras, subentendidas quando ele considera “os construtivismos” como “novas formas de realismo”: por exemplo, a oposição entre positivismo e interpretacionismo<sup>27</sup>) está na possibilidade de sua aplicação dialética entre os pólos destas dicotomias; mas ressaltamos que o autor, ao falar em uma pluralidade de “construtivismos”, sugere que, não

---

<sup>27</sup> Cf. definições de positivismo e interpretacionismo (ou interpretativismo, de *interpretivism*), propostas em oposição uma à outra, em BRYMAN (2001, 12/3).

havendo unidade entre os adeptos desta abordagem, alguns destes serão mais bem sucedidos, outros nem tanto, na busca daquela superação.

De qualquer forma, logo no início do primeiro capítulo (p. 11), o autor alerta que “a repetição e a solidificação destes modos de pensamento binário parecem ser desastrosos para a compreensão e a explicação de fenômenos sociais complexos”. Então, para ele, o grande valor desta abordagem está nesta possibilidade de evitar o desastre na “compreensão e explicação” de questões sociais complexas: “A galáxia construtivista, que vamos apresentar nos capítulos seguintes, esforça-se justamente para ultrapassar estas oposições e pensar conjuntamente aspectos da realidade classicamente apreendidos como antagonistas”.

#### 4) Descrição e análise do processo de formação na EsPCEX-AMAN

Uma fonte de descrição de uma mentalidade militar brasileira atual é a de CASTRO (1990, 12), que assim introduz o tema da obra (negritos meus):

É importante destacar que a formação de oficiais do Exército não se resume aos quatro anos de Academia; ao contrário, consiste de várias etapas. (...) No entanto, elas apenas desenvolvem algo que o oficial já deve possuir desde a conclusão do curso da AMAN: “*espírito militar*”<sup>28</sup>. É este o tema do presente livro.

Na Academia o cadete vive um processo de socialização profissional durante o qual deve aprender os **valores, atitudes** e comportamentos apropriados à vida militar. Meu objetivo é apresentar uma interpretação sobre como esse processo ocorre. Uma opção metodológica fundamental deve ficar desde logo clara. Estou interessado não nos conteúdos formais específicos às matérias ensinadas, e sim nos aspectos informais do curso, na experiência subjetiva dos cadetes na Academia. Através de manuais e apostilas o cadete adquire conhecimentos sem dúvida indispensáveis ao exercício da profissão, mas é na interação cotidiana com outros cadetes e com oficiais que ele aprende como é ser militar.

Este livro trata, portanto, do **processo de construção da identidade social do militar**, do espírito militar. Para atingir esse objetivo, será seguido o **método característico da antropologia social**: a realização de uma **etnografia** fundada, basicamente, numa experiência **de trabalho de campo**.

Por trás da diferença dos termos adotados, “ética” e “mentalidade”, em Huntington, e “espírito”, em Castro, o que ambos os autores pretenderam descrever se aproxima, *grosso modo*, de um mesmo conceito, que ambos, em alguns momentos, explicam se valendo de termos coincidentes: *valores, atitudes*. Por outro lado, fica claro que o método por que Castro optou para estudar seu objeto é diferente do de Huntington. A “*etnografia* fundada, basicamente, numa experiência de trabalho de campo” seguiu bem “o método característico da antropologia social”, inclusive em sua forma mais tradicional, ao se basear mais em anota-

<sup>28</sup> O curso da EsPCEX/AMAN é o único referido como de “formação”, enquanto os demais feitos após este (1.º ciclo da carreira) são cursos referidos como de “especialização” ou “extensão”, ou constituem outros “ciclos” dos estudos de carreira previstos: o 2.º ciclo é de “aperfeiçoamento”, e o 3.º, de “altos estudos”. Com propriedade, afirma-se que o espírito militar deve estar presente no “oficial (...) desde a conclusão do curso da AMAN”; por outro lado, fica claro que ele, em tese, não necessariamente estará completo no cadete ainda em formação.

ções de observações diretas e entrevistas, e se concentrar “nos aspectos informais do curso, na experiência subjetiva dos cadetes na Academia”, “na interação cotidiana com outros cadetes e com oficiais”, em detrimento de materiais escritos, de “conteúdos formais específicos às matérias ensinadas”.

A opção de Castro de assim estudar o espírito militar e o descrever me parece válida no seguinte sentido: se uma escola de formação é responsável por formar o espírito militar, este tem que estar presente em seu âmbito; mas aqui cabe ressalva: o que se pode encontrar diretamente nos alunos tem que ser, em tese, uma visão apenas parcial deste espírito, dado que este está exatamente em processo de formação. A princípio, um estabelecimento deste pressupõe referência externa *a priori* do que seja seu objetivo, sua “ordem”<sup>29</sup>, e se supõe também que esta *predomine* sobre a capacidade dos próprios alunos para “negociar”<sup>30</sup> esta ordem. Além disto, não se pode supor que seus alunos já contenham em si mesmos, totalmente, aquilo que se pretende *construir*<sup>31</sup> neles, até o final do processo.

O método de CASTRO (1990, p. 12/3 e 172) parece que privilegiou a observação de cadetes (embora tenha incluído também oficiais) e, das quatro etapas do trabalho de campo que ele descreve, pelo menos duas foram com cadetes do 1.º ano. Ora, é possível admitir a hipótese de que o espírito militar já esteja presente em alto grau mesmo nos cadetes do primeiro ano, se a maior parte deste espírito se construir “nos aspectos informais do curso, na experiência subjetiva dos cadetes na Academia”, “na interação cotidiana com outros cadetes e com oficiais”, *e logo no início do curso*; mas aqui não vamos trabalhar com esta hipótese, e sim com a hipótese de que há uma referência externa *a priori* do que seja o espírito militar a ser construído no cadete e que esta referência deve ser buscada *priorizando-se a observação da “equipe dirigente”*<sup>32</sup> *em detrimento dos “internados”*, e *não se deixando de fora a análise dos aspectos formais que podem se referir a este espírito, como os “conteúdos formais específicos às matérias ensinadas”*, derivados de documentos mais gerais do próprio Exército, os quais também devem ser levados em conta inclusive na medida em que representam diretrizes externas à EsPCEX-AMAN condicionantes desta.

<sup>29</sup> Como “‘máximas’ indicáveis”, Cf. WEBER (2000, 19). Cf. também, em BERGER & LUCKMAN (2002, 83 e ss), o conceito de “ordem institucional”.

<sup>30</sup> Cf. a noção de “ordem negociada” em A. Strauss *et alii*, apud BRYMAN (2001, 17), no contexto em que este apresenta o Construcionismo como forma de superação dialética, síntese da oposição criada, pelo objetivismo, entre sujeitos sociais e estruturas objetivas que lhes são externas. Cf. também CORCUFF (2001, 41): “Quando se fala de dependências recíprocas, não se fala necessariamente em relações iguais ou equilibradas.”

<sup>31</sup> Ou “inculcar”, para usar termo de BOURDIEU (2003, p. 117, p. 150).

<sup>32</sup> Usando-se a nomenclatura de GOFFMANN (2003, 18/9), por aproximação. No desenvolvimento deste trabalho, vamos apresentar as limitações que CASTRO (1990, 33) viu nesta aproximação, e reavaliar suas possibilidades.

De novo destacamos que não rejeitamos as hipóteses de Castro, nesta sua singular e significativa contribuição na área, mas adotamos outras, com a finalidade de contribuir para aquilo que ele próprio (1990, 13/4) indica deva ser completado:

A bibliografia na área das ciências sociais sobre militares é enorme. Um levantamento feito por Lang (1965) sobre a produção norte-americana e europeia registra 528 títulos. Entretanto, apenas uma ínfima parte dessa bibliografia aborda a formação de oficiais em academias militares. (...) No momento, cabem algumas observações sobre a produção brasileira relativa aos militares.

Um ensaio bibliográfico feito em 1985 por Edmundo Campos Coelho constata que são poucos os trabalhos acadêmicos que tratam a instituição militar como objeto legítimo de análise por si mesmo. A maioria desses trabalhos trata antes do papel dos militares na política brasileira, principalmente nos momentos de intervenções armadas. Haveria, desse modo, uma tendência a se “politizar” a instituição militar. O autor observa:

De certa forma, a “politização” produz a “paisanização” dos militares, despindo-os da forte marca da instituição castrense. O processo parece ser análogo ao do exorcismo ou da psicanálise: é como se os estudiosos, sofrendo de algum profundo trauma com os símbolos, marcas, mentalidade e procedimento das instituições militares necessitassem revelar a sua dimensão mais “familiar” (ou “paisana”) dissolvendo nela a outra zona: a do perigo, da ameaça, do desconhecido, (p.5)

Mas certamente esse “profundo trauma” não é a única explicação para o pequeno número de estudos sobre os aspectos internos da instituição militar. O mesmo autor menciona em seguida a dificuldade que sempre existiu para pesquisadores terem acesso ao Exército por quaisquer vias. Apesar disso, algumas tentativas de análise da instituição militar em seus aspectos “internos”, “estruturais” ou “organizacionais” foram feitas. Entre os trabalhos mais instigantes, gostaria de citar os produzidos no campo da ciência política por Carvalho (1978; 1983), Coelho (1976), Barros (1978) e Costa (1984).

(...)

Apesar da exortação sempre repetida por esses pesquisadores para que estudem os militares a partir de uma perspectiva institucional, produziu-se muito pouco além do que foi citado. E no campo da antropologia brasileira então, inexistem estudos específicos sobre os militares. Na falta de outras etnografias, esta deve ser vista como uma incursão inicial – e portanto apenas de reconhecimento – a um território vasto e que merece ser mais explorado.

Outra consequência que pode ter advindo do método por que optou Castro é algum re-direcionamento do que parecia a proposta *a priori* do autor e o rumo que de fato tomou seu estudo. Não deve ser raro, quando se adota “o método característico da antropologia social”, que os próprios indivíduos observados (re)orientem o que o observador elege como digno de mais atenção e relato, como mais significativo, e parece que, neste sentido, se não chegou a haver, da parte de Castro, ao longo de sua interação com seu objeto, um grande redirecionamento de sua proposta inicial, houve pelo menos uma atenção mais enfática em aspectos do “espírito militar” que devem ser mais significativos para os próprios pesquisados do que para o observador externo. O autor se pôs como objetivo apresentar uma *interpretação sobre como ocorre o processo* de socialização profissional *que constrói o espírito militar*, como já vimos. Isto de fato está presente na obra, mas uma tradução da atenção que foi dada a cada parte em que o autor subdividiu seu tema, em termos de número de páginas redigidas, mostra que parte

expressiva da obra acabou enfatizando mais as diferenças internas entre as armas<sup>33</sup>, em detrimento do “espírito militar” comum a todas.

Na descrição e análise do processo de formação na EsPCEX-AMAN, encontraremos uma *sequência ao trabalho de Castro*, mas com algumas mudanças de enfoque e método, as quais, em resumo, são as seguintes:

- 1) Consideramos como ponto de partida para a caracterização de uma mentalidade militar universal a proposta de Huntington, e usaremos as observações de campo (de Castro ou minhas) do caso estudado para confirmar esta hipótese, ou questionar algum aspecto dela.
- 2) Tomaremos como parâmetro *a priori* de uma mentalidade militar brasileira hoje aquilo que esteja prescrito em documentos do meio que listam valores e características profissionais militares, como o Estatuto dos Militares e planos de disciplina (PlaDis) das próprias escolas estudadas, e compararemos estas prescrições com a hipótese do tipo ideal de Huntington.
- 3) Finalmente, na descrição do caso focado, diferente de Castro, não enfatizaremos “o método característico da antropologia social”, o método etnográfico típico, até porque já dispomos de sua trabalhada descrição; mas procuraremos explorar a descrição e análise de *como se dá* o processo neste caso, numa *abordagem sociológica construcionista*. Para isto, parte considerável de nosso trabalho será de revisão deste quadro de referência.

Como consequência da abordagem de Castro, pode estar pressuposto em sua obra certo grau de unidade de cultura<sup>34</sup> compartilhada entre alunos-cadetes e oficiais<sup>35</sup>, como entre “nativos” e seus chefes, e uma visão relativamente autônoma desta cultura, sem enfoque nas relações dos “chefes” (comando da escola) dentro de um sistema maior em que se inserem. Estas relações poderiam ser depreendidas inclusive de pesquisa documental; mas esta, no entanto, como já vimos, não estava incluída na proposta do antropólogo.

---

<sup>33</sup> No meio militar, frequentemente se usa o termo “arma” como ocorre aqui: referido aos efetivos de exército que têm meios e formas históricas específicas de atuar em combate – armamento e pessoal treinado para o emprego próprio destes meios, dentro da doutrina de emprego respectiva – e que são, *stricto sensu*, os efetivos que participam de combate, de forma imediata (Infantaria e Cavalaria, armas de combate), ou de forma indireta (Artilharia, Engenharia e Comunicações, armas de apoio direto ao combate). Em sentido mais flexível, pode-se falar em “armas” de apoio indireto ao combate, Intendência e Material Bélico, que, no entanto, não participando do combate em si, mas prestando-lhe apoio indireto, de retaguarda, de “logística” (que inclui também serviço de saúde), não são denominados de “armas”. O pessoal de material bélico compõe o que se chama “quadro” (Quadro de Material Bélico – QMB), o de Intendência, um serviço, e ambos, mais o pessoal do serviço de saúde, compõem o serviço de logística. Para considerações sobre este sistema de armas, consultar o referido capítulo de CASTRO (1999, 52-96): *Os Espíritos das Armas*.

<sup>34</sup> Cf, *e.g.*, a noção mencionada em ERIKSEN & NIELSEN (2007, 172) de “modernismo antropológico, como sintetizado, por exemplo, na obra de Evans-Pritchard”, assentado “sobre várias premissas, entre as quais (...) uma concepção ‘primitivista’ (sociedades tradicionais são todos estáveis, integrados)”.

<sup>35</sup> Embora o autor declare que “Este livro trata, portanto, do processo de construção da identidade social do militar” (p. 12), e chegue a citar Berger & Luckmann (p. 31), ilustrando a socialização militar como “alternação”.

Coadunando com sua opção metodológica, CASTRO (1990, 33) se posiciona considerando que “se perde mais do que se ganha”, incluindo “as academias militares como exemplos de instituições totais”, “pois as divergências com o modelo de Goffman são grandes”, apesar de Castro mesmo lembrar que, “embora utilize como referências básicas as prisões e os manicômios, ele [Goffman] inclui as academias militares como exemplos de instituições totais.”

Compreendemos a posição de Castro, e os argumentos com que ele a explica, e os discutiremos oportunamente; no entanto, neste trabalho, sem negar a validade de sua abordagem, pretendemos considerar o aspecto complementar dela, destacando mais, na observação e descrição do caso estudado, o enfoque da “equipe dirigente” que deve *inculcar* nos “internados” valores de que eles ainda não compartilham, em tese, ou, em outros termos, usando metáfora de BERGER & LUCKMANN (2002, 160), destacando mais o trabalho dos “*engenheiros sociais*” do Exército na *construção* de uma mentalidade militar. Para isto, além de nossas observações de campo, usaremos instrumentos de coleta de dados junto a militares com experiência no caso, de preferência como instrutores/professores.

Aqui vamos discutir mais uma vez a questão da possibilidade de se localizar de forma objetiva o que é construído em nosso caso, *a mentalidade militar*. Se ela não deve estar pronta no aluno iniciante, por outro lado não queremos supor que ela corresponda ao tipo ideal num grupo de grandes projetistas dela, no Exército. Não trabalharemos com a hipótese de que exista de forma objetiva esta mentalidade, como algo que é externo à EsPCEX-AMAN e que seja entregue a estas escolas por um órgão de direção geral, sendo seus integrantes responsáveis apenas por repassar aos alunos esta mentalidade assim objetivamente receitada. Na ideia de construcionismo se vai justamente tentar contornar esta visão objetivista, e se vai conceber a mentalidade militar como algo em relação ao qual os indivíduos envolvidos têm possibilidade de ter papel tanto ativo quanto passivo. Assim, desde o general no mais alto posto, até o aluno, como já vimos, todos têm alguma parcela de atividade e de passividade no sistema, embora, claro, com diferentes graus de influência possível em cada nível.

## Capítulo 1

### O tipo ideal da mentalidade militar profissional segundo Samuel Huntington

Embora *O Soldado e o Estado* tenha como tema central as relações entre militares e a sociedade civil organizada – a primeira frase do prefácio afirma que “Este livro apresenta uma teoria das relações civil-militares.” – o autor, no desenvolvimento do assunto, considerou a caracterização da profissão militar de carreira tão importante que, além de dedicar a ela um capítulo, o primeiro, chegou a afirmar, na abertura deste capítulo, o seguinte: “O quadro moderno de oficiais é um corpo profissional, e o oficial moderno, um profissional de carreira. Esta é, talvez, a tese mais fundamental deste livro.”

Aqui precisamos abrir parênteses para duas observações sobre detalhes a respeito das diferenças de sentido entre dois pares de termos cognatos do inglês e português que aparecem no texto. O problema já aparece, em relação aos dois pares, logo naquela primeira frase que acabamos de transcrever, traduzida da versão original em inglês.

O primeiro par é constituído pelo termo inglês “profession” e sua simples tradução como “profissão”, como ocorre na edição publicada em português no Brasil. Em nosso entender, esta simplificação compromete muito o rigor de sentido das afirmações no texto, no primeiro capítulo, em que o autor investe justamente nos elementos que diferenciam, em inglês, o conceito de *profession* de outros, como *trade* e *craft*. Embora *profession* seja o equivalente etimológico da palavra portuguesa *profissão*, a conotação do termo em inglês tem especificidades que não são próprias do uso que fazemos do termo cognato em português, que não permitem esta tradução apenas a partir da equivalência pela forma, pela origem. Da própria leitura do texto, percebemos que o termo se presta, na língua do autor, para distinguir, em comparação com uma *ocupação*, *ofício* ou *emprego*, algo que coincide com o conceito discutido em OUTHWAITE & BOTTOMORE (1996, 612) no verbete “profissões liberais”, e que talvez possa ser referido no Brasil pela expressão “profissão *de carreira*”<sup>36</sup>.

Assim, optamos neste trabalho por tomar como referência a edição original em inglês, e não a tradução brasileira, em primeiro porque não tenho esta na íntegra; em segundo, porque a clareza da discussão me pareceu ficar comprometida, com a opção de tradução pelo simples cognato, que seria então o que chamam de “falso cognato”. Fica esclarecido, então, que as

---

<sup>36</sup> Outro par de cognatos que têm a mesma raiz e que apresenta situação semelhante é o da palavra “professor” em português/Brasil e em inglês/EUA. Neste, um *professor* se distingue de um *teacher*, (que podemos traduzir como “professor”, no Brasil) por ser um professor de carreira, normalmente universitária.

traduções para o português aqui apresentadas são de minha responsabilidade, porque, embora tenham tido a tradução publicada no Brasil como base, foram revistas a partir da edição americana, e a expressão “profissão de carreira” que nelas aparecer será uma aproximação do termo original *profession*, opção com que pretendemos dar sentido mais próprio à discussão trazida para nossa língua.

O segundo par é constituído pela palavra “officer” e sua tradução como “oficial”. Aqui também há uma diferença na tradução: em inglês, o termo, aplicado a forças armadas, pode coincidir com a situação do que se chama de *oficial* numa força armada no Brasil, mas também pode se referir aos sargentos, que aqui não se diz que integram o “círculo de *oficiais*”, mas o das *praças*. Nos EUA, os *officers* podem ser sargentos ou oficiais, e estes são referidos mais especificamente pela expressão *commissioned officers*, em distinção àqueles, *noncommissioned officers*. Na tradução da BibliEx<sup>37</sup>, se fez a opção de traduzir *officer* como “oficial”; mas, neste caso, consideramos que a diferença de recobrimento dos termos não prejudica o entendimento do sentido no texto, a não ser numa leitura bastante específica, em que se queira refletir exatamente sobre a situação limite do sargento, que fica na fronteira entre o que o autor classifica como característica de uma *profession* ou não, ou em que se queira refletir sobre as diferenças de situação dos sargentos/*sergeants* no Brasil e nos EUA.<sup>38</sup>

Pois então, fechados os “parênteses” que tínhamos aberto, voltemos à ideia com que HUNTINGTON (2003, 7) abre o primeiro capítulo de seu livro: ele esclarece que o oficial militar moderno é um profissional de carreira, e que esta é talvez a tese mais fundamental do livro. Pode não ser a mais importante, a mais central, mas parece que, das ideias básicas que ele estabelece neste início, dependem muitas das características dos quadros destes profissionais. São três as características que o autor considera distintivas de uma profissão de carreira, em relação a outras ocupações: *especialização*, *responsabilidade* e *corporatividade*.

A especialização requer “estudo e experiência prolongados” (p. 8), e este esclarecimento do autor, da necessidade e presença de grande carga de ensino na formação do oficial,

---

<sup>37</sup> Cf. nota de rodapé do tradutor da edição de 1996 da BibliEx, página 36.

<sup>38</sup> No Brasil, a formação típica do oficial pressupõe, no caso geral, ensino em nível superior, o que a diferencia da formação das praças. Aqui podemos nos adiantar, e observar que esta distinção se relaciona com a primeira das 3 características que Huntington atribui a uma profissão de carreira: a necessidade de especialização. E a situação dos sargentos, quanto a este aspecto, foi objeto de observação do autor (p. 12) de que o militar capaz de dirigir apenas as atividades de um grupo de cerca de 9 combatentes a pé equipados com fuzil (função de um sargento de infantaria em começo de carreira) “tem um nível tão baixo de habilitação profissional que está quase no limite”, em oposição ao oficial que pode dirigir “as complexas atividades de uma operação combinada envolvendo forças de mar, ar e terra em larga escala”, e que está “no topo de sua vocação”. No Brasil há sargentos temporários e sargentos de carreira, que, conforme aumentam seu nível de especialização, e em função de um sistema meritocrático institucional, podem chegar até o posto de capitão (círculo de oficiais “intermediários”), no fim da carreira.

é um dos primeiros pontos de seu trabalho que desmistificam a impressão que muitos leigos fora do ambiente militar têm dos integrantes deste meio. Esta passagem me lembra um relato que um sujeito – ex-colega meu de turma da EPCAR – me fez uma vez, em 1982, de um episódio que um amigo dele lhe teria contado e que este seu próprio amigo teria protagonizado, embora pareça mais é piada: o tal amigo deste meu ex-colega de turma seria formado em Direito e professor da Escola Superior de Guerra (ESG). Ele teria ouvido de um general uma daquelas frases do tipo “O senhor sabe com quem está falando? Com o General Fulano!”, ao que ele teria retrucado “Bem feito! Quem mandou não estudar?”...

Relatos ou anedotas assim, correspondam ou não a algum episódio de fato ocorrido, estão de acordo com a imaginação de algumas pessoas que, só conhecendo à distância o mundo militar, supõem que a quase totalidade do tempo de formação de todos os militares seja voltada para instruções de caráter mais físico do que mental, imaginando talvez que, desde os soldados até os generais, os militares usam a maior parte de seu tempo de formação/treinamento em exercícios práticos no campo e, nesta avaliação a partir mais da imaginação, não têm como saber que, mesmo quando estão em exercícios práticos no terreno, alguns militares fazem trabalho que é muito mais mental do que físico, trabalho que, como HUNTINGTON (2003, 11) situa (referindo-se a uma expressão de Harold Lasswell), é, no caso dos oficiais, de “administração<sup>39</sup> da violência”, e não “o ato de violência em si” (p. 13), que fica a cargo, *grosso modo*, das praças (soldados, cabos e, na transição, sargentos). Reforçando a caracterização da necessidade de especialização na formação do oficial, assim se manifesta o autor, em parágrafo traduzido a seguir na íntegra (p. 12/3):

É imediatamente visível que a função militar requer alto grau de especialização. Indivíduo algum, quaisquer que sejam sua habilidade intelectual intrínseca e qualidades de caráter e de liderança, poderia desempenhar essas funções eficientemente sem treinamento e experiência consideráveis. Em emergências, um civil sem treinamento pode ser capaz de agir como oficial militar em nível rasteiro, por breve período de tempo, assim como, em emergências, o leigo inteligente também pode atuar até que chegue o médico. Antes de a administração da violência ter se tornado a tarefa extremamente complexa que é na civilização moderna, era possível que alguém sem treinamento especializado pudesse exercer o oficialato. Hoje, entretanto, só a pessoa que dedica por completo suas horas de trabalho a essa tarefa pode esperar desenvolver nível razoável de competência profissional. A habilidade do oficial não é um ofício (que é fundamentalmente mecânico) nem arte (que exige talento singular e intransferível). É, em vez disso, habilidade intelectual extraordinariamente complexa que requer estudo e treinamento abrangentes. Cumpre lembrar que a habilidade peculiar ao oficial é a administração da violência, não o ato de violência em si. Disparar um fuzil, por exemplo, é tarefa basicamente mecânica; dirigir as operações de uma companhia de fuzileiros exige um tipo de habilidade inteiramente diferente que pode ser aprendida em parte nos livros, e em parte pela prática e experiência. O conteúdo intelectual da carreira profissional militar exige que o moderno oficial dedique cerca de um terço de sua vida profissional à escolaridade formal, relação de tempo de estudo para tempo de prática provavelmente mais alta do que em qualquer outra profissão. Em parte isto reflete as oportunidades limitadas do oficial para adquirir experiência prática nos elementos

---

<sup>39</sup> Dosagem e controle de aplicação deste que é o instrumento do poder político, a violência, cujo exercício legítimo o Estado reivindica para si em caráter exclusivo.

mais importantes de sua vocação. Mas isso também reflete em alto grau a extrema complexidade da especialização militar.

Dos 30 anos do tempo médio de serviço de um oficial típico da carreira principal do EB – o oficial combatente de carreira, formado pela AMAN – no mínimo 8-10 (praticamente um terço) serão dedicados a cursos, se ele completar os 3 ciclos previstos desta carreira: o primeiro, de formação, de 5 anos, na EsPCEx/AMAN; o segundo, de especialização, de 1-2<sup>40</sup> anos, na EsAO (Escola de Aperfeiçoamento de Oficiais); e o terceiro, de altos estudos, de 2-3<sup>41</sup> anos, na ECEME (Escola de Comando e Estado Maior do Exército).

A ressalva de que serão 8-10 anos de estudo, *na condição de o oficial completar os 3 ciclos*, se deve ao fato de que, dos formados na AMAN, praticamente todos fazem o CAO (Curso de Aperfeiçoamento de Oficiais)<sup>42</sup>, na EsAO, mas só uma minoria consegue aprovação para o Curso de Altos Estudos Militares (CAEM)<sup>43</sup> da ECEME dentro do número de vagas oferecidas anualmente neste estabelecimento de ensino (EE). O CAEM equivale, no sistema de ensino do EB, a uma pós-graduação *stricto sensu* e é condição para o exercício de funções de “comando e estado maior” (como sugere o nome da Escola). Simplificando a explicação do que sejam estas, trata-se de funções de chefia/direção de unidades do EB<sup>44</sup>, e funções (as de “estado maior”) *grosso modo* equivalentes, em geral, a assessorias diretas e regulares de um comando, chefia ou direção de oficial general. Por sua vez, um general normalmente está à frente do que se chama de Grande Comando ou Grande Unidade de Exército, ou à frente do que se chama de órgãos de direção geral ou de direção setorial do Exército.

Como o número de funções de comando e estado maior no EB é relativamente muito pequeno em comparação com o efetivo da Força, a aprovação no concurso de admissão para este curso da ECEME representa o maior gargalo pelo qual a maioria dos oficiais combatentes de carreira não chega a passar<sup>45</sup>, e esta situação, aliás, deu origem à expressão “carreirista”, com que às vezes são referidos os oficiais que se dedicam para obter aprovação no disputado concurso para o CAEM, ou os que já a obtiveram ou se formaram neste curso.

---

<sup>40</sup> Um ano, considerada apenas a parte presencial do curso, de dedicação em tempo integral, mas 2, considerado também 1 ano anterior, de dedicação parcial, e caráter não presencial, em curso à distância.

<sup>41</sup> Dois anos, considerada apenas a parte presencial do curso, de dedicação em tempo integral, mas 3, considerado também 1 ano anterior, de dedicação parcial, e caráter não presencial, em curso à distância.

<sup>42</sup> Análogo a um curso de mestrado.

<sup>43</sup> Em vez de ser referido genericamente como CAEM, este curso pode ser referido como Curso de Comando e Estado Maior (CEEM), quando relacionado ao ensino para oficiais das armas – *stricto sensu* – do EB. Estes detalhes podem ser buscados na página institucional da ECEME, na internet.

<sup>44</sup> Caso a “chefia” ou “direção” seja a de uma unidade típica da atividade fim do EB, combate/instrução de tropa para combate (unidade chamada de “operacional”), esta “chefia” ou “direção” será chamada de “comando”.

<sup>45</sup> Estimo que no máximo um terço dos oficiais em condições de tentar aprovação chega a consegui-la.

Se o número de funções de comando e estado maior já é pequeno em comparação com o efetivo do EB, menor ainda é o número de postos de oficiais gerais: cerca de uma centena e meia, para quase duzentos mil militares do Exército. Assim, os oficiais que pretendem fazer carreira que inclua o generalato, carreira que, em vez de ter cerca de 30 anos, poderá chegar a mais de 40, devem se submeter ao processo seletivo e à realização de outro curso da ECEME, acima daquele já mencionado CAEM, o que introduz, no caminho ao generalato, pelo menos mais 1 ano letivo. Trata-se do Curso de Política, Estratégia e Alta Administração do Exército (abreviado CPEAEx, na página da ECEME). É um curso com cerca de um terço do número de vagas do CAEM e, ao que me consta, enquanto este é um curso mais voltado para a área “operacional” do EB – a área de atividade fim, que é o combate ou, em tempos de paz, a instrução/preparação de pessoal para o combate – o CPEAEx, em comparação, é um curso mais voltado para a formação administrativa e doutrinária dos chefes militares de “altos escalões da Força”. Conforme a introdução da apresentação do CPEAEx, na página respectiva do curso, a partir da ligação (*link*) na página inicial da ECEME na internet<sup>46</sup>, o raciocínio institucional que levou à criação deste segundo nível de curso na ECEME foi o seguinte:

Na segunda metade da década de 80, durante o processo de reestruturação da carreira dos militares do Exército, verificou-se a existência de um lapso na evolução do aprendizado, decorrente de longo período transcorrido entre a conclusão dos Cursos de Altos Estudos Militares (CAEM) e a oportunidade em que os oficiais assumiam postos nos altos escalões da Força. A formulação de políticas e o planejamento estratégico exigiam maiores conhecimentos da realidade econômica, política, social, tecnológica e militar, ao mesmo tempo que demandavam o domínio de técnicas e habilidades para visualizar cenários onde as estratégias seriam implementadas.

Assim, vemos que, de fato, para a carreira completa do oficial combatente, cerca de um terço dela é devotado ao estudo institucionalizado. Talvez chame a atenção o fato de, neste tempo de curso, estar incluído o equivalente a uma graduação, que é exatamente o tempo considerado de “formação”, *stricto sensu*, em distinção ao tempo de cursos considerados de aperfeiçoamento, altos estudos, e ainda os de “especialização” ou “extensão” (feitos por iniciativa do interessado, geralmente em cursos oferecidos por estabelecimentos de ensino – EE – do próprio sistema de ensino do Exército). Este é um ponto que merece atenção, pois, em carreiras civis, uma graduação/formação corresponde a um tempo que é do interesse pessoal do indivíduo, que não conta como tempo de serviço na carreira futura. Este detalhe foi objeto de consideração no texto de Huntington, e o discutiremos mais adiante. Por ora voltamos à sequência do raciocínio do autor (p. 13), que, após analisar a necessidade de especialização do oficial de carreira sob o aspecto técnico (a administração da violência em seus recur-

---

<sup>46</sup> <http://www.eceme.ensino.eb.br>

tos físicos, no emprego das *armas*<sup>47</sup>), destaca a necessidade de ele se aprofundar também numa base de estudos gerais e de história do exercício de sua profissão.

A vocação do oficial também possui uma história. A administração da violência não é habilidade que possa ser dominada simplesmente pelo aprendizado de técnicas pré-existentes. Ela está em processo contínuo de desenvolvimento, e é necessário ao oficial entender este desenvolvimento e estar ciente de suas principais tendências e rumos. Só se estiver consciente do desenvolvimento histórico das técnicas de organizar e dirigir forças militares é que o oficial pode esperar se manter no topo de sua profissão. A importância da história da guerra e de assuntos militares recebe ênfase permanente ao longo do ensino militar.

A habilidade militar requer vasta base de cultura geral para seu domínio. Os métodos de organizar e aplicar violência em certo estágio da História estão intimamente relacionados com todo o padrão cultural da sociedade. Assim como o Direito e suas fronteiras se mesclam com História, Ciência Política, Economia, Sociologia, e Psicologia, também o faz a qualificação militar. Mais ainda, o conhecimento militar também tem fronteiras com ciências naturais como Química, Física e Biologia. Para bem entender do seu negócio, o oficial precisa ter alguma ideia da relação dele com estes outros campos e das formas como estas outras áreas de conhecimento podem contribuir para seus próprios objetivos. Além disso, ele não pode realmente desenvolver sua habilidade analítica, visão, imaginação, e julgamento se só for treinado em tarefas vocacionais. As habilidades e os hábitos mentais que ele precisa dentro de seu campo profissional só podem, em grande parte, ser adquiridos pelas avenidas mais largas do aprendizado fora da sua *profissão*<sup>48</sup>. O fato de ele, como o advogado e o médico, lidar constantemente com seres humanos lhe exige que tenha compreensão mais profunda de atitudes, motivações e comportamento humanos que o ensino de conhecimentos gerais estimula. Assim como o ensino generalista tem sido pré-requisito para ingresso nas carreiras de advocacia e medicina, agora é quase universalmente reconhecido como qualificação desejável para o oficial de carreira.

O que se vê, nesta etapa do raciocínio de nosso autor, é que, para a formação do oficial combatente de carreira, além de ser necessária ampla carga de estudo, este deve cobrir campos em dois sentidos complementares: um deve dar conhecimento técnico, militar *stricto sensu*, e o outro deve dar suporte de conhecimentos gerais que permitam que este campo técnico seja bem assimilado e adaptado para aplicação *em contexto social*. O estudo da parte técnica pode ser chamado de *ensino profissional* (como sugere o emprego que o autor fez do termo “profissão”, no último parágrafo dele transcrito), como ocorre na AMAN. É a parte relativa ao emprego técnico das *armas*. A parte do ensino de conhecimentos gerais é o que se chama, na AMAN, de *ensino fundamental*, porque, como vimos, é esta que dá os *fundamentos* para a aplicação social do que se aprende no ensino profissional. A necessidade que referimos de o militar profissional atuar dentro de parâmetros socialmente legitimados se relaciona à segunda das três características do profissionalismo apresentadas: a responsabilidade.

HUNTINGTON (2003, 14), sobre este aspecto, começa chamando atenção para o fato de que, dada a natureza desta atividade em que o oficial se especializa, ele tem particular responsabilidade social, pois o “emprego desregrado de sua especialização para seu proveito

<sup>47</sup> As “armas”, lembrando, naquele sentido referido aos efetivos de exército dotados de material, pessoal e doutrina de emprego tipificados historicamente, como a Infantaria, Cavalaria, etc.

<sup>48</sup> Grifo meu, para destacar que é com este emprego feito aqui do termo “profissão” que se relaciona a idéia de chamar de ensino *profissional* (como ocorre na AMAN) a parte do ensino militar *stricto sensu*, a parte que se poderia chamar também *técnica*.

próprio arruinaria o tecido social.” Ele mostra que este aspecto também está presente em outras profissões de carreira, como a Medicina; mas destaca que a profissão militar tem uma especificidade, neste caso, porque, “enquanto todas as profissões de carreira são em certa medida regulamentadas pelo Estado, a carreira militar é monopolizada pelo Estado.”

Em outras palavras, um profissional de carreira médica ou legal, por exemplo, tem de se sujeitar a instituições sociais regulamentadoras de sua atuação na sociedade. Estas instituições normalmente são organizações corporativas que, embora não sendo exatamente órgãos governamentais – são antes órgãos da sociedade civil organizada – não deixam de pautar sua atuação por mecanismos *a priori* aprovados através de instituições do Estado, dado que sua regulamentação se faz normalmente a partir de leis ordinárias, geradas por mecanismos do Estado; mas os conselhos de regulamentação destas profissões acabam por adquirir *a posteriori*, em relação ao Estado, relativa autonomia, e além disto o cidadão que exerça uma destas profissões pode fazê-lo a serviço do Estado ou não. Não ingressando no serviço público, ele pode fazer carreira como profissional autônomo (“liberal”) ou como empregado na iniciativa privada; por outro lado, no Estado moderno não há como fugir, a vocação da profissão militar é exercida sempre *a serviço do Estado*.

Após este ponto, o autor (p. 15) chama a atenção para o fato de que, “na sociedade ocidental, a vocação para o oficialato não é bem recompensada monetariamente”, o comportamento na profissão não é governado e condicionado por *recompensas e penalidades econômicas*, o militar profissional moderno não age como mercenário que serve a quem melhor lhe pagar, “nem é ele o cidadão-soldado inspirado pelo intenso patriotismo e senso de dever momentâneos mas sem o desejo firme e permanente de se aperfeiçoar na administração da violência.” Para Huntington, as motivações do oficial são “amor técnico por sua habilidade e o sentimento de obrigação social para utilizar esta habilitação para o benefício da sociedade.” Esta continuidade da motivação a ponto de o oficial passar por todos os ciclos de ensino na carreira, até chegar às funções de *comando e estado maior*, pode ser tomada como índice de distinção entre aqueles que ingressam na profissão com um tipo de vocação mais de acordo com esta concepção do oficial profissional moderno e os que a procuram por impulso mais próximo ao da situação do “cidadão-soldado inspirado pelo intenso patriotismo e senso de dever momentâneos”: no meio militar, encontramos diversos casos de oficiais que, em começo de carreira, têm desempenhos brilhantes na parte chamada *operacional*, traduzidos pela conclusão de cursos voltados para técnicas de combate em situações específicas, como os cursos de paraquedismo militar, ou o de guerra em selva ou em ambiente montanhoso, oficiais que não necessariamente serão os mesmos que ascenderão ao topo da carreira, dado que este

acesso depende de dedicação mais intelectual do que “operacional”, dedicação mais à formação *fundamental* do que à *profissional* (nos termos daquelas duas áreas em que se divide a formação da especialidade militar), já que aprovação para a ECEME depende basicamente de exames nas áreas de Geografia e História, provas em que se verificam também as habilidades de redação dos candidatos.

É claro que esta ênfase à área dos conhecimentos gerais, particularmente na área social, na seleção dos candidatos aos altos escalões da Força, está relacionada à responsabilidade social do exercício da profissão, e é compreensível que, dentro de relativo grau de autonomia<sup>49</sup> que estabelecimentos de ensino como a ESG e a ECEME têm em relação a órgãos governamentais<sup>50</sup>, eles desenvolvam visão institucional típica, e sejam mesmo fontes geradoras de doutrinas<sup>51</sup>, tanto na área mais técnico-profissional quanto na área mais social, e ali, numa escola de altos estudos, estas áreas acabem por se sintetizar, encontrar necessariamente uma fusão, dado que, no nível de comando e estado maior, as consequências do emprego da violência representam grande responsabilidade social. Não é à toa que, conforme se vê na leitura de CASTRO, D’ARAUJO & SOARES (1994), estes EE são citados na história escrita em torno de 1964.

HUNTINGTON (p. 15) continua a argumentar como se caracteriza o alto grau de responsabilidade da carreira profissional militar:

O oficial detém habilidade intelectualizada cujo domínio requer estudo intenso. Mas como o advogado e o médico, ele não é homem eminentemente de gabinete; ele trata constantemente com pessoas. O teste de sua competência profissional é a aplicação de conhecimento técnico em contexto humano. Como essa aplicação não<sup>52</sup> é regulada, no entanto, por meios econômicos, o oficial precisa de normas positivas que prescrevam suas responsabilidades perante seus colegas oficiais, subordinados, superiores e perante o Estado a que ele serve. Seu comportamento dentro da estrutura militar é governado por complexa massa de regulamentos, costumes e tradições. O comportamento com relação à sociedade é guiado pela consciência de que sua habilidade só pode ser utilizada para propósitos aprovados pela sociedade através de seu agente político, o Estado. Enquanto a responsabilidade primeira do médico é para com seu paciente, e a do advogado para com seu cliente, a principal responsabilidade do oficial militar é para com o Estado.

Enfim, ele esclarece que a responsabilidade profissional do oficial no aspecto da segurança do Estado é análoga, mais uma vez, à do médico ou advogado, que devem assessorar

<sup>49</sup> Para breve revisão das relações civil-militares no Brasil, de forma geral, e incluindo considerações particulares sobre grau de autonomia militar nos últimos 15 anos do século XX, consultar HUNTER (2001, 37 e ss.)

<sup>50</sup> Cf. veremos logo adiante em HUNTINGTON (p. 16): “Até certo ponto, o comportamento do oficial para com o Estado é guiado por um código explícito expresso em lei e comparável aos cânones da ética profissional do médico e do advogado. Em maior grau, o código do oficial é expresso segundo o costume, tradição, e o espírito permanente da profissão.”

<sup>51</sup> Como atesta, por exemplo, a relação da ECEME e da ESG com uma tradição de escola geopolítica brasileira.

<sup>52</sup> Curiosidade: na tradução em português no Brasil, não aparece o “detalhe” deste “não”, o que gera afirmação simplesmente oposta à original.

rar seus clientes restritamente nos campos de conhecimento em que são peritos, mas não vão além de sua área de especialização, e nem mesmo podem impor decisões ao cliente. Cabendo as decisões, mesmo sobre segurança, ao poder político, estas, uma vez tomadas, devem ser implementadas pelo agente militar, após este ser ouvido por aquele.

Sua responsabilidade para com o Estado é a do assessor especialista. Como o advogado e o médico, ele só se preocupa com um único segmento das atividades de seu cliente. Consequentemente, não pode impor decisões a seu cliente que tenham implicações além de seu campo de competência especial. Ele só pode explicar a seu cliente suas necessidades nesta área, aconselhá-lo sobre como satisfazer estas necessidades, e então, quando o cliente tiver tomado suas decisões, ajudá-lo a implementá-las. Até certo ponto, o comportamento do oficial para com o Estado é guiado por código explícito expresso em lei e comparável aos cânones da ética profissional do médico e do advogado. Em maior grau, o código do oficial é expresso segundo o costume, tradição, e o espírito permanente da profissão. (p. 16)

Finalmente o autor trata do caráter corporativo do oficialato: trata-se de carreira pública cujo exercício é exclusivo de integrantes de grupo cuja formação é rigorosamente feita segundo padrões burocráticos bem definidos. “Organicamente, porém, o corpo de oficiais é muito mais do que simples criatura do Estado. Os imperativos funcionais de segurança dão origem a complexas instituições vocacionais que moldam o corpo de oficiais em unidade social autônoma.” (p. 16) O ingresso é restrito àqueles com a formação e treinamento detalhadamente previstos ao longo de toda uma carreira de cursos em instituições altamente específicas, e de regra só ocorre no nível mais baixo de competência profissional.

Talvez não desperte surpresa à maioria das pessoas ver notícia de um homem de vida pública política, como Itamar Franco, ser nomeado para cargo de carreira diplomática, como foi para a Embaixada Brasileira na Itália, mas imagino que muitas pessoas no mundo moderno, mesmo externas ao meio militar, ficassem surpresas se vissem caso análogo de nomeação nestes moldes para exercício de função de general, em organização militar (OM), embora isto ocorresse antes da profissionalização dos exércitos nos estados modernos.

O caráter corporativo da oficialidade pressupõe não só a burocracia oficial mas também sociedades, associações, escolas, publicações, costumes e tradições. O universo militar tende a abranger proporção singularmente alta da vida dos oficiais e por vezes praticamente isolá-lo do restante da sociedade, o que leva um autor como GOFFMANN (2003) a incluir, no seu clássico *Asylums*, muitos aspectos de seu estudo observados de situações militares. As instituições militares podem até não ser o caso mais típico de instituições totais, mas pelo menos as escolas de formação se aproximam razoavelmente deste tipo, a ponto de seu universo merecer ser analisado também à luz deste modelo; e mesmo algumas situações da vida profissional do oficial já formado podem se aproximar também deste caso, como ocorre, por exemplo, com

militares que servem em localidades isoladas e/ou moram em vilas militares e às vezes têm como sua principal atividade de lazer a frequência a associações e “círculos” (clubes) militares, quase restringindo, eventualmente, mesmo sua vida social a contatos que, se não são exclusivos com outros militares, podem tender a se limitar a ocorrer com famílias de outros militares também.

O caráter exclusivista com que o Estado pretende exercer a violência legítima vemos que se reveste então no exercício dela através de um corpo de administradores desta violência que é formado e atua nesta função em caráter monopolizado. O “monopólio” da violência legítima pelo Estado se dá, então, na prática, pela constituição de um grupo cuja formação e habilitação é monopolizada pelo Estado. Aqui a esta altura já é mais fácil entender por que a graduação em “Administração da Violência” constitui já parte da carreira do oficial, já contando como seu serviço: porque se trata de habilidade cujo ensino é monopolizado pelo Estado, e porque, a este, interessa que tal formação se dê em ambiente controlado por sua própria burocracia, com as ressalvas possíveis de alguma relativa autonomização entre as esferas do Estado no campo político em si, e na sua base militar.

Dada a responsabilidade, a natureza extremamente susceptível da habilitação deste grupo, compreende-se que a sociedade, e “seu agente político, o Estado” (p. 15/6), terão total interesse em que a formação deste pessoal seja institucionalizada, controlada burocraticamente, de forma a se buscar maximizar as possibilidades de que aquela habilitação, nas palavras de HUNTINGTON (p. 14), “só seja utilizada a bem de objetivos socialmente aprovados”,

Neste ponto, como as aspirações da sociedade aparecem mediadas por “seu agente político, o Estado”, podemos ser tentados a refletir sobre questões como a representatividade e legitimidade deste agente em relação à população que ele reivindica representar, assunto que muito se presta a ser discutido à luz do conceito de construção social da realidade. ROUSSEAU (v. 2, p. 99/100), por exemplo, questionou, em seu *Discurso sobre a Origem e os Fundamentos da Desigualdade entre os Homens*, a ideia de que o Estado até então representasse legitimamente a sociedade em nome da qual se constituía<sup>53</sup> e, em seus próprios termos, referiu-o como objeto de construção social, fruto de projeto concebido “pelo espírito humano”:

---

<sup>53</sup> Cf. com outro questionamento de ROUSSEAU (v. 1, 85/6), em *Do Contrato Social*, sobre a impossibilidade de a vontade geral ser alienada, de poder ser exercida de forma *representativa*: “Afirmo, pois, que a soberania, não sendo senão o exercício da vontade geral, jamais pode alienar-se, e que o soberano, que nada é senão ser coletivo, só pode se representado por si mesmo. O poder pode transmitir-se; não, porém, a vontade.”

Destituído de razões legítimas para justificar-se (...), o rico, forçado pela necessidade, acabou concebendo o projeto que foi o mais excogitado que até então passou pelo espírito humano. Tal projeto consistiu em empregar em seu favor as próprias forças daqueles que o atacavam, fazer de seus adversários seus defensores, inspirar-lhes outras máximas e dar-lhes outras instituições que lhe fossem tão favoráveis quanto lhe era contrário o direito natural.

Com esse desígnio, depois de expor a seus vizinhos o horror de uma situação que os armava, a todos, uns contra os outros, que lhes tornava as posses tão onerosas quanto o eram suas necessidades, e na qual ninguém encontrava a segurança, fosse na pobreza ou na riqueza, inventou facilmente razões especiosas para fazer que aceitassem seu objetivo: “Unamo-nos”, disse-lhes, “para defender os fracos da opressão, conter os ambiciosos e assegurar a cada um a posse daquilo que lhe pertence; instituímos regulamentos de justiça e de paz, aos quais todos sejam obrigados a conformar-se, que não abram exceção para ninguém e que, submetendo igualmente a deveres mútuos o poderoso e o fraco, reparem de certo modo os caprichos da fortuna. Em uma palavra, em lugar de voltar nossas forças contra nós mesmos, reunamo-nos num poder supremo que nos governe segundo sábias leis, que protejam e defendam todos os membros da associação, expulsem os inimigos comuns e nos mantenham em concórdia eterna”.

Fora preciso muito menos do que o equivalente desse discurso para arrastar homens grosseiros, fáceis de seduzir, que aliás tinham questões para deslindar entre si, que não podiam dispensar árbitros e possuíam demasiada ambição para poder por muito tempo dispensar os senhores. Todos correram ao encontro de seus grilhões<sup>54</sup> crendo assegurar sua liberdade.

Porém, aprofundar-se neste tipo de consideração fugiria à proposta central deste trabalho. Pela natureza desta, vamos trabalhar, *a priori*, com a hipótese mais simples, como Huntington a coloca, de que o Estado é o “agente político” da sociedade e, *a posteriori*, na análise do que se faz na organização observada, vamos discutir que tipo de imagem desta relação sociedade-Estado pode acabar sendo construída para os formandos. Nos termos de Huntington, fica bem estabelecido que o dever funcional do oficial é servir ao Estado e, nesta passagem que vimos, fica registrada esta posição de que o Estado age em nome da sociedade, numa esfera política; mas, no caso da formação dos oficiais, esta é uma ideia chave e bem clara? É ao Estado que o oficial se sente na obrigação de servir, acima de tudo, ou há outras construções sociais com cuja ideia ele se identifica mais? E instituições e conceitos como os de Pátria, Nação, Governo, e também o de Estado, todos conceitos chave no, digamos assim, *universo simbólico* militar, como são (re)construídos na formação castrense? Estas são questões a que devemos voltar em capítulo próprio. Por ora, voltemos ao ponto em que Huntington aborda a corporatividade do oficialato.

Depois de discorrer sobre a importância da hierarquia de postos e de cargos, entre oficiais, e de deixar claro que aquela tem prioridade sobre esta, o autor trata da questão dos oficiais que não são de carreira, os que prestam serviço temporário e sobre os quais conclui que “suas motivações, valores e comportamento frequentemente diferem muito daqueles do profissional de carreira.” (p. 17)

---

<sup>54</sup> Chegamos ao passo em que o *Do Contrato Social* encontrará seu ponto de partida: “O homem nasce livre e em todas as partes encontra-se a ferros”. (Nota de Paul Arrousse-Bastide)

Finalmente, encerrando a questão da corporatividade e o capítulo 1 do livro, aborda-se a relação entre o círculo das praças e o de oficiais: os cabos e soldados, em sua grande maioria, não chegam a prestar serviço de carreira. Há nítida linha de separação entre estes círculos, em todas as forças armadas do mundo, impossibilitando se pensar numa carreira contínua que levasse os soldados aos postos mais altos. Há casos isolados de conscritos que chegam ao círculo de oficiais, mas normalmente o próprio serviço na condição de praça é incompatível com a formação e estudos necessários para o ingresso no oficialato. (p. 18)

A leitura deste primeiro capítulo da obra, com algumas considerações complementares, permite perceber a razão de considerar a EsPCEX-AMAN como escola típica para a construção da mentalidade militar no Brasil, e este trabalho, como estudo de caso *típico*: em primeiro, seguindo a discussão de CASTRO (1990, 97/9) sobre a questão, a nossa própria observação<sup>55</sup> do meio, e inclusive a tendência do senso comum (que se revela, por exemplo, numa expressão como “servir exército” como referência ao serviço *militar*), parece razoável considerar o militar *do Exército* como o que, em média, mais se aproxima do tipo ideal da mentalidade militar; em segundo, HUNTINGTON (2003, 11) deixa claro que as FA incluem em seus quadros, como oficiais, profissionais com diversas formações, mas os profissionais militares típicos são os que cursam uma escola de formação de *combatentes de carreira*, os profissionais de carreira da “Administração da Violência”, em contraste não só com os oficiais não combatentes, “que têm sua contraparte na vida civil” – como “engenheiros, médicos” e outros (p. 11) – mas também em contraste com as praças e com os oficiais temporários (p. 17/8). Eles que, “na qualidade de elemento permanente na estrutura militar, e por sua superior competência profissional como quadro, são normalmente encarregados da formação e doutrinação dos reservistas nas habilidades e tradições da vocação”.

Considerando então as quatro formas de estudos de caso apontadas por GERRING (2001, 215/22) – *caso extremo*, *caso típico*, *caso crucial* e *contrafactual* – podemos classificar o presente caso como típico, levando em conta sua *representatividade* no âmbito das organizações de formação militar.

Voltando a Huntington, o capítulo base de sua obra, para nosso trabalho, é o terceiro, em que se aborda exatamente a mentalidade militar: *A Mentalidade Militar: Realismo Conservador da Ética Profissional Militar*. Aqui poderíamos fazer uma leitura e discussão do texto análoga à que fizemos para o primeiro capítulo; mas o próprio autor, no último parágrafo

---

<sup>55</sup> Que inclui alguns anos passados na FAB, e alguns dias na Marinha e, a partir de observações nestas participações, eu diria que os próprios integrantes das outras FA consideram, em média, o pessoal do Exército mais “militar”, mais “bitolado” do que eles próprios – podendo “bitolado” aqui ser interpretado como o indivíduo em quem o processo de inculcação da mentalidade militar teve maior eficácia.

fo do capítulo 3, apresenta um resumo de suas ideias, então aqui nos limitamos a transcrever este parágrafo sintético e, no capítulo seguinte do presente trabalho, voltaremos a explorar com mais profundidade algumas das ideias que aqui serão apenas esboçadas:

SUMÁRIO: REALISMO CONSERVADOR. A ética militar enfatiza a imutabilidade, irracionalidade, fraqueza e maldade na natureza humana. Salaria a supremacia da sociedade sobre o indivíduo e a importância da ordem, da hierarquia e da divisão de funções. Salaria a continuidade e o valor da história. Aceita o Estado-nação como a forma mais alta de organização política e reconhece a constante probabilidade de guerra entre países. Enfatiza a importância do poder nas relações internacionais e adverte contra os perigos à segurança do Estado. Sustenta que a segurança do Estado depende da criação e da manutenção de forças militares poderosas. Preconiza a limitação da ação do Estado aos interesses imediatos do Estado, a restrição a compromissos exagerados e taxa de indesejáveis políticas belicosas e aventureiras. Considera que a guerra é instrumento da política, que os militares são servidores do homem de Estado e que o controle civil é essencial ao profissionalismo militar. Exalta a obediência como a maior das virtudes do militar. A ética militar é então pessimista, coletivista, historicamente influenciada, orientada para o poder, nacionalista, militarista, pacifista e instrumentalista em sua visão da profissão militar. É, em suma, realista e conservadora.

No capítulo que se segue, então, vamos passar a analisar se o que é prescrito em documentos que regulamentam a profissão e os valores militares no Brasil coincide, em linhas gerais, com o que foi descrito até aqui em termos de um tipo ideal, e procuraremos chegar a uma lista de valores que caracterizem uma mentalidade militar mais ou menos universal, que se pretenda desenvolver em nosso caso em estudo.

## Capítulo 2

### Os valores *prescritos* aos militares no Brasil e os *descritos* por Huntington

Quem quiser considerar quais são os valores, a ética que institucionalmente é *prescrita* pelo EB aos seus integrantes, seja a estes como um todo, ou particularmente aos seus oficiais combatentes de carreira – os quais, conforme HUNTINGTON (2003, 17/8), são os maiores responsáveis pela construção e manutenção desta ética – tem várias fontes públicas para procurar, muitas delas inclusive rapidamente disponíveis, hoje em dia, por busca na internet. Partindo, por exemplo, da página institucional inicial do próprio Exército, <http://www.exercito.gov.br>, aparecia um campo à esquerda nomeado “Missão e Visão do Futuro”, que levou à página com o seguinte endereço:

<http://www.exercito.gov.br/06OMs/gabcmtext/por657.htm>

Aí encontramos um texto com uma “Síntese dos deveres, valores e da Ética do Exército”, seguida de 10 “Fatores Críticos para o Êxito da Missão do Exército”, alguns dos quais também alusivos a valores (grifos no original):

#### Missão do Exército

- Preparar a Força Terrestre para defender a Pátria, garantir os poderes constitucionais, a lei e a ordem.
- Participar de operações internacionais.
- Cumprir atribuições subsidiárias.
- Apoiar a política externa do País.

#### Visão de Futuro do Exército

**Ser uma Instituição compromissada**, de forma exclusiva e perene, com o Brasil, o Estado, a Constituição e a sociedade nacional, de modo a continuar merecendo confiança e apreço.

Ser um Exército **reconhecido internacionalmente** por seu profissionalismo, competência institucional e capacidade de dissuasão. **Respeitado na comunidade global** como poder militar terrestre apto a respaldar as decisões do Estado, que coopera para a paz mundial e fomenta a integração regional.

Ser constituído por **peçoal altamente qualificado**, motivado e coeso, que professa **valores morais e éticos**, que identificam, historicamente, o soldado brasileiro, e tem **orgulho de servir com dignidade à Instituição e ao Brasil**.

#### Síntese dos Deveres, Valores e da Ética do Exército

**Patriotismo** - amar à Pátria - História, Símbolos, Tradições e Nação - sublimando a determinação de defender seus interesses vitais com o sacrifício da própria vida.

**Dever** - cumprir a legislação e a regulamentação, a que estiver submetido, com autoridade, determinação, dignidade e dedicação além do dever, assumindo a responsabilidade pelas decisões que tomar.

**Lealdade** - cultivar a verdade, sinceridade e sadia camaradagem, mantendo-se fiel aos compromissos assumidos.

**Probidade** - pautar a vida, como soldado e cidadão, pela honradez, honestidade e pelo senso de justiça.

**Coragem** - ter a capacidade de decidir e a iniciativa de implementar a decisão, mesmo com o risco de vida ou de interesses pessoais, no intuito de cumprir o dever, assumindo a responsabilidade por sua atitude.

#### Fatores Críticos para o Êxito da Missão do Exército

1. **Comprometimento** com a Missão, a Visão de Futuro e os Valores, Deveres e a Ética do Exército.

2. **Coesão**, alicerçada na camaradagem e no espírito-de-corpo, capaz de gerar sinergia para motivar e movimentar a Força na consecução de seus objetivos.
3. **Liderança** que motive direta ou indiretamente, particularmente pelo exemplo, o homem e as organizações militares para o cumprimento, com determinação, da Missão do Exército.
4. **Qualificação profissional e moral**, que desenvolva a autoconfiança, auto-estima e motivação dos componentes da Instituição, reforce o poder de dissuasão do Exército e, ainda, contribua para a formação de cidadãos-soldados úteis à sociedade.
5. **Tecnologia moderna e desenvolvida**, buscando reduzir o hiato em relação aos exércitos mais adiantados e a dependência bélica do exterior.
6. **Equipamento adequado em qualidade e quantidade** para conferir, no campo material, o desejado poder de dissuasão à Força Terrestre.
7. **Adestramento** capaz de transformar homem, tropa e comando - desde os escalões elementares - num conjunto harmônico, operativo e determinado no cumprimento de qualquer missão.
8. **Integração Interforças** nas operações combinadas e atividades de cunho administrativo em tempo de paz, compartilhando e otimizando recursos.
9. **Excelência Gerencial**, caracterizada pela contínua avaliação, inovação e melhoria da gestão, que resulte na otimização de resultados, seja do emprego de recursos, seja dos processos, produtos e serviços a cargo da Força.
10. **Integração à Nação**, identificando suas necessidades, interpretando seus anseios, comungando de seus ideais e participando de suas realizações, conforme nossa Missão Constitucional ou por meio de Ações Subsidiárias.

Neste texto, encontram-se os termos “valores” e “ética”, os mesmos que HUNTINGTON (2003, 61) usa, na discussão deste assunto, e aparece também a expressão “missão do exército”, análoga ao que o sociólogo refere como “função militar profissional”. A apresentação neste texto do papel social do Exército, seguido da menção a valores e ética seus, sugere raciocínio análogo ao que já vimos neste autor: “A mentalidade militar, neste sentido, consiste nos valores, atitudes, e perspectivas inerentes ao desempenho da função militar profissional e que se deduzem da natureza dessa função.”

Por outro lado, não se pode pretender chegar a uma lista nominal fechada que expresse de forma objetiva a mentalidade militar, a começar por uma consideração “simples” como a dificuldade apontada já desde Sócrates no estabelecimento objetivo de conceitos. Mesmo aceitando o raciocínio de HUNTINGTON (2003, 62) sobre haver um núcleo base da ética militar moderna que a torna “não-datada e não-localizada”, chegar a uma lista objetiva e fechada de termos que definissem esta ética pode ser difícil, tendo em conta outra observação do próprio HUNTINGTON (2003, 16): “Até certo ponto, o comportamento do oficial para com o Estado é guiado por código explícito expresso em lei (...). Em maior grau, o código do oficial é expresso segundo o costume, tradição, e o espírito permanente da profissão.” Assim, encontraremos este espírito traduzido em diferentes tentativas de expressá-lo em palavras.<sup>56</sup>

---

<sup>56</sup> A situação é análoga à do famoso *Bushidō*, código de conduta dos *Bushi*, guerreiros tradicionais japoneses, que originaram o *serviço samurai*. Influente no período feudal como “código não escrito”, só teve suas idéias sistematizadas no fim do século XIX, por Inazo Nitobe. A este propósito, consultar obras deste próprio autor, ou algumas das excelentes referências de Donn F. Draeger, como *Classical Bujutsu* ou *Classical Budō*.

No material técnico usado no Exército para *ensino*, este frequentemente é dividido e considerado em três áreas, conforme se pode ler no Manual do Instrutor (pág. 3-6):

#### 3-4. ÁREAS DE APRENDIZAGEM

O comportamento do militar pode ser dividido em três áreas, com respectivos níveis de aprendizagem, e que são psicomotora, cognitiva e afetiva. A área psicomotora compreende as habilidades motoras (destrezas e habilidades) e a área cognitiva abrange as habilidades mentais (conhecimentos); ambas têm como objetivo principal o desempenho individual. A área afetiva trata de atitudes, valores e ideias, diz respeito às ligações, os interesses de cada militar para com chefes, companheiros, subordinados, para com a Nação, o Exército e as demais instituições deste nível, com a história pátria, com as tradições nacionais e militares e com tudo que se relaciona com o amor à profissão e à carreira, buscando a formação do caráter militar.

**OBSERVAÇÃO:** O Artigo IV trata dos níveis da área cognitiva, o Artigo V da área psicomotora, e o Artigo VI, da área afetiva.

Assim, no artigo respectivo aos níveis de aprendizagem na “área afetiva”, se expõem no manual os diferentes graus em que o objeto de aprendizagem pode *afetar* seu sujeito. Este pode estar *afeito* àquele, segundo o manual, nos níveis de *acolhimento*, *resposta*, *valorização*, *organização*, até o nível da *caracterização*. É interessante transcrever aqui as considerações gerais do manual sobre esta área, e particularmente aquelas sobre o último nível de aprendizagem nela, o da “caracterização”, que é o caso de maior envolvimento do sujeito com um objeto de afeição:

Os objetivos do domínio afetivo enfatizam uma totalidade de sentimento, uma emoção ou um grau de aceitação ou rejeição. Eles variam desde a atenção simples a fenômenos selecionados até qualidades complexas de caráter e de consciência, mais internamente consistentes.  
(...)

##### **Caracterização**

Neste nível do domínio afetivo o indivíduo tem um sistema de valores controlando seu comportamento por um período de tempo suficientemente longo, a ponto de já ter desenvolvido um “estilo de vida” característico. Assim sendo, o comportamento é consistente e previsível, sendo, contudo, passível de mudança. Resultados da aprendizagem neste nível cobrem ampla extensão de atividades, mas a ênfase principal está no fato de que o comportamento é típico ou característico do instruendo. Objetivos instrucionais relativos aos padrões gerais de ajustamento do instruendo (pessoais, sociais e emocionais) estariam apropriadamente colocados nesta categoria.

No processo de ensino-aprendizagem na EsPCEEx-AMAN, o que interessa diretamente a este estudo, claro, é a incorporação nos alunos disto que o Exército refere como “atributos da área afetiva”. Estes atributos são considerados tão importantes que, no esteio das medidas para modernização do ensino no EB, ao longo da segunda metade da década de 1990, o desenvolvimento de alguns deles passava a figurar como objetivo expressamente proposto em PlaDis<sup>57</sup>, da mesma forma como estes documentos tradicionalmente preveem o de-

<sup>57</sup> Planos de disciplinas, documentos análogos às ementas de disciplinas do sistema civil de ensino.

envolvimento de objetivos na *área cognitiva*. Isto significa que, além de se prever, na disciplina respectiva, o desenvolvimento de determinadas competências/conteúdos cognitivos, passava a ser possível prever também o desenvolvimento de alguns *atributos da área afetiva*, conforme a natureza e as possibilidades de cada disciplina, como se verá em exemplos a serem apresentados mais adiante.

Evidência ainda maior da valorização dos *atributos da área afetiva* pode se deduzir do sistema de avaliação a que são submetidos os militares de carreira até o posto de coronel. A partir de uma lista destes atributos administrada pela Diretoria de Avaliação e Promoções (DAProm)<sup>58</sup>, os referidos militares são avaliados por seus chefes e comandantes duas vezes por ano, em cada um destes atributos, numa escala numérica de valores de 0 a 10. Gera-se um resultado que é incluído, ao lado de outros cálculos, na chamada “(Ficha de) valorização do mérito”, que por sua vez determina as chamadas *promoções por merecimento*. A julgar por minha própria quantificação de mérito (já que à dos outros oficiais não tenho acesso, por ser de conteúdo reservado), o peso deste aspecto afetivo é bem maior que o do aspecto cognitivo. No meu caso, na última ficha de quantificação a que tive acesso (atualizada até 30-09-2008), 81,99 pontos, de um total de 127,08, são relativos a *atributos da área afetiva*, contra apenas 21,69 relativos à *área cognitiva* (notas em cursos de formação e de aperfeiçoamento, pontos por cursos feitos), ou seja, o valor da avaliação no aspecto afetivo é cerca de 4 vezes o da área cognitiva.

Atualmente, é a seguinte a lista dos atributos em que ocorre esta avaliação, divididos em 2 grupos, um associado à ideia de “relacionamento”, outro, à de “trabalho”:

TABELA 1

RELACIONAMENTO	TRABALHO
- APRESENTAÇÃO	- CRIATIVIDADE
- CONDUITA CIVIL	- DECISÃO
- DESPRENDIMENTO	- DEDICAÇÃO
- DISCIPLINA	- INICIATIVA
- DISCRICÃO	- OBJETIVIDADE
- EQUILÍBRIO EMOCIONAL	- ORGANIZAÇÃO
- ESPÍRITO DE GRUPO	- PERSEVERANÇA
- FLEXIBILIDADE	- RESPONSABILIDADE
- LIDERANÇA	- RESISTÊNCIA
- TATO	- ZELO

<sup>58</sup> Um esquema geral da estrutura organizacional do EB, na qual se insere a DAProm, pode ser encontrado em <http://www.exercito.gov.br/01inst/Conheca/estorggeb.htm>.

À primeira vista, chama atenção a quase inexistência de elementos nominais comuns entre as duas listas de expressões de valores; estes, da “valorização do mérito”, e os constantes na página institucional do EB, no campo sobre “Missão e Visão do Futuro”. Só o termo “liderança” coincide nas duas listas.

Um exercício hermenêutico poderia levar à “tradução” de alguns componentes de uma lista nos termos da outra, mas aqui ficaremos apenas com a confirmação de que, na prática, nem dentro do próprio âmbito interno do Exército se pode esperar encontrar uma lista consagrada que seja expressão objetiva de uma ética militar universal básica. Parece que, voltando à última consideração referida em Huntington, ela é muito mais fruto de uma tradição que escapou à escrita do que um “código explícito expresso em lei” ou outra forma de uniformização objetiva.

A profusão de termos e conceitos neste assunto levou o então Departamento de Ensino e Pesquisa (DEP) – agora renomeado Departamento de Educação e Cultura do Exército<sup>59</sup> (DECEX) – a estabelecer, em 12 de maio de 1998, portaria<sup>60</sup> cujo objetivo era “unificar em um documento as várias definições referentes aos atributos, valores e requisitos da área afetiva, possibilitando a sua correta utilização.” Não se trata de lista exaustiva, de todos os *atributos da área afetiva* (AAA) que possam ser concebidos e usados, mas é bastante abrangente, e os conceitos apresentados são seguidos de breves propostas de explicação deles. Lá eles não têm numeração, mas aqui optamos por transcrevê-los acrescentando-lhes à frente um número ordinal, que usaremos em referências futuras, mencionando esta “lista de AAA do DEP”.<sup>61</sup>

#### ATRIBUTOS, VALORES E REQUISITOS DA ÁREA AFETIVA

**a.** Os seguintes valores devem ter sido desenvolvidos no indivíduo desde a infância e reforçados ao longo da vida militar. Devem servir, também, para uma ação imediata do docente que identifique sua ausência, visando às providências que possibilitem o afastamento do instruendo, pelos meios regulamentares, disciplinares e/ou judiciais, em especial na formação do militar de carreira.<sup>62</sup>

1) **HONESTIDADE:** conduta que se caracteriza pelo respeito ao direito alheio, especialmente no que se refere à fraude e à mentira.

<sup>59</sup> Um dos sete chamados órgãos de direção setorial do Exército, chefiados normalmente por generais do mais alto posto, general-de-exército, e que dividem com o Comando do Exército responsabilidades de direção administrativa, nos setores de ensino e pesquisa (o caso do DECEX), pessoal, engenharia e construção, ciência e tecnologia, operações militares (terrestres), economia e finanças, e logística.

<sup>60</sup> Que hoje pode ser acessada nesta página:

<http://www.dee.ensino.eb.br/legislacao/25%20-%20avaliacao/Port%20012-DEP.pdf>

<sup>61</sup> Não constam nesta lista 3 dos 20 AAA usados para a “valorização do mérito” já referida: *conduta civil, desprendimento e perseverança*; mas parece ser imediata a equivalência destes com outros 3 conceitos nela presentes, respectivamente: *civilidade, abnegação e persistência*. Parece se tratar de meras substituições formais.

<sup>62</sup> Cf com a discussão e frequentes menções do conceito de “socialização antecipatória” no capítulo “Ensino do Oficial Militar”, in CAFORIO (2006).

2) **INTEGRIDADE**: conduta orientada pelos valores morais e éticos próprios, da instituição e da sociedade em que vive.

3) **LEALDADE**: atitude de fidelidade a pessoas, grupos e instituições, em função dos ideais e valores que defendem e representam.

b. Apresentam-se a seguir os requisitos básicos essenciais que devem ser desenvolvidos e aprimorados em todos os militares da Força Terrestre, particularmente os que se destinam à profissão das armas. São qualidades que envolvem, cada uma, comportamentos, atitudes e valores, que devem dar o embasamento e a direção para o desenvolvimento, aprimoramento e avaliação dos atributos da área afetiva.

4) **AUTOAPERFEIÇOAMENTO** (atitude para aprendizagem): disposição ativa para mobilizar seus recursos internos, visando aprimorar e atualizar seus conhecimentos.

5) **CIVISMO**: capacidade de fazer valer os direitos e cumprir com os deveres de cidadão.

6) **ESPÍRITO DE CORPO**: sentimento de identificação com os valores e tradições da organização e/ou do grupo, gerando interações positivas de apoio mútuo, que se prolongam no tempo.

7) **IDEALISMO**: representação dos sentimentos mais nobre em uma linha de conduta voltada para as causas em que acredita e para os princípios que adota.

8) **PATRIOTISMO**: atitude de amor à pátria e respeito aos símbolos e às instituições nacionais.

c. Complementarmente aos valores e requisitos já mencionados, os atributos a seguir referem-se àqueles identificados como os mais representativos para o desenvolvimento, aprimoramento e avaliação, em particular nos militares de carreira.

9) **ABNEGAÇÃO**: capacidade de renunciar aos interesses pessoais em favor da instituição, grupos e/ou pessoas. [DESPRENDIMENTO]

10) **ADAPTABILIDADE**: capacidade de se ajustar apropriadamente às mudanças de situações.

11) **APRESENTAÇÃO**: capacidade de demonstrar atitudes e porte condizentes com os padrões militares.

12) **AUTOCONFIANÇA**: capacidade de demonstrar segurança e convicção em suas atitudes, nas diferentes circunstâncias.

13) **AUTOCRÍTICA**: capacidade de avaliar as próprias potencialidades e limitações frente à ideias, sentimentos e/ou ações.

14) **CAMARADAGEM**: capacidade de estabelecer relações amistosas com superiores, pares e subordinados.

15) **CIVILIDADE**: capacidade de agir de acordo com as normas que regem as relações interpessoais. [CONDUTA CIVIL]

16) **COERÊNCIA**: capacidade de agir em conformidade com as próprias ideias e valores, em qualquer situação.

17) **COMBATIVIDADE**: capacidade de lutar, sem esmorecer, pelas ideias e causas em que acredita ou por aquelas sob sua responsabilidade.

18) **COMPETITIVIDADE**: capacidade de disputar, simultaneamente, com outrem, visando a um objetivo.

19) **COMUNICABILIDADE**: capacidade de relacionar-se com outros por meio de ideias e ações.

20) **COOPERAÇÃO**: capacidade de contribuir espontaneamente para o trabalho de alguém e/ou de uma equipe.

21) **CORAGEM**: capacidade para agir de forma firme e destemida, diante de situações difíceis e perigosas, seguindo as normas de segurança.

22) **CRIATIVIDADE**: capacidade de produzir novos dados, ideias e/ou realizar combinações originais, na busca de uma solução eficiente e eficaz.

23) **DECISÃO**: capacidade de optar pela alternativa mais adequada, em tempo útil e com convicção.

24) **DEDICAÇÃO**: capacidade de realizar, espontaneamente, atividades com empenho e entusiasmo.

25) **DINAMISMO**: capacidade de atuar ativamente com intenção determinada.

26) **DIREÇÃO**: capacidade de conduzir e coordenar grupos e/ou pessoas, na consecução de determinado objetivo.

27) **DISCIPLINA**: capacidade de proceder conforme normas, leis e regulamentos que regem a instituição.

28) **DISCIPLINA INTELLECTUAL**: capacidade de adotar e defender a decisão superior e/ou do grupo mesmo tendo opinado em contrário.

29) **DISCRIÇÃO**: capacidade de manter reserva sobre fatos de seu conhecimento que não devam ser divulgados.

- 30) **EQUILÍBRIO EMOCIONAL**: capacidade de controlar as próprias reações para continuar a agir, apropriadamente, nas diferentes situações.
- 31) **FLEXIBILIDADE**: capacidade de reformular planejamentos e comportamentos, com prontidão, diante de novas exigências.
- 32) **IMPARCIALIDADE**: capacidade de julgar, com isenção, sem se envolver emocionalmente.
- 33) **INICIATIVA**: capacidade para agir, de forma adequada e oportuna, sem depender de ordem ou decisão superior.
- 34) **LIDERANÇA**: capacidade de dirigir, orientar e propiciar modificações nas atitudes dos membros de um grupo, visando atingir os propósitos da instituição.
- 35) **METICULOSIDADE**: capacidade de agir atendo-se a detalhes significativos.
- 36) **OBJETIVIDADE**: capacidade de destacar o fundamental do supérfluo para a realização de uma tarefa ou solução de um problema.
- 37) **ORGANIZAÇÃO**: capacidade de desenvolver atividades de forma sistemática e eficiente.
- 38) **PERSISTÊNCIA**: capacidade de manter-se em ação continuamente, a fim de executar uma tarefa vencendo as dificuldades encontradas. [PERSEVERANÇA]
- 39) **PERSPICÁCIA**: capacidade de perceber, pronta e integralmente, os detalhes de uma situação ou problema, seus significados práticos e implicações.
- 40) **PERSUASÃO**: capacidade de convencer pessoas a adotarem ideias ou atitudes que sugere.
- 41) **PREVISÃO**: capacidade de antecipar-se a fatos e situações, antevendo alternativas viáveis, de modo a evitar e/ou eliminar possíveis falhas na execução de uma tarefa.
- 42) **RESPONSABILIDADE**: capacidade de cumprir suas atribuições assumindo e enfrentando as consequências de suas atitudes e decisões.
- 43) **RESISTÊNCIA**: capacidade de suportar, pelo maior tempo possível, a fadiga resultante de esforços físicos e/ou mentais, mantendo a eficiência.
- 44) **RUSTICIDADE**: capacidade de adaptar-se a situações de restrição e/ou privação, mantendo a eficiência.
- 45) **SENSIBILIDADE**: capacidade de perceber e compreender o ambiente, as características e sentimentos de pessoas e/ou grupos, buscando atender aos seus interesses e necessidades.
- 46) **SOBRIEDADE**: capacidade de agir com austeridade em relação a hábitos, costumes e procedimentos na vida particular e profissional.
- 47) **SOCIABILIDADE**: capacidade de estabelecer interação com as pessoas propiciando um ambiente cordial.
- 48) **TATO**: capacidade de lidar com as pessoas sem ferir suscetibilidades.
- 49) **TOLERÂNCIA**: capacidade de respeitar e conviver com ideias, atitudes e comportamentos diferentes dos seus.
- 50) **ZELO**: capacidade de cuidar de bens móveis e imóveis.

Neste ponto, recapitulemos, já está esclarecido que, com o processo de reflexão e remodelagem no ensino ocorrido na segunda metade da década de 1990, ações dirigidas pelo DEP passaram a sugerir que se conferisse formalmente aos AAA *status* equivalente ao das competências cognitivas, e os responsáveis de cada disciplina foram estimulados a incorporar, nos planos respectivos, atributos desta área que pudessem ser desenvolvidos em seu curso, além das competências cognitivas que normalmente já seriam trabalhadas<sup>63</sup>. Portanto é interessante termos aqui uma visão sobre AAA que a própria documentação da EsPCEX-AMAN prevê que sejam desenvolvidos, em suas atividades básicas de ensino e, para isto, precisamos de uma visão panorâmica de como se organiza, em linhas gerais, a estrutura do ensino formal neste caso.

---

<sup>63</sup> Essa incorporação dos AAA aos objetivos previstos em PlaDis para desenvolvimento em disciplinas foi feita sob coordenação do Centro de Estudos de Pessoal (CEP), uma das unidades de ensino subordinadas ao DEP, e uma menção ao caso foi encontrada nesta página: <http://www.cep.ensino.eb.br/index.asp?dest=afetiva>

Esta estrutura não mudou substancialmente, desde a época em que Celso Castro fez seu estudo na AMAN, e portanto permanece válida, para os efeitos que nos interessam, boa parte do que ele descreveu sobre a base do ensino desta escola em sua obra de referência, e sua releitura pode ser de grande ajuda para uma visão panorâmica desta estrutura; no entanto, *nesta etapa do trabalho, estamos particularmente interessados no aspecto formal do ensino pelo qual se prevê agora, nos planos das disciplinas a que os alunos são submetidos, o desenvolvimento de AAA*, então nossa intenção aqui é descrever particularmente como se divide e organiza o horário do aluno/cadete nestas disciplinas formais.

Vamos fazer uma descrição baseada na estrutura atual da AMAN; mas, guardadas as proporções respectivas, esta estrutura, em linhas gerais, tem paralelos na EsPCEX.

A estrutura organizacional da AMAN<sup>64</sup> tem um comando a que se subordinam setores: Divisão de Ensino (DE) e Corpo de Cadetes (CC), ligados à atividade fim, de ensino, e alguns chamados “setores de apoio”, como as Divisões Administrativa, Logística, Patrimonial, de Tecnologia da Informação, o Batalhão de Comando e Serviços, etc.

As atividades da DE são basicamente aulas e avaliações do chamado *ensino fundamental*, aquele relativo aos conhecimentos gerais que, nas áreas de ciências exatas e humanas, embasam a construção e aplicação dos conhecimentos técnicos propriamente militares, os conhecimentos do *ensino profissional*. São atividades razoavelmente semelhantes ao ensino universitário civil, embora sejam geralmente ministradas por militares.<sup>65</sup> A DE, na sua parte pedagógica, se subdivide em seções de ensino, agrupadas por afinidades de conteúdo das disciplinas que as integram, e designadas por letras: seção de ensino A: Geografia, História Militar e Relações Internacionais; seção de ensino B: Direito, Economia, e Ciências Gerenciais; seção de ensino C: Português e Oratória, Metodologia da Pesquisa Científica, e Metodologia do Ensino Superior; seção de ensino D: Matemática, Informática, e Estatística; seção de ensino E: Química, Física e Mecânica; seção de ensino F: Filosofia, Psicologia, e Liderança Militar; seção de ensino G: Inglês e Espanhol.

Estas disciplinas, em sua maioria de 60 horas anuais, desenvolvem-se, *grosso modo*, em dois tempos de aula por semana, e distribuem-se ao longo dos 4 anos letivos da AMAN da seguinte forma:

---

<sup>64</sup> [http://www.aman.ensino.eb.br/index.php?option=com\\_content&task=view&id=138&Itemid=154](http://www.aman.ensino.eb.br/index.php?option=com_content&task=view&id=138&Itemid=154)

<sup>65</sup> Aqui se poderia entrar em análise possível atualmente, e não pertinente na época do estudo de Celso Castro, sobre o papel que, neste ensino fundamental, ocupam os oficiais do QCO, criado em 1989, e sobre a própria caracterização destes oficiais no campo militar em que se inserem, mas isto fugiria a nossos interesses imediatos neste trabalho. Os interessados em alguma discussão acadêmica sobre a questão podem encontrar material na dissertação de ROSA (2007). Aliás, este longo e detalhado trabalho tem muito material cuja leitura pode contribuir bastante para a compreensão de aspectos do universo militar aqui abordados.

TABELA 2

1.º ano	- Liderança Militar
	- Idiomas
	- Informática
	- Matemática
	- Mecânica
	- Oratória
	- Português
- Psicologia	
2.º ano	- Liderança Militar
	- Economia
	- Estatística
	- Física
	- Idiomas
	- Introdução ao Estudo do Direito
	- Psicologia
- Química	
3.º ano	- Metodologia da Pesquisa Científica
	- Metodologia do Ensino Superior
	- Filosofia
	- Geografia
	- História Militar Geral
	- História Militar do Brasil
- Idiomas	
4.º ano	- Ciências Gerenciais
	- Direito Administrativo
	- Direito Penal Militar
	- Idioma Instrumental

Este ensino, em seu caráter *fundamental*, é ministrado para todos os cadetes, nesta sequência de anos letivos, mas as atividades a cargo do corpo de cadetes são ministradas num esquema de divisão mais complexo. Em primeiro lugar, além desta divisão sequencial em anos letivos, existe, a partir do 3.º ano, a divisão dos cadetes por Armas, como descrito em detalhes por Castro<sup>66</sup>, o que faz que a base do *ensino profissional*, o ensino a cargo do CC, seja dividido em “cursos”, e se possa lembrar, ainda conforme CASTRO (1990, 53), que “alguns cadetes chegam a dizer que ‘aqui não é uma academia, são sete, uma para cada arma’<sup>67</sup>.” A base do ensino profissional na AMAN são então estes *cursos* do CC, em número de 9, porque além de 1 para cada uma das 7 armas, distribuídos no 3.º e 4.º anos, há o curso básico, para todos os cadetes no 1.º ano, e o avançado, para os do 2.º. Estes cursos ministram então

<sup>66</sup> Uma das ressalvas que cabe aqui é que, na época, o ensino nas Armas era já a partir do 2.º ano, e hoje, é só a partir do 3.º, existindo agora, após o chamado curso básico, no 1.º ano letivo, o chamado curso avançado, no 2.º.

<sup>67</sup> Lembrando que, a rigor, Cf a tradição da nomenclatura do EB, a Intendência não é “arma”, mas “serviço”, e o Material Bélico tampouco, constituindo um “quadro”, QMB; mas é possível usar o termo “arma” na forma mais generalizada, por simplificação na referência, como na declaração transcrita por Castro.

*instruções*<sup>68</sup>, e claro, avaliações, na parte do *ensino profissional*, ou seja, ministram “instrução militar”, e estas atividades constituem a base do ensino profissional, organizadas *especificamente* para os cursos divididos na forma já citada; mas, por outro lado, existem atividades consideradas pertinentes ao ensino profissional, mas *não específicas* de cada um destes cursos, ou de um grupo deles, sendo comum a *todos* eles. Então surge uma segunda forma de organizar este tipo de ensino profissional comum a todos os anos letivos, a todos os cursos: ele ainda é subordinado ao CC, porém não é dividido em “cursos”, mas em “seções”, à semelhança da nomenclatura já vista nas subdivisões da DE. Estas seções de *ensino profissional* são as de Educação Física, de tiro, de equitação, de instrução especial, e de doutrina e liderança.

A distribuição dos tempos das várias disciplinas a cargo destas várias *seções de ensino fundamental, cursos de ensino profissional, e seções de ensino profissional*, é um quebra-cabeça complexo montado anualmente pela *subseção de planejamento e pesquisa*, da *seção técnica de ensino* (STE), uma das seções que compõem a DE sem ser uma seção diretamente de ensino. Esta subseção planeja uma distribuição de tempos que inclui uma grade de atividades semelhante ao horário semanal de um curso universitário, mas os horários razoavelmente rotineiros desta grade básica são constantemente entremeados ou eventualmente substituídos por atividades menos rotineiras, que podem ocorrer algumas vezes esparsas ao longo do ano, ou em apenas uma oportunidade anual, e podem incluir tanto o horário básico de expediente, como também horários extraordinários, noturnos ou em finais de semana. *Grosso modo*, a parte mais rotineira do ensino é representada pelas *aulas* das *seções de ensino fundamental* (DE), pelas atividades básicas da *seção de Educação Física*, chamadas de *treinamento físico militar* (TFM), e pela *instrução militar* ministrada com base semanal nos 9 cursos do ensino profissional (CC), nas sedes próprias destes cursos – os “parques” – ficando a parte menos rotineira por conta de exercícios de campo, atividades esportivas esporádicas, outras atividades variadas das seções de instrução do CC – as seções de *ensino profissional* – e também por conta de avaliações, tanto do *ensino fundamental* (DE – seções de ensino) como do *ensino profissional* (CC – cursos e seções de instrução).

Na página institucional da AMAN, na internet, é possível encontrar vasto material relativo a esta estrutura, como calendários e quadros horários; mas, a uma primeira vista, ele talvez não seja muito esclarecedor para um observador iniciante.

---

<sup>68</sup> Comumente se associa o termo “instrução” às atividades do *ensino profissional*, e “aula” às do *ensino fundamental*, com uma possível discussão sobre a carga conotativa associada a esta diferença.

Por outro lado, apesar desta relativa complexidade na divisão das atividades de ensino/instrução, todas elas se organizam a partir de um mesmo recurso técnico, um mecanismo pedagógico-burocrático uniforme, os *planos de disciplina* – PlaDis –, que, entre outras especificações, preveem carga horária total da disciplina, objetivos a serem alcançados pelos cadetes ao longo do curso, assuntos que a compõem (geralmente subdivididos em “unidades didáticas”), cada um com sua carga horária parcial também especificada, e objetivos específicos relativos a cada assunto previsto, e, como já destacamos, hoje alguns preveem também objetivos da área afetiva a serem alcançados, no desenvolvimento da disciplina.

Consultando as páginas da EsPCEX e da AMAN, levantamos AAA atualmente previstos em PlaDis para serem desenvolvidos, e os relacionamos, em um quadro, às respectivas disciplinas em que se prevê que sejam desenvolvidos (os que coincidirem com aqueles da lista de AAA do DEP terão ao seu lado o número respectivo discriminado).

TABELA 3

Órgão responsável	Seção/curso	Disciplina	AAA
DE da EsPCEX	Seção de Ciências Matemáticas	Matemática	Dedicação (24) Persistência (38) Cooperação (20) Camaradagem (14) Liderança (34)
		Desenho	Capricho
	Seção de Ciências Naturais	Biologia	Responsabilidade (42) Adaptabilidade (10) Autoconfiança (12)
		Física	Adaptabilidade (10) Dedicação (24) Responsabilidade (42) Autoconfiança (12) Cooperação (20)
		Química	Responsabilidade (42) Autoconfiança (12) Cooperação (20)
	Seção de Ciências Sociais	História	Adaptabilidade (10) Autoconfiança (12) Cooperação (20) Dedicação (24) Disciplina (27) Equilíbrio Emocional (30) Iniciativa (33) Liderança (34) Persistência (38) Responsabilidade (42)
		Geografia	Adaptabilidade (10)

Órgão responsável	Seção/cursos	Disciplina	AAA
			Dedicação (24) Cooperação (20) Disciplina (27) Responsabilidade (42)
		Sociologia, Antropologia e Política	Responsabilidade (42) Camaradagem (14) Disciplina (27) Iniciativa (33) Liderança (34) Autoconfiança (12) Adaptabilidade (10) Dedicação (24)
	Seção de Comunicação e Expressão	Português	Criatividade (22) Senso crítico Cooperação (20) Autoaperfeiçoamento (4)
		Inglês	-
CA da EsPCEEx	Seção de Treinamento Físico Militar	Treinamento Físico Militar (TFM) (Educação Física)	Espírito de corpo (6) Camaradagem (14) Caráter (2?) Disciplina (27) Idealismo (7)
DE da AMAN	Sec Ens A	Geografia (3.º ano)	Comunicabilidade (19) Cooperação (20)
		História (3.º ano)	Comunicabilidade (19) Cooperação (20) Objetividade (36)
		Relações Internacionais	-
	Sec Ens B	Direito (2.º e 4.º ano)	-
		Economia (2.º ano)	-
		Ciências Gerenciais (4.º)	-
	Sec Ens C	Português e oratória (1.º)	Criatividade (22) Comunicabilidade (19) Caráter (2?) Conduta ético-moral (2?)
		Metodologia da Pesquisa Científica (3.º)	Autoaperfeiçoamento (4) Criatividade (22) Organização (37)
		Metodologia do Ensino Superior (3.º)	Autoconfiança (12) Sensibilidade (45)
	Sec Ens D	Matemática (1.º)	-
		Informática (1.º)	-
		Estatística (2.º)	-
	Sec Ens E	Química (2.º)	-
Física (2.º) (3.º do curso de MB)		-	
		Mecânica (1.º)	-

Órgão responsável	Seção/curso	Disciplina	AAA
	Sec Ens F	Filosofia (3.º)	Comunicabilidade (19) Criatividade (22) Sensibilidade (45)
		Psicologia (2.º)	-
		Liderança Militar (2.º)	-
	Sec Ens G	Inglês/espanhol (1.º ao 4.º)	“AAA” (quais?)
CC da AMAN	Básico	Instrução militar básica	-
	Avançado	Instrução militar avançada	-
	Infantaria	3.º ano	Coragem (21) Decisão (23) Liderança (34)
		4.º	Decisão (23) Coragem (21)
	Cavalaria	3.º	[Cf Seção de equitação]
		4.º	“AAA inerentes ao Cmt de pequenas frações da arma” [Cf Seção de equitação]
	Artilharia	3.º	Autoconfiança (12) Equilíbrio emocional (30) Flexibilidade (31) Meticulosidade (35) Organização (37) Rusticidade (44) Iniciativa (33)
		4.º	Autoconfiança (12) Sociabilidade (47) Civildade (15) Tato (48)
	Engenharia	3.º	Adaptabilidade (10) Decisão (23) Equilíbrio emocional (30) Liderança (34) Rusticidade (44)
		4.º	Civildade (15) Sociabilidade (47) Tato (48) Decisão (23) Iniciativa (33) Adaptabilidade (10) Liderança (34) Persuasão (40)
	Intendência	3.º	Direção (26)
		4.º	Flexibilidade (31)
	Comunicações	3.º e 4.º	-
	Material Bélico	3.º e 4.º	-
	Seção de Educação Física (SEF)	TFM (todos)	Espírito de corpo (6) Camaradagem (14)

Órgão responsável	Seção/curso	Disciplina	AAA
			Disciplina (27) Coragem (21) Tenacidade (43) Caráter (2?)
	Seção de Doutrina e Liderança	Doutrina e Liderança	Liderança
	Seção de Equitação	Equitação (todos)	Adaptabilidade (10) Autoconfiança (12) Coragem (21) Decisão (23) Equilíbrio emocional (30) Flexibilidade (31) Iniciativa (33) Organização (37) Persistência (38) Sensibilidade (45)
	Seção de Instrução Especial (SIEsp)	“Instrução militar em situações de grandes dificuldades físicas e ponderável pressão psicológica” (todos)	“AAA” (quais?)
	Seção de Tiro	Tiro (todos)	-

Numa primeira análise, parece difícil induzir alguma regularidade a partir deste espaço amostral relativamente pequeno. *A priori*, seria possível imaginar, por exemplo, disciplinas humanísticas (ou exatas) do ensino fundamental relacionadas com um grupo de AAA, e disciplinas profissionais com outro grupo que, em linhas gerais, não coincidissem com o primeiro; no entanto, algo neste sentido não pareceu estar evidenciado *a posteriori*.

Sendo a quantidade de dados relativamente pequena, e não apresentando eles regularidade evidente, podemos tentar perceber eventuais regularidades nas suas definições, e nas propostas dos responsáveis pelos PlaDis a partir das quais se obtiveram os dados. O capítulo 3 de *O Soldado e o Estado*, e a própria reflexão sobre dados empíricos de conhecimento notório a respeito da profissão militar permitem construir um raciocínio básico sobre possíveis regularidades intrínsecas aos AAA com que estamos lidando.

É claro que a classificação que será aqui proposta é relativa<sup>69</sup>. Transplantando para nossa discussão um raciocínio de DURKHEIM (1996, 469/70), numa passagem como

<sup>69</sup> Após a conclusão deste capítulo, encontramos em CAFORIO (2006, 273), no capítulo “Ensino do Oficial Militar”, uma classificação em que “valores selecionados foram postos em três grupos” – “(1) um grupo orientado pela comunidade, incluindo “ser leal”, “ser honesto” (honestidade), “ser preocupado com os outros” (gentileza), e “ser apto a lidar com todo tipo de pessoa” (habilidades sociais); (2) um grupo orientado para o indivíduo, incluindo “ser líder” (status), “ser criativo”, “ter autocontrole”, e “ser independente” (independência); e (3) um grupo de orientação prática, incluindo “estudar muito” (mérito acadêmico), “gostar de atividade física” (desen-

aquela em que ele afirma que mesmo os cultos individuais são aprendidos na sociedade, podemos raciocinar que, em última instância, todos os AAA concebíveis pressupõem alguma subordinação do indivíduo à sociedade. Por outro lado, é possível combinar aspectos do raciocínio durkheimiano com alguns de Weber, como sua classificação dos tipos de ação social, e propor agrupar AAA por afinidades relativas. Este agrupamento claramente não será absoluto, tendo em vista que alguns dos atributos figurarão numa classe, e não em outra, por questão de predominância de traços característicos, sendo possível visualizar, em alguns casos, motivos para que pudessem figurar em outro grupo. Assim, vamos discutir alguns casos da classificação proposta, até porque ela pressupõe possíveis reconsiderações, pois alguns dos AAA podem estar na fronteira entre alguns dos grupos concebidos.

Os militares claramente têm que incorporar, em alto grau, valores que pressupõem forte *sujeição à alteridade*, AAA entre os quais os mais típicos são talvez *disciplina*, *lealdade*, *espírito de corpo* e *patriotismo*<sup>70</sup>. Por outro lado, também têm que trabalhar a capacidade de *imposição à alteridade*, em AAA típicos neste sentido, como *liderança*, *iniciativa* e *decisão*. Esta dubiedade da necessidade de cultivar características que se ligam, a um só tempo, ao forte *acatamento de valores coletivos*, e à *imposição da vontade aos outros*, está ligada à própria natureza da função do militar, que deve ser adestrado para se impor pelo instrumento mais radical e traumático de poder, a violência, a força física; mas deve, ao mesmo tempo, ser disciplinado o suficiente para que sua habilitação – repetindo os termos de HUNTINGTON (2003, 14) – “só seja utilizada a bem de objetivos socialmente aprovados”.

Ao ingressar numa FA, é comum ouvir que estas “se baseiam em dois pilares: hierarquia e disciplina”<sup>71</sup>, e só esta afirmação já fornece elementos suficientes para confirmar a análise aqui feita: o aspecto da hierarquia pressupõe uma divisão bem delimitada e universal de poderes – no sentido de que, entre dois militares, sempre é possível definir um como superior e outro como subordinado, por critérios objetivos e regulamentados – e o da disciplina pressupõe o acatamento desta divisão, e das ordens de serviço dadas a partir dela. Ocorre que praticamente qualquer militar, então, tem que ser preparado para as duas vertentes que são consequência desta estrutura: o *acatamento da autoridade* e, por outro lado, o *exercício da autoridade*, ou seja, nos termos que havíamos proposto, a *sujeição à alteridade*, e a *imposição*

---

volvimento físico), “aprender várias coisas” (intelectualismo), e “ser reconhecido” – e que tem alguma coisa a ver com a que propusemos aqui, mas preferimos manter nossa proposta como tinha sido concebida.

<sup>70</sup> Entre os da lista do DEP. Fora desta lista, outros conceitos representativos, neste sentido, são as noções de “dever” e de “comprometimento”, citadas na página institucional do EB na internet.

<sup>71</sup> Cf SOETERS *et alii*, no capítulo “Cultura Militar”, in CAFORIO (2006, 240), em que se apontam os três principais aspectos das organizações militares (grifos do original): “o **caráter ‘comunal’ da vida com uniforme**”, “a forte ênfase (...) na **hierarquia**”, e a “**a disciplina e controle**.”

à *alteridade*. Estes dois aspectos – e possivelmente a necessidade de certa relação equilibrada entre eles – permanecem solenemente lembrados ao cadete na AMAN por uma frase registrada num dos pátios tradicionais daquela escola, Pátio Tenente Moura: “Cadete, ides comandar, aprendei a obedecer.”

Na interface destes dois aspectos então, por outro lado, é possível visualizar a necessidade de o militar desenvolver valores mais apropriados a uma *situação de equilíbrio entre estas forças* – por exemplo, quando ele está lidando com seus pares<sup>72</sup> – ou a uma situação em si, abstratamente considerada, que não possa ser convenientemente enfrentada por *sujeição* ou por *imposição* a alguma alteridade humana concreta, e que pode envolver *administração das próprias emoções*. Enfim, para alguns tipos de interações sociais, os AAA mais convenientes podem ser os relacionados com comportamentos típicos de *adaptabilidade, flexibilidade, sociabilidade, equilíbrio emocional*, que podemos referir como formas de *adaptação emocional nas interações*.

Finalmente, na lista de AAA do DEP, os que ainda não foram mencionados até aqui podem ser mais bem entendidos como *hábitos ou habilidades pessoais*, e são os seguintes: autoaperfeiçoamento, criatividade, meticulosidade, objetividade, organização, perspicácia, previsão e zelo. É possível visualizar um deles, o autoaperfeiçoamento, como o mais importante do grupo, tendo em vista o relevo com que aparece no capítulo 1 de Huntington (necessidade de especialização), e no Estatuto do Militares, que dá destaque ao “aprimoramento técnico-profissional” (no último dos 6 itens relativos a “manifestações essenciais do valor militar”) e à necessidade de “zelar pelo preparo próprio, moral, intelectual e físico”; porém, diferente dos casos anteriores, não há aqui um conjunto destes atributos que sejam os mais representativos do grupo.

Assim, partindo dos quatro tipos básicos propostos para agrupar os AAA da lista do DEP, chegamos à seguinte classificação possível:

TABELA 4

#### **I. ATRIBUTOS EM QUE PREDOMINA SUJEIÇÃO À ALTERIDADE**

##### **I.a – Agir conforme valores coletivos**

5) **CIVISMO**: capacidade de fazer valer os direitos e cumprir com os deveres de cidadão.

11) **APRESENTAÇÃO**: capacidade de demonstrar atitudes e porte condizentes com os padrões militares.

20) **COOPERAÇÃO**: capacidade de contribuir espontaneamente para o trabalho de alguém e/ou de uma equipe.

<sup>72</sup> Mesmo entre “pares”, em última instância sempre valerá o princípio da hierarquia; mas, para muitos efeitos cotidianos, a idéia de coleguismo predomina, para militares no mesmo posto ou graduação, sobre a idéia de subordinação, principalmente entre os que cursaram uma mesma turma num curso de formação.

- 24) **DEDICAÇÃO**: capacidade de realizar, espontaneamente, atividades com empenho e entusiasmo.
- 27) **DISCIPLINA**: capacidade de proceder conforme normas, leis e regulamentos que regem a instituição.
- 29) **DISCRICÃO**: capacidade de manter reserva sobre fatos de seu conhecimento que não devam ser divulgados.
- 46) **SOBRIEDADE**: capacidade de agir com austeridade em relação a hábitos, costumes e procedimentos na vida particular e profissional.

#### **I.b – Pensar ou sentir conforme valores coletivos**

- 1) **HONESTIDADE**: conduta que se caracteriza pelo respeito ao direito alheio, especialmente no que se refere à fraude e à mentira.
- 2) **INTEGRIDADE**: conduta orientada pelos valores morais e éticos próprios, da instituição e da sociedade em que vive.
- 3) **LEALDADE**: atitude de fidelidade a pessoas, grupos e instituições, em função dos ideais e valores que defendem e representam.
- 6) **ESPÍRITO DE CORPO**: sentimento de identificação com os valores e tradições da organização e/ou do grupo, gerando interações positivas de apoio mútuo, que se prolongam no tempo.
- 7) **IDEALISMO**: representação dos sentimentos mais nobre em uma linha de conduta voltada para as causas em que acredita e para os princípios que adota.
- 8) **PATRIOTISMO**: atitude de amor à pátria e respeito aos símbolos e às instituições nacionais.
- 9) **ABNEGAÇÃO**: capacidade de renunciar aos interesses pessoais em favor da instituição, grupos e/ou pessoas. [DESPRENDIMENTO]
- 13) **AUTOCRÍTICA**: capacidade de avaliar as próprias potencialidades e limitações frente à ideias, sentimentos e/ou ações.
- 28) **DISCIPLINA INTELECTUAL**: capacidade de adotar e defender a decisão superior e/ou do grupo mesmo tendo opinado em contrário.
- 45) **SENSIBILIDADE**: capacidade de perceber e compreender o ambiente, as características e sentimentos de pessoas e/ou grupos, buscando atender aos seus interesses e necessidades.

#### **II. ATRIBUTOS DE ADAPTAÇÃO AFETIVA NAS INTERAÇÕES**

- 10) **ADAPTABILIDADE**: capacidade de se ajustar apropriadamente às mudanças de situações.
- 14) **CAMARADAGEM**: capacidade de estabelecer relações amistosas com superiores, pares e subordinados.
- 15) **CIVILIDADE**: capacidade de agir de acordo com as normas que regem as relações interpessoais. [CONDUTA CIVIL]
- 19) **COMUNICABILIDADE**: capacidade de relacionar-se com outros por meio de ideias e ações.
- 21) **CORAGEM**: capacidade para agir de forma firme e destemida, diante de situações difíceis e perigosas, seguindo as normas de segurança.
- 30) **EQUILÍBRIO EMOCIONAL**: capacidade de controlar as próprias reações para continuar a agir, apropriadamente, nas diferentes situações.
- 31) **FLEXIBILIDADE**: capacidade de reformular planejamentos e comportamentos, com prontidão, diante de novas exigências.
- 32) **IMPARCIALIDADE**: capacidade de julgar, com isenção, sem se envolver emocionalmente.
- 42) **RESPONSABILIDADE**: capacidade de cumprir suas atribuições assumindo e enfren-

tando as consequências de suas atitudes e decisões.

43) **RESISTÊNCIA**: capacidade de suportar, pelo maior tempo possível, a fadiga resultante de esforços físicos e/ou mentais, mantendo a eficiência.

44) **RUSTICIDADE**: capacidade de adaptar-se a situações de restrição e/ou privação, mantendo a eficiência.

47) **SOCIABILIDADE**: capacidade de estabelecer interação com as pessoas propiciando um ambiente cordial.

48) **TATO**: capacidade de lidar com as pessoas sem ferir suscetibilidades.

49) **TOLERÂNCIA**: capacidade de respeitar e conviver com ideias, atitudes e comportamentos diferentes dos seus.

### **III. ATRIBUTOS EM QUE PREDOMINA *IMPOSIÇÃO À ALTERIDADE***

#### **III.a – *Ação imposta à alteridade***

16) **COERÊNCIA**: capacidade de agir em conformidade com as próprias ideias e valores, em qualquer situação.

17) **COMBATIVIDADE**: capacidade de lutar, sem esmorecer, pelas ideias e causas em que acredita ou por aquelas sob sua responsabilidade.

18) **COMPETITIVIDADE**: capacidade de disputar, simultaneamente, com outrem, visando a um objetivo.

25) **DINAMISMO**: capacidade de atuar ativamente com intenção determinada.

26) **DIREÇÃO**: capacidade de conduzir e coordenar grupos e/ou pessoas, na consecução de determinado objetivo.

33) **INICIATIVA**: capacidade para agir, de forma adequada e oportuna, sem depender de ordem ou decisão superior.

34) **LIDERANÇA**: capacidade de dirigir, orientar e propiciar modificações nas atitudes dos membros de um grupo, visando atingir os propósitos da instituição.

38) **PERSISTÊNCIA**: capacidade de manter-se em ação continuamente, a fim de executar uma tarefa vencendo as dificuldades encontradas. [PERSEVERANÇA]

#### **III.b – *Sentimento ou pensamento imposto à alteridade***

12) **AUTOCONFIANÇA**: capacidade de demonstrar segurança e convicção em suas atitudes, nas diferentes circunstâncias.

23) **DECISÃO**: capacidade de optar pela alternativa mais adequada, em tempo útil e com convicção.

40) **PERSUASÃO**: capacidade de convencer pessoas a adotarem ideias ou atitudes que sugere.

### **IV. *HÁBITOS OU HABILIDADES PESSOAIS***

4) **AUTOAPERFEIÇOAMENTO** (atitude para aprendizagem): disposição ativa para mobilizar seus recursos internos, visando aprimorar e atualizar seus conhecimentos.

22) **CRIATIVIDADE**: capacidade de produzir novos dados, ideias e/ou realizar combinações originais, na busca de uma solução eficiente e eficaz.

35) **METICULOSIDADE**: capacidade de agir atendo-se a detalhes significativos.

36) **OBJETIVIDADE**: capacidade de destacar o fundamental do supérfluo para a realização de uma tarefa ou solução de um problema.

37) **ORGANIZAÇÃO**: capacidade de desenvolver atividades de forma sistemática e eficiente.

39) **PERSPICÁCIA**: capacidade de perceber, pronta e integralmente, os detalhes de uma situação ou problema, seus significados práticos e implicações.

41) **PREVISÃO**: capacidade de antecipar-se a fatos e situações, antevendo alternativas viáveis.

veis, de modo a evitar e/ou eliminar possíveis falhas na execução de uma tarefa.  
50) **ZELO**: capacidade de cuidar de bens móveis e imóveis.

É claro que esta classificação estará sujeita a ressalvas, e o caminho para algumas será indicado adiante, em alguns casos. Para 3, dentre os 4 tipos propostos, apontamos alguns atributos que seriam típicos, e a maioria dos demais, como já mencionado, classificam-se por aproximação, por traços predominantes que os *aproximem* mais de um tipo que de outro.

A definição de “civismo” como “capacidade de fazer valer os direitos e cumprir com os deveres de cidadão” parece estar influenciada pela noção de “cidadania”. No primeiro termo, a *conotação* tradicional está mais ligada à noção de dever do que à de direito perante o coletivo, e, no caso da cidadania, estas noções se invertem. A valer a definição como está dada, seria o caso de preferir o conceito classificado no grupo II, mas a opção por considerá-lo no tipo I se prendeu à noção mais tradicional de civismo como dever, em oposição à de cidadania, entendida frequentemente pelo viés do *exercício de direitos*.

O conceito de “dedicação”, como está definido, pode facilmente ser aceito no grupo IV, como hábito desenvolvido, mas nele é possível visualizar – mais do que nos elementos classificados de fato no grupo IV – o objeto da ação transitiva, a ideia de ação *em prol da coletividade* – “entusiasmo”, “empenho” *em prol do grupo*, eventualmente para estar bem aos olhos deste – o que sugere a classificação no grupo I.

A ideia de “sensibilidade” está no grupo I por estar definida em termos de “atender aos interesses e necessidades de pessoas e/ou grupos”, mas poderia estar bem alocada no grupo II, se for enfatizado o aspecto emocional da ideia de “perceber e compreender sentimentos”.

A ideia de “responsabilidade” tem um aspecto que a liga ao grupo I, a ideia de “cumprir atribuições”; por outro lado, um segundo aspecto da definição, o de “assumir as consequências de atitudes e decisões”, está ligado à necessidade de imposição perante a alteridade (grupo III). Chega-se então à necessidade de *equilíbrio* entre *acatar deveres* e *exercer autoridade* e, na prática, o militar responsável por uma função se vê de fato diante das duas contingências: tem que *impor decisões aos subordinados*, porque tem que *prestar contas aos superiores*, e esta necessidade de se equilibrar entre estas duas atitudes (impor-se e submeter-se) corresponde a uma das ideias dos atributos classificados no grupo II.

Da forma como estão definidas, as ideias de “resistência” e “rusticidade” cabem no grupo II por envolverem necessidade de administração de emoções, mas poderiam estar bem classificadas no grupo IV, como hábitos ou habilidades desenvolvidas.

Foi difícil escolher uma classificação para “coerência”, como ela está definida; mas certamente ela tem um aspecto que é contrário à ideia de “adaptabilidade”, pois pressupõe a manutenção das “próprias ideias e valores, *em qualquer situação*”. Isto, assim definido, sugere uma noção de imposição destas “próprias” ideias e valores, mas o conceito provavelmente estaria mais bem definido se não incluísse o termo “próprias”, e então estaria mais bem classificado no grupo I.

O conceito de “persistência” se diferencia do de “resistência” porque não parte da ideia de suportar/administrar uma tensão, mas destaca a finalidade de se chegar a um resultado “vencendo as dificuldades encontradas”, e por isto está no grupo III, e não no II ou IV.

Como foi definido, o conceito de “decisão” poderia estar no grupo II, ou talvez também no IV; mas a noção de decisão, em si, pressupõe imposição, presente/destacada, na definição, pela menção à ideia de convencer/“convicção”.

Feitas estas indicações de caminho para algumas ressalvas possíveis na classificação aqui proposta, vamos partir para uma aplicação dela aos dados da tabela 4. Vamos apresentar uma reorganização desta, eliminando as disciplinas cujos responsáveis optaram por não apontar nos PlaDis o desenvolvimento de quaisquer AAA no curso, e vamos acrescentar, ao lado de cada um dos atributos apontados, o algarismo romano referente ao grupo em que ele foi classificado, segundo nossa proposta, agrupando estes AAA agora segundo esta classificação:

TABELA 5

Seção/cursos	Disciplina	AAA	Tipo de AAA
Seção de Ciências Matemáticas	Matemática	Cooperação (20) Dedicação (24)	I
		Camaradagem (14)	II
		Liderança (34) Persistência (38)	III
	Desenho	Capricho	IV
Seção de Ciências Naturais	Biologia	Adaptabilidade (10) Responsabilidade (42)	II
		Autoconfiança (12)	III
	Física	Cooperação (20) Dedicação (24)	I
		Adaptabilidade (10) Responsabilidade (42)	II
		Autoconfiança (12)	III
	Química	Cooperação (20)	I
		Responsabilidade (42)	II
		Autoconfiança (12)	III

Seção/curso	Disciplina	AAA	Tipo de AAA
Seção de Ciências Sociais	História	Cooperação (20) Dedicação (24) Disciplina (27)	I
		Adaptabilidade (10) Equilíbrio Emocional (30) Responsabilidade (42)	II
		Autoconfiança (12) Iniciativa (33) Liderança (34) Persistência (38)	III
	Geografia	Dedicação (24) Cooperação (20) Disciplina (27)	I
		Adaptabilidade (10) Responsabilidade (42)	II
	Sociologia, Antropologia e Política	Disciplina (27) Dedicação (24)	I
		Adaptabilidade (10) Camaradagem (14) Responsabilidade (42)	II
		Autoconfiança (12) Iniciativa (33) Liderança (34)	III
	Seção de Comunicação e Expressão	Português	Cooperação (20)
Senso crítico			III
Autoaperfeiçoamento (4) Criatividade (22)			IV
Seção de Treinamento Físico Militar	Treinamento Físico Militar (TFM) (Educação Física)	Caráter (2?) Espírito de corpo (6) Idealismo (7) Disciplina (27)	I
		Camaradagem (14)	II
Sec Ens A	Geografia (3.º ano)	Cooperação (20)	I
		Comunicabilidade (19)	II
	História (3.º ano)	Cooperação (20)	I
		Comunicabilidade (19) Objetividade (36)	II IV
Sec Ens C	Português e oratória (1.º)	Caráter (2?) Conduta ético-moral (2?)	I
		Comunicabilidade (19)	II
		Criatividade (22)	IV
	Metodologia da Pesquisa Científica (3.º)	Autoaperfeiçoamento (4) Criatividade (22) Organização (37)	IV
	Metodologia do Ensino Superior (3.º)	Sensibilidade (45)	I
Autoconfiança (12)		III	
Sec Ens F	Filosofia (3.º)	Sensibilidade (45)	I

Seção/curso	Disciplina	AAA	Tipo de AAA
		Comunicabilidade (19)	II
		Criatividade (22)	IV
Infantaria	3.º ano	Coragem (21)	II
		Decisão (23)	III
		Liderança (34)	
	4.º	Coragem (21)	II
		Decisão (23)	III
Artilharia	3.º	Equilíbrio emocional (30)	II
		Flexibilidade (31)	
		Rusticidade (44)	
	4.º	Autoconfiança (12)	III
		Iniciativa (33)	
		Meticulosidade (35)	IV
4.º	Civilidade (15)	II	
	Sociabilidade (47)		
		Tato (48)	
		Autoconfiança (12)	III
Engenharia	3.º	Adaptabilidade (10)	II
		Equilíbrio emocional (30)	
	4.º	Rusticidade (44)	III
		Decisão (23)	
		Liderança (34)	
		Civilidade (15)	I
4.º	Adaptabilidade (10)	II	
	Sociabilidade (47)		
		Tato (48)	
		Decisão (23)	III
		Iniciativa (33)	
		Liderança (34)	
		Persuasão (40)	
Intendência	3.º	Direção (26)	III
	4.º	Flexibilidade (31)	II
Seção de Educação Física (SEF)	TFM (todos)	Caráter (2?)	I
		Espírito de corpo (6)	
		Disciplina (27)	
Seção de Doutrina e Liderança	Doutrina e Liderança	Camradagem (14)	II
		Coragem (21)	III
Seção de Equitação	Equitação (todos)	Tenacidade (38?)	
		Liderança (34)	III
Seção de Equitação	Equitação (todos)	Sensibilidade (45)	I
		Adaptabilidade (10)	II
		Coragem (21)	

Seção/curso	Disciplina	AAA	Tipo de AAA
		Flexibilidade (31) Equilíbrio emocional (30)	
		Autoconfiança (12) Decisão (23) Iniciativa (33) Persistência (38)	III
		Organização (37)	IV

Atentando agora para a distribuição dos AAA<sup>73</sup> dentro de cada disciplina isolada, o que se pode observar é uma tendência de eles se distribuírem de maneira *aproximadamente equilibrada entre* os tipos aqui propostos. Se esta tendência corresponde a alguma intenção de fato (e considerando que cada disciplina teve um responsável que, de forma independente dos demais, apresentou proposta sobre os AAA que deviam ser trabalhados em sua disciplina), talvez não se possa concluir, como já havíamos comentado, nada de muito significativo relacionando características intrínsecas das disciplinas, de um lado, e características intrínsecas de grupos de AAA, de outro<sup>74</sup>; mas talvez se possa pensar que cada responsável por disciplina tenha tido a impressão, ou intenção (ainda que intuitivas), de que sua disciplina pudesse ou devesse oferecer, no campo afetivo, um equilíbrio na formação do aluno, entre os extremos representados por aquelas direções que propusemos para classificar os AAA: os que se ligam à *sujeição do indivíduo em relação à alteridade*, os que se ligam à *imposição do indivíduo em relação à alteridade*, os que, *de per si*, representam um equilíbrio entre estes casos, ou equilíbrio de emoções, e os que dizem respeito a *hábitos e habilidades individuais*.

Embora toda a análise até aqui feita sobre os AAA da lista do DEP não seja central para nosso estudo, ela pode, caso válida, revelar então o que seria uma tendência do pessoal responsável pela formação no caso em estudo, no sentido de desenvolver nos futuros oficiais o equilíbrio que mencionamos em nossa proposta de classificação, entre *sujeição à autoridade e exercício de autoridade*. Um pequeno modelo teórico como este, proposto a partir do universo de conceitos previstos nos PlaDis do caso estudado, pode ser submetido a teste, ao ser aplicado a outros universos semelhantes e/ou, sendo considerado procedente, pode também ser usado *como teste* para tais universos. Aqui, sem a pretensão de apresentar o modelo como já testado, vamos para a parte principal do capítulo, fazendo um confronto entre

<sup>73</sup> Esta tipologia, apenas proposta aqui, não era do conhecimento dos responsáveis pela distribuição aqui analisada; portanto, qualquer tendência aqui observada não terá ocorrido por intenção conscientemente planejada na origem desta distribuição.

<sup>74</sup> Dentro do espaço amostral reduzido, a única tendência observada, pouca significativa, foi de AAA do tipo IV quase não aparecerem nos PlaDis da EsPCEX.

a ética militar conforme está prescrita no Estatuto dos Militares, e conforme está descrita em Huntington; mas, além deste confronto, podemos aproveitá-las também como fontes para submeter o modelo proposto a um teste, diante de conjuntos de AAA já consagrados no campo militar, dado que estas são referências tradicionais no assunto, cada uma em sua perspectiva.

O Estatuto dos Militares, Lei 6.880, de 9 de dezembro de 1980<sup>75</sup>, particularmente em seu título II, trata “Das Obrigações e dos Deveres Militares”. Este título é composto de 3 capítulos, dos quais os mais importantes para nossa consideração são os 2 primeiros, que tratam “Das Obrigações Militares” e “Dos Deveres Militares”. Vamos transcrever aqui parte destes dois capítulos, já acrescentando números da lista de AAA do DEP, quando houver coincidência e, ao lado da referência numérica de cada um dos 50 AAA, acrescentaremos também um dos quatro algarismos romanos da classificação aqui proposta, para visualizarmos a distribuição dos conceitos entre os quatro tipos.

**TÍTULO II**  
**Das Obrigações e dos Deveres Militares**  
**CAPÍTULO I**  
**Das Obrigações Militares**  
**SEÇÃO I**  
**Do Valor Militar**

Art. 27. São manifestações essenciais do valor militar:

- I - o patriotismo [8 – I], traduzido pela vontade inabalável de cumprir o dever militar e pelo solene juramento de fidelidade [3 – I] à Pátria até com o sacrifício da própria vida; [21 – II]
- II - o civismo [5 – I] e o culto das tradições históricas [I];
- III - a fé na missão elevada das Forças Armadas; [3/6/7 – I]
- IV - o espírito de corpo, orgulho do militar pela organização onde serve; [6 – I]
- V - o amor à profissão das armas e o entusiasmo com que é exercida; [24 – I] e
- VI - o aprimoramento técnico-profissional. [IV]

**SEÇÃO II**  
**Da Ética Militar**

Art. 28. O sentimento do dever, o pundonor militar e o decoro da classe impõem, a cada um dos integrantes das Forças Armadas, conduta moral e profissional irrepreensíveis, com a observância dos seguintes preceitos de ética militar:

- I - amar a verdade [1/2 – I] e a responsabilidade [42 – II] como fundamento de dignidade pessoal;
- II - exercer, com autoridade [III], eficiência [IV] e probidade [1/2 – I], as funções que lhe couberem em decorrência do cargo; [42 – II]
- III - respeitar a dignidade da pessoa humana; [14/15/47/48/49 – II]
- IV - cumprir e fazer cumprir as leis, os regulamentos, as instruções e as ordens das autoridades competentes; [27 – I]
- V - ser justo e imparcial no julgamento dos atos e na apreciação do mérito dos subordinados; [32 – II]
- VI - zelar pelo preparo próprio, moral, intelectual e físico [4 – IV] e, também, pelo dos subordinados, tendo em vista o cumprimento da missão comum [34 – III]; [42 – II]

<sup>75</sup> Acessível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L6880.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L6880.htm)

- VII - empregar todas as suas energias em benefício do serviço; [9/24 – I]  
 VIII - praticar a camaradagem [14 - II] e desenvolver, permanentemente, o espírito de cooperação [20 – I];  
 IX - ser discreto em suas atitudes, maneiras e em sua linguagem escrita e falada; [46 – I]  
 X - abster-se de tratar, fora do âmbito apropriado, de matéria sigilosa de qualquer natureza; [29 – I]  
 XI - acatar as autoridades civis; [3/27 – I]  
 XII - cumprir seus deveres de cidadão; [5 – I]  
 XIII - proceder de maneira ilibada na vida pública e na particular; [1/2 – I]  
 XIV - observar as normas da boa educação; [15 – II]  
 XV - garantir assistência moral e material ao seu lar e conduzir-se como chefe de família modelar; [2/15/42 (?)]  
 XVI - conduzir-se, mesmo fora do serviço ou quando já na inatividade, de modo que não sejam prejudicados os princípios da disciplina, do respeito e do decoro militar; [46 – I]  
 XVII - abster-se de fazer uso do posto ou da graduação para obter facilidades pessoais de qualquer natureza ou para encaminhar negócios particulares ou de terceiros; [2/46 – I]  
 (...)

**CAPÍTULO II**  
**Dos Deveres Militares**  
**SEÇÃO I**  
**Conceituação**

Art. 31. Os deveres militares emanam de um conjunto de vínculos racionais, bem como morais, que ligam o militar à Pátria e ao seu serviço, e compreendem, essencialmente:

- I - a dedicação e a fidelidade à Pátria, cuja honra, integridade e instituições devem ser defendidas mesmo com o sacrifício da própria vida; [8 – I]  
 II - o culto aos Símbolos Nacionais; [8 – I]  
 III - a probidade [1/2 – I] e a lealdade [3 – I] em todas as circunstâncias;  
 IV - a disciplina [27 – I] e o respeito à hierarquia;  
 V - o rigoroso cumprimento das obrigações e das ordens; [27 – I] e  
 VI - a obrigação de tratar o subordinado dignamente e com urbanidade. [14/15 – II]

Breve observação dos dados permite concluir que, em comparação com o que está previsto nos PlaDis da EsPCEX-AMAN, o Estatuto dos Militares, no trecho destacado, embora contemple os 4 tipos de AAA, dá mais ênfase aos de *sujeição do indivíduo ao grupo*.

Finalmente, para confrontar o trecho do Estatuto aqui destacado com o capítulo 3 de HUNTINGTON (2003, 59/79), vamos proceder a uma releitura deste, dele transcrevendo ou parafrazeando as partes centrais sobre AAA e, para cada uma, vamos indicar o *artigo/item do Estatuto dos Militares que lhe pode ser relacionado por equivalência*, e/ou o *conceito da lista do DEP* (indicado pelo número respectivo, entre parênteses), além de também fazer referência, em seguida, aos tipos da classificação quadripartida aqui vista (pelo número em romano).

*A Mentalidade Militar: Realismo Conservador da Ética Militar Profissional*

(...)

A ÉTICA PROFISSIONAL MILITAR

HOMEM, SOCIEDADE, E HISTÓRIA. A existência da profissão militar pressupõe interesses

humanos em conflito e o emprego da violência para defender esses interesses. Consequentemente, a ética militar considera o conflito como padrão universal que se encontra presente em toda a natureza, tal como vê a violência permanentemente enraizada na natureza biológica e psicológica do homem. Entre o bem e o mal no homem, a ética militar enfatiza o mal. O homem é egoísta. É motivado por ímpetos de poder, riqueza e segurança. “A mente humana é unilateral e limitada por natureza”. Entre a força e a fraqueza no homem, a ética militar enfatiza a fraqueza. (...) Ninguém mais do que o soldado profissional tem consciência de que o homem normal não é nenhum herói. A profissão militar prepara homens de modo a dominar seus temores [(21) – II] e defeitos naturais [Art 28/XIII; (2) – I]. (...) Além disso, a natureza humana é universal e imutável. Em todos os lugares e em todas as eras os homens são basicamente os mesmos. A visão que o militar faz do homem é, portanto, decididamente pessimista, o homem tem predicados de bondade, de força e de razão, mas é também mau, fraco e irracional. O homem da ética militar é, por essência, o homem de Hobbes. (pág. 62/3)

A ética militar *destaca*, na História, aspectos que levam a considerar utópica a perspectiva de as sociedades humanas viverem sem guerras, porque *a realidade construída historicamente, até hoje*, permite duvidar desta esperança, ao menos no âmbito mais amplo das sociedades em escala mundial, em confronto com a visão idealista, pautada na esperança. Tem-se aqui a base do que HUNTINGTON refere como *realismo* da mentalidade militar (que certamente não tem relação de oposição com o sentido a que se refere o conceito de idealismo, *na lista do DEP*).

Uma ideia chave no raciocínio de Huntington a partir da qual ele deduz as características da mentalidade militar é aquela da última frase no trecho anteriormente destacado: “O homem da ética militar é, por essência, o homem de Hobbes.” A concepção de homem que se deduz da função militar é a daquele que, por sua natureza – vivendo em “estado de natureza” – sempre acaba recorrendo à violência para resolver conflitos de interesses. Isto diz respeito a uma concepção de ser humano – “mau por natureza” –; mas o raciocínio vai além, e se a função militar não chega a ser hobbesiana de forma consciente – e nem podia ser desde sempre, na medida em que ela existe antes do pensamento de Hobbes – ela pelo menos é *compreensível* a partir de uma visão hobbesiana, principalmente hoje, na fase moderna dos exércitos, num contexto de existência de Estados-nação modernos. Sendo esta visão *resultante* e ao mesmo tempo *constitutiva* da concepção moderna de Estados-nação, e da concepção de um mundo de relações internacionais cujos principais atores são estas entidades, os Estados-nação, ela corresponde à ideia de que tais entidades – num cenário internacional de “guerra de todos contra todos”, análogo ao dos indivíduos entre si antes do surgimento dos Estados-nação – serão os grandes responsáveis pela paz *possível*, numa visão que leve em conta a *realidade histórica* até o presente, uma visão “realista”.

Se numa perspectiva marxista se pode ver o *conflito de classes* como principal motor da história, e se pode conceber sua eliminação, até eventualmente ser possível chegar à situação *ideal* de eliminar da história humana conflitos expressivos – seria o “Fim da Histó-

ria” – numa perspectiva hobbesiana, relacionada a uma visão tradicionalmente referida como mais *realista*, antes se concebe uma ausência *relativa* de conflito, entendendo-se como o pior dos conflitos o que poderia ocorrer em âmbito interno a um grupo entendido/construído como nação, a “guerra civil”, devendo o Estado ser garantidor desta paz relativa, interna, e defensor da sociedade em nome da qual ele se constitui, defensor dos interesses de seus cidadãos como um todo, no âmbito internacional. Este passa a ser o palco do maior dos conflitos, o dos interesses internacionais, e o âmbito nacional seria o limite máximo de um grupo social dentro do qual é possível a cooperação *predominar* sobre o conflito.

É claro que as ideias de Estado como garantidor de paz interna e de interesses nacionais nas relações internacionais, ou como instrumento de garantia de interesses de classe, são projetos de construção, ou dir-se-ia talvez, de desconstrução, e está longe da finalidade deste trabalho discutir os méritos de cada visão; mas é central nele, por outro lado, que se tenha em mente a relação apontada por Huntington entre a mentalidade militar e certa linha de construção discursiva, como a original de Hobbes, e todas as demais que seguiram esta linha de raciocínio e se tornaram, dialeticamente, reflexo e causa do rumo que a realidade do mundo de fato tomou. Dentro desta perspectiva, Huntington vai desenvolver a ideia da importância que os militares atribuem ao Estado e ao grupo com o qual se identifica:

A existência da profissão militar depende da existência de Estados-nação em competição. A responsabilidade da profissão é fortalecer a segurança militar do Estado [Art 27/I, III; (8) – I], o cumprimento dessa responsabilidade exige cooperação [Art 28/VIII; (20) – I], organização [(37)? – IV] e disciplina [Art 31/IV; (27) – I]. Não apenas em virtude de seus deveres de servir à sociedade como um todo, mas também por força da natureza dos meios que ele emprega para executar esse dever, o militar enfatiza a importância do grupo em detrimento do indivíduo [Art 27/IV; (3,6) – I]. (p. 63)

Aqui o autor volta a destacar o que já havia discutido com ênfase no capítulo 1, na caracterização da carreira militar, a responsabilidade profissional, e cita valores como cooperação, organização, disciplina e, por fim, espírito de corpo e abnegação, dois atributos ligados à ideia de corporatividade, a qual, por sua vez, foi outro dos 3 aspectos apresentados como características do profissionalismo militar. Pode ser, é claro, que os sentidos referidos por Huntington ao usar neste ponto termos como “responsabilidade” e “organização” não correspondam diretamente ao que está referido na lista do DEP com os números 42 e 37. O uso aqui parece ter sentido diferente, coletivo, e talvez possa se relacionar mais com noções como as de função social, ou “**dever**”, e de “**hierarquia**”; mas o sentido pretendido com os termos *cooperação* (20 – I) e *disciplina* (27 – I) parece coincidir com o dos mesmos termos presentes na lista. De qualquer forma, *destaca-se no texto a ideia da importância do grupo na natureza*

do trabalho em questão. Numa atividade que depende do emprego da força para a imposição de efeitos, basta lembrar da máxima popular segundo a qual “a união faz a força”, para aquilatar a importância da união dos elementos individuais em torno da construção de um mesmo ideal. E segue o raciocínio:

O sucesso em qualquer atividade exige a subordinação da vontade individual à vontade do grupo [6/9 – I]. Tradição [Art 27/II – I], *esprit*, unidade, comunidade [Art 27/IV; (6) – I] – essas coisas têm alta cotação no sistema militar de valor. O oficial abre mão de seus interesses e desejos pessoais, na medida do necessário, em benefício da força a que serve [(9) – I]. Segundo as palavras de um oficial alemão do século XIX, o militar tem que “postergar a vantagem pessoal, o lucro e a prosperidade... [Cf Estatuto, Art 28, XVII...] É fora de qualquer dúvida que o egoísmo é o pior inimigo das qualidades essenciais a um corpo de oficiais”, o homem é, antes de tudo, um animal social. Só existe em grupo, só se defende em grupo. E, o que é mais importante, só se realiza em grupo. O indivíduo “fraco”, medíocre e transitório só pode alcançar satisfação emocional e realização moral participando do “poder, da grandeza, da permanência e da glória” de um corpo orgânico e estável.<sup>76</sup> A ética militar é de espírito basicamente corporativo. É fundamentalmente anti-individualista. [I] (63/4)

Aqui o que se tem então é uma exaltação dos valores mais relacionamos à ideia base com que definimos o grupo I de atributos – *disciplina, lealdade, espírito de corpo, idealismo* (aqui naquele sentido definido na lista, e não como o oposto do “realismo” da visão militar), *patriotismo, abnegação, cooperação* – o que está sintetizado nas duas últimas frases transcritas.

A vocação militar é uma profissão porque acumula experiências que fazem um conjunto de conhecimentos profissionais. Na visão militar, o homem só aprende pela experiência. Se tem pouca oportunidade de aprender pela própria experiência, terá então de aprender pela experiência dos outros. Daí o gosto do militar pelo estudo da História, pois a História é, na frase de Liddell Hart, “experiência universal”, e História Militar, como disse Moltke, é “o meio mais eficaz de ensinar guerra em tempo de paz”. Desse modo, a ética militar dá grande valor ao estudo metódico e objetivo da História. Mas a História só tem valor para o militar quando é aproveitada para desenvolver princípios capazes de futura aplicação. O militar que estuda História tenta, constantemente, extrair generalizações de seu estudo. Não obstante, a ética militar não se limita a nenhuma teoria específica de História. Embora ela rejeite a interpretação monística, também enfatiza a importância da força em contraste com fatores ideológicos e econômicos.<sup>77</sup> A constância da natureza humana torna impossível qualquer teoria de progresso. “Mudança é inevitável. O progresso não é inevitável”. Até onde existe um padrão de história, ela é de natureza cíclica. Civilizações têm ascensão e declínio. A guerra e a paz alternam-se, e assim também o faz a supremacia de beligerância ofensiva e defensiva. (64)

<sup>76</sup> Esta passagem me lembra um comportamento que já observei várias vezes em formaturas de “baixa” de soldados, quando se despedem ao fim de seu tempo de serviço militar. É um momento em que, após terem frequentado sua unidade militar usando farda, agora participarão de uma última formatura, mas com trajes civis, e então alguns o fazem usando camisas de times de futebol. A impressão que tenho é que se trata de uma forma de “transferência”, de compensação, em que querem comunicar que estão perdendo o vínculo com uma organização corporativa, mas que mantêm um outro vínculo, com outra equipe que lhes é importante.

<sup>77</sup> Cf o verbete “Política” do dicionário respectivo de BOBBIO, neste sentido do poder político como “de longe o mais eficaz para condicionar os comportamentos” (em comparação com o poder econômico e o ideológico), “o poder supremo, ou seja, o poder ao qual todos os demais estão de algum modo subordinados: o poder coativo é, de fato, aquele a que recorrem todos os grupos sociais (a classe dominante), em última instância, ou como *extrema ratio*, para se defenderem dos ataques externos, ou para impedirem, com a desagregação do grupo, de ser eliminados.”

Aqui se aborda a *importância da História na formação militar*, o que já observamos no capítulo 1, ao *lado de outras áreas das Ciências Sociais* também valorizadas em nosso caso, como já vimos. Não se trata de caso típico e direto de AAA, mas é possível relacionar alguns dos conceitos da lista do DEP com o ensino nesta área (como vimos), e também se pode pensar num conceito fora desta lista, algo que se poderia referir com expressões como “sensibilidade social”, “inteligência social”, “visão histórica”, etc.<sup>78</sup>

**POLÍTICA MILITAR NACIONAL.** A visão militar de uma política nacional reflete a responsabilidade profissional pela segurança militar do Estado. Tal responsabilidade leva o militar a: (1) considerar o Estado como a unidade básica de organização política; (2) salientar a natureza contínua das ameaças à segurança militar do Estado, bem como a contínua probabilidade de guerra; (3) enfatizar a magnitude e a iminência das ameaças à segurança; (4) favorecer a manutenção de Forças Armadas fortes, diversificadas e prontas; (5) opor-se à extensão de compromissos e envoltivos bélicos do Estado, a menos que a vitória seja certa.

*O Primado do Estado-Nação.* A existência da profissão militar depende da existência de Estados-nação capazes de manter um estamento militar e de querer mantê-lo em virtude de ameaças à sua segurança. Não há razão necessária para que Estados-nação devam ser os únicos grupos sócio-políticos a manterem forças profissionais. Mas, com poucas exceções periféricas, tem sido assim. O militar, consequentemente, tende a admitir que o Estado-nação é a forma suprema de organização política. [Art 27/I, III; (8) – I] (64/5)

O assunto introduzido sob o título “Política Militar Nacional” tem subtítulos, depois do primeiro – *O Primado do Estado-Nação* – que não nos interessam muito diretamente: *A Permanência da Insegurança e a Inevitabilidade da Guerra, O Nível e as Fontes do Poder Militar, A Restrição de Compromissos e a Fuga à Guerra*. Não se referem tão diretamente a valores, mas continuam a mostrar as bases do raciocínio militar realista, sua visão sobre a necessidade de manutenção de forças bem armadas e preparadas, e sobre a inconveniência de políticas belicosas. Sobre este último aspecto, é interessante destacarmos um trecho que o ilustre sinteticamente, porque se trata de noção contrária ao senso comum – que vê o militar como belicoso, como o próprio Huntington já havia destacado – e porque a ela se podem associar alguns valores que vimos, como 46) Sobriedade, 13) Autocrítica, 45) Sensibilidade, 41) Previsão, e vários daqueles associados aos grupos II e III da classificação proposta para os AAA da lista do DEP.

*A Restrição de Compromissos e a Rejeição à Guerra.* (...) O estadista proporciona à política estatal o elemento dinâmico e objetivo. O militar representa os meios passivos e instrumentais. É sua função advertir o estadista quando os propósitos deste estiverem além de seus meios.

O militar, via de regra, se opõe à ação precipitada, agressiva e beligerante. (...) Ele sempre estimula a preparação, mas nunca se sente preparado. Neste sentido, o militar de carreira contribui com uma

<sup>78</sup> E que também poderia ser, especificamente, uma visão sociológica, ou antropológica, se houvesse uma canalização maior de atenção a estas áreas.

voz cautelosa, conservadora, restritiva, para a formulação da política estatal. Este tem sido seu papel típico na maioria dos Estados modernos, incluindo a Alemanha nazista, a Rússia comunista e a América democrática. (...)

Essa atitude pacifista pode ter suas raízes tanto no conservadorismo institucional quanto na preocupação com a segurança do Estado. O chefe militar está no topo de uma das grandes estruturas de poder da sociedade. Arrisca tudo, se essa sociedade vier a engajar-se numa guerra. Vitoriosa ou não, a guerra é mais transtornante para as instituições militares do que para outra qualquer. Dizia um oficial czarista que ele odiava a guerra “porque ela estraga os exércitos”, do mesmo modo como oficiais da Marinha Norteamericana se queixavam de ter a Guerra Civil “arruinado a Marinha”. (...)

O militar tende a ver-se como eterna vítima das fomentações de guerra por parte dos civis. São os políticos e o povo, a opinião pública e os Governos que dão início às guerras. Mas são os militares que têm o dever de travá-las. Acadêmicos, jornalistas e filósofos civis, não soldados, é que têm sido os romantizadores e glorificadores da guerra. Força Armada, como tal, não causa guerras. O Estado que deseja a paz deve estar bem armado para realizar seu desejo. Estados fracos convidam ao ataque. A tendência do político civil é cortejar as boas graças do público através de cortes orçamentários no setor de armamentos, ao mesmo tempo em que preconiza uma política externa aventureira. O militar opõe-se a ambas essas tendências. A ética militar traça portanto nítida distinção entre poder armado e belicosidade, entre Estado militar e Estado guerreiro. O primeiro corporifica as virtudes militares do poder ordenado: disciplina [I], hierarquia [II], contenção [I] e firmeza [III]. O segundo se caracteriza por euforia e entusiasmo descontrolados e irresponsáveis, e também pelo amor à violência, à glória e à aventura. Para o militar profissional, familiarizado com a guerra, esse tipo de mentalidade tem poucos atrativos. Acreditando na fundamental inevitabilidade da guerra, ele levanta a voz mais forte contra o envolvimento imediato na guerra. (68/70)

O texto ilustra alguns dos aspectos que tínhamos citado sobre AAA. A referência a um conceito de “poder ordenado” se relaciona com a necessidade que mencionamos de se equilibrarem, nos valores militares, aqueles relacionados à imposição e à sujeição à alteridade. O núcleo “poder” remete à ideia de *imposição* de vontade, mas a especificação de ser “ordenado” remete à ideia da *sujeição* à ordem. Após a menção a este conceito de “poder ordenado”, ele é explicado como combinação de atributos que confirmam aquele equilíbrio: “disciplina, hierarquia, contenção e firmeza”. Disciplina e contenção (“sobriedade”?) claramente se relacionam à ideia de sujeição; “firmeza” não coincide com os conceitos da lista do DEP, mas tem a ver com os do grupo III, de imposição, e se aproxima de muitos dos conceitos deste grupo; e a ideia de hierarquia tem a ver com a própria noção de equilíbrio entre estas duas noções, pois ela se refere a uma divisão de poderes a partir da qual praticamente todos se veem na alternância entre o exercício e o acatamento de autoridade.<sup>79</sup>

O MILITAR E O ESTADO. (p. 70) (...)

<sup>79</sup> Uma situação interessante para ilustrar a relatividade do exercício de autoridade é a interação com soldados em serviço de sentinela, guarda ou policiamento, quando é comum estes, como agentes de ordens de comando, transmitirem determinações que têm que ser acatadas por militares que lhes são superiores na hierarquia. Quando se trata de ordens simples e diretas, a situação não chama atenção; mas acontecem certas “inversões” quando algumas ordens de caráter geral e abrangente percorrem a cadeia de comando e dão margem a ações que podem envolver um relativo grau de autonomia dos que executam estas ordens “na ponta da linha”, os soldados, como ocorre numa situação, por exemplo, de organização de trânsito. Aliás, de um modo geral, a “cadeia de comando” é um “caminho” relativamente curto percorrido por ordens que podem sair de um âmbito macrossocial, como o comando de uma força, e rapidamente chegar “à ponta da linha”, na esfera das interações microssociais; mas mesmo neste percurso relativamente curto, há margem para problemas de distorção de significado, que podem gerar muitos dos problemas ligados à “administração da violência”.

A profissão militar existe para servir ao Estado [Art 31/I – I]. A fim de prestar o mais elevado serviço possível, todos os profissionais das armas e a força militar que comandam devem se constituir em eficiente instrumento de política estatal. Como a direção política só vem da cúpula, isso significa que a profissão tem que se estruturar numa hierarquia de obediência<sup>80</sup> [Art 31/IV]. E para que a profissão desempenhe sua função, cada escalão dela deve ser capaz de merecer a obediência leal e instantânea dos subordinados [Art 31/III, IV, V – I]. Sem esse relacionamento, o profissionalismo militar é impossível. Em consequência, lealdade [Art 31/III; (3) – I] e obediência [Art 31/IV, V; (27) – I] são as virtudes militares mais altas: “a regra da obediência é simplesmente a expressão de uma, dentre as virtudes militares, da qual todas as outras dependem...”. Quando o militar recebe uma ordem legal de um superior autorizado, ele não discute, não hesita nem altera sua própria opinião; obedece instantaneamente [Art 28/IV, Art 31/V]. Ele é julgado, não pelas políticas que implementa, mas sim pela presteza e eficiência com que as executa. Sua meta é aperfeiçoar um instrumento de obediência; as aplicações dadas a esse instrumento é que estão além de sua responsabilidade [Art 27/III]. Sua virtude mais alta é instrumental, não um fim em si mesma. Como aquele soldado de Shakespeare na peça *Henrique V*, ele acredita que a justiça da causa é maior do que o que lhe cabe “saber” ou “procurar”. Pois se a causa do Rei “estiver errada, nossa obediência ao Rei inocenta-nos de crime” [Art 27/III, Art 31/III – I].

Um corpo de oficiais só é profissional na medida em que sua lealdade se dirige ao ideal militar [Art 27/I, III, V; (7) – I]. Outras lealdades são transitórias e divisoras. O que tem atração política num dia será esquecido no dia seguinte. O que tem apelo político para um homem inspirará ódio a outro [(16) – III]. Dentro das Forças Armadas, só a lealdade ao ideal de competência profissional é constante e unificadora [Art 27/I, III, IV, V, VI]: lealdade do indivíduo ao ideal do Bom Soldado, lealdade da unidade às tradições e ao espírito do Melhor Regimento [Art 27/IV; (6) – I]. As forças mais eficientes e a mais competente oficialidade são aquelas motivadas mais por esses ideais do que por objetivos políticos ou ideológicos. Só se forem motivadas por ideais militares [Art 27/III, V; (7) – I] serão as Forças Armadas servidoras obedientes do Estado, como será garantido o controle civil [Art 28/IV, XI – I]. No Exército moderno, a motivação profissional dos oficiais [Art 27/III, V – I] contrasta com aquela dos cidadãos-soldados temporários que são conscritos ou que se alistam por causa de apelos políticos ou econômicos. O corpo de oficiais profissional é o instrumento que o Estado tem para garantir a obediência do pessoal convocado [(34) – III]. É natural que este último jamais possa desenvolver motivação [Art 27/III, V] e senso de responsabilidade [Art 28/I, VI; (42) – II] profissionais, característicos dos diplomados em West Point e Saint Cyr. Não obstante, a diferença entre os oficiais de carreira e os conscritos é minimizada na medida em que o pessoal convocado se torne indiferente às motivações e influências externas. O Exército profissional, que luta bem porque entende ter como dever lutar bem, é muito mais confiável do que o político, que só luta bem enquanto sustentado por objetivo mais alto. O Corpo de Fuzileiros Navais dos Estados Unidos e a Legião Estrangeira francesa servem a seus governos com competência invariável e imparcial qualquer que seja a campanha. A qualidade militar do profissional é independente da causa pela qual ele luta [Art 27/III, V; Art 31/III – I]. (73/4)

Neste trecho, vemos muitas afirmações relacionadas diretamente a valores do Estatuto, ou alguns dos seus equivalentes na lista do DEP. Diante desta equivalência direta, optamos por transcrever um trecho, no meio do qual foram feitas referências diretas aos AAA daquelas fontes através da numeração indicada; porém, na sequência, é abordado o problema dos limites da “obediência”/disciplina militar, mas o assunto é abordado de forma mais concreta, com referência a situações específicas em que a obediência/disciplina militar pode encontrar limites, de forma que não há grande proveito em se transcrever aqui muito desta parte, para o efeito de ler, nos termos do autor, referências diretas a AAA relacionados com a questão. O texto tem que ser interpretado, para se procurar “traduzir”, nos termos dos conceitos do DEP ou do Estatuto, os AAA que se relacionam às situações apontadas pelo autor, e por isso

<sup>80</sup> Cf com aquela tradicional afirmação, já mencionada, de as FA se organizarem sobre os pilares da *hierarquia e disciplina*.

vamos transcrever só as partes que introduzem o assunto:

A suprema virtude militar é a obediência. Mas quais são os limites da obediência? Esta questão surge sob dois diferentes aspectos. O primeiro diz respeito à relação entre obediência militar e competência profissional, as virtudes morais e intelectuais do oficial. O segundo refere-se ao conflito entre valor militar da obediência e valores não-militares.

*Obediência Militar versus Competência Profissional.* O conflito entre obediência militar e competência profissional envolve, normalmente, a relação de um subordinado para com um superior. Surge em dois amplos sentidos: o operacional e o doutrinário. O primeiro diz respeito ao cumprimento, por parte de um subordinado, de uma ordem militar que a seu juízo resultará num desastre. Admitindo-se que ele tenha expressado sua opinião ao superior e que este mantenha a ordem dada, ou admitindo-se que ele não teve oportunidade de manifestar sua opinião, obedecerá mesmo assim o subordinado? (...)

A segunda possível manifestação de conflito entre obediência militar e competência profissional envolve questões doutrinárias multioperacionais. Pode ser que obediência rígida e inflexível sufoque novas ideias e se torne escrava de uma rotina esterilizante. Não é pouco frequente que um alto comando tenha seu pensamento petrificado no passado e utilize o controle da hierarquia militar para abafar novos e incômodos desenvolvimentos em matéria de tática e de tecnologia. Numa situação dessa espécie, até que ponto um jovem oficial pode justificar-se em desobedecer a seus superiores para aprofundar conhecimentos profissionais? Não há respostas fáceis para essa pergunta. (...)

*Obediência Militar versus Valores Não-Militares.* A segunda série de problemas diz respeito à relação da obediência militar com valores não-militares. Qual a responsabilidade do oficial quando lhe é ordenado pelo governante adotar uma linha de ação que, ele sabe, levará ao desastre nacional? Ou quando lhe ordenam realizar alguma coisa que viola flagrantemente a lei do país? Ou ainda quando recebe ordens de fazer uma coisa que é igualmente uma clara transgressão aos padrões de moralidade unanimemente aceitos? (74/6)

Consideramos que a resolução de problemas concretos de acatamento de ordens – ou, em sua contrapartida no limite, problemas de desacatamento de ordens – tem a ver com o exercício, em equilíbrio, de um conjunto de AAA que poderão representar tendências opostas, como ficou sugerido na classificação que propusemos, e que coincidem em grande parte com aqueles típicos dos grupos I, II e III: 2) Integridade, 3) Lealdade, 6) Espírito de corpo, 7) Idealismo, 13) Autocrítica, 27) Disciplina, 28) Disciplina intelectual, 45) Sensibilidade (**Grupo I**); 10) Adaptabilidade, 30) Equilíbrio emocional, 31) Flexibilidade, 32) Imparcialidade, 42) Responsabilidade, 47) Sociabilidade, 49) Tolerância (**Grupo II**); 12) Autoconfiança, 16) Coerência, 23) Decisão, 34) Liderança, 40) Persuasão (**Grupo III**); 39) Perspicácia, e 41) Previsão (**Grupo IV**).

Dentre todos estes atributos, um deles é fundamental neste aspecto dos “limites da obediência”, os *limites da possibilidade ou capacidade de manter a disciplina* – e as *habilidades técnicas*, além de *outros atributos, afetivos, cognitivos e psicomotores* – em situação de *emprego real da força, diante das ameaças à integridade física inerentes à situação*: o **equilíbrio emocional**, porque é ele que vai permitir, segundo sua própria definição, “continuar a agir, apropriadamente, nas diferentes situações”.

Embora não se trate de aspecto cognitivo, racional, que normalmente o conhecimento comum associa mais facilmente à ideia de aprendizado, a ação emocional também re-

cai no campo do que pode ser socialmente aprendido e, portanto, já na teoria social básica vamos encontrar considerações que nos permitem tratar da questão numa perspectiva sociológica.

Até aqui, tratamos de todos os AAA, *a priori*, como “valores”, *grosso modo*, incorporando a nomenclatura do próprio EB, que os trata a todos assim, como “valores”; mas a atenção à discussão deste “valor” do *equilíbrio emocional* sugere que façamos agora uma revisão da lista dos AAA do DEP aqui usados, e os consideremos desta vez numa comparação com a tradicional classificação de WEBER (2000, 15) das ações sociais em 4 tipos, porque, nela, encontramos o conceito da ação social que “pode ser determinada (...) 3) *de modo afetivo*, especialmente *emocional*: por afetos ou estados emocionais atuais;” além de outros aspectos que nos permitem fazer uma comparação com os elementos da lista que classificamos.

Na referida classificação de Weber, há menção à ação social que “pode ser determinada: 1) *de modo racional referente a fins*” e “2) *de modo racional referente a valores*”. Os valores a que o autor se refere podem ser correspondidos diretamente aos AAA que conceituamos como constitutivos de um grupo relacionado à ideia de *sujeição à alteridade*, porque a própria ideia de valor pressupõe o que é valorizado pela sociedade, pela coletividade. Na menção às ações que se pautam por valores, está subentendida a ideia típica de agir em sintonia com o que é um valor social, o que corresponde exatamente à noção de “sujeição à alteridade/coletividade”, com que definimos o grupo I. Por outro lado, a ideia de *imposição à alteridade*, que associamos ao grupo 3 dos AAA analisados, pode ser concebida como imposição de vontade aos outros, com vistas a atingir um *fim*, independentemente de possíveis valores a considerar, ou seja, quaisquer que sejam os valores que um sujeito tenha em mente, os valores de que ele partilhe, é possível a ele querer se impor sobre outrem, com vistas a determinados fins, o que permite traçar um paralelo entre a ideia com que definimos o grupo 3 dos AAA e a ideia de agir com vista a fins, independente dos valores adotados.

Finalmente, é também possível fazer alguma analogia entre a ação social que corresponde a “afetos ou estados emocionais atuais” e o conceito com que definimos o grupo II dos AAA, e analogia entre uma ação social que, no dizer de WEBER, “pode ser determinada (...) 4) *de modo tradicional*: por costume arraigado”, e o grupo IV de AAA, de “habilidades e hábitos”.

Não se está propondo aqui a consideração da classificação de Weber como equivalente e substitutiva do que propusemos; mas, supondo que haja de fato analogia, podemos entender os AAA da lista do DEP não como “valores”, no sentido mais estrito da classificação de Weber, mas como “ações” sociais – diríamos, “*atitudes* sociais” – a serem desenvolvidas,

ensinadas/aprendidas. *Enfim, podemos concluir que o projeto de socialização no caso estudado é amplo e pretensioso. Visa a atuar de forma abrangente e profunda, num processo educacional com características específicas bastante radicais.*

Antes de passarmos ao próximo capítulo, da revisão mencionada, vamos concluir este com a apresentação de uma lista de AAA que consideramos, à luz do estudo apresentado, como boa representação do que deve ser inculcado no aluno/cadete, numa solução de compromisso entre ser curta mas razoavelmente abrangente, incluindo os elementos mais importantes. A finalidade de a lista ser relativamente curta é ela servir para figurar num questionário que pretendemos aplicar a uma amostra do universo de oficiais que conhecem o processo em estudo neste caso. Neste questionário, vamos cruzar dois eixos de dados: num deles, esta pequena lista de AAA que elegeremos como os mais representativos a serem desenvolvidos na EsPCEX-AMAN; no outro, as principais atividades a que os alunos/cadetes são submetidos nestes estabelecimentos de ensino, o que também exigirá que proponhamos, a partir de nossa análise e ponto de vista, que atividades são mais representativas, neste sentido. A ideia é que, a partir da maneira como vamos construir e aplicar este instrumento de coleta de dados, possamos avaliar quantitativamente a relação entre estas atividades escolares e os principais AAA que se pretende desenvolver nos futuros oficiais. Nosso trabalho pretende ser eminentemente qualitativo, mas este componente quantitativo será bastante expressivo, no sentido de fornecer algum tipo de confirmação, da parte dos agentes do processo analisado, para uma parte de nossas observações.

Numa análise dos AAA mais destacados nas várias referências que consideramos, particularmente nos capítulos 1 e 3 de Huntington, nos PlaDis da EsPCEX-AMAN, no Estatuto dos Militares, e no quadro de avaliação da DAProm, chegamos à seguinte lista de atributos, reunidos em 8 grupos, por semelhança, quando esta os aproxima da equivalência:

TABELA 6

Lealdade Espírito de corpo Cooperação
Nacionalismo Patriotismo Responsabilidade social
Disciplina
Camaradagem Sociabilidade Civildade
Equilíbrio emocional Adaptabilidade Flexibilidade
Responsabilidade funcional (Responsabilidade)
Liderança Iniciativa Decisão
Autoaperfeiçoamento

Por outro lado, a partir de minha participação no caso, e da avaliação dos dados aqui analisados, é possível propor uma lista de disciplinas ou grupos de disciplinas mais significativas, no caso em estudo, como a seguinte:

TABELA 7

Ciências Humanas
Ciências Exatas
Instrução Militar
Tiro
Exercícios no campo
SIEsp
TFM, corrida em forma
Lutas
Equitação

Além disto, há também atividades, formais ou informais, que complementam as disciplinas em si, e que devem ser consideradas igualmente com destaque:

TABELA 8

Competições esportivas
Estudo e Avaliações
Ordem unida
Deslocamentos em forma
Formaturas comemorativas
Formatura e preleção diária com Cmt Cia e Pel
Audiência (“hora do pato”)
Punições
Interação com superiores e observação de suas atitudes
Interação com colegas
Serviço na própria turma
Sv com turma mais moderna
Reconhecimento conferido a cadetes que se destacam



Este quadro será apresentado futuramente a agentes do processo de formação que estudamos, na forma de questionário, para coleta de dados quantitativos, como mencionado. No próximo capítulo, desenvolveremos a base principal desta pesquisa, que é uma releitura do trabalho de Berger & Luckmann voltada para as possibilidades de sua aplicação no tema escolhido.

## Capítulo 3

### A Construção Social da Realidade

#### 3.1 Uma introdução de Philippe Corcuff

No capítulo 1 da obra de CORCUFF (2001, 11), citada na introdução, ele faz uma apresentação crítica de “algumas oposições clássicas” que considera devam ser superadas no Construcionismo e, no capítulo 2, discute aspectos do trabalho de três sociólogos que contribuíram neste sentido: Norbert Elias, Pierre Bourdieu e Anthony Giddens. Mesmo continuando a dar “certa predominância às estruturas sociais e aos aspectos macrossociais da realidade”, de alguma forma integraram a estas, “de maneira variável, as dimensões subjetivas e interacionais”. (*opus cit.*, p. 33)

O título desse capítulo 2 é “Das estruturas sociais às interações”, e o título do seguinte é “Das interações às estruturas sociais”. Se para Corcuff os que partiram de análises mais estruturais para incorporar análises interacionistas nem sempre conseguiram soluções satisfatórias para as visões dicotômicas que ele quer ver superadas, dentre os que fizeram o caminho em sentido contrário ele dá certo destaque à dupla de autores que tomamos como nossa principal base teórica: “[Berger & Luckmann] dão uma das formulações mais sistemáticas de um programa construtivista em ciências sociais, ao se basearem em Schütz e em outros autores tão diferentes quanto Marx, Durkheim, Simmel, Weber, George Mead, Sartre, Parsons ou Goffman.” (*opus cit.*, p. 94)

Vamos então passar a uma revisão desta que CORCUFF (2001, 88) situa como “obra de referência”, numa releitura direta e resenha crítica dos dois autores, aplicada ao nosso estudo de caso típico de uma escola de formação militar.

#### 3.2 A Construção Social da Realidade em Peter Berger & Thomas Luckmann

Um aspecto básico do que caracteriza um estudo de caso já foi visto na introdução, a partir de GERRING (2001) e de BRYMAN (2001, 47): trata-se de estudo que se concentra em caso singular, aproveitando-o “para análise detalhada e intensiva”. Outro aspecto deste modelo de pesquisa BRYMAN (2001, 51) aborda mais adiante: a possibilidade de ele servir a um propósito de tradição indutiva, para gerar teoria, ou de servir, em vez disto, como forma de *testar* uma teoria.

Neste nível de mestrado, não tivemos a intenção de explorar o primeiro aspecto, mas sim o segundo e, neste sentido, esperamos que a revisão da teoria de Berger & Luckmann a seguir apresentada sirva como teste para esta teoria aplicada à descrição do objeto com que tivemos experiência de campo. Como os próprios autores declaram, seu “empreendimento foi teórico” (B&L, 2002, p. 245), sendo portanto a presente dissertação, com sua base de observação empírica, uma oportunidade de verificar a produtividade daquele empreendimento teórico num estudo de caso.

## INTRODUÇÃO: O PROBLEMA DA SOCIOLOGIA DO CONHECIMENTO

Os conceitos básicos que aparecem em discussão na introdução de BERGER & LUCKMANN (2002, 11) são os de “realidade” e “conhecimento”. “As afirmações fundamentais do raciocínio deste livro acham-se implícitas no título e no subtítulo e consistem em declarar que a realidade é construída socialmente e que a sociologia do conhecimento deve analisar o processo em que este fato ocorre”. A noção de realidade é discutida em termos de sua “relatividade social” (B&L, 2002, 13), mas esta *não* é tomada com ênfase num caráter *subjetivo* que possa ter, tendo sido definida logo na primeira página da introdução (p. 11) como “qualidade pertencente a fenômenos que reconhecemos terem um ser independente de nossa própria volição (não podemos ‘desejar que não existam’)”. Ela se define então numa *composição entre o que é objetivo e subjetivo*: fenômenos com existência independente de nosso desejo, mas dependentes do nosso *reconhecimento* de que têm esta existência independente de nossa vontade.

A *relatividade social* da realidade vai ficar por conta dos diferentes grupos sociais, que vão *reconhecer* como realidades coisas nem sempre coincidentes, mas esta avaliação dos indivíduos de um grupo confere certo caráter objetivo à *crença compartilhada*. Como já vimos no exemplo dos autores (B&L, 2002, 233) sobre a possessão demoníaca constituir “realidade objetiva e subjetiva” no Haiti, as pessoas que lá se creem possuídas por entidades *incorporam*<sup>81</sup> sua crença e lhe conferem então objetividade de certa forma incontestada. Os autores distinguem na introdução que, se para um filósofo pode ser dever de ofício questionar a validade ontológica desta realidade, para o sociólogo esta não é uma questão, já que seus interesses passam justamente pela compreensão/explicação dos fenômenos humanos socialmente variáveis (B&L, 2002, 12).

---

<sup>81</sup> Para o original “internalize” se adotou, na tradução brasileira da Editora Vozes, o termo “interiorizar”; mas, no Michaelis (2000), a *única* tradução dada para *internalize* é “incorporar”.

Então uma realidade social pressupõe relações de (re)*conhecimento* de uma sociedade de referência, e “estas relações terão de ser incluídas numa correta análise sociológica desses contextos.” (B&L, 2002, 13) Dentro desta proposta, os autores adotam uma visão fenomenológica de *conhecimento na vida cotidiana*, propondo que uma *sociologia do conhecimento*, num sentido assim expandido<sup>82</sup>, seja básica na Sociologia: “defendemos o ponto de vista que *a sociologia do conhecimento diz respeito à análise da construção social da realidade.*” (B&L, 2002, 14)

Neste ponto, podemos destacar possibilidades de aplicação da obra ao nosso caso em estudo, observando que os conceitos apresentados na introdução como base da obra, os conceitos de *realidade* e de *conhecimento*, podem ser relacionados a dois pontos básicos de nosso objeto: (1) A mentalidade militar sinteticamente é, como vimos em Huntington, “*realista e conservadora*”, então há nela um componente relacionado a uma noção de realidade que pode ser discutida e (2) uma escola – neste caso, de formação militar – é essencialmente uma organização que lida com *conhecimento*, que *constrói* conhecimento.

A partir da página 14, os autores traçam breve história sobre como foi concebida e desenvolvida, primeiro no campo filosófico, depois no sociológico, a noção de sociologia do conhecimento, passando por autores como Max Scheler e Karl Mannheim; mas, chegando à página 28, vemos que eles excluem “da sociologia do conhecimento os problemas epistemológicos e metodológicos que perturbaram ambos os seus principais criadores”, e se afastam das concepções tanto filosófica quanto sociológica pré-existentes. Apesar de as páginas dedicadas a esta breve história não serem em geral relevantes para o desenvolvimento central do livro, há uma passagem que alude a uma contribuição do pensamento marxista como um dos “antecedentes intelectuais imediatos da sociologia do conhecimento” (ao lado de duas outras “criações do pensamento alemão do século XIX”, o pensamento nietzscheano e o historicista) e que será transcrita aqui, inclusive na íntegra, porque lança luz sobre um debate recorrente em Sociologia, ao mesmo tempo em que esclarece a concepção de algumas bases do pensamento marxiano que os autores pretendem carrear para a formulação de sua teoria, pensada em grande medida como visão sintética de aspectos fundamentais dos pais fundadores tradicionais da disciplina:

---

<sup>82</sup> Diferente “do que geralmente se entende por esta disciplina desde que pela primeira vez foi chamada por este nome há cerca de quarenta anos”. “O termo ‘sociologia do conhecimento’ (*Wissenssoziologie*) foi forjado por Max Scheler na década de 1920, na Alemanha.” (B&L, 2002, 14)

A sociologia do conhecimento tem sua raiz na proposição de Marx que declara ser a consciência do homem determinada por seu ser social.<sup>83</sup> Sem dúvida tem havido muitos debates para se saber ao certo que espécie de determinação Marx tinha em mente. Pode-se dizer, com certeza, que muito da grande “luta com Marx” que caracterizou não somente os começos da sociologia do conhecimento mas a “idade clássica” da sociologia em geral (particularmente tal como é manifestada nas obras de Weber, Durkheim e Pareto) foi realmente uma luta contra uma defeituosa interpretação de Marx pelos marxistas modernos. Esta proposição ganha plausibilidade quando refletimos no fato de que foi somente em 1932 que os importantíssimos Manuscritos Econômicos e Filosóficos de 1844 foram redescobertos e somente depois da Segunda Guerra Mundial a plena implicação dessa redescoberta poderia ser esgotada na pesquisa sobre Marx. Como quer que seja, a sociologia do conhecimento herdou de Marx não somente a mais exata formulação de seu problema central mas também alguns de seus conceitos chaves, entre os quais deveriam ser mencionados particularmente os conceitos de “ideologia” (ideias que servem de armas para interesses sociais) e “falsa consciência” (pensamento alienado do ser social real do pensador).

A sociologia do conhecimento foi particularmente fascinada pelos dois conceitos gêmeos, estabelecidos por Marx, de “infra-estrutura e superestrutura” (*Unterbau, Ueberbau*). Foi neste ponto principalmente que a controvérsia se tornou violenta a respeito da correta interpretação do próprio pensamento de Marx. O marxismo posterior teve a tendência a identificar a “infra-estrutura” com a estrutura econômica *tout court*, da qual se supunha que a “superestrutura” era um “reflexo” direto (assim por exemplo, Lenin). É agora de todo claro que isto representa incorretamente o pensamento de Marx, pois o caráter essencialmente mecanicista, em vez de dialético, desta espécie de determinismo econômico torna-o suspeito. O que interessava a Marx é que o pensamento humano funda-se na atividade humana (“trabalho” no sentido mais amplo da palavra) e nas relações sociais produzidas por esta atividade. O melhor modo de compreender as expressões “infra-estrutura” e “superestrutura” é considerá-las respectivamente como atividade humana e mundo produzido por esta atividade. (B&L, 2002, 17/8)

Esta interpretação que “representa incorretamente o pensamento de Marx” certamente se relaciona com a que está por trás da crítica referida por CASTRO (1990, 14) à “perspectiva que dilui a especificidade da instituição militar ao vinculá-la a uma teoria do conflito de classes sociais, especialmente quando o comportamento político dos militares é explicado a partir de sua suposta origem social de ‘classe média’.”

Por outro lado, a discussão do aspecto abordado na citação reproduzida é fundamental na Sociologia e, como se refere a *conhecimento*, ilustra por que a proposta dos autores deve então deslocar “a sociologia do conhecimento da periferia para o próprio centro da teoria sociológica” (B&L, 2002, 33).

Voltando à página 28, vemos que lá os autores, após declararem que se afastam “tanto da concepção da disciplina criada por Scheler quanto da que foi exposta por Mannheim, e também dos últimos sociólogos do conhecimento (principalmente os de orientação neopositivista)”, esclarecem que consideram “a sociologia do conhecimento como parte da disciplina empírica da sociologia” e que (p. 29) a “*sociologia do conhecimento deve ocupar-se com tudo aquilo que é considerado ‘conhecimento’ na sociedade*” [grifo no original], porque “só muito poucas pessoas preocupam-se com a interpretação teórica do mundo, mas todos vivem em um mundo de algum tipo” e, além disto, “mesmo esta parte do ‘conhecimento’ socialmente exis-

---

<sup>83</sup> Cf. Karl Marx, *Die Frühschriften* (stuttgart, Kröner, 1953). Os *Manuscritos Econômicos e Filosóficos de 1844*, encontram-se nas pp. 225ss. (Nota de Berger & Luckmann, 2002, p. 17)

tente não pode ser plenamente compreendida se não for colocada na estrutura de uma análise mais geral do ‘conhecimento’.” (B&L, 2002, 28/9)

Superestimar o valor social do pensamento teórico é um “natural engano dos teorizadores”, e esta incompreensão intelectualista deve ser corrigida. As formulações teóricas da realidade, sejam científicas, filosóficas ou mitológicas, “não esgotam o que é ‘real’ para os membros de uma sociedade.” (B&L, 2002, 29) Assim, “a sociologia do conhecimento deve acima de tudo ocupar-se com o que as pessoas ‘conhecem’ como ‘realidade’ em sua vida cotidiana”, não teórica ou pré-teórica, com o “conhecimento” do senso comum, que é o que “constitui o tecido de significados sem o qual nenhuma sociedade poderia existir”. (B&L, 2002, 29/30)

Uma ideia recorrente nos autores é seguinte: “A sociologia do conhecimento, portanto, deve tratar da construção social da realidade”. Embora admitam que a “análise da articulação teórica desta realidade” continue sendo parte deste interesse, esclarecem que não é “a parte mais importante”. Deve ficar claro que, “apesar da exclusão dos problemas epistemológicos e metodológicos” do enfoque anterior, eles sugerem uma redefinição que alarga o alcance da sociologia do conhecimento, para âmbito bem mais amplo “do que tudo quanto até agora tem sido entendido como constituindo esta disciplina”.

A redefinição do que devia ser acrescido à sociologia do conhecimento, neste sentido proposto, os autores creditam a Alfred Schutz, que, “em toda sua obra, como filósofo e como sociólogo” – inclusive em um livro publicado *post mortem* em parceria com Thomas Luckmann<sup>84</sup> – “concentrou-se sobre a estrutura do mundo do sentido comum da vida cotidiana”. Apesar de não ter elaborado uma sociologia do conhecimento, “percebeu claramente aquilo sobre o que esta disciplina deveria focalizar a atenção.” (B&L, 2002, 30)

Todas as tipificações do pensamento do senso comum são elementos integrais do concreto *Lebenswelt* histórico e sócio-cultural em que prevalecem, sendo admitidas como certas e socialmente aprovadas. Sua estrutura determina entre outras coisas a distribuição social do conhecimento e sua relatividade e importância para o ambiente social concreto de um grupo concreto em uma situação histórica concreta. *Acham-se aqui os problemas legítimos do relativismo, do historicismo e da chamada sociologia do conhecimento.*<sup>85</sup> (Apud Berger & Luckmann, 2002, 30)

Em seguida, apresentam nova referência do autor:

<sup>84</sup> Na última capa de LUCKMANN & SCHUTZ (2003), lê-se que “A morte surpreendeu Alfred Schutz na primavera de 1959, quando estava trabalhando intensamente para reunir os frutos de suas investigações sobre a estrutura do mundo da vida cotidiana, e apresentar em única exposição orgânica o que se achava disperso em várias publicações. Os planos traçados para este livro estavam já suficientemente maduros; a viúva de Schutz solicitou a um de seus discípulos diletos, Thomas Luckmann, que se encarregasse do ordenamento definitivo do material e completasse as partes inconclusas.”

<sup>85</sup> Alfred Schutz, *Collected Papers*, Vol. I (The Hague, Nijhoff, 1962), p. 149. Grifos e nota dos autores.

O conhecimento encontra-se socialmente distribuído e o mecanismo desta distribuição pode tornar-se objeto de uma disciplina sociológica. Na verdade temos uma chamada sociologia do conhecimento. No entanto, com muito poucas exceções, a disciplina assim incorretamente denominada abordou o problema da distribuição social do conhecimento meramente pelo ângulo da fundamentação ideológica da verdade em sua dependência das condições sociais e especialmente econômicas, ou do ângulo das implicações sociais da educação e ainda do ponto de vista do papel social do homem de conhecimento. Não foram os sociólogos mas os economistas e filósofos que estudaram alguns dos numerosos outros aspectos teóricos do problema.<sup>86</sup> (*Apud* B&L, 2002, 31)

As páginas seguintes restantes da introdução, de 31 a 34, são destinadas pelos autores principalmente para situar as principais fontes de referência em que se basearam para sua teoria. No capítulo seguinte, “Os Fundamentos do Conhecimento na Vida Cotidiana”, dependem “grandemente de Schutz” e têm “importante dívida para com sua obra em vários decisivos lugares” na sequência de seu raciocínio. No rastreamento de suas influências, continuam:

Nossos pressupostos antropológicos são fortemente influenciados por Marx, especialmente por seus primeiros escritos, e pelas implicações antropológicas tiradas da biologia humana por Helmuth Plessner, Arnold Gehlen e outros. Nossa concepção da natureza da realidade social deve muito a Durkheim e sua escola de sociologia da França, embora tenhamos modificado a teoria durkheimiana da sociedade pela introdução de uma perspectiva dialética derivada de Marx e uma acentuação da constituição da realidade social mediante os significados subjetivos derivada de Weber. Nossos pressupostos sócio-psicológicos, especialmente importantes para a análise da incorporação da realidade social, são grandemente influenciados por George Herbert Mead e alguns desenvolvimentos de sua obra realizados pela chamada escola simbólico-interacionista da sociologia americana. (B&L, 2002, 31/2)

A finalidade dos autores é empenhar-se em “raciocínio teórico sistemático” com intenção integradora, mesmo admitindo que possam ter assimilado parte de suas referências de forma diferente do que tenha sido a intenção na sua origem. É evidente que a redefinição que propõem “deslocará a sociologia do conhecimento da periferia para o próprio centro da teoria sociológica”, embora assegurem ao leitor que não têm qualquer interesse no rótulo “sociologia do conhecimento”. Sua compreensão da teoria sociológica é que os leva à redefinição proposta, e o melhor modo de descrever o caminho que percorreram neste entendimento é “fazer referência a duas das mais famosas e influentes ‘ordens de marcha’ da sociologia”. (B&L, 2002, 33)

Uma foi dada por Durkheim em *As Regras do Método Sociológico*, a outra por Weber em *Wirtschaft und Gesellschaft (Economia e Sociedade)*. Durkheim diz-nos: “A primeira regra e a mais fundamental é: *Considerar os fatos sociais como coisas*”. E Weber observa: “Tanto para a sociologia no sentido atual quanto para a história o objeto de conhecimento é o complexo de significados subjetivo da ação”. Estes dois enunciados não são contraditórios. A sociedade possui na verdade facticidade objetiva. E a sociedade de fato é construída pela atividade que expressa um significado subjetivo. E, diga-se de passagem, Durkheim conheceu este último enunciado, assim como Weber conheceu o primeiro. É precisamente o duplo caráter da sociedade em termos de facticidade objetiva e significado subjetivo que torna sua “realidade *sui generis*”, para usar outro termo fundamental de Durkheim. A questão central da teoria

<sup>86</sup> *Ibidem*, Vol. II (1964), p. 121. Nota dos autores.

sociológica pode por conseguinte ser enunciada desta maneira: como é possível que significados subjetivos se tornem facticidades objetivas? Ou, em palavras apropriadas às posições teóricas acima mencionadas: Como é possível que a atividade humana (*Handeln*) produza um mundo de coisas (*choses*)? Em outras palavras, a adequada compreensão da “realidade *sui generis*” da sociedade exige a investigação da maneira pela qual esta realidade é construída. Esta investigação, afirmamos, constitui a tarefa da sociologia do conhecimento. (B&L, 2002, 33/4)

Enfim, a introdução deixa claro que, na perspectiva dos autores, a abordagem sociológica do conhecimento, neste sentido expandido do conceito, desloca este objeto “da periferia para o próprio centro da teoria sociológica”, e deixa claro também como é possível, com este conceito em posição central, discutir e procurar integrar aspectos básicos da obra dos principais fundadores do pensamento sociológico. E pensando em nosso objeto de estudo – uma organização para *construir realidade/conhecimento* institucionalmente – podemos perceber que ela deve ser observada não só no aspecto de seu conhecimento mais teórico e institucional, aquele que CASTRO (1990, 12) refere como “conteúdos formais específicos às matérias ensinadas”, mas também (ou mesmo principalmente, como fez este autor) “nos aspectos informais do curso, na experiência subjetiva dos cadetes na Academia.”

## I. OS FUNDAMENTOS DO CONHECIMENTO NA VIDA COTIDIANA

### I.1 A realidade da vida cotidiana

A *vida cotidiana* apresenta-se como realidade dotada de sentido para cada sujeito intérprete dela “na medida em que forma um mundo coerente”. Esta coerência pressupõe que objetos de níveis distintos de consciência, como a consciência de um prédio ou a de uma ansiedade, sejam percebidos como pertencentes a diferentes *esferas de realidade*. (p. 35/7) Nossa consciência “é capaz de mover-se através de diferentes esferas de realidade” e temos consciência de que a existência pressupõe esta multiplicidade de esferas de realidade. Passar de uma a outra é uma espécie de choque, como acordar de um sonho. No entanto, uma destas esferas se apresenta como “a realidade por excelência”, que é a realidade “da vida cotidiana”, e o “estado de total vigília” na realidade da vida cotidiana constitui atitude natural. A realidade desta vida cotidiana é apreendida como realidade *ordenada*, e esta ordenação *parece ser independente da apreensão que temos dela*, aparecendo já *objetivada*, ou seja, constituída por uma série de coisas *designadas como objetos*, já pela *linguagem*, antes de minha “entrada em cena”. “Desta maneira a linguagem marca as coordenadas de minha vida em sociedade e enche esta vida de objetos dotados de significação”. (B&L, 2002, 38/9)

A realidade da vida cotidiana se organiza em torno do “aqui” e “agora”, o foco de nossa atenção, mas não se esgota nessas presenças imediatas, portanto experimentamos “a vida cotidiana em diferentes graus de aproximação e distância, espacial e temporalmente”. A mais próxima do sujeito é aquela acessível à sua manipulação corporal, incluindo o mundo em que ele pode atuar para modificar sua realidade, o mundo em que trabalha; mas sabemos que a realidade cotidiana tem zonas não acessíveis desta maneira. (B&L, 2002, 39)

Outra característica da vida cotidiana é seu compartilhamento *intersubjetivo*, um mundo que divido com outros, e este compartilhamento entre diferentes sujeitos a diferencia nitidamente de outras realidades, como o mundo dos sonhos que cada um tem. Neste *mundo intersubjetivo*, sabemos “que há uma contínua correspondência entre *meus* significados e *seus* significados neste mundo que partilhamos em comum, no que respeita à realidade dele.” A atitude natural é a do *sensu comum* “precisamente porque se refere a um mundo que é comum a muitos homens”, e o conhecimento do *sensu comum* é aquele partilhado com a maioria dos outros nas rotinas normais da vida cotidiana. (B&L, 2002, 40)

Para transitar do mundo da vida cotidiana para uma contemplação teórica ou religiosa, por exemplo, precisamos de deliberado esforço. Por outro lado, nem todos os aspectos da vida cotidiana são *não problemáticos*. Frequentemente deparamos com problemas que não tínhamos ainda rotinizado; mas, se “aquilo que aparece como problema não pertence a uma realidade inteiramente diferente<sup>87</sup> (por exemplo, a realidade da física teórica ou a dos pesadelos)”, consideramo-los parte da vida cotidiana, pois a realidade desta “abrange os dois tipos de setores”. Assim, novos conhecimentos nos permitem um processo de integração de problemas surgidos no cotidiano ao setor não-problemático.<sup>88</sup> (B&L, 2002, 41/2)

Por outro lado, há problemas que ultrapassam os limites da realidade da vida cotidiana, indicando uma realidade bem diferente, como a do que nos parece loucura, ou a de modos de experiência e significados delimitados, de onde a consciência retorna “como se voltasse de uma excursão”. É uma “comutação” que se experimenta ao se passar à realidade dos sonhos, ou do pensamento teórico; mas, de forma semelhante, do mundo da vida cotidiana para mundos como o do jogo, ou das representações teatrais, transição, neste caso, marcada pela abertura e fechamento de cortinas. (B&L, 2002, 42/3)

<sup>87</sup> Cf. com a noção de “Zona de Desenvolvimento Proximal”, ZDP, de Vygotsky, do construtivismo em Educação: “a distância entre o nível real de desenvolvimento, determinado pela capacidade de resolver independentemente um problema, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de um problema (...) em colaboração com outro colega mais capaz”. In VYGOTSKY, L. S. (1984) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica. Barcelona. *Apud* MINGUET (1998, 114)

<sup>88</sup> Aqui me parece se tratar de um claro ponto de encontro dos universos construcionistas em Sociologia e em Educação, nesta coincidência de nomenclatura, além de outros pontos possíveis, como aquele em que os próprios autores se referem a Piaget (p. 85).

Diferente do que porventura sejam alguns “campos finitos de significação” (como o do sonhador, do físico moderno, do artista, do místico, “enclaves da realidade” que às vezes são acessados em “transes” e não podem ser adequadamente interpretados pela linguagem comum de que dispomos para a objetivação do mundo), o “mundo da vida cotidiana é estruturado espacial e temporalmente”, constituindo *facticidade* que temos que levar em conta para sincronizar nossos projetos pessoais e conseguirmos nos “localizar”, nesta *estrutura coercitiva* que antecede nossa existência individual e que, nos apresentando contingências como a finitude de nosso tempo de vida, pode ser fonte de ansiedades. (B&L, 2002, 43/6)

Aqui temos um aspecto fundamental a considerar em nosso caso em estudo, que é o fato de a formação dos cadetes ocorrer em situação que, em linhas gerais, coincide com o que GOFFMAN (2003, 11) define, nas quatro primeiras linhas da introdução de sua obra mais notória, como “instituição total”: “local de residência e trabalho onde um grande número de indivíduos com situação semelhante, separados da sociedade mais ampla por considerável período de tempo, levam uma vida fechada e formalmente administrada.”

Como já foi mencionado, CASTRO (1990, 33) aponta ressalvas à classificação de academias militares como *instituições totais*. GOFFMAN (2003, 16/7) *não* aponta um caso que se aproxime de um *tipo ideal* de instituição total, e prefere, em vez disto, classificar os possíveis casos concretos em 5 agrupamentos (dentre os quais situa, no quarto tipo que aponta, os “quartéis, navios, escolas internas”). Sobre o perfil geral destes 5 grupos, ele inclusive faz a ressalva de que “nenhum dos elementos que irei descrever parece peculiar às instituições totais, e nenhum parece compartilhado por todas elas; o que distingue as instituições totais é o fato de cada uma delas apresentar, em grau intenso, muitos itens desta família de atributos”; mas é possível que, na ressalva de Castro, esteja implícita a ideia de um caso que se aproxime mais da noção de tipo ideal – noção mencionada inclusive pelo próprio GOFFMAN (p. 17) – e que ele tenha pensado neste caso mais próximo como sendo o terceiro tipo apontado por Goffman, organizações de prisioneiros, para as quais cabem as ressalvas: os *internados* se separam da *equipe dirigente* sem a possibilidade de virem a trocar de lado, não se busca uma “vitória cultural” sobre o internado, e a participação é compulsória. Por outro lado, embora na escola de formação os internados não tenham separação da equipe dirigente num sentido diacrônico – dado que, no futuro, serão eles próprios o grupo de onde sairão os futuros dirigentes – é extremamente nítida, *no momento da formação*, uma rígida divisão entre *internados* e *equipe dirigente*, e o aspecto basicamente voluntário na participação dos internos no processo é a própria condição de participante. Permanecendo eles voluntários para esta condição de participantes, praticamente todos os aspectos de sua participação na rotina da vida cotidiana

da instituição são compulsórios ou fortemente induzidos, e a atuação da equipe dirigente, em relação aos internados, não é a que existe entre pares. Embora a primeira saiba que, após a formação, os segundos integrarão, com ela, um universo de pares, esta equipe os trata, sob muitos aspectos, numa relação de oposição (em alguns casos inclusive exercendo ou simulando o papel de inimigos), relação que, tendo como base aquela dicotomia referida por CASTRO (1990, 38/42) entre o mundo “aqui dentro” e “lá fora”, em parte pressupõe o cadete como pertinente ao próprio meio interno do oficial, mas em parte pressupõe que o aluno ainda tem que ser *formado* para poder ser considerado plenamente integrante deste mundo a que a equipe dirigente pertence. O ingresso no “mundo aqui dentro” como o “mundo” da Academia pode ser ritualizado e pode parecer acontecer, ritualmente, de forma concentrada ou mesmo pontual, como CASTRO (1990, 25/36) aponta no caso da aplicação de trotes (que na década seguinte à da pesquisa do autor foram de fato extintos) e na cerimônia de entrega do espadim (pela qual o agraciado passa ritualmente à condição de cadete), mas a pertinência do cadete ao universo dos oficiais se pode visualizar que só acontece de forma bem paulatina, ao longo de todos os anos da escola de formação. Só após aquele que é talvez o mais solene dos ritos, a cerimônia de formatura como oficial, é que o cadete deixa definitivamente o “lá fora” e passa a ser *oficialmente* reconhecido como alguém que pode integrar o mundo “aqui dentro”, e mesmo a equipe dirigente<sup>89</sup>. Enfim, quartéis típicos e navios ancorados podem mesmo não se enquadrar na definição de *instituições totais*, mas escolas de formação de militares em que predomina o regime de internato certamente têm muito da definição já vista do conceito citado, e da explicação desta feita por GOFFMAN (2003, 17/8) e transcrita pelo próprio CASTRO (1990, 33), em seu estudo:

Uma disposição básica da sociedade moderna é que o indivíduo tende a dormir, brincar e trabalhar em diferentes lugares, com diferentes co-participantes, sob diferentes autoridades e sem um plano racional geral. O aspecto central das instituições totais pode ser descrito com a ruptura das barreiras que comumente separam essas três esferas da vida. Em primeiro lugar, todos os aspectos da vida são realizados no mesmo local e sob uma única autoridade. Em segundo lugar, cada fase da atividade diária do participante é realizada na companhia imediata de um grupo relativamente grande de outras pessoas, todas elas tratadas da mesma forma e obrigadas a fazer as mesmas coisas em conjunto. Em terceiro lugar, todas as atividades diárias são rigorosamente estabelecidas em horários, pois uma atividade leva, em tempo predeterminado, à seguinte, e toda a sequência de atividades é imposta de cima, por um sistema de regras formais explícitas e um grupo de funcionários. Finalmente, as várias atividades obrigatórias são reunidas num plano racional único, supostamente planejado para atender aos objetivos oficiais da instituição.

---

<sup>89</sup> De modo geral, ao terminar qualquer curso no EB, é previsto em regulamento que o concludente do curso seja designado para uma unidade em que aplique a formação adquirida, o que, no caso da AMAN, leva seus formados a serem designados para as chamadas *unidades operacionais*, as organizações militares (OM) para treinamento de *operações* militares típicas, as que preparam tropas para guerra. Somente após 2 anos numa destas unidades, pode o militar então voltar para uma escola onde tenha sido formado e atuar nela como instrutor (membro da equipe dirigente).

Assim, o fato de o aluno/cadete viver em situação praticamente de internado, e em moldes próximos aos descritos para as instituições totais, permite que sua formação se dê em ambiente que possivelmente se pretende não seja mero “enclave da realidade”, como podem ser algumas escolas e cursos, mas sim uma *nova realidade cotidiana substitutiva da sua anterior*. Por outro lado fica uma questão: o ingresso neste ambiente é sempre acompanhado de elementos formais, como o *uso de uniformes*, e o aluno/cadete, e depois o oficial, acaba vivendo sempre constantes retornos ao mundo cotidiano anterior à sua formação militar, o *mundo civil*, circulando por ele sem a farda, caracterização típica de seu papel social militar. Uma questão é se o uso tão típico deste símbolo, ao mesmo tempo em que compõe a socialização militar, não contribui também para que alguns dos habitantes do mundo respectivo o considerem não como novo mundo que passam a habitar em tempo integral, mas sim como “enclave da realidade”, no qual ingressam e do qual saem, como na transição da realidade teatral, mencionada por BERGER & LUCKMANN (2002, 43), “marcada pelo levantamento e pela descida do pano.”

## **I.2 A interação social na vida cotidiana**

Numa realidade da vida cotidiana compartilhada, o caso prototípico de *interação* é o que ocorre na situação face a face, do qual se derivam os outros. Neste caso é possível a *ação em face da ação do outro*, as *ações se orientam umas pelas outras*, mesmo com os possíveis erros de interpretação, mas com “plenitude de sintomas de subjetividade presentes na situação”. As relações face a face são bastante flexíveis. Comparadas com outras remotas, é difícil impor-lhes padrões estereotipados; mas, mesmo nelas, apreendemos os outros por meio de *esquemas tipificadores*. “Assim, apreendo o outro como ‘homem’, ‘europeu’, ‘comprador’, ‘tipo jovial’, etc.” Nossa interação será assim modelada, ao menos enquanto tais *tipificações* não entrem em xeque por alguma quebra de expectativas, quando então se tem que remodelar um esquema tipificador, num processo de contínua “negociação”. (B&L, 2002, 46/50)

Como já observamos anteriormente, mesmo num caso como o de nosso objeto, há espaço para a “negociação”; mas, no meio militar, como um todo, e particularmente numa escola de formação, mesmo as interações face a face não são tão flexíveis, especialmente entre internados e membros da equipe dirigente. Os outros são geralmente apreendidos naquela forma citada, através de *esquemas tipificadores* e, mais ainda, estes são objeto de forte *institucionalização, identificação e tradição*. A identificação dos perfis dos integrantes das armas,

como está sobejamente descrito por Castro em seu capítulo “Os espíritos das Armas”, ilustra bem o caso, mas estes esquemas não se limitam a identificações apenas em relação às armas.

No meio civil, um indivíduo pode ser identificado como profissional de uma área, como advogado, por exemplo, mas ele pode também ser professor, e como tal ser identificado e apreendido, no ambiente em que atue como tal; mas, no mundo militar, o indivíduo tende a ser identificado e apreendido basicamente pela formação que institucionalmente o Exército lhe conferiu e com a qual o identifica, inclusive por elementos formais existentes na farda.

A farda em si, no aspecto geral, é um forte componente formal da identidade militar em oposição à civil; mas, internamente ao meio militar, o uniforme carrega detalhes – “distintivos” de cursos e honras militares – que, embora não significativos para a maioria dos leigos, inscrevem seus usuários em grupos que vão além das armas e que, como no caso destas, são também altamente carregados de toda uma tradição de *esquemas tipificadores*, à semelhança dos descritos por Castro a propósito das armas. Um militar na AMAN pode exercer a função de professor de Matemática, mas a forma como vai ser apreendido por um cadete e como este vai interagir com ele depende talvez mais da formação institucional que ele teve no EB, e que está revelada nos detalhes de sua farda, do que da formação/conhecimento que lhe permitiu atuar na referida função. Após um tempo de interação, também aqui é possível que alguns destes padrões “entrem em xeque por alguma quebra de expectativas”, mas então é provável que os indivíduos recorram a fórmulas do tipo “Fulano é do grupo x, mas (por tal particularidade, porque) tem o espírito do grupo y”, de sorte que é possível vasta parte das interações de alguns alunos passar a ser pautadas pelos relativamente poucos esquemas tipificadores com que aprendem a interpretar seu novo mundo.

Uma *tipificação* pressupõe generalização. Se tipificarmos alguém como membro da categoria X, por exemplo, de policiais, consideramos pelo menos alguns aspectos de sua conduta como típicos da categoria. Isto ocorre em termos anônimos, mas se temos um amigo policial, e com ele interagimos face a face, ele romperá constantemente o tipo policial anônimo, manifestando-se como indivíduo único, atípico<sup>90</sup>. Um importante aspecto das interações é então a possibilidade de seu caráter direto ou indireto. (B&L, 2002, 50/1)

A realidade social da vida cotidiana é portanto apreendida num contínuo de tipificações, que se vão tornando progressivamente anônimas à medida que se distanciam do “aqui e agora” da situação face a face. Em um pólo do contínuo estão aqueles outros com os quais frequente e intensamente entro em ação recíproca em situações face a face, meu “círculo interior”, por assim dizer. No outro pólo estão abstrações inteiramente anônimas, que por sua própria natureza não podem nunca ser achadas em interação face a face. A estrutura social é a soma dessas tipificações e dos padrões recorrentes de interação estabelecidos

<sup>90</sup> Cf. com a noção de *habitus individual*, a que já nos referimos.

por meio delas. Assim sendo, a estrutura social é um elemento essencial da realidade da vida cotidiana. (B&L, 2002, 52)

Nossas relações não se limitam a conhecidos e contemporâneos. De alguma maneira nos relacionamos com os que nos antecederam e nos seguirão na história de nossa sociedade. O anonimato destes conjuntos de tipificações não os impede de pertencer à realidade da vida cotidiana, às vezes de forma decisiva, “afinal, posso sacrificar minha vida por lealdade aos Pais Fundadores ou, no mesmo sentido, em favor das gerações futuras”. (B&L, 2002, 53)

Este exemplo do sacrifício da vida pelos “Pais Fundadores”, trocado o termo usado pelo termo “Pátria”, seria o caso proverbial do que se repete com frequência numa escola militar como uma das contingências e obrigações da carreira respectiva: a disposição de sacrificar o maior dos interesses pessoais, a própria vida, em prol de causa coletivamente estabelecida. Pensando no exercício da profissão militar em tempos de paz, é possível que se subestime a importância deste aspecto, mas certamente ele é determinante de muitas das características que devem existir na formação do militar, porque afinal, se este chegar a atuar naquilo para que é preparado em última instância, uma situação de guerra, só terá determinação para agir de fato, agir com alguma calma, racionalidade e eficiência, e transmitir esta determinação a seus subordinados, se tiver sido submetido a forte carga de disciplina, de submissão a um objetivo coletivo tomado como fim maior, maior que objetivos pessoais. Uma discussão sobre este aspecto, feita de um posto de vista não de um militar, mas de um sociólogo, é a que se encontra em FERREIRA (2000, 33 e ss.), principalmente em seu capítulo V, “Patriotismo”. Considerações sobre a natureza da organização e da atuação militar especificamente em situação de combate fogem ao objetivo deste trabalho; mas, para rápida revisão do assunto, é interessante também o breve resumo “The ‘Hot’ Organization”, do artigo “Military Culture”, de SOETERS *et alli* (2006, 247).

### **I.3 A linguagem e o conhecimento na vida cotidiana**

A expressividade humana é capaz de gerar *objetivações*, ou seja, produtos da atividade humana disponíveis não só para quem os produz, mas também para os outros integrantes de um mundo comum. Numa interação face a face, um sentimento subjetivo de cólera, por exemplo, pode ser objetivado em expressões faciais, que fora desta situação estariam inacessíveis, mas o acesso à subjetividade pode se dar de forma objetivada *a posteriori*, por exemplo, se me desentendo com alguém e depois encontro um objeto ameaçador que possa ter sido

destinado a mim, como uma faca. Quem faz uma arma pode não ter pensado numa destinação específica para ela, mas este *objeto pressupõe possíveis intenções de ação humana*, portanto, uma “arma é ao mesmo tempo um produto humano e uma objetivação da subjetivação humana”. Vivemos “envolvidos por objetos que ‘proclamam’ as intenções subjetivas” de nossos semelhantes, *apesar das eventuais dificuldades de se perceber o que significam*, como pode atestar um etnólogo ou arqueólogo. (B&L, 2002, 53/5)

Um caso especialmente importante de objetivação é a *significação*, a produção humana de signos. Uma faca que eu tenha encontrado cravada no local onde moro pode ter sido jogada com a intenção de me ferir, ou apenas de significar esta possibilidade, e em alguma cultura uma intenção subjetiva como esta poderia ter sido comunicada, por exemplo, pela pintura de um “x” negro na porta de uma casa. Pode haver imprecisão entre o uso instrumental e o uso significativo de certas objetivações, e o *pensamento mágico* oferece um bom exemplo de lógica que trabalha com a fusão destes usos. (B&L, 2002, 55)

Existem diferentes *signos* e *sistemas de signos* que podem representar objetivações acessíveis além da expressão de intenções subjetivas “aqui e agora”, e a *língua*, sistema de sinais vocais, é o mais importante das sociedades humanas. As objetivações da vida cotidiana são mantidas basicamente pela significação linguística, que é abrangente e flexível e, na situação face a face, tem um potencial de simultaneidade com o pensamento e de reciprocidade na interação que a distingue de qualquer outro sistema de signos. (B&L, 2002, 56/8)

Embora a língua possa se referir a campos particulares de significação, ela tem sua origem e *referência primária na realidade do senso comum*. Ela tem uma *qualidade de objetividade, de facticidade externa a nós, com efeitos coercitivos*, nos forçando a padrões, e permite tipificar experiências e torná-las anônimas, agrupando-as em categorias, que terão sentido para a coletividade de seus usuários. Por exemplo, uma briga concreta e subjetivamente única pode ser tipificada anonimamente como “briga com a sogra”; desta forma, “experiências biográficas particulares estão sendo reunidas em ordens gerais de significados, objetiva e subjetivamente reais.” (B&L, 2002, 58/9)

Pela capacidade de transcender o “aqui e agora”, “a linguagem estabelece pontes entre diferentes zonas dentro da realidade da vida cotidiana e as integra em uma totalidade dotada de sentido”. Essas “transcendências têm dimensões espaciais, temporais e sociais” (diatópicas, diacrônicas e diastráticas), permitindo às pessoas transcender o hiato entre sua experiência concreta e a do outro, e a língua pode também se referir a áreas limitadas de significação, permitindo que *esferas separadas de realidade* sejam *integradas* linguisticamente à *ordem da vida cotidiana*, no que pode ser chamado de *linguagem simbólica*. Assim, a língua permite

um máximo de desprendimento do “aqui e agora” e a construção de “imensos edifícios de representação simbólica que parecem elevar-se sobre a realidade da vida cotidiana como gigantescas presenças de um outro mundo”. Os *sistemas de signos* mais importantes neste sentido são a *religião*, a *filosofia*, a *arte* e a *ciência*. Eles mostram que a língua é via de mão dupla, que permite construir abstrações da vida diária, mas também “faz retornar” ao cotidiano estes símbolos como elementos objetivamente reais. (B&L, 2002, 59/61)

Com a língua são construídos campos de significação relacionados a aspectos sociais<sup>91</sup>, como categorias de gênero (não coincidente com sexo); formas que denotam relações sociais, como intimidade ou distanciamento; dialetos, que, entre outras variações, podem se referir a áreas de atuação profissional (jargão), etc.

a soma das objetivações linguísticas referentes à minha ocupação constitui outro campo semântico que ordena de maneira significativa todos os acontecimentos de rotina que encontro em meu trabalho diário. Nos campos semânticos assim construídos, a experiência, tanto biográfica quanto histórica, pode ser objetivada, conservada e acumulada. A acumulação, está claro, é seletiva, pois os campos semânticos determinam aquilo que será retido e o que será “esquecido”, como partes da experiência total do indivíduo e da sociedade.

Enfim, vivemos num mundo do senso comum da vida cotidiana, mas sabemos que nele existem *corpos específicos de conhecimento*, e nossa participação neste acervo social pressupõe uma capacidade de “localização” dos indivíduos na sociedade e de “trato”<sup>92</sup> com eles em função desta localização. (B&L, 2002, 61/2)

O que ocorre, em nosso caso em estudo, é que o meio de uma escola de formação militar é o de uma área de atuação profissional, tendo portanto seu jargão típico, e, como já vimos, pelo princípio do *internato*, da adesão do aluno a uma *instituição total*, este meio passa a ser o mundo da vida cotidiana, que não é o mundo original do senso comum, e deve ter um acervo de *conhecimento* específico a ser apreendido, mas que, passando a ser o mundo *total* do internado, cria condições propícias à assimilação intensiva de suas características.

Especificamente dentro do *mundo militar*, seus participantes têm, no uso da linguagem, elemento marcante ligado à “localização” neste espaço, com destaque para a *localização* na hierarquia interna desta sociedade, e para as formas de *trato* dentro dela.

Na vida cotidiana, dominada por motivos pragmáticos, temos um “conhecimento recebido”, “limitado à competência pragmática em desempenhos de rotina”. Por exemplo, u-

<sup>91</sup> Aqui se abre todo o campo de estudos da Sociolinguística, Sociologia da linguagem, ou Linguística social.

<sup>92</sup> No original é “‘handling’ of them”, traduzido na edição nacional como “‘manejo’ deles”, mas esta expressão pode sugerir uma idéia de manipulação, que me parece não se aplica.

samos aparelhos como o telefone, não sabemos como construí-lo ou consertá-lo, mas sabemos a quem recorrer para adquirir os serviços relacionados. (B&L, 2002, 63)

Apresentando-se a mim como todo integrado, o capital social do conhecimento fornece-me também os meios de integrar elementos descontínuos de meu próprio conhecimento. (...)

Embora o estoque social do conhecimento represente o mundo cotidiano de maneira integrada, diferenciado de acordo com zonas de familiaridade e afastamento, deixa opaca a totalidade desse mundo. Noutras palavras, a realidade da vida cotidiana sempre aparece como zona clara atrás da qual há um fundo de obscuridade. (B&L, 2002, 64/6)

Certas áreas da realidade são iluminadas, como a área de uma floresta que se pode ver de noite com uma lanterna, num cone de luz, enquanto as demais regiões permanecem em escuridão.

Nosso conhecimento da vida cotidiana é estruturado a partir de conveniências. Nossos interesses imediatos determinam algumas destas conveniências, enquanto outras são determinadas por nossa situação geral na sociedade. Se tenho quem faça bem minhas refeições, não me interessa por como cozinhar, e um homem de negócios no mundo moderno não vai levar em conta os astros para investir na bolsa, embora possa haver sociedades em que a astrologia pode ser importante para a economia. (B&L, 2002, 66/7)

O *conhecimento* na vida cotidiana é então *socialmente distribuído*. Por conta disto, é importante considerar o seguinte:

A distribuição social do conhecimento de certos elementos da realidade cotidiana pode tornar-se altamente complexa e mesmo confusa para os estranhos. Não somente não possuo o conhecimento supostamente exigido para me curar de uma enfermidade física, mas posso mesmo não ter o conhecimento de qual seja, dentre a estonteante variedade de especialidades médicas, aquela que pretende ter o direito sobre o que me deve curar. Em tais casos não apenas peço o conselho de especialistas mas o conselho anterior de especialistas em especialistas. A distribuição social do conhecimento começa assim com o simples fato de eu não conhecer tudo que é conhecido por meus semelhantes, e vice-versa, e culmina em sistemas de perícia extraordinariamente complexos e esotéricos. O conhecimento do modo *como* o estoque disponível do conhecimento é distribuído, pelo menos em suas linhas gerais, é um importante elemento deste próprio estoque de conhecimento. (B&L, 2002, 68)

No *mundo militar*, a princípio, não há tanto conhecimento específico assim, mas ele tende a se organizar de forma mais ou menos autônoma, com as necessidades de seus membros, seja na esfera operacional ou mesmo social, tendendo a ser satisfeitas dentro de seus próprios limites, e certamente há *distribuição social do conhecimento*, tanto do mais especificamente técnico-profissional, quanto do conhecimento geral-fundamental que os militares têm, e que também tende a constituir certa *visão militar de mundo*. Esta distribuição se dá de forma horizontal (entre militares de mesmo *status*, mas com especializações diferentes) e vertical, e talvez os “especialistas em especialistas” possam ser identificados com os “gene-

rais”, cujo posto tem este nome exatamente porque têm um nível de especialização que lhes permite comandar grandes unidades de emprego *generalizado* (as brigadas, divisões e exércitos), que têm, como suas unidades menores constituintes, quartéis de todas as armas/especialidades em *geral*, ou seja, são unidades de emprego geral/generalizado, e não específicas de cada arma, quadro ou serviço. Assim, um general não pertence mais a uma arma específica, diz-se que ele está “acima das armas”.

## II. A SOCIEDADE COMO REALIDADE OBJETIVA

### II.1 Institucionalização

#### a) Organismo e atividade

O homem não tem um ambiente específico da espécie; mas, ao contrário, tem uma relação com seu ambiente de “abertura para o mundo”, sendo pouco estruturada por sua constituição biológica. Este ambiente é ao mesmo tempo natural e humano, ou seja, o ser humano se desenvolve em ambiente natural particular, mas também numa *ordem cultural e social* específica, que é mediada para ele pelos “outros significativos” que o têm a seu cargo. A sobrevivência da criança depende de dispositivos sociais, e a direção de seu desenvolvimento *inclusive orgânico* é socialmente determinada. “Embora seja possível dizer que o homem tem uma natureza, é mais significativo dizer que o homem constrói sua própria natureza, ou, mais precisamente, que o homem se produz a si mesmo.” (B&L, 2002, 69/72)

O desenvolvimento do organismo humano corresponde também ao desenvolvimento de uma *noção social do “eu” humano*, e a situação do indivíduo em sua sociedade se faz acompanhar de um aparato de *emoções, atitudes* e mesmo *reações somáticas* que são *esperáveis* para esta situação. *Assim, a abertura para o mundo é transformada pela ordem social em relativo fechamento*, embora não se trate de fechamento como o da existência animal, e assim é possível “assegurar a direção e estabilidade para a maior parte da conduta humana.” (B&L, 2002, 73/6)

Como esta *ordem social* é uma progressiva produção humana, não é dada biologicamente, ela não faz parte da “natureza das coisas” e não pode ser derivada das “leis da natureza”. Por outro lado, “embora nenhuma ordem social existente possa ser derivada de dados biológicos, a necessidade da ordem social enquanto tal provém do equipamento biológico do homem.” (B&L, 2002, 76/7)

Neste ponto, podemos voltar à ideia de ser a mentalidade militar, conforme Huntington, “realista e conservadora”, e deixar bem esclarecido que este *realismo* não se refere então a uma realidade “da natureza das coisas”, que dependa de uma natureza humana dada biologicamente, mas sim da *realidade do que de fato já aconteceu historicamente*. Certamente isto não significa que a realidade passada não pudesse ter sido diferente, ou que a futura não possa tomar rumos surpreendentes, que aparentemente contrariem as expectativas de um suposto realismo; mas apenas que é possível transformar a “abertura para o mundo” num “relativo fechamento”, através de uma ordem social conservadora, em que se considera a realidade passada (se observa/interpreta a “realidade”), se valoriza a tradição e *se privilegia a segurança em comparação com ações voltadas para mudanças*.

## **b) As origens da institucionalização**

“Toda atividade humana está sujeita ao hábito”, e o *hábito* implica execução de ação com economia de esforço, seja na ação social ou não. Mesmo o proverbial solitário de uma ilha deserta, ao tentar de novo construir uma jangada, pode murmurar consigo “lá vou eu de novo”. A formação do hábito traz o ganho de libertar o indivíduo da carga de ter que tomar decisões, fornecendo a direção e especialização de atividade que faltam no equipamento biológico humano, liberando energia para decisões quando necessárias, ou seja, “o fundamento da atividade tornada habitual abre o primeiro plano para a deliberação e a inovação.” (B&L, 2002, 77/8)

A *formação de hábitos*, por sua vez, dá base ao processo de *institucionalização*, que “ocorre sempre que há uma tipificação recíproca de ações habituais por tipos de atores”. “Qualquer uma dessas tipificações é uma instituição”. A *instituição* pressupõe que *ações de certo tipo são executadas por determinados atores*. Por exemplo, uma instituição legal pode postular que determinadas sentenças sejam executadas por carrascos, ou membros de uma casta impura, ou virgens com menos do que certa idade, ou os designados por um oráculo. Além disto, as instituições pressupõem *historicidade e controle social*. “As tipificações recíprocas das ações são construídas no curso de uma história compartilhada”, não sendo criadas instantaneamente, e dizer que um segmento da atividade humana foi institucionalizado já é dizer que este segmento foi submetido a controle social. (B&L, 2002, 79/80)

Em situações reais, *instituições* geralmente se manifestam em coletividades com número considerável de pessoas, mas o processo de tipificação recíproca ocorreria mesmo se dois indivíduos comessem a interagir num caso como o de Robinson Crusóe e o Sexta-feira.

Logo que estas pessoas, A e B, entram em interação, surge “uma coleção de ações reciprocamente tipificadas, tornadas habituais para cada qual em papéis”, alguns separados e outros em comum (“Lá vamos nós de novo”). Havendo só dois indivíduos em interação, não se caracteriza uma tipologia de atores, e portanto não se caracteriza uma institucionalização, mas esta já está aí *in nucleo*. (B&L, 2002, 81/2)

Levemos nosso paradigma um pouco mais adiante e imaginemos que A e B têm filhos. Neste ponto a situação muda qualitativamente. O aparecimento de um terceiro participante altera o caráter da interação social em curso entre A e B, e alterará ainda mais se novos indivíduos continuarem a ser acrescentados.<sup>93</sup> O mundo institucional que existia *in statu nascendi* na situação original de A e B comunica-se agora a outros. Neste processo a institucionalização aperfeiçoa-se. Os hábitos e tipificações empreendidos na vida comum de A e B, formações que até esse ponto ainda tinham a qualidade de concepções *ad hoc* de dois indivíduos, tornam-se agora instituições históricas. Com a aquisição da historicidade estas formações adquirem também outra qualidade decisiva, ou, mais exatamente, aperfeiçoam uma qualidade que era incipiente desde que A e B começaram a tipificação recíproca de sua conduta. Esta qualidade é a objetividade. Isto significa que as instituições que estão agora cristalizadas (por exemplo, a instituição da paternidade tal como é encontrada pelos filhos) são experimentadas como existindo por cima e além dos indivíduos que “acontece” corporificá-las no momento. Em outras palavras, experimentam-se as instituições como se possuíssem realidade própria, realidade com a qual os indivíduos se defrontam na condição de fato exterior e coercitivo.<sup>94</sup> (B&L, 2002, 83/4)

*Enquanto as instituições nascentes são construídas e mantidas só pela interação de A e B, sua objetividade é tênue*, há uma consciência da possibilidade de mudá-las ou aboli-las; mas, *na transmissão a uma nova geração, a objetividade do mundo institucional “espessa-se” e “endurece”*, para os filhos e, por reflexo, para os pais também. O “Lá vamos nós de novo” deriva agora para “É assim que as coisas são feitas”. Um mundo assim se firma na consciência, torna-se real de maneira mais maciça, e não pode mais ser facilmente mudado. Para os filhos, principalmente na fase inicial de sua socialização, este mundo é *o mundo*, não completamente transparente, pois não participaram de sua formação, e “para os pais perde a qualidade jocosa e passa a ser ‘sério’.” (B&L, 2002, 84/5)

A organização de forças armadas pressupõe muito de *institucionalização*, especialmente em seus parâmetros modernos, com funcionamento permanente e regular, com formação de pessoal altamente regulamentada em carreira burocratizada, e quem ingressa numa delas encontra uma situação de *objetividade* talvez das mais típicas, frequentemente caracterizada pela ideia de que “É assim que as coisas são feitas”. O segundo chefe imediato que eu tive na AMAN várias vezes me dava este tipo de resposta, quando eu perguntava por que determinadas coisas eram feitas desta ou daquela maneira. A frase que ele costumava usar era

<sup>93</sup> A análise, feita por Simmel, da expansão da díada à tríada é importante a este respeito. O argumento seguinte combina as concepções de Simmel e de Durkheim sobre a objetividade da realidade social. (Nota de B&L)

<sup>94</sup> Em termos de Durkheim isto significa que, com a expansão da díada à tríada e além, as formações originais tornam-se genuínos “fatos sociais”, isto é, alcançam a *choséité*. (Nota de B&L)

“Nós sempre fizemos assim”. Sobre a ideia de que no Exército há muitas coisas que são feitas de *forma tradicional, típica e relativamente objetiva*, existem até máximas do anedotário militar, como aquela em que se afirma que “tudo tem três maneiras de se fazer: o jeito certo, o jeito errado, e o jeito do Exército”. Claro que esta brincadeira pode pressupor referências jocosas a outros aspectos, inclusive a ironia da autocrítica, mas a alusão à *objetividade* é inegável.

Neste ponto, em que agora se pode falar propriamente de um *mundo social*, “nas fases iniciais da socialização, a criança é completamente incapaz de distinguir entre a objetividade dos fenômenos naturais e a objetividade das formações sociais”.<sup>95</sup> *A língua, então o aspecto mais importante, aparece à criança como inerente à natureza das coisas, e não como convenção*. Um *mundo institucional* assim, com uma história anterior ao nascimento do indivíduo, aparece-lhe como *realidade objetiva*, como *facticidade*. (B&L, 2002, 85/6)

É importante ter em mente que a objetividade do mundo institucional, por mais maciça que apareça ao indivíduo, é uma objetividade produzida e construída pelo homem. O processo pelo qual os produtos exteriorizados da atividade humana adquirem caráter de objetividade é a objetivação.<sup>96</sup> O mundo institucional é a atividade humana objetivada, e isso em cada instituição particular. Noutras palavras, apesar da objetividade que marca o mundo social na experiência humana, ele não adquire por isso *status* ontológico à parte da atividade humana que o introduziu. O paradoxo que consiste no fato de o homem ser capaz de produzir um mundo que em seguida experimenta como algo diferente de um produto humano, será por nós tratado mais tarde. De momento, é importante acentuar que a relação entre o homem, o produtor, e o mundo social, produto dele, é e permanece sendo uma relação dialética, isto é, o homem (evidentemente não o homem isolado mas em coletividade) e seu mundo social atuam reciprocamente um sobre o outro. O produto reage sobre o produtor. A exteriorização e a objetivação são momentos de um processo dialético contínuo. O terceiro momento deste processo, que é a interiorização (pela qual o mundo social objetivado é reintroduzido na consciência no curso da socialização), irá ocupar-nos mais tarde com abundância de detalhes. Já é possível, contudo, ver a relação fundamental desses três momentos dialéticos na realidade social. Cada um deles corresponde a uma caracterização essencial do mundo social. *A sociedade é um produto humano. A sociedade é uma realidade objetiva. O homem é um produto social*. (B&L, 2002, 87)

Quando os criadores A e B de instituições as transmitem aos filhos, pode-se falar num *mundo social*, e este exige *legitimação*, modos pelos quais pode ser “explicado” e justificado. *O significado original das instituições não é acessível por memória à nova geração, e é necessário que ele seja interpretado para ela, em formas legitimadoras da ordem institucional, que levam ao convencimento*. Além disto, como o representante da nova geração não foi quem criou as instituições, é mais provável que ele se desvie de comportamentos institucio-

<sup>95</sup> O conceito de “realismo” infantil de Jean Piaget pode ser comparado a este propósito. (Nota de B&L)

<sup>96</sup> A descrição precedente acompanha de perto a análise da realidade social feita por Durkheim. Isto *não* contradiz a concepção de Weber do caráter significativo da sociedade. Como a realidade social sempre se origina em ações humanas dotadas de sentido, continua a transportar um sentido mesmo se este for opaco para o indivíduo em determinado momento. O original pode ser *reconstruído*, precisamente por meio daquilo que Weber chamava *Verstehen*. (Nota de B&L)

nalmente estabelecidos, e “sua socialização na ordem institucional exige o estabelecimento de sanções”. (B&L, 2002, 88/9)

Em princípio, a institucionalização pode ocorrer em qualquer esfera de conduta valorizada pela coletividade. Se na geração inicial tivéssemos pensado nos criadores A, B e C de instituições, processos de institucionalização surgidos com eles poderiam combiná-los de forma independente, sem ter *a priori* que “‘permanecer unidos’ em suas funções”, nem formar um sistema lógico. Alguns interesses serão comuns a todos, outros não, e atribuições diferentes (motivadas em diferenças pré-sociais, como o sexo, ou produzidas pela interação social) propiciam *divisão de trabalho*. (B&L, 2002, 89/91)

É preciso cuidado para fazer afirmações sobre a “lógica” das instituições. Ela não reside nas instituições e em suas funções externas, mas em como são tratadas pelo pensamento que delas se ocupa. “A consciência reflexiva impõe a qualidade de lógica à ordem institucional”. A língua superpõe uma lógica sobre o mundo social objetivado, e a *lógica legitimadora* atribuída à *ordem institucional* faz parte do *conhecimento* socialmente disponível, tomado como natural e certo. (B&L, 2002, 91/2)

“Se a integração de uma ordem institucional só pode ser entendida em termos do ‘conhecimento’ que seus membros têm dela, segue-se que a análise de tal ‘conhecimento’ será essencial para a análise da ordem institucional em questão”. É preciso levar em conta então tudo o que “todos sabem” do mundo social: um conjunto de *máximas, princípios morais, valores, crenças, mitos, etc.*, “cuja integração teórica exige considerável força intelectual, conforme comprova a longa linha de heróis integradores, de Homero aos últimos construtores de sistemas sociológicos”. (B&L, 2002, 92/3)

É claro que, mesmo havendo alto grau de *objetivação* no mundo militar, há paralelamente discursos legitimadores dele, para explicá-lo às novas gerações sem ter que se recorrer apenas à fórmula “É assim que as coisas são feitas aqui”. Estes discursos constituem os diversos tipos de *conhecimento* que devemos analisar para compreender a *ordem institucional* respectiva, e vão desde as *máximas* e *anedotas* até os *regulamentos* e *estudos* mais formais, e os oficiais, sendo administradores da organização, a princípio devem ser os que têm o conhecimento mais abrangente dos diversos tipos de *discursos legitimadores da ordem*, daí a necessidade inclusive do *ensino fundamental*, o de *conhecimentos gerais*, a que alude Huntington.

### c) Sedimentação e tradição

Parte das experiências humanas são sedimentadas e, *pela língua, podem ser transformadas em objeto de conhecimento aproveitável por todos*, podem incorporar um conjunto de *tradições*, através da *instrução moral*, da *poesia inspiradora*, da *alegoria religiosa*, etc. Tendo a origem real de sedimentações perdido importância, a *tradição* pode incorporar *origens inventadas* sem com isso ficar ameaçado o que foi objetivado, ou seja, legitimações diferentes podem se suceder, conferindo *novos significados* às experiências sedimentadas da coletividade. (B&L, 2002, 95/8)

A transmissão do significado de uma instituição tem como base o valor desta como solução “permanente” de um problema “permanente” da coletividade, por isto os atores envolvidos devem tomar conhecimento sistemático destes significados, o que exige alguma forma de processo “educacional”. Isto pode exigir “meios coercitivos geralmente desagradáveis” e simplificações em fórmulas memorizáveis pelas sucessivas gerações. Parte deste conhecimento será mesmo coletivo, “enquanto outra parte só interessa a certos tipos”. A *transmissão* exige uma espécie de *aparelho social*, em que alguns são designados como *transmissores* e outros como *receptores* do “conhecimento” tradicional, e funcionam no processo mecanismos de *controle* e *legitimação*. (B&L, 2002, 98/100)

Num *aparelho social altamente especializado para transmissão de conhecimento* como uma escola de formação militar, é particularmente valorizado este tipo de transmissão de *conhecimento*, de *tradições*, especialmente a relacionada ao culto de *heróis e símbolos nacionais*, através de “instrução moral” ou “poesia inspiradora”, esta especialmente na forma de letras de *hinos e canções militares*, destacando feitos históricos ou representações consagradas.

#### **d) Papéis**

Como vimos, uma *ordem institucional* tem origem em *tipificações de desempenhos de indivíduos que interagem*. A *tipificação* das formas de agir *pressupõe* haver nestas *sentido objetivo*, o que exige a contrapartida de uma *objetivação linguística*, ou seja, *há um vocabulário referente a formas de ação* (como “brigar com a sogra”, “cuidar do filho”), e *os indivíduos podem ser compreendidos como executantes de ações objetivas recorrentes e repetíveis por qualquer ator do tipo adequado*. Um acúmulo de tais objetivações estrutura um setor de autoconsciência de personalidade em termos de *tipificações socialmente válidas*. Esta soma é o verdadeiro “eu social”, “subjetivamente experimentado como distinto do eu em sua

totalidade, chegando mesmo a defrontar-se com este.<sup>97</sup> O ator se identifica com as tipificações no ato da conduta, “mas restabelece a distância com relação a elas quando reflete posteriormente sobre sua conduta.” Esta distância pode ser mantida e projetada em futuras repetições das ações, e assim os atores são apreendidos não como indivíduos únicos, mas como *tipos*, que podem ser intercambiáveis. (B&L, 2002, 101/2)

Aqui temos uma questão interessante na formação do militar, que é a ideia que se procura inculcar nele de se identificar totalmente com seu eu social militar. Desde o ingresso, o aluno ouve recorrentes vezes que é militar “24 horas por dia, com ou sem farda, em qualquer situação”. Por outro lado, claro, esta identificação poderá não ser total e, em alguns casos, o sujeito militar, refletindo “posteriormente sobre sua conduta”, poderá admitir ter tido que agir de determinada forma *em função* de seu papel social, e não por sua “verdadeira” opção.

Falamos de *papéis* quando *tipificações* ocorrem num contexto de conhecimento comum a uma coletividade de atores. Desempenhando papéis, o indivíduo participa de um mundo social e, incorporando estes papéis, este mundo se torna subjetivamente real para ele. (B&L, 2002, 103)

Os papéis *representam* a ordem institucional. Esta representação realiza-se em dois níveis. Primeiramente a execução do papel representa a si mesma. Por exemplo, empenhar-se em julgar é representar o papel de juiz. O indivíduo julgador não está atuando “por sua própria conta”, mas *qua* juiz. Em segundo lugar, o papel representa uma completa necessidade institucional de conduta. O papel de juiz relaciona-se com outros papéis, cuja totalidade compreende a instituição da lei. O juiz atua como representante desta instituição. Somente mediante esta representação em papéis desempenhados é que a instituição pode manifestar-se na experiência real. A instituição, com seu conjunto de ações “programadas”, assemelha-se ao libreto não escrito de um drama. A realização do drama depende do repetido desempenho dos papéis prescritos por parte de atores vivos. Os atores corporificam papéis e efetivam o drama ao representá-lo em determinado palco. Nem o drama nem a instituição existem empiricamente separados desta realização repetida. Dizer, por conseguinte, que os papéis representam as instituições é dizer que os papéis tornam possível a existência das instituições continuamente, como presença real na experiência de indivíduos vivos. (B&L, 2002, 104)

É importante a natureza dos papéis como meio de expressão de *conhecimento* socialmente distribuído, não só no aspecto do desempenho “exterior”, mas também “nas várias camadas cognitivas, e mesmo afetivas, do corpo de conhecimento que é direta e indiretamente adequado a este papel.” Ser juiz é claro que implica domínio *cognitivo* de leis e de ampla gama de negócios humanos de repercussões jurídicas, mas implica também “‘conhecimento’ dos *valores e atitudes* julgados adequados a um juiz”, incluindo os relacionados à vida familiar e

---

<sup>97</sup> Sobre o “eu social” confrontado com o eu em sua totalidade, *cf.* o conceito de Mead do “mim” [me] com o conceito, enunciado por Durkheim, de *homo duplex*. (B&L)

“social”, e este “conhecimento” deve incluir aspectos sobre como lidar com certas *emoções*. (B&L, 2002, 107)

Dos aspectos a serem transmitidos ao oficial em formação, aqui encontramos menção àquele cuja observação CASTRO (1990, 12) privilegiou e destacou em sua obra, dentro da ideia de que “através de manuais e apostilas o cadete adquire conhecimentos sem dúvida indispensáveis ao exercício da profissão, mas é na interação cotidiana com outros cadetes e com oficiais que ele aprende como é ser militar.” A menção de Berger e Luckmann a “várias camadas cognitivas, e mesmo afetivas” é feita com dois dos três termos com que já vimos que se faz referência, no Exército, às “áreas do conhecimento”: *cognitiva, afetiva e psicomotora*. É possível que, questionados a este respeito, os autores admitissem que teriam sido mais específicos se incluíssem também menção, nesta passagem de sua exposição, a *aspectos físicos, psicomotores, de comportamento gestual*, que devem ser assimilados na apreensão de um papel social, e que percebemos serem fundamentais quando analisamos o desempenho de um ator procurando caracterizar um personagem típico; mas provavelmente quiseram abranger também estes aspectos, ao usar expressões como “várias camadas cognitivas” e “desempenho ‘exterior’”.

Sobre o desenvolvimento do *conhecimento* para lidar inclusive com aspectos emotivos, podemos destacar de SOETERS *et alii* (2006, 251) uma passagem ilustrativa, em que se trata do período de formação de soldados do corpo de fuzileiros navais americanos:

O processo visa a uma total transformação do sistema de valores, já que os novos recrutas devem aprender o jeito do Corpo de Fuzileiros de andar, conversar, e pensar. (...) Especialmente importante para o desempenho de tarefas militares é que os novos recrutas aprendem a superar, canalizar, e acima de tudo controlar suas emoções.

O trabalho de CASTRO, D'ARAUJO & SOARES (1994), *Visões do Golpe*: a memória militar sobre 1964, em que se procurou mostrar a história daquele momento através da visão de agentes de um dos grupos envolvidos é mais uma obra da área militar bastante interessante para ser lida sob a ótica da discussão de Berger & Luckmann a respeito dos papéis em sociedade.

A análise dos papéis tem particular importância para a sociologia do conhecimento porque revela as mediações existentes entre os universos macroscópicos de significação, objetivados por uma sociedade, e os modos pelos quais estes universos são subjetivamente reais para os indivíduos. Assim, é possível, por exemplo, analisar as raízes sociais macroscópicas de uma concepção religiosa do mundo em certas coletividades (digamos, classes, grupos étnicos ou rodas intelectuais), e também analisar a maneira como esta concepção do mundo manifesta-se na consciência de um indivíduo. As duas análises só podem ser efetuadas juntas se indagarmos dos modos pelos quais o indivíduo, em sua atividade social total, se re-

laciona com a coletividade em questão. Esta pesquisa será necessariamente um exercício de análise dos papéis. (B&L, 2002, 109)

### e) Extensão e modos de institucionalização

A extensão do que é e do que não é institucionalizado na totalidade das ações de uma sociedade varia com o caso. “Se muitas, ou a maioria, das estruturas importantes de uma sociedade são geralmente compartilhadas, a esfera da institucionalização será ampla.” Pode ser útil para esta análise pensar em *casos extremos* de tipos ideais. (B&L, 2002, 110/1)

“É possível conceber uma sociedade em que a institucionalização seja total. Nessa sociedade *todos* os problemas são comuns, *todas* as soluções desses problemas são sociologicamente objetivadas e *todas* as ações sociais são institucionalizadas.” A vida social se assemelha a uma *complexa liturgia permanente*. Embora não haja uma sociedade real assim, pensando em termos de aproximação “é então possível dizer que as sociedades primitivas aproximam-se desse tipo em grau muito mais elevado do que as civilizadas.” (B&L, 2002, 111)

Também o Exército, visualizado como *sociedade*, aproxima-se deste tipo, muito mais do que a sociedade como um todo em que se insere; especialmente numa escola de formação, em que cabe bastante daquilo com que GOFFMANN (2003, 17/8) caracteriza uma instituição total, e que pode ser “uma complexa liturgia permanente”:

Em primeiro lugar, todos os aspectos da vida são realizados no mesmo local e sob uma única autoridade. Em segundo lugar, cada fase da atividade diária do participante é realizada na companhia imediata de um grupo relativamente grande de outras pessoas, todas elas tratadas da mesma forma e obrigadas a fazer as mesmas coisas em conjunto. Em terceiro lugar, todas as atividades diárias são rigorosamente estabelecidas em horários, pois uma atividade leva, em tempo predeterminado, à seguinte, e toda a sequência de atividades é imposta de cima, por um sistema de regras formais explícitas e um grupo de funcionários. Finalmente, as várias atividades obrigatórias são reunidas num plano racional único, supostamente planejado para atender aos objetivos oficiais da instituição.

O outro extremo seria uma sociedade com *um único* problema comum, só existindo institucionalização em relação a ele. Nesta sociedade quase não há acervo comum de conhecimento, quase todo conhecimento é de papéis específicos. Neste caso, algumas aproximações podem ser encontradas em formações sociais reduzidas, como numa colônia de libertários, “onde os interesses *comuns* limitam-se às disposições econômicas, ou em expedições militares constituídas por certo número de unidades tribais ou étnicas, cujo único problema *comum* é empreender a guerra.”<sup>98</sup> (B&L, 2002, 112)

---

<sup>98</sup> O exemplo de pouca institucionalização se refere à ordem *entre* as unidades que constituem o grupo, sem ter sido levado em conta o grau de institucionalização *interna* de cada unidade.

Aqui se fala num exemplo de unidades étnicas diferentes, que não tenham, a princípio, interesse em buscar *entre si* uma unidade que vá além daquela necessária para o empreendimento comum; mas, num *exército nacional moderno*, a perspectiva parece que se inverte, e se pretende buscar *alta institucionalização interna ao grupo*.

Estas ficções heurísticas são úteis no que ajudam a pensar que condições favorecem as aproximações delas. A mais geral é o grau de *divisão do trabalho*, e concomitante diferenciação de instituições.<sup>99</sup> Quanto mais divisão de trabalho, mais a sociedade se afasta do primeiro tipo extremo concebido. Relacionado com isto, há o grau de produção de *excedentes econômicos*, permitindo a indivíduos ou grupos o exercício de *atividades especializadas* não ligadas diretamente à subsistência, como a atividade intelectual com a “teoria pura”, produzindo *especialização* e segmentação do estoque comum de conhecimento. “Isto significa que certos indivíduos são liberados da caça não apenas para forjar armas mas também para fabricar mitos.” (B&L, 2002, 112/3)

*Se fosse possível conceber o mundo do Exército abstraído da sociedade em que se insere*, teríamos nele um contraexemplo do que foi afirmado sobre proporcionalidade inversa entre grau de *institucionalização* e de *divisão de trabalho*, já que, ao lado de um alto grau de institucionalização, existe alto grau de divisão de trabalho no mundo militar, incluídos os militares de funções complementares em relação à atividade central de administração da violência, como atesta, por exemplo, o depoimento de HUNTINGTON (2003, 11) sobre as várias especialidades profissionais civis, acessórias à atividade fim, que se reproduzem no meio militar; mas então temos que lembrar que tal divisão de trabalho só é possível porque este “mundo”, o das forças armadas modernas, se insere na sociedade civil moderna, cujo alto grau de divisão do trabalho permite que um grupo de indivíduos seja reunido para um trabalho altamente específico e, em função desta especificidade, crie uma sociedade relativamente autônoma e altamente institucionalizada.

Voltando a conceber uma geração inaugural de pessoas A, B e C ligadas às origens das *institucionalizações*, podemos imaginá-las originando *processos institucionais* que *a priori* as relacionassem em duplas. Imaginemos A homem heterossexual, B mulher bissexual e C mulher homossexual. Sabemos “ser impossível admitir *a priori* que diferentes processos de institucionalização ‘serão coerentes’”. As relações protoinstitucionais A-B, B-C e A-C podem coexistir de forma independente, sem integração total, que una A, B e C. As relações A-B e B-C podem ser sexuais, e A e C podem se relacionar para cultivar um interesse comum, por

---

<sup>99</sup> A relação entre divisão do trabalho e diferenciação institucional foi analisada por Marx, Durkheim, Weber, Ferdinand Tönnies e Talcot Parsons. (B&L, 2002, 112)

exemplo, arranjos florais. Admitamos que A se incomode com o tempo que C usa na relação com B e queira aumentar seu tempo dedicado com C aos arranjos florais. Ele quer reunir as três relações parciais e seus respectivos processos de formação de *hábitos* num todo A-B-C dotado de *sentido integrado*. Como pode fazer isto? (B&L, 2002, 114/5)

Imaginemos que seja um gênio religioso. Um dia apresenta aos outros dois uma nova mitologia. O mundo foi criado em duas etapas: a terra seca, pelo deus criador copulando com sua irmã; o mar foi criado em um ato de mútua masturbação entre os dois e uma deusa gêmea. E quando o mundo foi assim feito, o deus criador juntou-se à deusa gêmea na grande dança das flores, e desta maneira surgiram a flora e a fauna na face da terra seca. O triângulo existente, constituído pela heterossexualidade, o lesbianismo e o cultivo das flores não é outra coisa senão imitação humana das ações arquetípicas dos deuses. Muito satisfatório? (...) Uma vez que tenha sucesso e todos os três indivíduos “saibam” que suas diversas ações trabalham juntas em favor da grande sociedade (que é A-B-C), este “conhecimento” influenciará o que continua havendo na situação. Por exemplo, C pode ser levada a programar seu tempo de maneira mais equitativa entre suas duas principais atividades.

Se esta extensão de nosso exemplo parecer forçada, podemos torná-la mais convincente imaginando um processo de secularização na consciência de nosso homem de gênio religioso. A mitologia já não parece mais plausível. A situação tem de ser explicada pela ciência social. Isto naturalmente é muito fácil. É evidente (isto é, para o nosso homem de gênio religioso transformado em cientista social) que os dois tipos de atividade sexual incluídos na situação exprimem necessidades psicológicas profundas dos participantes. “Sabe” que frustrar estas necessidades levará a tensões “disfuncionais”. Por outro lado, é um fato que nosso trio vende suas flores por dólares na outra extremidade da ilha. Isso resolve. Os padrões de comportamento A-B e B-C são funcionais em termos do “sistema de personalidade”, enquanto C-A é funcional em termos do setor econômico do “sistema social”. A-B-C nada mais é do que o desfecho racional da integração funcional em nível intersistêmico. Ainda mais, se A tem sucesso na propaganda desta teoria às duas moças, o “conhecimento” possuído por elas dos imperativos funcionais implicados em sua situação terá certas consequências que influenciarão sua conduta. (B&L, 2002, 115/6)

O mesmo princípio pode ser transposto de nosso esquema face a face para o nível macrosocial. “A segmentação da ordem institucional e a concomitante distribuição do conhecimento levarão ao problema de fornecer significados integradores que abranjam a sociedade e ofereçam um contexto total de sentido objetivo para a experiência e o conhecimento social fragmentado do indivíduo.” Além disto, haverá “também um problema de legitimação das atividades institucionais de um tipo de ator com relação aos outros tipos.” Pode existir um *universo de significação* que confere *sentido objetivo* aos *guerreiros, fazendeiros, comerciantes e exorcistas*, independente de haver conflito de interesses entre estes tipos de atores, e mesmo dentro de um *universo comum de significados*, uns podem ter problemas de “explicar” aos outros suas atividades. Uma consequência da segmentação institucional pode ser então o surgimento de *subuniversos de significação* separados a um ponto em que o conhecimento específico de um papel é totalmente esotérico. (B&L, 2002, 116/7)

Esta discussão pode ser feita em relação ao meio militar sob mais de um aspecto: o conhecimento e visão de mundo dos militares de forma geral, ou dos militares da linha combatente de carreira mais especificamente, em distinção ao do restante da sociedade civil, ou é

possível ainda estudar a distribuição de conhecimento e visão respectiva de mundo dentro do próprio *universo militar*, como fez CASTRO (1990, 52/104) em relação a “os espíritos das armas”, no capítulo respectivo de seu livro citado, e como se poderia fazer estendendo a discussão para incluir as linhas de especialidade não bélica no Exército, as de saúde, engenharia e complementar (administração, magistério, etc.). É claro que existe relativa unidade dentro das Forças Armadas, o que provavelmente não permite falar, em seu interior, no “surgimento de *subuniversos de significação* separados a um ponto em que o conhecimento específico de um papel é totalmente esotérico” para outro do próprio meio militar; mas, por outro lado, aquele capítulo de Castro dá mostra de como é possível se subdividir o conhecimento e visão de mundo em subuniversos de significação, mesmo dentro de um grupo relativamente unitário, como o dos formados na AMAN.

A criação de *subuniversos* gera uma *multiplicidade de perspectivas de visão da sociedade* em que surgem, e cada perspectiva destas se relaciona com *interesses sociais concretos*, mas elas, e teorias anexas ou *Weltanschauungen* que as acompanhem, não serão mero reflexo mecânico dos *interesses pessoais* envolvidos. “Especialmente no nível teórico é inteiramente possível que o conhecimento chegue a desprender-se muito dos interesses biográficos e sociais do conhecedor”, em “alto grau de autonomia em oposição à sua própria base social.” (B&L, 2002, 118/9)

Este raciocínio se relaciona com o questionamento já mostrado em CASTRO (1990, 14) sobre a impropriedade de explicar “o comportamento político dos militares a partir de sua suposta origem social de ‘classe média’.”

A “relação entre conhecimento e sua base social é dialética, isto é, o conhecimento é um produto social e o conhecimento é um fator na transformação social.”

A autonomização de *subuniversos* contribui para o surgimento de problemas de legitimação para os íntimos com eles e para os estranhos, e estes têm de ser *impedidos de entrar*, enquanto aqueles, “por outro lado, têm de ser *mantidos dentro*.” (B&L, 2002, 120)

Não é suficiente instituir um subuniverso esotérico da medicina. É preciso convencer o público leigo de que isto é correto e benéfico e a fraternidade médica deve ser conservada nos padrões deste subuniverso. Assim a população geral é intimidada pelas imagens da ruína física que se segue à atitude de “opor-se aos conselhos do médico”. É persuadida a não fazer isso pelos benefícios práticos da obediência e pelo seu próprio horror da doença e da morte. Para sublinhar sua autoridade, a profissão médica recorre-se com os velhos símbolos de poder e mistério, das vestimentas exóticas à linguagem incompreensível, tudo isso naturalmente legitimado para o público e para ela própria em termos práticos. Enquanto isso, os habitantes devidamente credenciados do mundo médico são preservados do “charlatanismo” (isto é, de pisarem fora do subuniverso médico em pensamento ou na ação) não só pelos poderosos controles externos de que a profissão dispõe, mas também por todo um corpo de conhecimento profissional que lhes oferece a “prova científica” da loucura e até da maldade deste desvio. Em outras palavras, entra em ação

uma maquinaria inteira de legitimação, com o fim de manter os leigos como leigos e os médicos como médicos, e (se possível) que ambos assim procedam com satisfação. (B&L, 2002, 121)

A questão aqui pode ser remetida à discussão sobre “o caráter corporativo do oficialato”, conforme apresentado por HUNTINGTON (2003, 16).

Uma questão de grande interesse teórico é sobre até que ponto uma *ordem institucional* ou parte dela é percebida como *facticidade* não humana. É a questão da *reificação* social, a apreensão dos fenômenos humanos como se fossem coisas não humanas, super-humanas. O homem esquece sua própria autoria do mundo humano e não percebe a relação dialética de sua produção. Assim que se estabelece um *mundo social objetivo*, há a possibilidade de sua *reificação*<sup>100</sup>. “A objetividade do mundo social significa que este faz frente ao homem como algo situado fora dele”, mas ainda assim ele pode conservar a noção de que, embora objetivado, o mundo social foi feito por homens e, portanto, pode ser refeito. *A reificação é o grau extremo do processo de objetivação*. (B&L, 2002, 122/3)

A *ordem institucional* como um todo ou segmentos dela podem ser apreendidos de forma reificada. Ela pode, por exemplo, ser concebida como *microcosmo reflexo do macrocosmo universal, feito pelos deuses*. O que acontece “aqui embaixo” é pálida reprodução do que é “lá em cima”. *Instituições* particulares também *podem ser reificadas*. O casamento, por exemplo, pode ser concebido “como imitação de atos divinos de criatividade, como mandamento universal da lei natural, como consequência necessária de forças biológicas ou psicológicas ou, afinal, como imperativo funcional do sistema social.” *Papéis se reificam segundo a fórmula paradigmática* “Não tenho escolha neste assunto, tenho de agir desta maneira por causa de minha posição”, seja como marido, pai, general, arcebispo, presidente da diretoria, bandido ou carrasco, conforme o caso. (B&L, 2002, 124/5)

Neste aspecto, a autonomização e grau de objetivação do universo militar podem ser considerados intensos, e estão na própria base da definição socialmente construída e consagrada do Estado. Modernamente concebemos propostas de “Estados mínimos”, Estados liberais, com presença relativamente pequena na economia, saúde ou educação; mas mesmo a opinião pública dominante associa a incapacidade de um governo em manter uma administração da violência, em caráter legítimo e exclusivo, à ausência de Estado, ou à sua “falência”, à

---

<sup>100</sup> Recentes críticos franceses da sociologia de Durkheim, tais como Tules Monnerot (*Les faits sociaux ne sont pas des choses*, 1946) e Armand Cuvillier (“Durkheim et Marx”, *Cahiers internationaux de sociologie*, 1948) acusaram-na de ser uma concepção reificada da realidade social. Em outras palavras, afirmam que a *choséité* de Durkheim é *ipso facto* reificação. Seja o que for que se possa dizer a este respeito no sentido da exegese de Durkheim, é possível em princípio afirmar que “os fatos sociais são coisas” e ter em vista com esta expressão nada mais do que a objetividade dos fatos sociais *como produtos humanos*. A chave teórica da questão é a distinção entre objetivação e reificação. (B&L, 2002, 123)

sua ineficiência, seja como um todo (Haiti? Iraque?), seja em subconjuntos territoriais (Colômbia? comunidades dominadas por traficantes de drogas?), tendo sido esta função construída como “imperativo funcional do sistema social”. Algumas concepções de mundo *sem Estados* podem até ser comuns, mas deve ser difícil encontrar quem conceba um mundo de “Estados” com propostas de liberar as ações de violência legítima para a iniciativa privada ou as questões de justiça para serem resolvidas pelos indivíduos, pelas próprias mãos; ou seja, as instituições de segurança, se não chegam a ser reificadas, são no mínimo objeto de alto grau de objetivação, assim como muitos dos *papéis* de seus agentes, “segundo a fórmula paradigmática” anteriormente exemplificada.

## II.2 Legitimação

### a) As origens dos universos simbólicos

O processo de *legitimação* pode ser bem definido como *objetivação de sentido* de “segunda ordem”. Neste processo, são produzidos novos significados, “que servem para integrar os significados já ligados a processos institucionais díspares.” Pela legitimação, então, as *objetivações de primeira ordem*, que foram *institucionalizadas*, se tornam acessíveis de forma objetiva, e plausíveis em nível subjetivo.<sup>101</sup> (B&L, 2002, 126/7)

A *integração* e a *plausibilidade* subjetiva se referem a dois níveis. Primeiro, em nível “horizontal”, a *totalidade da ordem institucional* deveria ter *sentido global* para os participantes de diferentes processos institucionais. Para ela ser plausível, os sujeitos envolvidos devem reconhecer nela motivos “por trás” dos motivos dos indivíduos. Em segundo, em nível “vertical”, a *totalidade da vida de um sujeito*, em suas várias fases sucessivas, institucionalmente pré-definidas, deve ter *sentido plausível* para ele. (B&L, 2002, 127)

Conforme vimos, a legitimação não é necessária na fase de formação das instituições, para a geração que as inicia. As instituições nascentes são então evidentes para os sujeitos envolvidos. “O problema da legitimação surge inevitavelmente quando as objetivações da ordem institucional (agora histórica) têm de ser transmitidas a uma nova geração.” Para esta, não sendo acessível por memória e hábito a “evidência” das instituições, são necessárias “explicações” e justificações, processo que consiste na *legitimação*. (B&L, 2002, 128)

---

<sup>101</sup> O termo “legitimação” deriva de Weber, que o desenvolve particularmente no contexto de sua sociologia política. Demos-lhe aqui uso muito mais amplo. (B&L, 2002, 127)

A legitimação “explica” a *ordem institucional* conferindo *validade cognitiva* a seus *significados objetivados*. É questão de “valores”, que devem ser precedidos por “conhecimento”. Por exemplo, um indivíduo não deve casar-se no interior de seu clã, mas antes de aderir a este valor, deve adquirir o conhecimento de uma *tradição*, que lhe “explica” o que é o clã. “A legitimação não apenas diz ao indivíduo por que *deve* realizar uma ação e não outra; diz-lhe também por que as coisas *são*<sup>102</sup> o que são.” (B&L, 2002, 128/9)

É claro que muitos dos valores cultivados entre militares dependem, para sua aplicação, do conhecimento de elementos do meio, como o conhecimento da hierarquia interna, mas certamente muitos destes valores em si são os mesmos que os indivíduos já conhecem desde sua situação no meio civil, e haverá quem questione se a maioria dos valores exaltados no meio militar podem ser desenvolvidos na idade em que se ingressa neste ambiente, ou se só podem ser reforçados, apenas no caso em que já existissem *a priori*, no mínimo em estado latente. Na recente visita de campo que fiz à EsPCEEx, especificamente para esta pesquisa, ouvi, por exemplo, este questionamento de um capitão professor de Biologia na Escola. A portaria do DEP que trata dos *atributos da área afetiva* reconhece 3 valores básicos, que já “devem ter sido desenvolvidos no indivíduo desde a infância”, mas lista outros 47 que admite possam ser aprimorados ou *desenvolvidos* naqueles que procuram a carreira militar.

Embora empiricamente coincidam em parte, é possível distinguir analiticamente diferentes *níveis de legitimação*. O primeiro, incipiente, pre-teórico, acompanha a *tradição do sistema linguístico* que *objetiva* a experiência humana. A transmissão de um vocabulário de parentesco, por exemplo, legitima, neste nível, a estrutura respectiva. Uma criança, ao aprender que outra é “primo”, aprende com a designação uma conduta, e a informação legitima a conduta geral com primos. Pertencem a este nível as primeiras respostas simples aos porquês das crianças. (B&L, 2002, 129)

Neste sentido, os primeiros momentos dos novos internados já serão cheios de elementos linguísticos significativos. Eles já são logo instruídos, por exemplo, sobre quem devem tratar como “senhor”, o que, associado ao conhecimento comum que todos têm da tradição de hierarquia e disciplina do Exército, já lhes aponta como se enquadrar nesta tradição, e o “período de adaptação”<sup>103</sup> é um momento de aprendizado de vários elementos do vocabulário do novo mundo.

<sup>102</sup> No original era o verbo (*are*) que estava em itálico, embora tenha sido destacado, na tradução publicada no Brasil, o “por que” (*why*), e não o “são”.

<sup>103</sup> Para uma revisão do que é o “período de adaptação”, consultar CASTRO (1990, 15/36).

O segundo nível é das proposições teóricas rudimentares, pragmáticas, de ações concretas, expressas por “provérbios, máximas morais e adágios de sabedoria”, “lendas e histórias populares”. (B&L, 2002, 129)

Neste nível também começam a atuar rapidamente, logo após o ingresso do aluno na EsPCEX, processos de legitimação, quando o novo internado vai ouvir constantemente, dos integrantes da equipe dirigente, este tipo de proposições.

O terceiro nível é o de “teorias explícitas pelas quais um setor institucional é legitimado em termos de um corpo diferenciado de conhecimentos.” A legitimação começa a ir além da aplicação prática e se torna “teoria pura”, atingindo relativa autonomia das instituições legitimadas, e então pode gerar seus próprios procedimentos institucionais<sup>104</sup> e chegar mesmo a se desvincular de seu objeto original. (B&L, 2002, 130/1)

Este nível é representado, no meio em que estudamos, pela instrução e ensino formais aos alunos, que começa logo após o período de adaptação e se estende até o final do curso, sob as mais variadas formas de diversas disciplinas.

O quarto e mais afastado nível de legitimação da vida cotidiana é o dos *universos simbólicos*, “corpos de tradição teórica que integram diferentes áreas de significação e abrangem a ordem institucional em uma totalidade simbólica”. (B&L, 2002, 131)

Repetindo, os processos simbólicos são processos de significação que se referem a realidades diferentes das pertencentes à experiência da vida cotidiana. Pode ver-se facilmente a maneira pela qual a esfera simbólica se relaciona com o nível mais amplo de legitimação. A esfera da aplicação pragmática é suplantada de uma vez para sempre. A legitimação agora realiza-se por meio de totalidades simbólicas que não podem absolutamente ser experimentadas na vida cotidiana. (B&L, 2002, 131)

Este nível se distingue dos outros por sua abrangência: *agora a totalidade dos setores da ordem institucional se acha integrada num quadro de referência global*, que é então um “universo” neste sentido de toda a experiência humana, coletiva e individual, poder agora ser concebida como pertinente a ele. (B&L, 2002, 131)

Pensar aqui num *universo simbólico especificamente militar* suscita questões como saber até que ponto existem neste meio “corpos de tradição teórica” autônomos. O fato de a maioria dos professores na AMAN, mesmo das disciplinas de conhecimentos gerais – do ensino fundamental – serem militares é um exemplo que aponta no sentido de certa autonomia, ainda mais quando se trata de disciplinas humanas, e conduzidas a partir de apostilas organizadas pelos próprios professores militares, mas ocorre também o ensino a partir de material

---

<sup>104</sup> Tanto Marx quanto Paretto compreenderam a possível autonomia daquilo que chamamos legitimações (“ideologia” em Marx, “derivações” em Paretto). (B&L, 2002, 130)

didático de uso público<sup>105</sup>. Por exemplo, na cadeira de História na EsPCEEx, o que eu observei no tempo que passei lá foi uma prática dos professores de não ter um livro de referência pré-estabelecido, e sim aceitar qualquer um que o aluno trouxesse para usar como fonte de consulta e estudo. É esperável que haja um campo de interseção entre um universo simbólico interno e o externo, da sociedade civil como um todo, e que, ao lado dos corpos de tradição teórica assim compartilhados, haja também algumas tradições internas específicas que, se não chegam a formar corpos teóricos autônomos, ao menos influenciarão fortemente o uso interno de teorias adotadas, criando, para alguns campos de experiência, uma “visão militar” destes campos. Um dos comandantes da EsPCEEx, no período em que trabalhei lá, afirmou certa vez, numa reunião com os professores, não considerar que existisse uma História do Brasil autônoma, feita por militares; por outro lado, o comandante anterior a ele, também em reunião com a equipe de professores da Escola, afirmou, num primeiro momento, que pretendia ver aplicado na Escola um “Construtivismo Militar”, quando ele pretendeu implementar mudanças no ensino – mudanças que, segundo alguns professores não simpáticos às propostas, contrariariam o rumo construtivista até então vigente na Escola desde o Projeto EsPCEEx 2000. Possivelmente questionado depois sobre a legitimidade ontológica do conceito que construíra, ele voltou a defender a legitimidade da autonomia de comandante, mas usando uma expressão que depois virou motivo de brincadeira. Passou a dizer que a Escola continuaria a ser mantida numa linha construtivista, mas que aplicaria sobre o ensino uma “*manus militaris*”, para mudar aspectos conforme julgasse necessário.

O *universo simbólico* tem caráter *nômico*<sup>106</sup>, *ordenador*, legitimando a *ordem institucional* e a *biografia individual* e, neste caso, “põe cada coisa em seu lugar certo”. Se um indivíduo se extravia, perdendo a consciência desta ordem, o *universo simbólico* permite-lhe “retornar à realidade”, à vida cotidiana. Permite também ordenar as diferentes fases da biografia. (B&L, 2002, 133/6)

Pela própria natureza da socialização, a identidade subjetiva é uma entidade precária.<sup>107</sup> (...) A “sadia” apreensão de si mesmo como possuidor de uma identidade definida, estável e socialmente reconhecida está continuamente ameaçada pelas metamorfoses “surrealistas” dos sonhos e das fantasias, mesmo se permanece relativamente coerente na interação cotidiana. A identidade é fundamentalmente legitimada pela colocação dela no contexto de um universo simbólico. Mitologicamente falando, o nome “real” do indiví-

<sup>105</sup> Cf., e.g., CASTRO (2004, 16): “Diferentemente dos Estados Unidos e de outros países, aqui o Exército nunca publicou histórias oficiais, como aquelas produzidas pelo Center for Military History em Washington”.

<sup>106</sup> Nossa argumentação neste ponto é influenciada pela análise feita por Durkheim. Estamos, entretanto, mais interessados nos processos *nômicos* na sociedade do que nos *anômicos*. (B&L, 2002, 133)

<sup>107</sup> A precariedade da identidade subjetiva está já implicada na análise de Mead da gênese do eu. Para desenvolvimentos desta análise cf. Anselm Strauss, *Mirrors and Masks*, Erving Goffman, *The Presentation of Self in Everyday Life*. (B&L, 2002, 137)

duo é o que lhe é dado pelo seu deus. O indivíduo pode assim “saber quem é” ancorando sua identidade em uma realidade cósmica protegida ao mesmo tempo das contingências da socialização e das malevolentes autotransformações da experiência marginal. Mesmo que seus vizinhos não saibam quem ele é e mesmo se ele próprio pode esquecer-se quem é nas angústias dos pesadelos, pode certificar-se de que seu “verdadeiro eu” é uma entidade fundamentalmente real em um universo supremamente real. Os deuses sabem – ou a ciência psiquiátrica – ou o partido. (B&L, 2002, 136/7)

Uma das funções legitimadoras mais importantes dos universos simbólicos para os indivíduos é a “localização” de sua morte. *Em qualquer universo simbólico, haverá esta tarefa essencial de dar sentido à vida do indivíduo em sociedade após a morte dos outros significativos e preparar a própria morte com o menor terror possível, de modo a não paralisar a vida cotidiana e propiciar uma “morte correta”.* (B&L, 2002, 138)

Este aspecto certamente precisa de especial atenção em algo que se conceba como *universo simbólico* especificamente militar, dada a característica de se assumir, na profissão militar, o risco de morte como contingência a ser enfrentada, em caso de necessidade do serviço. Numa escola de formação militar, há momentos periodicamente programados em que se narram episódios históricos de personagens que enfrentaram uma “morte correta”, “heroica”, como é tradição acontecer em solenidades realizadas em datas comemorativas das armas, quase sempre datas de nascimento das figuras históricas tomadas como patronos destas armas.

No plano social, os universos simbólicos delimitam a realidade e o que é importante nas *interações sociais*. Um caso extremo, avizinado em algumas sociedades primitivas, é o da definição de *tudo* como realidade social, incluído o mundo inorgânico. Os universos simbólicos hierarquizam o ser em categorias de fenômenos, definindo o âmbito social nesta hierarquia. Estas categorias se aplicam inclusive a diferentes tipos de homens, e é frequente uma sociedade rejeitar o *status* humano a amplas categorias deste tipo. (B&L, 2002, 139)

Aqui também, de forma análoga ao que vimos de semelhança entre algumas sociedades primitivas e a *sociedade militar*, no aspecto de experimentarem alto grau de institucionalização da vida social, temos no meio militar, particularmente numa escola de formação, uma tendência de definir um amplo espectro do mundo circundante como social, o que na AMAN, por exemplo, inclui localizar, delimitar e identificar praticamente todo o espaço físico – construído e não construído – conferindo às várias localidades assim identificadas, arquitetônicas ou naturais, nomes que geralmente são históricos ou que remetem a alguma atividade militar, a não ser que se trate, claro, de nomes que pré-existissem à localização da escola no local. Pode ser que o detalhamento de nomes de localidades físicas também ocorra assim em outras organizações, mas talvez não com a importância que adquire na AMAN, onde o conhecimento desta nomenclatura eventualmente é visto como índice de *distinção* do

grau de familiaridade – e, na sequência da lógica, do grau de *comprometimento* – que o sujeito tem com a organização.

A hierarquização de *status* em relação à alteridade está bem discutida no estudo de CASTRO (1990, 38/45), na comparação entre o mundo “aqui dentro” e “lá fora”, e nas comparações entre os espíritos das armas.

*Os universos simbólicos também ordenam a história*, ligando os homens com seus predecessores e sucessores em totalidade dotada de sentido, o que serve para transcender a finitude da existência individual e dar sentido à morte do indivíduo. A comunidade concreta é transposta para um plano cósmico e adquire grandeza independente da existência individual.<sup>108</sup> (B&L, 2002, 140/1)

Conforme já observamos, o universo simbólico fornece uma integração unificadora de *todos* os processos institucionais separados. A sociedade inteira agora ganha sentido. Instituição e papéis particulares são legitimados por sua localização em um mundo compreensivelmente dotado de significação. (...) É importante porém compreender que a ordem institucional, tal como a ordem da biografia individual, está continuamente ameaçada pela presença de realidades destituídas de sentido em termos *dessa* ordem. A legitimação da ordem institucional enfrenta também a contínua necessidade de manter encurralado o caos. *Toda* realidade social é precária. *Todas* as sociedades são construções em face do caos. A constante possibilidade do terror anômico torna-se atual sempre que as legitimações que obscurecem esta precariedade são ameaçadas ou entram em colapso. (B&L, 2002, 141)

No caso em estudo, a ordem interna está sujeita a ameaças constantes, como a representada pelos contatos periódicos do aluno com o mundo externo e tudo que possa nele representar atrativos em face da ordem interna, levando o internado a desistir de sua condição voluntária, já que, ao contrário das prisões, a qualquer momento o aluno pode optar por voltar ao “caos”, com suas vantagens e desvantagens... Em princípio, todos os ingressantes têm seus motivos para permanecer, mas há desistências, que são maiores quanto menor é o tempo desde o ingresso, e são bem poucas após a formatura, mas mesmo neste caso ocorrem algumas; porém as taxas de desistência são esperadas, e não devem representar grande possibilidade de “terror anômico”, ao contrário dos que eventualmente permaneçam, mas, tendo tido uma socialização com pouco grau de sucesso, mantenham hábitos e discursos que possam negar a ordem interna.

## **b) Os mecanismos conceituais da manutenção do universo**

---

<sup>108</sup> A concepção do caráter transcendente da sociedade foi especialmente desenvolvida por Durkheim. (B&L)

Entendido como *construção cognitiva*, o universo simbólico é teórico, e pressupõe a reflexão teórica daqueles para quem a ordem institucional assumiu aspecto problemático, mas todos podem “habitar” ingenuamente esse universo, em atitude natural. (B&L, 2002, 142)

*Um universo simbólico legitima uma ordem institucional, no mais alto nível de generalidade, e teorizações relativas a ele podem ser consideradas legitimações em segundo grau.* Todas as legitimações, das mais simples pré-teóricas até os universos simbólicos, podem, por sua vez, ser consideradas *mecanismos de manutenção* do universo. É difícil separar claramente casos concretos “ingênuos” e “requintados”, mas a distinção analítica é útil porque permite pensar no grau em que um universo simbólico é admitido como certo. Assim como vimos vários níveis de legitimação das instituições, há vários níveis de legitimação dos universos simbólicos, exceto que estes, como são fenômenos teóricos, não têm níveis pré-teóricos de legitimação. (B&L, 2002, 143)

Um exemplo de ideia repetida no meio em estudo a qual pode representar fruto de um *universo simbólico interno específico*, mantido pelos principais “engenheiros” do sistema, é a de que o Exército Brasileiro teria se originado na Batalha de Guararapes<sup>109</sup>. Por várias vezes eu ouvi na EsPCEx, de professores de História, conversas e declarações no sentido de ser possível questionar esta afirmação. Ela se baseia na ideia de que então que se formou, pela primeira vez no território, um “exército brasileiro”, conforme estaria o termo inclusive registrado em documento dos revoltosos; mas tratava-se de *um* exército de brasileiros, um grupo de brasileiros armados para combater, e não *do* Exército Brasileiro, que, como organização política permanente e regular, só surgiria após a existência do próprio Estado brasileiro, ou seja, no período posterior a 1822, com origens históricas possivelmente recuáveis no máximo a 1808; mas, enfim, destacando-se ou não o caráter simbólico do teor das afirmações sobre a Batalha de Guararapes como “origem do Exército Brasileiro”, sabemos que este tipo de interpretação do passado no sentido de buscar determinadas legitimações históricas se aproxima mais de ser regra do que exceção, nas construções institucionais, como é tão comum, para ficar em apenas um exemplo notório, no caso das histórias de alguns países europeus que recuam suas origens até o máximo que os registros permitem, chegando até a Antiguidade, muitas vezes sem haver uma continuidade de etnia, língua e instituições que justifique o traçado de uma história política contínua.

---

<sup>109</sup> Uma discussão a respeito pode ser encontrada em ROSA (2007, 96 e ss.).

Procedimentos específicos de *manutenção do universo* são necessários quando o universo simbólico se tornou um *problema*. Todo universo simbólico é incipientemente problemático, então a questão é saber em que *grau* chega a ser problemático.

Um problema intrínseco, semelhante ao da tradição em geral, surge na transmissão do universo simbólico de uma geração a outra. “A socialização nunca é completamente bem sucedida.” Alguns “habitam” o universo de maneira mais definida do que outros, e as concepções sobre ele variam. Como o universo simbólico transcende a experiência concreta da vida cotidiana, não é possível “ensinar” os significados daquele da forma direta como se ensinam os significados desta. As perguntas feitas sobre ele têm que ter resposta mais complicada do que as dadas às crianças sobre as realidades institucionais da vida cotidiana. (B&L, 2002, 144)

É possível raciocinar que é na formação dos oficiais combatentes de carreira – feita na AMAN, e aperfeiçoada depois na EsAO e ECEME – que se tenha o que de forma mais próxima se assemelha ao ensino, à transmissão de significados de um *universo simbólico militar*, enquanto, na outra ponta, na formação de recrutas nos quartéis, estes mesmos oficiais coordenam um tipo de instrução voltado mais para “a experiência concreta da vida cotidiana” militar, em que as perguntas feitas podem ter respostas mais simples. Os tenentes e capitães que basicamente estão à frente da formação dos soldados, os que lhes são mais próximos, são, de certa forma, os mesmos que estão mais próximos dos cadetes em sua formação, mas, sem falar na diferença de programas, há entre as equipes de instrutores pelo menos duas diferenças: na formação dos soldados há um alto índice de emprego de tenentes temporários, não formados pela AMAN; e, nesta, quase todos os convidados a serem instrutores são recrutados entre aqueles que, quando eram alunos, tiveram destacado aproveitamento escolar, ou seja, a princípio são os que demonstraram os melhores índices de socialização bem sucedida quando de sua própria formação.

O problema intrínseco na transmissão do universo simbólico se agrava se começa a haver *versões divergentes* deste entre grupos de seus “habitantes”. Um grupo *herético* com semelhante ameaça à ordem institucional habitualmente será objeto de repressão, e esta deverá ser legitimada.

Historicamente as *heresias* são um primeiro impulso que gera a necessidade de concepção sistemática de universos simbólicos, sendo o desenvolvimento da teologia cristã exemplo de resposta a uma série de confrontos heréticos à tradição “oficial” neste campo. (B&L, 2002, 145)

O que se pode raciocinar que representa confrontos “heréticos” a um possível *universo simbólico militar* são discursos externos que confrontem os atributos internamente valorizados, como hierarquia, disciplina, nacionalismo, lealdade ao grupo. Modernamente, o que pode ameaçar estes valores são discursos que exaltem, de alguma forma afrontando estes valores, ideias de anarquia, libertarismo, individualismo, interesse material – mercenarismo, entreguismo ao estrangeiro – e revolução contra o Estado. Valores cultivados no *mundo militar* podem levar alguns de seus habitantes a compartilhar com a “esquerda”, sob alguns aspectos, ideais comuns, como certo igualitarismo, valorização do trabalho como critério meritocrático, rejeição à exploração baseada no interesse e no liberalismo, o que pode contribuir para explicar a eventual aproximação de alguns militares com a esquerda; mas, por outro lado, lembrando valores apontados por Huntington como típicos da *mentalidade militar*, como valorização do Estado, espírito de corpo e conservadorismo, é compreensível que a aproximação com ideais de esquerda se limita, em Estados capitalistas, diante da versão revolucionária desta que preconiza investir contra estes Estados. Neste particular, têm mais potencial ainda de figurar no panteon de entidades demonizadas pelo *universo simbólico militar* ações como a da Intentona Comunista, em que intenções revolucionárias contra o Estado foram realizadas incluindo ações que depunham contra um dos valores mais caros a este universo, a lealdade aos pares e à organização. Assim é que, neste “universo simbólico” militar, este episódio é invariavelmente referido como se contam histórias de terror.<sup>110</sup>

Uma ocasião para concepções conservadoras de um universo, com um problema mais agudo do que o gerado por *heresias* internas na sociedade, ocorre quando esta se defronta com outra muito diferente, porque, neste caso, a outra sociedade também tem seu universo simbólico “oficial”, com sua objetividade, suposta certa, para o confronto. É muito menos chocante para o *status* de objetividade do nosso próprio universo ter de lidar com minorias dissidentes internas, “cuja oposição é *ipso facto* definida como loucura ou maldade, do que enfrentar outra sociedade que considera *as nossas próprias* definições da realidade como ignorantes, loucas ou completamente más.” O confronto com outro universo simbólico possível representa ameaça porque sua simples existência demonstra que o nosso próprio não é *natural*, inevitável. (B&L, 2002, 146/7)

É importante acentuar que os mecanismos conceituais da conservação do universo são eles próprios produtos da atividade social, assim como todas as formas de legitimação, e só raramente podem ser compreendidos separadamente das outras atividades da coletividade em questão. Especificamente, o êxito de particulares mecanismos conceituais relaciona-se com o poder possuído por aqueles que operam com

<sup>110</sup> Cf., e.g., a menção do Gen Costa e Silva ao episódio, em FERREIRA (2000, 14).

eles.<sup>111</sup> O confronto com universos simbólicos distintos implica um problema de poder, a saber, qual das definições da realidade em conflito ficará “fixada” na sociedade. (...) Qual das duas ganhará, contudo, é coisa que dependerá mais do poder do que da engenhosidade teórica dos respectivos legitimadores. É possível imaginar que mistagogos olímpicos e ctônicos igualmente requintados reúnam-se em consultas ecumênicas, discutindo os méritos de seus respectivos universos *sine ira et studio*, mas é mais provável que a questão seja decidida no nível menos rarefeito do poder militar<sup>112</sup>. O desfecho histórico de todo choque entre deuses foi determinado por aqueles que empunhavam as melhores armas e não por aqueles que possuíam os melhores argumentos. A mesma coisa evidentemente pode dizer-se dos conflitos internos da sociedade, nesta ordem de problemas. Quem tem a vara mais comprida tem maior probabilidade de impor suas definições da realidade. Esta é uma suposição segura que se pode fazer a respeito de qualquer grande coletividade, embora haja sempre a possibilidade de teóricos politicamente desinteressados convencerem uns aos outros, sem recorrerem a meios mais brutais de persuasão. (B&L, 2002, 147/8)

No nosso caso em estudo, pensando-se numa *sociedade militar* e seu possível *universo simbólico* específico, como ela é parte do conjunto maior da sociedade civil em que se insere, não cabe, *a princípio*<sup>113</sup>, o modelo de universo simbólico de uma sociedade que “se defronta com outra muito diferente”, e, se fosse adotado este modelo, como a sociedade militar não tem simplesmente “as melhores armas”, mas sim a quase totalidade das armas disponíveis no âmbito analisado, seria o caso de explicar por que ela não imporá de forma definitiva “suas definições da realidade”. É possível que não o faça talvez justamente por não se tratar de um caso de sociedade que “se defronta com outra muito diferente”, mas sim que é um subconjunto desta, com certa autonomização, é verdade, mas que, por outro lado, tem dentro de si relativa representatividade dos vários universos simbólicos presentes na sociedade maior a partir da qual ela se constitui. É claro que a relativa autonomização gerou vários momentos históricos no País em que se pode falar numa imposição de setores militares, eventualmente permitindo a aplicação, em maior ou menor grau, daquela ideia de sociedades com universos simbólicos em confronto; mas, por outro lado, no mínimo em parte destes momentos seria possível também se apoiar na ideia de setores civis e militares compartilhando elementos motivadores comuns para sua ação.<sup>114</sup>

O aspecto das participações históricas das FA na vida nacional é assunto específico, vasto e complexo para ser explorado nesta pesquisa, e já rendeu copiosas possibilidades de

<sup>111</sup> Marx desenvolveu detalhadamente a relação entre poder material e “êxito conceitual”. Cf. as formulações bem conhecidas deste assunto em *A Ideologia Alemã*: “Die Gedanken der herrschenden Klasse sind in jeder Epoche die herrschenden Gedanken” (Frühschriften, Kröner, editor, p. 373). (B&L)

<sup>112</sup> Cf este parágrafo com a noção Huntingtoniana de *realismo* militar.

<sup>113</sup> Por outro lado, a este respeito, deve ser confrontada a questão clássica frequentemente referida na Sociologia Militar como o grau de “divergência/convergência” entre organização militar e sociedade civil, como pode ser vista em CAFORIO (2006), e.g., pp. 10, 17/8, 20/1, 61, 69, 77, 238/40, 261.

<sup>114</sup> Para uma teoria “pluralística” que seja solução de compromisso, de conciliação entre os termos do debate *divergência/convergência*, Cf Moskos, *apud* CAFORIO (2006, 20/1).

análise<sup>115</sup>, como o artigo de CASTRO (2001), *The Army as a Modernizing Actor in Brazil, 1870-1930*, o livro de CASTRO, D'ARAÚJO & SOARES (1994), *Visões do Golpe: a memória militar sobre 1964*, ou o de FERREIRA (2000), *Vida e Morte do Partido Fardado*, que inclusive abordam suas questões partindo da análise de valores militares, para então chegar à compreensão de aspectos políticos, das intervenções militares, as quais, conforme Edmundo Campos Coelho,

são apenas o aspecto mais espetacular do comportamento da instituição, geralmente o momento de explosão de tendências que se formaram ao longo dos períodos de normalidade: frustrações, isolamento ou reclusão dentro de um universo socialmente estreito, crise permanente de identidade profissional e assim por diante.<sup>116</sup>

Os *mecanismos conceituais* mantenedores dos universos simbólicos levam sempre à sistematização de legitimações *cognitivas* e *normativas*, que já estavam presentes na sociedade, de modo mais ingênuo, e depois se cristalizam no universo simbólico em questão. Normalmente existe então continuidade entre os esquemas *explicativos* e *exortativos* que servem de legitimação em nível teórico mais baixo, e as grandes construções intelectuais que explicam o cosmo. (B&L, 2002, 148/9)

Seria evidentemente absurdo tentar fazer aqui um exame detalhado dos diferentes mecanismos conceituais de conservação dos universos, dos quais historicamente temos conhecimento.<sup>117</sup> Mas algumas poucas observações sobre certos notáveis tipos de mecanismos conceituais seguem uma ordem – mitologia, teologia, filosofia e ciência. Sem propor um esquema evolucionista para estes tipos, pode dizer-se com segurança que a mitologia representa a forma mais arcaica de manutenção do universo, pois de fato representa a forma mais arcaica de legitimação em geral.<sup>118</sup> Muito provavelmente a mitologia é uma fase necessária no desenvolvimento do pensamento humano enquanto tal.<sup>119</sup> Em qualquer caso, as mais antigas conceitualizações de conservação de universo de que temos conhecimento são de forma mitológica. Para nossos propósitos é suficiente definir a mitologia como concepção da realidade que postula a contínua penetração do mundo da experiência cotidiana por forças sagradas.<sup>120</sup> (B&L, 2002, 149/50)

<sup>115</sup> Uma obra que folhiei recentemente e me pareceu abordar uma possível influência de um universo simbólico militar na história nacional foi escrita pelo brasilianista Robert A. Hayes e publicada em português pela BibliEx com o título *Nação Armada: a mística militar brasileira*.

<sup>116</sup> *Apud* CASTRO (1990, 14)

<sup>117</sup> Pareto é quem mais se aproxima da redação de uma história do pensamento em termos sociológicos, o que o torna importante para a sociologia do conhecimento, independentemente das reservas que se possa fazer a seu quadro teórico de referência. *Cf.* Brigitte Berger, *Vilfredo Pareto and the Sociology of Knowledge* (tese de doutoramento inédita. New School for Social Research, 1964). (B&L, 2002, 149)

<sup>118</sup> Isto lembra a “lei dos três estados” de Augusto Comte. Não podemos aceitá-la, evidentemente, mas pode ainda ser útil ao sugerir que a consciência se desenvolve em estágios historicamente reconhecíveis, embora não se possa concebê-los à maneira de Comte. Nossa própria compreensão deste assunto está mais próxima do enfoque hegeliano e marxista da historicidade do pensamento humano. (B&L, 2002, 149)

<sup>119</sup> Lévy-Bruhl e Piaget sugerem que a mitologia constitui estágio necessário no desenvolvimento do pensamento. Para uma sugestiva discussão das raízes biológicas do pensamento mitológico e mágico, *cf.* Arnold Oehlen, *Studien zur Anthropologie und Soziologie* (Neuwied/Rhein, Luchterhand, 1963), pp. 79ss. (B&L)

<sup>120</sup> Nossa concepção da mitologia é influenciada aqui pelos trabalhos de Gerardus van der Leeuw, Mircea Eliade e Rudolf Bultmann. (B&L)

A *mitologia* está próxima do nível ingênuo do universo simbólico, com um nível mínimo de necessidade de conservação teórica do universo, uma concepção deste como *realidade objetiva*, e pouca diferença entre seu conhecimento especializado e o comum. Para resguardar as pretensões monopolistas dos especialistas, é preciso estabelecer institucionalmente uma barreira de acesso a um “segredo”: “um corpo de conhecimento intrinsecamente exotérico é definido em termos esotéricos.” (B&L, 2002, 150/1)

Para conservar o universo mitológico integrado, sistemas “canônicos” mais elaborados podem eliminar inconsistências entre diferentes tradições mitológicas e, “por assim dizer, evoluem para a *conceitualização teológica* propriamente dita”, que tem então maior grau de sistematização teórica e mais distância do nível ingênuo. (B&L, 2002, 151)

Fenômeno histórico comum é a coexistência da *mitologia ingênua de massas* e uma *complexa teologia de elites* a serviço da conservação de um mesmo universo simbólico, como o “budista” do Extremo Oriente ou o “cristão” da sociedade medieval. (B&L, 2002, 152)

A *teologia* pode estar próxima da *mitologia* no conteúdo religioso, mas está mais próxima das conceitualizações seculares recentes em sua localização social, a *filosofia* e a *ciência*. Diferente daquela, as formas seguintes de *manutenção do universo* “passam a ser propriedade de elites de especialistas, cujos corpos de conhecimento foram crescentemente afastados do conhecimento comum da sociedade em conjunto.” A *ciência moderna* é o passo extremo “na secularização e complicação da conservação do universo”. O “leigo” “não sabe mais como tem de manter conceitualmente seu universo, embora evidentemente ainda saiba quem são aqueles que presumem ser os especialistas da conservação do universo.” (B&L, 2002, 152)

Os tipos de mecanismos historicamente se misturam em inumeráveis combinações, mas há duas aplicações deles de importante destaque na teoria geral: a *terapêutica* e a *aniquilação*. (B&L, 2002, 152/3)

A *terapêutica* é a aplicação dos mecanismos em questão para assegurar que os indivíduos *dissidentes* atuais ou potenciais se conservem dentro da *realidade institucionalizada*, para impedir que os “habitantes” do universo “emigrem”. “Seus dispositivos institucionais específicos, do exorcismo à psicanálise, da assistência pastoral aos programas de aconselhamento pessoal, pertencem naturalmente à categoria do controle social”, e ela “requer um corpo de conhecimento que inclui uma teoria da dissidência, um aparelho de diagnóstico e um sistema conceitual para a ‘cura das almas’”. (B&L, 2002, 153)

Por exemplo, numa coletividade que institucionalizou a homossexualidade militar, o indivíduo obstinadamente heterossexual é um candidato seguro à terapêutica, não somente porque seus interesses sexuais constituem evidente ameaça à eficiência de combate de sua unidade de guerreiros-amantes, mas também porque seu desvio é psicologicamente subversivo para a virilidade espontânea dos outros. Afinal de contas, alguns destes, talvez “subconscientemente”, podem ser tentados a seguir seu exemplo. Em um nível mais fundamental, a conduta do dissidente desafia a realidade social como tal, pondo em questão seus procedimentos operatórios cognitivos admitidos como certos (“os homens viris por natureza amam uns aos outros”), e os procedimentos normativos (“os homens viris *devem* amar uns aos outros”). De fato, o dissidente provavelmente representa um insulto vivo aos deuses, que amam uns aos outros no céu, assim como seus devotos na terra. Este desvio radical requer uma prática terapêutica solidamente fundada numa teoria terapêutica. É preciso haver uma teoria do desvio (uma “patologia”) que explica esta condição chocante (digamos, postulando a possessão demoníaca). É preciso haver um corpo de conceitos diagnósticos (digamos, uma sintomatologia, com práticas apropriadas para aplicá-la em julgamentos por ordálio), que não somente permita de maneira ótima a precisa especificação das condições agudas mas também descobre a “heterossexualidade latente” e a rápida tomada de medidas preventivas. Finalmente, deve haver uma conceitualização do processo curativo (digamos, um catálogo de técnicas de exorcismos, cada qual com adequada fundamentação teórica). (B&L, 2002, 153/4)

Esse mecanismo pode ser aplicado pelos *especialistas* e pode também ser incorporado pelo indivíduo *dissidente*. O mecanismo conceptual pode ser usado de forma a despertar culpa no *dissidente*, se sua *socialização primária* tiver tido algum êxito, tornando o diagnóstico *subjetivamente real* para ele e lhe trazendo, com a cura, a grande satisfação “de mais uma vez estar certo aos olhos dos deuses.” (B&L, 2002, 154/5)

Como CASTRO (1990, 17) registra, no período de adaptação na AMAN ocorre uma preocupação inversa a esta de “assegurar que os indivíduos dissidentes atuais ou potenciais se conservem dentro da realidade institucionalizada”. A preocupação é justamente dar meios para as dissidências aflorarem enquanto é possível convocar outro candidato no lugar do dissidente; mas, depois que o sujeito já está matriculado, se ele não declarar que quer sair, tudo que ele fizer fora do padrão desejado e for assim percebido pode se esperar que levará a uma *terapêutica*. É possível considerar que o sistema de ensino é concebido para ir apresentando os conhecimentos aos alunos em caráter informativo (após as medidas de modernização do ensino, procura-se também *que o aluno desenvolva conhecimento* aos moldes construtivistas), numa primeira instância e, deixando o aluno de demonstrar e aplicar este conhecimento nos momentos cabíveis, aplica-se a ele algum processo terapêutico, que pode ir desde aulas de reforço, no aspecto cognitivo, passando por conversas de orientação menos ou mais formais, com instrutores, professores ou pessoal de seção psicopedagógica, até prisão ou alguma forma mais leve de punição disciplinar. É claro que, entre estes pontos citados, podem se situar formas de punição de efeito bastante subjetivo, que para alguns podem ser pouco expressivas, mas para outros podem se revestir de extrema negatividade, como a simples menção, perante o grupo, do cometimento de um erro, algum ato “desonroso”, para aquele que, já tendo incorporado a base da socialização, tiver incluído nesta incorporação uma noção

de desonra que consiste em ser apontado em erro. A este respeito, é digno de nota o detalhe de que, no meio militar brasileiro, prevalece uma tradição segundo a qual o militar deve ser elogiado na frente de todos, e repreendido na frente apenas de pares e superiores, ou até em particular, para evitar a humilhação e perda de “moral” que poderia decorrer de o ser na frente de subordinados.

A *aniquilação*, por sua vez, usa os mecanismos conceituais para liquidar conceitualmente tudo que está *fora* do universo de referência, num tipo de *legitimação por negação*. A legitimação afirma a realidade do universo socialmente construído, enquanto a aniquilação *nega* a realidade das interpretações divergentes. Isto pode se dar de duas formas. Primeiro, conferindo *status* ontológico inferior aos desvios. O silogismo fundamental, continuando o exemplo dado, seria o seguinte: “os vizinhos são anti-homossexuais. Por conseguinte, sua anti-homossexualidade é um absurdo bárbaro, que não deve ser levado a sério por homens razoáveis.” Numa segunda forma mais ambiciosa, é possível buscar “*incorporar* as concepções dissidentes”, mas “traduzidas em conceitos derivados de nosso próprio universo”, transmutando-os de forma a mostrar que só adquirem sentido em termos mais “corretos”, derivados do nosso universo. (B&L, 2002, 155/6)

“Se o universo simbólico tem de abranger a realidade, não é possível deixar que alguma coisa fique fora de seu âmbito conceitual.” (B&L, 2002, 157)

Em caso de guerra, é claro que as propagandas respectivas visarão à *aniquilação* do universo simbólico inimigo, além do confronto físico em si, com o detalhe de que, conforme SOETERS *et alii* (2006, 247), os envolvidos diretamente em combate podem tomar como alvo de seus discursos, calcados na antítese entre “nós” e “eles”, inclusive os militares da sua contraparte administrativa, que não estão no calor do combate; mas, em tempo de paz, o comum é, na formação militar, a aniquilação ocorrer em relação a valores do mundo “lá fora” (a sociedade civil de origem) que se opõem ao “aqui dentro”, conforme a já mencionada discussão de CASTRO (1990, 38/45). É possível que esta oposição entre AMAN/“aqui dentro” e FACULDADE/“lá fora”, com a aniquilação do “lá fora” se dando da primeira forma, “conferindo *status* ontológico inferior aos desvios”, seja especialmente importante na formação do oficial na situação provisória de aluno/cadete, principalmente nos primeiros momentos, pela ameaça de ele ser seduzido por elementos do “lá fora” com inevitável apelo, como a presença feminina e a relativa liberdade, e então se chega inclusive a apontar esta liberdade “lá fora” como “falsa liberdade”, como registra o quadro comparativo de CASTRO (1990,

41); mas, conforme cadetes<sup>121</sup> e oficiais já formados se reaproximam da sociedade civil, os eventuais confrontos de concepções terão mais probabilidade de ser resolvidos pela segunda forma, buscando “incorporar as concepções dissidentes”, porque, afinal de contas, para grande parte dos oficiais, o tempo de interação com o universo militar vai se limitar às horas semanais de expediente, e a maioria vai constituir família e interagir com a sociedade civil, fora do trabalho, como a maior parte dos cidadãos. Esta segunda forma de solução por vezes aparece sugerida em algumas linhas e entrelinhas da discussão que CASTRO (1990, 147/62) apresenta em seu capítulo 4, Os Cadetes e o Mundo de Fora, e que inclui a *contrapartida* do “lá fora” descrito como inferior, mostrando situações em que o “lá fora” surge com aspectos positivos. Basicamente, como se ilustra inclusive com depoimentos de cadetes, a incorporação de concepções do mundo “lá fora” pode trazer para “aqui dentro” o valorizado atributo da *adaptabilidade*, e também favorecer a *liderança*, que deverá ser exercida sobre o cidadão incorporado para o serviço militar (CASTRO, 1990, 154/7). Este capítulo é importante na ilustração da tensão permanente do *mundo militar* entre constituir um *universo à parte*, e ser *parte do universo* maior em que se insere.

### c) a organização social para a manutenção do universo

Como vimos, a *divisão do trabalho* leva à *especialização do conhecimento*, com a organização do pessoal especializado respectivo. Isto tem várias consequências. A primeira é a emergência da teoria pura. Dada sua considerável abstração das vicissitudes da vida cotidiana, pode atingir um “céu platônico de ideação, a-histórica e a-social”. “Uma segunda consequência é o fortalecimento do tradicionalismo nas ações institucionalizadas, isto é, o reforço da tendência inerente da institucionalização à inércia.<sup>122</sup>” Quanto mais abstratas as legitimações, menos provável é sua modificação de acordo com necessidades pragmáticas. (B&L, 2002, 158/9)

O surgimento de pessoal em regime de tempo integral para a *legitimação e conservação do universo* enseja o aparecimento de conflitos sociais, como os que ocorrem entre especialistas teóricos e técnicos práticos, ou entre grupos rivais de peritos teóricos espe-

<sup>121</sup> O regime da AMAN não é de internato total. Quando eu trabalhei lá, havia um esquema de liberação progressiva dos cadetes para saídas à cidade, de noite. Nos dias de semana, os do 4.º ano podiam sair a partir de 3.ª feira, os do 3.º, a partir de 4.ª f., os do 2.º, a partir de 5.ª f., e os do 1.º, só a partir da 6.ª f. Estas dispensas se dão se o cadete não estiver com punição que o impeça de sair da Academia, e se não houver instrução eventual programada, que pode ocorrer inclusive de noite e em fim de semana.

<sup>122</sup> Sobre a “inércia” institucional reforçada pelas legitimações últimas (“fidelidade” de Simmel), veja-se ao mesmo tempo Durkheim e Pareto. (B&L, 2002, 159)

cialistas. Enquanto as teorias têm aplicações imediatas, qualquer rivalidade pode se resolver por apelo à prova prática, mas isto não é possível, por exemplo, para decidir entre uma teoria politeísta e outra henoteísta do universo. Muitas vezes, o pessoal envolvido recorre “a vários resistentes suportes para o frágil poder do simples argumento, como, por exemplo, conseguir que as autoridades empreguem a força armada para fortalecer um argumento contra seus competidores.” De qualquer forma, as simbolizações muito abstratas são confirmadas mais pelo *suporte social* do que pelo *suporte empírico*, reintroduzindo-se na situação um pseudo-pragmatismo, sendo possível dizer que “as teorias são convincentes porque *dão resultado*, isto é, dão resultado no sentido de se tornarem o conhecimento padrão e considerado certo na sociedade em questão.” (B&L, 2002, 159/61)

Forças armadas são muitas vezes então o fator de decisão empírica em conflitos sociais ocorridos a partir de teorias conflitantes, mas isto não impede que, dentro do próprio *universo militar*, haja teorias que também podem estar em conflito, e se para as teorias que se voltam para a parte técnico-profissional, para o emprego em combate, “qualquer rivalidade pode se resolver por apelo à prova prática”, isto não é possível, por exemplo, nas concepções curriculares ligadas à formação humanístico-fundamental do militar, à formação na área afetiva, etc., e então, internamente, a força decisiva não será a das armas em si, mas a dos postos e antiguidades nos postos para estar nas posições de decisão.

Sempre há então uma base social estrutural para a competição entre definições rivais da realidade. É possível que teorias abstrusas sejam maquinadas e entrem em disputa de forma isolada em relação a esta base; mas, chegando ao conhecimento desta, serão polarizados nela interesses extrateóricos que decidirão o desfecho da rivalidade, conforme as *afinidades*<sup>123</sup> que diferentes grupos sociais visualizem entre seus interesses e as teorias em competição, das quais passarão a ser “portadores”. Teorias antes despragmatizadas podem então demonstrar aplicabilidade aos interesses sociais do grupo que se tornou “portador” dela, e assim se demonstrar pragmaticamente superior a outra. Sem ser possível um tipologia exaustiva, é útil examinar alguns dos tipos mais gerais na organização social de *peritos teóricos*. (B&L, 2002, 162)

Em primeiro lugar, há a possibilidade de *peritos universais monopolizarem definições supremas da realidade*, havendo boas razões para pensar que este é o caso paradigmático de fases primitivas da história humana. Este *monopólio* significa que uma única *tradição simbólica* mantém o universo em questão, e estar na sociedade respectiva implica então aceitar esta

---

<sup>123</sup> O termo “afinidade” (*Wahlverwandschaft*) deriva de Scheler e Weber. (B&L, 2002, 162)

*tradição*. Se há algum ceticismo, não se organizou como desafio a esta *tradição*, cujos especialistas ministradores são sustentados por *estrutura unificada de poder*. Conceitualizações potencialmente competidoras são liquidadas assim que aparecem, ou por *meio físico* (“quem não cultua os deuses deve morrer”) ou por “fusão” (os *peritos* do *universo* dirão que o panteon competidor não é “realmente” outra coisa senão um aspecto ou nome diferente do seu próprio), ou por *segregação*, deixando-se a dissidência segregada nas camadas subjugadas ou inferiores. “O cristianismo medieval (que certamente não pode ser chamado primitivo ou arcaico, mas era uma sociedade com eficiente monopólio simbólico) oferece ilustrações de todos os três procedimentos de liquidação.” (B&L, 2002, 163/4)

Nas FA, o modelo aproximado de “uma única tradição simbólica” pode ser defensável, para alguns efeitos: “estar na sociedade respectiva implica então aceitar esta tradição. Se há algum ceticismo, não se organizou como desafio a esta tradição, cujos especialistas ministradores são sustentados por estrutura unificada de poder”. É uma visão mais próxima à concepção de Huntington, que enfatiza a unidade de uma *mentalidade militar universal*, e sua *divergência em relação à sociedade civil*. Por outro lado, para alguns efeitos, pode se aplicar um modelo de *submundos internos divergentes*, se for o caso de se querer enfatizar as diferenças, por exemplo, entre armas, como em CASTRO (1990), ou mesmo *diferenças internas de concepções militares gerais*, como as discutidas por JANOWITZ (1971, 19), por exemplo, a do militar como líder *heroico* ou como *administrador*, ou ainda a do exercício de autoridade militar entre *dominação* e *persuasão*, tendendo daquela para esta (opus cit., p. 8). Aliás, se Janowitz destaca, dentro do universo militar, a convivência de diferenças internas, no que se opõe a Huntington, ele também está em oposição a este na clássica discussão da *divergência/convergência em relação à sociedade de origem*, já que entende haver uma tendência e necessidade de convergência neste aspecto.

Malogrando as situações monopolistas em se estabelecerem ou se manterem em uma sociedade, é possível então a permanência de uma convivência *conflituosa* entre tradições competidoras, e “quando uma particular definição da realidade chega a se ligar a um interesse concreto de poder, pode ser chamada *ideologia*.<sup>124</sup>” O caráter distintivo da definição se refere à situação de *o mesmo* universo global ser interpretado de diferentes maneiras, dependendo dos interesses do grupo na sociedade em questão. (B&L, 2002, 166/7)

---

<sup>124</sup> O termo “ideologia” tem sido usado em sentidos tão diferentes que é possível perder a esperança de usá-lo de alguma maneira precisa. Decidimos conservá-lo, no sentido estritamente definido, porque é útil de tal maneira e preferível a um neologismo. Não se trata aqui de discutir as transformações do termo na história do marxismo e da sociologia do conhecimento. Para uma visão geral útil cf. Kurt Lenk (ed.), *Ideologie*. (B&L, 2002, 166)

Frequentemente uma *ideologia* é aceita por um grupo por elementos teóricos específicos que convêm a seus interesses, mas “seria errôneo contudo imaginar que a relação entre um grupo de interesses e sua ideologia é sempre tão lógica.” Todo grupo em conflito social exige solidariedade, e partilhar uma ideologia gera solidariedade. *A opção por uma ideologia particular então pode não se basear em elementos teóricos intrínsecos e sim ser casual.* Por exemplo, parece que os principais elementos que tornaram o cristianismo politicamente “interessante” para certos grupos na época de Constantino não eram intrínsecos dele. Qualquer outra coisa teria servido aos poderosos interesses políticos, mas o cristianismo chegou em momento chave de decisão. Por outro lado, assim que a ideologia é adotada (“torna-se” a ideologia de um grupo em questão), modifica-se de acordo com os interesses que deve agora legitimar, trazendo um processo de seleção e acréscimos ao primitivo corpo teórico. A adoção da ideologia pode levar os detentores do poder a apoiar seus especialistas ideológicos em debates irrelevantes para seus interesses, como de novo pode ser ilustrado no caso de Constantino. (B&L, 2002, 167/8)

A maioria das *sociedades modernas* (urbanas, com alta divisão do trabalho, diferenciação concomitante na estrutura social e elevado excedente econômico) são *pluralistas, compartilhando um universo nuclear*, aceito como indubitável, mas *com diferentes universos parciais coexistindo em estado de relativa acomodação.* Estes provavelmente têm algumas funções ideológicas, mas o conflito ideológico direto é substituído por graus de tolerância ou mesmo cooperação. Nesta situação, os peritos têm então que administrar uma tradição com antigas pretensões monopolistas, descobrindo meios de legitimar teoricamente a desmonopolização ocorrida. Às vezes preferem continuar como porta-vozes das anteriores pretensões totalitárias, mas talvez poucos os levem a sério. (B&L, 2002, 168)

Um tipo de especialista possível é o do *intelectual*, “perito cuja capacidade especializada não é desejada pela sociedade em conjunto”. Ele pode se retirar para uma subsociedade intelectual (uma seita religiosa seria um protótipo desta), que servirá de refúgio emocional e de base social para objetivar suas *definições dissidentes da realidade.* Outra opção importante é a *revolução*, pela qual “o intelectual se dispõe a realizar seu projeto para a sociedade *na* sociedade.” O sucesso prático da *ideologia revolucionária* pode levar à “transformação de intelectuais revolucionários em legitimadores ‘oficiais’ após a vitória desses movimentos.<sup>125</sup>” (B&L, 2002, 169/71)

---

<sup>125</sup> A transformação dos intelectuais revolucionários em legitimadores do novo *status* pode ser estudada em forma praticamente “pura” no desenvolvimento do comunismo russo. Para uma aguda crítica deste processo do ponto de vista marxista, cf. Leszek Kolakowski, *Der Mensch ohne Alternative* (Munique 1960). (B&L)

Na análise precedente acentuamos os aspectos estruturais na existência social do pessoal que sustenta o universo. Nenhuma genuína análise sociológica poderia proceder de outra maneira. As instituições e os universos simbólicos são legitimados por indivíduos vivos, que têm localizações sociais concretas e interesses sociais concretos. A história das teorias legitimadoras é sempre parte da história da sociedade como totalidade. Não há “história das ideias” isolada do sangue e do suor da história geral. Mas devemos, ainda uma vez, acentuar que isto não significa serem estas teorias nada mais do que reflexos de processos institucionais “subjacentes”; a relação entre as “ideias” e os processos sociais que as sustentam é sempre uma relação dialética. É correto dizer que as teorias são maquinadas com o fim de legitimar instituições sociais já existentes. Mas acontece, também, que instituições sociais sejam modificadas para se conformarem com teorias já existentes, isto é, torná-las mais “legítimas”. Os peritos em legitimação podem atuar como justificadores teóricos do *status quo*, mas podem aparecer também como ideólogos revolucionários. As definições da realidade têm um poder auto-realizador. As teorias podem ser *realizadas* na história, mesmo teorias que eram altamente abstrusas quando foram pela primeira vez concebidas por seus inventores. Karl Marx, meditando na biblioteca do Museu Britânico, tornou-se o exemplo proverbial desta possibilidade histórica. Por conseguinte, a transformação social deve sempre ser compreendida como estando em relação dialética com a “história das ideias”. Tanto a compreensão “idealista” quanto a “materialista” desta relação esquecem esta dialética e dessa maneira deformam a história. A mesma dialética predomina nas transformações globais dos universos simbólicos que tivemos ocasião de examinar. O que permanece sociologicamente essencial é o reconhecimento de que todos os universos simbólicos e todas as legitimações são produtos humanos, cuja existência tem por base a vida dos indivíduos concretos e não possui *status* empírico à parte dessas vidas. (B&L, 2002, 172)

### III. A SOCIEDADE COMO REALIDADE SUBJETIVA

#### III.1 A incorporação<sup>126</sup> da realidade

##### a) A socialização primária

Tendo a realidade um aspecto *objetivo* e um *subjetivo*, qualquer compreensão teórica dela deve abranger ambos, que serão corretamente reconhecidos se entendermos a sociedade em termos de um processo dialético envolvendo momentos de *exteriorização*, *objetivação* e *incorporação*; no entanto, no fenômeno social, a ocorrência destes momentos não deve ser concebida em sequência temporal. O mesmo vale para o indivíduo, que *simultaneamente exterioriza* sua própria existência no mundo social e *incorpora* este como realidade objetiva. Estar em sociedade significa participar de sua dialética. Contudo o indivíduo não nasce membro da sociedade e, em sua ontogênese social, existe uma sequência temporal para desenvolver sua predisposição à sociabilidade e induzi-lo a tomar parte nesta dialética. (B&L, 2002, 173)

---

<sup>126</sup> O vocábulo no original é *internalization*, que poderia ser adaptado como “internalização”, mas este termo não tem tradição em português, seria um anglicismo. Na versão publicada no Brasil é traduzido como “interiorização”, mas a única tradução que consta no Michaelis para o vocábulo é “incorporação”, e por isto optamos por esta tradução, mantendo porém a tradução “interiorização” em algumas transcrições diretas da versão da Editora Vozes.

O ponto inicial deste processo é a *incorporação*, “a apreensão ou interpretação imediata de um acontecimento objetivo como dotado de sentido, isto é, como manifestação de processos subjetivos de outrem, que desta maneira torna-se subjetivamente significativo para mim.” *Posso compreendê-lo mal, mas sua subjetividade me é objetivamente acessível e se torna dotada de sentido para mim, havendo ou não congruência entre nossos processos subjetivos.* Essa *incorporação* constitui então, primeiro, a base da *compreensão* de nossos semelhantes, depois, da *apreensão do mundo* como *realidade dotada de sentido.* (B&L, 2002, 174)

Esta apreensão não é criação autônoma de indivíduos isolados. Começa por o indivíduo “assumir”<sup>127</sup> o mundo em que os outros já vivem. Esta “tomada de posse” é individual, e o mundo individualmente “assumido” pode ser modificado ou até mesmo (menos provavelmente) recriado. Somente após esta *incorporação*, o indivíduo se torna membro da sociedade, e este processo ontogenético é a *socialização*, “que pode assim ser definida como a ampla e consistente introdução de um indivíduo no mundo objetivo de uma sociedade ou de um setor dela.” A primeira socialização experimentada na infância, que torna o indivíduo membro da sociedade, é a *socialização primária*. Qualquer processo posterior para introduzir o indivíduo primariamente socializado em *setores específicos do mundo objetivo* é *socialização secundária.* (B&L, 2002, 174/5)

Valendo a ideia de tratar o meio militar como “setor específico do mundo objetivo”, sem o caráter de um *mundo alternativo*, o que se teria para introduzir indivíduos nele seria então um caso de *socialização secundária.*

Em geral a *socialização primária* tem para o indivíduo o valor mais importante, e a estrutura básica de toda *socialização secundária* mais ou menos se assemelha àquela. “Todo indivíduo nasceu em uma estrutura social objetiva, dentro da qual encontra os *outros significativos* que se encarregam de sua *socialização.*”<sup>128</sup> Neste processo, estes *outros significativos* “filtram” o mundo social, em função de uma dupla seletividade: sua *localização na estrutura social*, e *idiosincrasias individuais*, fundadas na *biografia* de cada um. Assim, a criança de determinada *classe social* absorve uma *perspectiva de mundo* própria desta classe, mas absorve esta percepção com *coloração individual* que lhe é dada pelos encarregados de sua *socialização primária.* É claro que a *socialização primária* envolve mais do que aprendizado puramente *cognitivo*, ocorrendo em circunstâncias com alto grau de *emoção* e, *sem esta ligação emocional, o processo seria difícil, se não impossível.* (B&L, 2002, 175/6)

<sup>127</sup> No original, “take over”: Cf. Michaelis, “assumir (cargo, serviço), tomar posse”. Cf. com “incorporar”.

<sup>128</sup> Nossa descrição neste ponto apóia-se sem dúvida abundantemente na teoria da *socialização* de Mead. (B&L)

A partir deste raciocínio dos autores, fica claro que qualquer processo de socialização posterior à socialização primária com pretensões de se assemelhar a esta, e sob certos aspectos eventualmente substituí-la, terá de se dar com a tentativa de estabelecer laços afetivos correspondentes.

A criança identifica-se com os outros significativos por uma multiplicidade de modos emocionais. Quaisquer que sejam, a interiorização só se realiza quando há identificação. A criança absorve os papéis e as atitudes dos outros significativos, isto é, incorpora-os, tornando-os seus. Por meio desta identificação com os outros significativos a criança torna-se capaz de se identificar a si mesma, de adquirir uma identidade subjetivamente coerente e plausível. Em outras palavras, a personalidade é uma entidade reflexa, que retrata as atitudes tomadas pela primeira vez pelos outros significativos com relação ao indivíduo, que se torna o que é pela ação dos outros para ele significativos. Este processo não é unilateral nem mecanicista. Implica uma dialética entre a identificação pelos outros e a auto-identificação, entre a identidade objetivamente atribuída e a identidade subjetivamente apropriada. A dialética, que está presente em cada momento em que o indivíduo *se identifica com* os outros para ele significativos, é, por assim dizer, a particularização na vida individual da dialética geral da sociedade, que já tivemos ocasião de discutir. (B&L, 2002, 176/7)

O indivíduo absorve não só papéis e atitudes dos outros, mas *assume* o mundo deles, sendo a *identidade* objetivamente definida como *localização* em dado mundo, e ela só pode ser subjetivamente assimilada *juntamente com* este mundo. Uma identidade pressupõe um *lugar específico no mundo*. (B&L, 2002, 177/8)

“A socialização primária cria na consciência da criança uma abstração progressiva dos papéis e atitudes dos outros particulares para os papéis e atitudes *em geral*.” Por exemplo, na incorporação de normas há uma progressão que vai da ideia de “Mamãe está zangada comigo” para “Mamãe fica zangada comigo se derramo a sopa”, passando por outros significativos, e ocorre um passo decisivo quando se generaliza uma norma na expressão “Não se deve derramar a sopa”. Esta abstração pressupõe a concepção de um *outro generalizado* e a identificação *em face de uma sociedade*. (B&L, 2002, 178)

A concepção de *alteridade generalizada* pressupõe a *incorporação da sociedade*<sup>129</sup> e da *realidade* nela estabelecida e, ao mesmo tempo, o estabelecimento subjetivo de uma *identidade coerente e contínua*. *Sociedade, identidade e realidade* se cristalizam subjetivamente no mesmo processo de *incorporação*, junto com a incorporação da *língua*, “o mais importante conteúdo e o mais importante instrumento de socialização”.<sup>130</sup> (B&L, 2002, 179)

A cristalização do *outro generalizado* na consciência estabelece *relação simétrica* entre *realidade objetiva e subjetiva*, mas há sempre mais *realidade objetiva* “disponível” do que a incorporada pelo indivíduo, porque o conteúdo da socialização é socialmente distribuído.

<sup>129</sup> Cf. com o conceito freudiano de superego.

<sup>130</sup> Esta concepção de língua como *conteúdo e*, ao mesmo tempo, *instrumento* de socialização indica claramente o aspecto dialético do papel dela no processo.

Por outro lado, há elementos da *realidade subjetiva* que não são completamente sociais, como a *biografia subjetiva*. O indivíduo se apreende como ser ao mesmo tempo dentro e fora da sociedade. (B&L, 2002, 179)

Na socialização primária, não ocorre escolha dos outros significativos, ou seja, não há o problema de *identificação*. A criança não é simplesmente passiva no processo, mas são os adultos que estabelecem as regras do jogo, não havendo outro jogo em vista. A criança então não incorpora o mundo dos outros significativos como *um* de muitos mundos possíveis, mas como o único possível, donde este mundo se entrincheira na consciência de forma muito mais fixa do que mundos incorporados em socialização secundária. Realiza-se assim o que de certa forma é o maior conto do vigário pregado ao indivíduo, fazendo-se parecer a ele como necessário o que é de fato um feixe de contingências. (B&L, 2002, 180)

Os conteúdos específicos que são interiorizados na socialização primária variam naturalmente de sociedade para sociedade. Alguns encontram-se em toda parte. É a linguagem que tem de ser incorporada acima de tudo. Com a linguagem, e por meio dela, vários esquemas motivacionais e interpretativos são interiorizados com valor institucional definido, por exemplo, querer agir como um menino valente, admitindo naturalmente que os meninos se dividem em valentes e covardes. Estes esquemas fornecem à criança programas institucionalizados para a vida cotidiana, alguns imediatamente aplicáveis a ela, outros antecipando condutas socialmente definidas para estágios biográficos ulteriores, a bravura que lhe permitirá um dia ser aprovado nas provas de vontade provenientes de seus iguais e de todas as espécies de outros, assim como a valentia que dela será exigida mais tarde, quando for iniciada como guerreiro, por exemplo, ou quando for convocada pelo deus. Estes programas, tanto os imediatamente aplicáveis quanto os antecipatórios<sup>131</sup>, diferenciam a identidade do indivíduo, separando-os dos outros, tais como moças, meninos escravos ou meninos de outro clã. Finalmente, há incorporação pelo menos dos rudimentos do aparelho legitimador. A criança aprende “por que” os programas são tais como são. Deve-se ser valente, porque o menino deseja tornar-se um verdadeiro homem. Deve-se executar os ritos, porque se não for assim os deuses se enraivecem. É preciso ser leal ao chefe, porque só procedendo assim os deuses ajudarão o indivíduo num momento de perigo, etc. (B&L, 2002, 181)

A socialização primária se dá em seqüências socialmente previstas para cada idade, e provavelmente com conteúdos diferentes para meninos e meninas; mas, de uma para outra sociedade, há grande variação sobre a própria concepção do que caracteriza a infância. A *socialização primária* fica estabelecida ao se completar a *construção* do conceito de *outro generalizado* (e tudo que o acompanha) na consciência do indivíduo, mas esta *incorporação da sociedade, da identidade e da realidade* não é definitiva. *A socialização nunca é total e acabada. Então surgem as questões de como mantê-la, e como promover novas incorporações – socializações secundárias – na biografia do indivíduo*, o que será examinado em ordem inversa. (B&L, 2002, 182/4)

---

<sup>131</sup> Cf esta menção a programas de conduta “antecipatórios” com o recurso da “socialização antecipatória” frequentemente mencionada como parte do processo de seleção a academias militares, em CAFORIO (2006, 256).

## b) A socialização secundária

É possível conceber um caso limite de sociedade que não tivesse outra socialização além da primária, mas a *socialização secundária* é a *incorporação de “submundos” institucionais*, e a extensão e caráter destes *submundos* são determinados pela complexidade da *divisão do trabalho* e a respectiva *distribuição social do conhecimento*. Como qualquer sociedade de fato tem alguma divisão de trabalho, e portanto alguma distribuição social do conhecimento, todas têm alguma socialização secundária. (B&L, 2002, 184)

Se caracterizar um tipo de socialização como primária ou secundária depende de ela servir para introduzir o indivíduo em aspectos comuns a todo um mundo social, ou para introduzi-lo em aspectos particulares de um submundo deste mundo mais amplo, podemos concluir que a concepção da natureza da socialização militar como primária ou secundária vai depender de se entender que o mundo militar é um submundo da sociedade em que se insere, ou que é um mundo paralelo, *alternativo* a este, com seu *universo simbólico próprio*, o que remete à dicotomia clássica já referida da Sociologia Militar da *convergência/divergência*.

*O conhecimento universal também estará socialmente distribuído em “versões” baseadas em classe, mas estamos definindo a socialização secundária em função de uma divisão de conhecimento especializado para funções específicas, “conhecimento como resultado da divisão do trabalho e cujos ‘portadores’ são institucionalmente definidos”.* Essa socialização exige a aquisição de vocabulários específicos de funções, com incorporação de “campos semânticos que estruturam interpretações e condutas de rotina em uma área institucional”, incluindo “‘compreensões tácitas’, avaliações e colorações afetivas desses campos”. Os “submundos” incorporados neste caso normalmente se referem a realidades que são apenas parte do “mundo básico” da socialização primária, mas também são realidades mais ou menos coerentes, com componentes *normativos, afetivos e cognitivos*. (B&L, 2002, 185)

Além disso, também eles exigem pelo menos os rudimentos de um aparelho legitimador, frequentemente acompanhado de símbolos rituais ou materiais. Por exemplo, pode surgir uma diferenciação entre soldados<sup>132</sup> de infantaria e de cavalaria. Estes últimos deverão ter um exercício especial, que provavelmente implicará mais do que a aprendizagem das puras habilidades físicas necessárias para manejar cavalos militares. A linguagem da cavalaria tornar-se-á diferente da que é usada pela infantaria. Nascerá uma terminologia referente aos cavalos, suas qualidades e usos, e às situações resultantes da vida da ca-

---

<sup>132</sup> É necessário atentar para o fato de os autores aqui estarem dando como exemplo de socialização secundária os processos de formação de diferentes tipos de militares especificamente na graduação de *soldados*, porque, como veremos adiante, a distinção entre as características da formação militar de *convocados* e de *oficiais de carreira* será destacada pelos próprios autores, para ilustrar a diferença entre socialização secundária típica e uma socialização posterior à primária, mas dirigida a uma realidade *alternativa* para a qual “é preciso criar técnicas especiais para produzir a identificação e a inevitabilidade julgadas necessárias.” (B&L, p. 192).

valaria, que serão inteiramente destituídas de importância para o soldado a pé. A cavalaria usará também uma linguagem diferente mais do que no sentido puramente instrumental. Um soldado de infantaria encolerizado pragueja fazendo referência à dor nos pés, enquanto o cavaleiro mencionará as costas do cavalo. Em outras palavras, um corpo de imagens e alegorias é construído tendo por base instrumental a linguagem da cavalaria. Esta linguagem específica de uma função é incorporada *in toto* pelo indivíduo, à medida em que se vai exercitando para o combate montado. **Torna-se um cavalarião não somente por adquirir as habilidades exigidas, mas por ser capaz de compreender e usar esta linguagem.** Pode então comunicar-se com seus companheiros de cavalaria em alusões ricas de sentido para eles mas completamente obtusas para os homens da infantaria. Não é preciso dizer que este processo de interiorização acarreta a identificação subjetiva com a função e suas normas adequadas – “Sou um soldado de cavalaria”, “Um soldado de cavalaria nunca deixa o inimigo ver o rabo de sua montaria”, “Nunca deixe uma mulher esquecer a sensação das esporas”, “Rápido cavaleiro na guerra, rápido cavaleiro no jogo”, etc. Se surgir a necessidade, **este corpo de significados será sustentado por legitimações que vão de simples máximas do tipo das precedentes até complexas construções mitológicas.** Finalmente, pode haver uma multiplicidade de cerimônias e objetos físicos representativos, digamos, a celebração anual da festa do deus-cavalo, na qual todos os alimentos são ingeridos a cavalo, e os cavaleiros recentemente iniciados recebem os fetiches constituídos por caudas de cavalo, que daí em diante levarão pendurados no pescoço. (negrito nosso) (B&L, 2002, 185/6)

Aqui é inevitável a referência ao capítulo de CASTRO (1990, 52/104) sobre os espíritos das armas, mas então vemos que, ao enfatizar as diferenças entre elas, é possível considerar que este autor estava tratando, de acordo com o exemplo de Berger e Luckmann, de peculiaridades de um tipo de *socialização secundária*, interna ao meio militar, posterior à socialização militar básica.

Nesta passagem, é notável a importância dada pelos autores a dois aspectos a serem incorporados na socialização secundária, destacados na passagem que grifamos em negrito: um aspecto físico (psicomotor, na terminologia da área técnica de ensino do EB), “habilidades exigidas”, e um aspecto *a priori* cognitivo, de linguagem, mas que *a posteriori* se reveste de valor afetivo, ao se ligar a “alusões ricas de sentido”. No capítulo de Castro sobre os espíritos das armas, há bastante material sobre o “corpo de significados” de cada arma e as legitimações que os sustentam e “que vão de simples máximas do tipo das precedentes até complexas construções mitológicas”

Os processos formais da socialização secundária atuam sobre uma personalidade já socializada primariamente, um mundo já incorporado. Precisam se sobrepor a uma realidade já presente, e isto pode ser um problema, porque esta realidade é persistente.

O problema pode ser de solução mais ou menos difícil, conforme o caso. O soldado, tendo aprendido que a limpeza é uma virtude em relação à própria pessoa, não terá dificuldade em transferir a mesma virtude para o seu cavalo. Mas tendo aprendido que certas obscenidades são reprováveis em uma criança pedestre, exigirá certa explicação mostrar que são agora *de rigueur* para o membro da cavalaria. Para estabelecer e conservar a coerência, a socialização secundária pressupõe procedimentos conceituais para integrar diferentes corpos de conhecimento. (B&L, 2002, 187)

Conforme mais uma vez podemos ver descrito na obra de CASTRO (1990, 93), é possível pensar em um “espírito militar” que se divide em “armas mais combatentes”, “armas técnico-combatentes” e “armas mais técnicas”. É interessante a possibilidade de interpretar que alguns atributos das armas “técnicas” de certa forma se opõem a valores militares básicos, como podemos ver no esquema em que o autor relaciona a estas armas atributos como “competição, individualismo (egoísmo), maior contato com o meio civil, tradição pequena, mudança, espírito fraco”, em oposição respectivamente a atributos relacionados às armas “combatentes”: “união, sentimento de conjunto, menor contato com o meio civil, tradição grande, continuidade, espírito forte”. Seguindo esta possibilidade, surge uma questão de certa forma oposta à apresentada por Berger e Luckmann “para o membro da cavalaria”: Após passar pela formação militar básica, na EsPCEEx, e depois em mais dois anos de AMAN, o cadete que opta pela socialização secundária numa das “armas técnicas” precisará *voltar* a desenvolver valores “paisanos”, mais próximos do meio civil? Ou procuram estas armas aqueles que, em geral, em média, menos se identificaram com a socialização militar básica, inicial, aqueles sobre os quais se obteve menos êxito nos processos educacionais de inculcação dos valores militares mais básicos? Os depoimentos colhidos por Castro parecem apontar no sentido da segunda opção. De qualquer forma, fica claro que já se toma como pressuposto de um padrão de espírito militar um conjunto de aspectos postos em oposição a um mundo civil, como aliás CASTRO (p. 41) já havia esclarecido antes, na oposição que cita que se faz, na AMAN, entre os atributos do mundo “lá fora” e “aqui dentro”.<sup>133</sup>

Na socialização secundária, as sequências de aprendizagem são ditadas menos por limitações biológicas (como idade) e mais por fatores intrínsecos do conhecimento (por exemplo, aprender álgebra antes de cálculo) ou, ao contrário, por razões extrínsecas a este, mas que “são estabelecidas institucionalmente para reforçar o prestígio das funções em questão ou satisfazer outros interesses ideológicos” (por exemplo, “ter um diploma de escola secundária antes da matrícula numa escola de embalsamento”). (B&L, 2002, 187/8)

Neste aspecto, uma curiosidade é que, nas Forças Armadas brasileiras, há uma tendência de se condicionar a situação de oficial à escolarização de nível superior, e na Força Aérea Brasileira esta tendência é seguida, na exigência que existe para o pessoal que começa a carreira como sargento, mas, para ascender à situação de oficial, precisa apresentar diploma de conclusão de algum curso universitário; por outro lado, há um caso de exceção no Exér-

<sup>133</sup> Esta discussão é amplamente paralela à de outra dicotomia clássica na Sociologia Militar, **I/O**, o “modelo interpretativo instituição/ocupação” (instituição/emprego), criado por Charles C. Moskos, às vezes mencionado desta forma em CAFORIO (2006), e.g., pp. 21, 70, 77/80, ou às vezes transposto para a dicotomia *occupation/professional*, e.g., pp. 266/7, 270, 276.

cito, pois neste, embora a ascensão à condição de oficial para o pessoal que começa carreira como sargento ocorra apenas para uma minoria deste universo – como também o é para uma minoria na FAB – ela não depende regulamentarmente de curso de nível superior. Possivelmente a diferença se prende ao fato de, no Exército, mais do que na Aeronáutica, se pretender premiar com ascensão mais rápida aqueles que se destacam por méritos quantificáveis a partir de bons conceitos recebidos na avaliação de atributos da área afetiva, e a partir de cursos feitos dentro do próprio sistema de ensino militar.

Para a socialização primária é necessária uma carga afetiva que para “a maior parte da socialização secundária” é dispensável, ou seja, o laço afetivo entre pais e filhos deve ser bem maior que entre professores e alunos. (B&L, 2002, 188)

Na socialização primária, a criança não apreende seus outros significativos como representantes de um mundo institucional particular, “mas como mediadores da realidade *tout court*.” Crises podem acontecer quando se reconhece que o mundo dos pais não é o mundo, e que pode mesmo ter conotação pejorativa, se os pais eram da roça, “sem educação, de classe inferior”. Na socialização secundária, o contexto institucional geralmente é percebido.

a criança (...) compreende que sua professora é uma funcionária institucional, de um modo diferente daquele pelo qual compreende seus pais, e entende a função da professora como representando significados institucionalmente específicos, tais como os da nação por oposição aos da região, do mundo nacional de classe média por oposição ao ambiente de classe inferior que encontra em sua casa, da cidade por oposição à roça. Por conseguinte, a interação social entre mestres e alunos pode ser formalizada. Os mestres não precisam ser outros significativos em qualquer sentido da palavra. São funcionários institucionais, com a atribuição formal de transmitir conhecimentos específicos. As funções da socialização secundária têm um alto grau de anonimato, sendo portanto facilmente destacáveis dos executantes individuais. (B&L, 2002, 189/90)

Todas estas discussões sobre a diferença entre a *socialização secundária* e a *primária* podem ser imediatamente aproveitáveis para a questão que temos que adiantar, sobre a natureza da socialização militar básica na formação dos oficiais combatentes de carreira ser um caso de socialização secundária ou um caso de *alternação*, um caso em que se procura criar uma situação o mais semelhante possível à da socialização primária original, para substituir alguns dos efeitos desta. Num sentido que de certa forma confirma a segunda possibilidade, na AMAN se estabelecem, entre cadetes e instrutores, relações que, embora bastante formais sob alguns aspectos, são também carregadas de *afetividade* e de *carisma* dos executantes individuais, numa solução de compromisso para unir o papel funcional-institucional formalizado com a afetividade de *outros significativos*, que por sinal serão os mediadores da nova *realidade total* apresentada como alternativa àquela antes habitada pelo novato. Mas voltemos à análise de nossos autores sobre socialização secundária típica.

O sentimento subjetivo de que o conhecimento incorporado em formas secundárias é realidade inevitável é então mais facilmente questionável do que o da fase primária. “A criança vive quer queira quer não no mundo tal como é definido pelos pais, mas pode alegremente deixar atrás o mundo da aritmética logo que sai da aula.” Isto possibilita se destacar parte da personalidade e da respectiva realidade, dando-lhes importância apenas para a situação funcional em questão. “O indivíduo estabelece então uma distância entre seu eu total e sua realidade, de um lado, e o eu parcial funcionalmente específico e a realidade deste, de outro lado<sup>134</sup>”, o que só é possível depois da socialização primária. É mais fácil então a criança “se esconder” da professora do que da mãe, *e esta diferença é um aspecto significativo da passagem à idade adulta*<sup>135</sup>. O *tom de realidade* do conhecimento primário é quase automático, mas o do secundário tem que ser reforçado por técnicas pedagógicas específicas, tem que ser “domesticado”<sup>136</sup>, tornado familiar para o indivíduo. (B&L, 2002, 190/1)

Quanto mais estas técnicas tornam subjetivamente plausível a continuidade entre realidade doméstica primária e os submundos que se apresentam, mais estes adquirem *status* de realidade. Uma segunda língua se aprende como construção que se apoia na realidade anterior de uma língua materna. Após longo período de dependência deste apoio, é possível “pensar” na nova língua, “entretanto, é raro que uma língua aprendida tarde na vida alcance a inevitável e evidente realidade da primeira língua aprendida na infância.”<sup>137</sup> (B&L, 2002, 191/2)

Essa menor *identificação* com o conteúdo do conhecimento secundário pode ser útil para permitir sequências de aprendizado racional e controlado; mas, se uma identificação maior for conveniente – para o aprendiz ou para os administradores do conhecimento – é preciso criar técnicas especiais. Por exemplo, um indivíduo que queira ser revolucionário, ou um perfeito músico, tem que se identificar afetivamente com o objeto deste conhecimento num grau desnecessário para o aprendizado de engenharia, que pode se dar “mediante processos formais, altamente racionais, emocionalmente neutros.” A necessidade de técnicas neste sentido pode provir de fatores tanto intrínsecos quanto extrínsecos, como na *socialização religiosa*. (B&L, 2002, 192/3)

---

<sup>134</sup> O conceito de “distância de papéis” foi criado por Erving Goffman, particularmente em *Asylums*. Nossa análise indica que esta distância só é possível relativamente às realidades incorporadas na socialização secundária. Se a estendermos às realidades interiorizadas na socialização primária, entramos no domínio do que a psiquiatria americana chama “psicopatia”, que implica uma deficiente formação da identidade. (B&L)

<sup>135</sup> Talvez aqui se torne compreensível por que às FA se reserva o direito de manterem, principalmente para os candidatos a ingresso em suas principais escolas de formação, um limite de idade próximo dos 18/21 anos, em torno do qual se visualiza o começo da plena “idade adulta”.

<sup>136</sup> No original, “brought home”.

<sup>137</sup> Será que daí se pode concluir ser raro que qualquer *alternação* “alcance a inevitável e evidente realidade” da socialização primária?

As técnicas aplicadas nestes casos destinam-se a intensificar a carga afetiva do processo de socialização. Tipicamente, implicam a institucionalização de um complicado processo de iniciação, um noviciado, no curso do qual o indivíduo entrega-se inteiramente à realidade que está interiorizando. Quando o processo exige transformação real da realidade “doméstica” do indivíduo, constitui uma réplica, tão exata quanto possível, do caráter da socialização primária, conforme veremos dentro em pouco. (...) O relacionamento do indivíduo com o pessoal socializador torna-se proporcionalmente carregado de “significação”, isto é, o pessoal socializador reveste-se do caráter de outros significantes em face do indivíduo que está sendo socializado. O indivíduo entrega-se então completamente à nova realidade. “Entrega-se” à música, à revolução, à fé, não apenas parcialmente mas com o que é subjetivamente a totalidade de sua vida. A facilidade com que se sacrifica é evidentemente a consequência final deste tipo de socialização. (B&L, 2002, 193)

Agora nos aproximamos da ideia que parece prevalecer na *construção do conhecimento* (cognitivo, afetivo, psicomotor) de futuros oficiais, construção que exigirá “técnicas especiais”, capazes de fazer o candidato “se identificar afetivamente com o objeto deste conhecimento”.

Uma razão para a necessidade destas técnicas pode ser a competição entre definições diversas de realidade. No treinamento revolucionário, o problema intrínseco é a socialização numa contradefinição de realidade, contra as legitimações “oficiais” da sociedade. Por outro lado, no caso do músico, também há um problema de competição, agora não *contra* a versão deste mundo “oficial”, mas no seu contexto de “aguda competição quanto aos valores estéticos da comunidade musical.” (B&L, 2002, 193/4)

Neste ponto mais uma curiosidade se apresenta: se para a formação revolucionária são necessárias técnicas para a identificação em relação a uma “contradefinição de realidade”, poder-se-ia pensar que, para os militares, definidos por Huntington com ênfase em seu papel conservador da realidade, e portanto de certa forma oposto ao papel revolucionário, dir-se-ia um papel contra-revolucionário, para estes conservadores da realidade não seria de se esperar qualquer espécie de “conversão”, de *ressocialização*, pois se trataria apenas da adoção da postura *conservadora* da própria *realidade* de que o candidato é oriundo; mas aqui há algumas ressalvas possíveis: O militar não se caracteriza só pelo aspecto conservador em relação à realidade em que vive. Ele tem outros atributos que deve desenvolver, e se origina de uma sociedade pluralista, “com diferentes universos parciais coexistindo em estado de relativa acomodação”, mas ainda assim universos variados, que podem *valorizar* e estimular com diferentes intensidades aspectos já vistos como tão necessários ao mundo militar, como a disciplina, a liderança, o equilíbrio emocional, etc. Pode não ser necessária uma socialização “*contra* a versão deste mundo ‘oficial’”, mas sim uma que promova um contexto de uniformização de valores no sentido e intensidade esperados. Além disto, como afirmamos no capítulo 2, sobre os valores militares, estes têm um aparente paradoxo, o ideal da *força* potente *sob*

*controle* pleno. Estes valores devem combinar grande capacidade de liderança e submissão, *como agente e como paciente*. Possivelmente só o desenvolvimento desta disciplina em equilíbrio já permite compreender a necessidade da “catequese” militar. Finalmente, não podemos esquecer que uma escola como a AMAN não se destina a formar apenas militares, mas líderes formadores de outros militares, ou seja, treinar soldados pode não exigir técnicas especiais de “conversão” a um novo *universo simbólico*, mas formar os administradores do mundo militar é mais complexo.

Igualmente, a educação religiosa numa situação pluralista cria a necessidade de técnicas “artificiais” de acentuação da realidade, desnecessárias numa situação dominada por um monopólio religioso. É ainda “natural” alguém tornar-se padre católico em Roma, de um modo diferente do que acontece nos Estados Unidos. Em consequência, os seminários teológicos americanos têm de enfrentar o problema da “evasão da realidade” e organizar técnicas para “manter pregada” a mesma realidade. Não é de admirar que tenham descoberto o expediente óbvio de mandar para Roma por algum tempo seus estudantes mais promissores.

Variações semelhantes podem existir no mesmo contexto institucional, dependendo das tarefas atribuídas a diferentes categorias do pessoal. Assim, o grau de compromisso com a profissão militar exigido dos oficiais de carreira é muito diferente do exigido dos convocados, fato claramente refletido nos respectivos processos de treinamento. (B&L, 2002, 194)

Nesta passagem de Berger e Luckmann anteriormente transcrita, e em outras que se seguirão, parece ficar claro que os autores distinguirão nitidamente dois tipos diferentes de socialização militar: a dos oficiais de carreira, em que se procura algo com as características da socialização primária, e a dos militares temporários, que se caracterizará ainda pela busca de intenso compromisso com a organização, sem no entanto chegar a se caracterizar um processo de nova socialização primária (ressocialização, conversão, alteração).

A distribuição institucional das tarefas entre a socialização primária e a secundária varia em função da distribuição social do conhecimento. Nos casos de alta complexidade desta, criam-se órgãos especializados com pessoal dedicado em tempo integral à socialização secundária, e declínio do papel familiar no processo, como é o caso no evidente exemplo do ensino<sup>138</sup> moderno. (B&L, 2002, 195)

### **c) A conservação e a transformação da realidade subjetiva**

---

<sup>138</sup> No original, usou-se o termo “education”, traduzido na edição brasileira por seu cognato, mas preferimos usar o termo “ensino”, que parece recobrir mais aproximadamente a noção em vista no original. A imbricação e flutuabilidade do que cabe nas tarefas de socialização à família e às escolas tem paralelo na flutuabilidade do uso dos termos “ensino” e “educação”, e seus possíveis cognatos, consideradas outras línguas; e o confronto entre estes dois vocábulos, em seus aspectos etimológicos, possivelmente também espelha uma relação dialética entre as noções de socialização como *incorporação subjetiva de significados (in-signare)* e como *adaptação a uma realidade objetiva externa (e-ducare)*.

Não sendo até mesmo a socialização primária totalmente acabada e inquestionável, “toda sociedade viável deve criar procedimentos de conservação da realidade para salvar certo grau de simetria entre a realidade objetiva e a subjetiva.” Já tendo sido discutido o problema a propósito da legitimação, será focalizada agora “a defesa da realidade subjetiva, mais do que a da realidade objetiva, isto é, a realidade tal como é apreendida na consciência individual e não tal como é institucionalmente definida.” (B&L, 2002, 195/6)

A socialização primária pode ser considerada bem sucedida se a realidade apreendida por ela é sentida como inevitável, mas mesmo este mundo é ameaçado por “situações marginais da experiência humana que não podem ser completamente incluídas na vida diária”, “metamorfoses, as atualmente lembradas e as que são sentidas apenas como sinistras possibilidades”, as definições de realidade competidoras, que podem ser encontradas e ser mais diretamente ameaçadoras. Para um homem de família, uma coisa é sonhar com orgias, outra é coincidir de ver estes sonhos ocorrendo concretamente, protagonizado por um grupo de libertinos que more na casa vizinha. (B&L, 2002, 196)

No caso da socialização dos futuros oficiais, é tradicional a ideia de que o relativo isolamento ocorrido na maioria dos casos cumpre a função de manter menos prováveis as “ameaças”. Uma coisa é o aluno ter acesso às “orgias” do mundo moderno pelos meios de comunicação, outra seria ter facilitado o acesso a estímulos mais palpáveis que podem ser encontrados por rapazes inseridos por muito tempo na realidade da cidade em que foram criados.

A socialização secundária, com seu caráter mais “artificial”, menos arraigado na consciência, deixa sua realidade subjetiva ainda mais vulnerável a definições desafiadoras. Ir ao trabalho sem qualquer roupa seria um desafio à socialização primária, bem menos provável do que ir ao escritório sem gravata. (B&L, 2002, 196/7)

Este exemplo dos autores é bastante significativo para argumentar no sentido de ser o caso que estudamos semelhante à socialização primária, porque, nas escolas militares, a inculcação nos alunos para o uso dos uniformes conforme os rigorosos padrões previstos é um dos aspectos mais básicos da disciplina, e é comum o recurso de dizer ao novato que está com qualquer detalhe do uniforme fora do padrão previsto que ele está “nu”, o que revela a intenção de lhe inculcar as regras respectivas com aquele caráter de socialização primária.

A realidade dos mundos secundários é pouco ameaçada por situações marginais, que não têm muita importância para estes submundos. A iminência da morte, por exemplo, ameaça profundamente a auto-identificação de um indivíduo como homem, ser moral ou cristão, mas não tanto como diretor assistente do departamento de meias de senhoras. Inver-

samente, a persistência da incorporação primária em face de situações marginais é então justa medida de sua realidade subjetiva. (B&L, 2002, 197/8)

Tem sentido morrer como homem, mas tem muito pouco morrer como diretor assistente do departamento de meias de senhoras. Além disso, quando se espera que as interiorizações secundárias tenham este grau de persistência na realidade em face de situações marginais, os procedimentos de socialização concomitante terão de ser intensificados e reforçados da maneira anteriormente examinada. Ainda uma vez, é possível citar como ilustrações os processos religioso e militar de socialização secundária. (B&L, 2002, 198)

Ao falar aqui em processo “militar de socialização *secundária*”, é possível entender que ele seja mais propriamente referido à formação de militares *temporários*, sendo o tipo que estudamos possivelmente mais bem interpretado como caso de “alternação”.

Há *conservações da realidade rotineiras e críticas*. A realidade da vida cotidiana se mantém por se corporificar em rotinas, o que é a essência da institucionalização. Nestes processos é possível distinguir entre os *outros significantes* e os *outros menos importantes*. A maior parte de todos os outros encontrados na vida cotidiana serve de reafirmação da *realidade subjetiva*. No caminho diário para o trabalho, deparamos com *outros pouco significativos*, mas seu conjunto reafirma a estrutura básica da vida cotidiana, proclamando que o mundo é constituído de pessoas sérias que vão ao trabalho, de responsabilidades e horários, e da edição diária do jornal. “Este último, evidentemente, reafirma as mais amplas coordenadas da realidade do indivíduo. Do boletim meteorológico até os anúncios de ‘precisa-se’, tudo lhe assegura de que está, de fato, no mundo mais real possível.” (B&L, 2002, 198/9)

No mundo militar, é claro, todos do conjunto de pessoas com que deparamos, por menos significativos que sejam, têm fortemente este caráter de reafirmação da realidade, pelo reforço que representa a instituição da uniformidade, do uso dos uniformes, proclamando que todos ali partilham os mesmos valores.

Os outros significativos são especialmente importantes na “economia da conservação da realidade” subjetiva, e na progressiva confirmação de um elemento crucial desta realidade, a *identidade* do indivíduo. Eles são os principais agentes da conservação de sua realidade subjetiva, e os outros menos significativos constituem uma espécie de coro. “A mulher, os filhos e a secretária reafirmam solenemente a cada dia que o indivíduo é um homem importante ou um fracasso sem esperança. As tias solteiras, as cozinheiras e os ascensoristas fornecem graus variados de apoio a esta afirmação.” É possível existir desacordo entre estas afirmações, e o sujeito enfrenta então o problema da coerência, que pode resolver *modificando a realidade, ou suas relações com ela*. Pode aceitar sua identidade como malogro, dar um tiro na secretária, ou se divorciar. Pode ainda se voltar para outros significativos, para um

psicanalista ou seus velhos amigos. “Há muitas complexidades possíveis nesta organização de relações conservadoras da realidade, especialmente numa sociedade onde existe grande mobilidade e diferenciação de funções.<sup>139</sup>” (B&L, 2002, 199/201)

No caso em questão, a discussão da situação nestes termos é bem peculiar: em comparação com a sociedade como um todo, o que ocorre numa escola militar é uma organização de relações conservadoras da realidade e da identidade dos indivíduos passível de ser esquematizada de forma mais ou menos simples: a mobilidade é relativamente pequena, e praticamente já pré-estabelecida *a priori*; o aluno logo percebe que entrou na organização numa posição que é praticamente a mais baixa<sup>140</sup>, mas, por outro lado, também sabe que ascender a posições relativamente altas é só questão de persistir por tempo determinado; e praticamente não existe discordância quanto à mensagem que toda a estrutura lhe proclama em coro sobre sua identidade: como elemento ínfimo da cadeia hierárquica em que está inserido, praticamente todos os superiores com que vai ter contato exercerão o papel pedagógico que inclui os “reforços positivos” diante dos desempenhos esperados, e as sanções diante dos desvios, e a massa de seus pares, os alunos do mesmo ano, representam o coro que lhe diz que é possível suportar a carga de deveres e seguir adiante.

As possibilidades dos outros significativos e do “coro” para se influenciar reciprocamente e influenciar o indivíduo são relativas e dialéticas. Uma identificação generalizada pelo ambiente mais amplo num certo sentido pode influenciar a esposa, e as atitudes da esposa podem influenciar o grupo mais amplo. A opinião de um grande amigo num dado aspecto pode ser mais forte do que a de um elemento isolado do grande grupo, mas vários deste com uma opinião contrária ao do amigo podem contrabalançar a força deste. (B&L, 2002, 201)

Na AMAN, em relação com esta questão, existe o chamado “conceito”<sup>141</sup> de cada cadete, perante os oficiais, na sua cadeia de comando (basicamente, perante seu tenente comandante de pelotão, e perante seu capitão comandante de companhia) – o chamado *conceito vertical* – e perante os colegas – o chamado *conceito horizontal* – e estes conceitos, estes juízos de valor sobre o cadete, obviamente têm aspectos que podem ser informais, podem permanecer apenas na cabeça destas pessoas e não ser quantificados, mas também têm aspectos em que são periodicamente quantificados e avaliados, para cada cadete, e certamente a relação

<sup>139</sup> Veja-se ainda uma vez Goffman sobre esta questão, assim como David Riesman. (B&L)

<sup>140</sup> O aluno não está, *de direito*, nas posições mais baixas da hierarquia do EB, mas está *de fato*, porque, dentro da sua própria escola de formação, principalmente nos 2 ou 3 primeiros anos, ele é tratado praticamente como recruta.

<sup>141</sup> Cf discussão em CASTRO (1999, 46 e ss).

entre estes dois tipos de avaliação, a vertical e a horizontal, e suas possibilidades para se influenciar reciprocamente e influenciar o indivíduo, também são relativas e dialéticas. Não sendo absolutas as influências recíprocas, aqui há espaço para todo tipo de combinação, sendo possível observar alunos com conceito semelhante em cada um dos 2 universos de avaliação, como também os que têm bom conceito num deles e mau perante o outro. O sistema como um todo não necessariamente chega a uma “síntese” destes dois aspectos que seja expressão “real” do conceito do cadete, e depois do oficial, não sendo rara a existência da figura, bastante rejeitada pelos pares, que goza de baixo conceito entre eles, mas que se mantém em alta conta junto a superiores. Isto ainda pode intensificar o conceito negativo perante os colegas, que poderão tachar esta figura de “embusteiro”, “traíra”, “falso”, ou coisas piores, caracterizando sua incidência no “pecado” contra atributos dos mais valorizados no meio militar, como companheirismo, lealdade, etc.

O que aparelha os indivíduos de forma mais efetiva para a conservação da *realidade subjetiva* é a *conversa*, que serve para sua contínua *manutenção, e também modificação e reconstrução*. Além do que é propriamente falado, existem também aspectos de comunicação não verbal, mas a maior parte do efeito de conservação de realidade na conversa é pelo que está implícito no contexto em que as falas adquirem sentido. Uma troca de palavras como “Está na hora de ir pegar o ônibus” ou “Bom dia de trabalho, querido” pressupõe um mundo inteiro dentro do qual estas frases aparentemente simples ganham sentido, e por isto elas confirmam a realidade subjetiva dele. (B&L, 2002, 202/3)

Além de manter a realidade, o *aparelho da conversa* também a modifica continuamente. Alguns aspectos dela são destacados, e outros omitidos, e a *realidade subjetiva* do que é comentado ou ignorado se reforça ou enfraquece. “Uma coisa é comprometer-se em um ato sexual embaraçoso, outra, muito diferente, é falar dele, antes e depois.” Vimos como a língua objetiva o mundo, produzindo-o, mas também permitindo apreendê-lo. No estabelecimento da ordem, ela realiza o mundo neste duplo sentido, e “a conversação é a atualização desta eficácia realizadora da linguagem nas situações face a face da existência individual.” Dos usos linguísticos específicos de pequenos grupos primários, passando por dialetos de regiões, grupos ou classes, até comunidades nacionais definidas por língua, existem correspondentes “retornos à realidade” para o indivíduo que se dirige aos que podem entender suas alusões de grupo. (B&L, 2002, 203/4)

Quem observar longamente militares de carreira muito provavelmente vai concordar que a conversa é realmente forte instrumento de manutenção de seu universo próprio, dado o jargão do meio, e o próprio conteúdo objeto de conversas, que provavelmente pode ser

identificado em suas *tipificações*, por quem conhece o meio, dada a combinação destes dois aspectos, a forma e o conteúdo. Há em CASTRO (1999, 38) o relato de pelo menos uma passagem em que cadetes foram identificados como tais por um oficial, sem que os cadetes estivessem fardados, numa praia, e estes não entenderam como tinha ocorrido a identificação. É possível que tenha sido por algum aspecto físico presente na cena, mas pode ser que tenha sido por ter o oficial, em algum momento, escutado algum trecho de conversa entre os cadetes, por mais curto que tenha sido.

A frequência de conversas reforça seu poder realizador, mas a falta de frequência pode ser compensada pela intensidade, e algumas conversas podem ter condição privilegiada, como conversas com a amada, o confessor, o psicanalista ou “autoridades” no aspecto cognitivo ou normativo.

A realidade subjetiva depende assim sempre de estruturas específicas de plausibilidade, isto é, da base social específica e dos processos sociais exigidos para sua conservação. Só é possível o indivíduo manter sua auto-identificação como pessoa de importância, em um meio que confirma esta identidade; uma pessoa só pode manter sua fé católica se conserva uma relação significativa com a comunidade católica, e assim por diante. (B&L, 2002, 205)

*A estrutura de plausibilidade é também a base social que permite suspender dúvidas da realidade em questão, na consciência. Nela foram incorporadas – e estão sendo continuamente reafirmadas – sanções sociais específicas contra estas dúvidas desintegradoras da realidade. O ridículo é uma destas sanções, e pode se manifestar no senso de ridículo que o indivíduo sente de si mesmo, ao duvidar subjetivamente do mundo em questão. (B&L, 2002, 205/6)*

Em situações de crise, os procedimentos são essencialmente os mesmos, mas as confirmações da realidade devem ser explícitas e intensas, sendo frequentes técnicas rituais, e além de providências individuais improvisadas, a própria sociedade institui procedimentos específicos para situações que possam implicar colapso da realidade. Entre estas situações se incluem casos marginais, cujo representante mais importante é a morte, mas as crises podem ocorrer fora de situações limite. Rituais coletivos de conservação podem ser institucionalizados para situações de catástrofes, e rituais individuais para épocas de infortúnio pessoal. Tabus, exorcismos e *maldições contra estrangeiros*, heréticos ou loucos servem à “higiene mental” individual. (B&L, 2002, 206/7)

Como forças armadas existem para o caso de seus integrantes precisarem atuar em crises e situações limite, “rituais coletivos de conservação” da realidade delas são institucionalizados e executados regularmente, mesmo em tempos de paz, de treinamento. Na formação militar são comuns formas mais ou menos ritualizadas de exercício de pressão psicológica e

física sobre os instruendos, nas simulações em que instrutores exercem papel de “inimigos”, ou também em formaturas (cerimônias) ou demonstrações em que são executadas rajadas de tiros de festim, ou tiros de salvas de canhões, que muitas vezes pregam sustos nos presentes desavisados, e causam parte do estresse associado a um cenário de guerra. Para o militar poder atuar com alguma racionalidade como comandante, numa situação de combate real, poder manter alguma ordem contra o “caos”, é preciso que ele esteja acostumado no mínimo a simulações/ritualizações de tal situação. E aqui, mais uma vez, lembramos a referência de SOETERS *et alii* (2006, 247) sobre “A Organização ‘Quente’”: “Em condições ‘quentes’ a cultura militar, além disto, é cheia de classificações ‘nós-e-eles’, sendo ‘eles’ o inimigo, os criminosos, o público em geral (...). O pessoal na organização ‘quente’ geralmente é crítico em relação aos de fora.” Parece clara a relação entre a análise geral de Berger & Luckmann, para situações genéricas de crise, e a da Sociologia Militar para a situação de combate.

A possibilidade de a realidade subjetiva ser transformada está sempre presente, e portanto é o caso de discutir os diferentes graus de modificação.

Um caso extremo é o da transformação quase total, em que o indivíduo “muda de mundos”, e a mudança é apreendida como total, o que seria uma compreensão errônea: como a realidade subjetiva não é totalmente socializada, não pode ser totalmente modificada por processos sociais: no mínimo o indivíduo terá o mesmo corpo e viverá no mesmo Universo físico. De qualquer forma, existem casos de transformação que, na ótica subjetiva, parecem totais. São as *alternações*. (B&L, 2002, 207/8)

A *alternação* exige *processos de ressocialização, que se assemelham à socialização primária*, porque têm que fazer uma atribuição radical de tons à realidade, e portanto devem *reproduzir aproximadamente a identificação fortemente afetiva com o pessoal socializante, à semelhança do que ocorre na infância*, mas diferem da socialização primária em si por não começarem *ex nihilo*, o que exige “desmantelar, desintegrar a precedente estrutura nômica da realidade subjetiva.” Condição importante para a alternação é se “dispor de uma efetiva estrutura de plausibilidade, isto é, uma base social que sirva de ‘laboratório’ da transformação.” Ela será proporcionada ao indivíduo pelos *outros significativos* com que deve estabelecer *forte identificação afetiva, que repete as experiências infantis de dependência emocional*, e sem a qual não é possível a *transformação da realidade subjetiva e respectiva identidade*.<sup>142</sup> (B&L, 2002, 208)

---

<sup>142</sup> O conceito psicanalítico de “transferência” refere-se precisamente a este fenômeno. O que os psicanalistas que o empregam não compreendem, evidentemente, é que o fenômeno pode ser encontrado em *qualquer* processo de re-socialização, com sua resultante identificação com os outros significativos encarregados dele, de

O protótipo histórico da alternância é a conversão religiosa. (...) A religião exige uma comunidade religiosa, e a vida em um mundo religioso exige a filiação a essa comunidade.<sup>143</sup> As estruturas de plausibilidade<sup>144</sup> da conversão religiosa foram imitadas por organizações seculares de alternância. Os melhores exemplos encontram-se na área da doutrinação política e da psicoterapia.<sup>145</sup> (209/10)

Embora os autores não cite qualquer tipo de socialização militar como caso *típico* de alternância, e coloquem apenas a conversão religiosa como caso típico, e a doutrinação política e a psicoterapia como casos mais próximos do típico, veremos adiante que a socialização militar, para eles, especificamente no caso da formação *militar de carreira*, é entendida como processo de *ressocialização*, distinto do processo de formação de *militares temporários*, para eles mais próximo do conceito de socialização secundária.

A *estrutura de plausibilidade* deve se tornar o *novo mundo* do indivíduo, deslocando todos os outros, especialmente o que ele “habitava” antes da alternância. Isto exige isolá-lo dos “habitantes” dos outros mundos, especialmente de seus “co-habitantes” do mundo substituído. Idealmente isto implicará segregação física, particularmente importante nas etapas iniciais (“noviciado”) da alternância. Sendo ela impraticável, é substituída pela *aniquilação*. Consolidada a nova realidade, é possível voltar a cautelosas relações com estranhos, mas os “estranhos” que eram biograficamente significativos antes da alternância/conversão são ainda perigosos, porque podem significar tentações, surgindo com afirmativas como “Larga isso, Saulo”. A alternância implica então a reorganização do aparelho da conversa<sup>146</sup>. Os interlocutores da *conversa significativa* devem ser novos *outros significativos* e, na conversa com eles, a *realidade subjetiva* é transformada e se mantém; mas, como nem sempre é possível manter este controle, a nova *estrutura de plausibilidade* pode adotar procedimentos para tratar tendências de “apostasia”, seguindo o modelo geral de terapêutica já mencionado. (B&L, 2002, 210/1)

---

modo que não se pode tirar conclusões desse fenômeno referentes à validade cognitiva das “compreensões” que ocorrem na situação psicanalítica. (B&L)

<sup>143</sup> É a isto que Durkheim se referia em sua análise do caráter inevitavelmente social da religião. Não usaríamos, contudo, o termo “Igreja” para designar a “comunidade moral” da religião, porque só é adequado a um caso historicamente específico na institucionalização da religião. (B&L)

<sup>144</sup> Berger e Luckmann, considerando a igreja como comunidade necessária à religião, usam o termo “estrutura de plausibilidade” para a noção generalizada de comunidade, não especificamente religiosa, que funciona de “base social” de um mundo não especificamente religioso.

<sup>145</sup> Os estudos das técnicas de “lavagem cerebral” empregadas pelos comunistas chineses são consideravelmente reveladores dos padrões básicos da alternância. Cf., por exemplo, Edward Hunter, *Brainwashing in Red China* (New York, Vanguard Press, 1951). Goffman, em seu livro *Asylums*, chega próximo a mostrar o paralelo de procedimento com a psicoterapia de grupos nos Estados Unidos. (B&L)

<sup>146</sup> Coincidência ou não, “conversa” e “conversão” têm a mesma raiz, do verbo “verter”, assim como os termos originais em inglês que traduzem.

A maior exigência conceitual da alternância, para completa transformação, é haver um aparelho legitimador, que deve reinterpretar a velha realidade, suas coletividades e outros significativos nos termos da nova, produzindo ruptura da biografia subjetiva do indivíduo e sua reinterpretação *in toto*, de acordo com fórmulas assim: “Antes eu pensava ..., agora sei...”, “Quando eu vivia uma vida de pecado”, “Quando eu ainda tinha uma consciência burguesa”, “Quando eu era motivado por estas necessidades neuróticas inconscientes”. O indivíduo pode fabricar acontecimentos e inseri-los em momentos convenientes do passado, para reinterpretá-lo e, na nova realidade, a que lhe parece plausível, estará sendo “sincero” neste procedimento, não mentindo *subjetivamente*, mas fazendo o passado se harmonizar com *a verdade, que deve abranger necessariamente o presente e o passado*. (B&L, 2002, 211/2)

Não é difícil agora propor uma “prescrição” específica para a alternância em qualquer realidade concebível, por mais implausível que seja do ponto de vista de quem está de fora. É possível prescrever procedimentos específicos, por exemplo, para convencer os indivíduos de que devem pôr-se em comunicação com seres provenientes do espaço exterior, desde que se submetam a uma permanente dieta de peixe cru. Deixemos à imaginação do leitor, se tiver gosto para isto, elaborar em detalhes o que seria tal seita de ictiosofistas. A “prescrição” implicaria a construção de uma estrutura de plausibilidade ictiosofista, convenientemente separada do mundo exterior e equipada com o necessário pessoal socializador e terapêutico; a elaboração de um corpo de conhecimentos ictiosofista suficientemente requintado para explicar por que o nexos evidente entre o peixe cru e a telepatia galáctica não tinha sido descoberto antes; e também as necessárias legitimações e aniquilações para darem sentido ao caminho do indivíduo em direção a esta grande verdade. Se estes procedimentos forem cuidadosamente seguidos, haverá alta probabilidade de sucesso, desde que o indivíduo seja seduzido ou sequestrado em um instituto de lavagem cerebral ictiosofista. (B&L, 2002, 213)

Obviamente, *entre a socialização secundária*, que é construída *sobre* as incorporações primárias, e a *ressocialização*, construída para *substituir* estas, existe uma gama de tipos intermediários, com transformações parciais da realidade subjetiva ou de setores dela, e são comuns na sociedade contemporânea, em ligação com a *mobilidade social* e com o treinamento *profissional*. Neste caso, a transformação da realidade subjetiva pode ser, por exemplo, para tornar o indivíduo um tipo aceitável da classe média superior ou um médico aceitável, incorporando-se os apêndices da realidade convenientes. Tratar-se mais de um caso de *ressocialização* ou de *socialização secundária* vai depender de se interpretar se as *novas construções* são feitas mais *a partir da demolição da biografia subjetiva pregressa e reinterpretação do passado*, ou mais *com base nas incorporações primárias*, evitando-se descontinuidades abruptas na biografia subjetiva. A segunda opção implica o problema de manter a coerência entre elementos iniciais e tardios da realidade subjetiva, e a primeira implica cortar o nó górdio da coerência, reconstruindo a realidade toda *de novo*. (B&L, 2002, 213/4)

Os procedimentos de manutenção da coerência na socialização secundária também podem implicar remendar o passado, mas não de maneira radical. Em geral, existe uma associação contínua com pessoas e grupos anteriormente significativos, que protestarão contra reinterpretações demasiado fantasiosas, e devem eles mesmos ser convencidos de que as transformações ocorridas são plausíveis. Assim, os pais de alguém que experimentou mobilidade social para cima aceitarão mudanças respectivas no filho: “Naturalmente”, vão concordar, Irving teve que mudar seu jeito de falar e se vestir, agora que é médico e se mudou para a capital. (B&L, 2002, 214)

Procedimentos semelhantes ocorrem em situações nas quais as transformações são consideravelmente radicais mas definidas como de duração temporária, por exemplo, no treinamento para serviço militar de curto período ou em casos de hospitalização não demorada. É fácil ver aqui a diferença com relação à plena re-socialização, comparando-se o que acontece com o treinamento para o serviço militar de carreira ou com a socialização de pacientes crônicos. Nos casos do primeiro tipo, a coerência com a realidade e a identidade anterior (existência civil ou de pessoa sadia) está já estabelecida pela suposição de que finalmente o indivíduo retornará àquelas condições.<sup>147</sup> (B&L, 2002, 215)

Esquemáticamente, é possível pensar em termos de oposição para os procedimentos discutidos para a ressocialização e para a socialização secundária. Na primeira, o passado é reinterpretado para se harmonizar com o presente, que é a realidade básica; na segunda, o presente é interpretado de modo a se manter em relação coerente com o passado, que é a realidade básica, existindo a tendência de minimizar as transformações de fato ocorridas. (B&L, 2002, 215)

Enfim, de todas as discussões que já apontamos sobre nosso caso em estudo se enquadrar numa situação de socialização secundária, ou numa de ressocialização, já ficou claro que esta interpretação depende de se considerar que o processo ocorre para adaptar o aluno, futuro oficial, para um *novo mundo*, distinto e *alternativo* em relação à sociedade civil, com ruptura radical em relação ao passado e reinterpretação da biografia respectiva; ou para adaptá-lo a um setor particular da sociedade em que se insere, fruto da divisão do trabalho, mas que não chega a constituir um mundo com visão e valores *divergentes* da sociedade que o gera, não havendo descontinuidades abruptas na biografia subjetiva. Também já vimos que o grau de êxito na socialização em questão é variável, de forma que, em cada caso individual concreto, será possível interpretar que o resultado se aproxima menos ou mais do que os agentes do processo, em média, imaginam ou esperam. Por sua vez, esta expectativa, para cada agente,

---

<sup>147</sup> Embora até aqui Berger e Luckmann não tivessem citado qualquer processo de formação militar como exemplo típico de *ressocialização*, nesta passagem fica clara sua interpretação de que, em distinção à formação militar temporária, *a de carreira* representa caso de necessidade de *alternação*.

pode se situar em qualquer ponto da gama de tipos intermediários que nossos autores admitem existir entre o caso ideal de ressocialização e a socialização secundária.

### III.2 A incorporação e a estrutura social

É possível fazer aqui algumas observações gerais sobre aspectos sócio-estruturais do “sucesso” da socialização.

A socialização realiza-se sempre no contexto de uma estrutura social específica. Não apenas o conteúdo mas também a medida do “sucesso” têm condições sociais estruturais e consequências sociais estruturais. Em outras palavras, a análise micro-sociológica ou sócio-psicológica dos fenômenos de interiorização deve ter sempre por fundamento a compreensão macro-sociológica de seus aspectos estruturais.<sup>148</sup> (B&L, 2002, 216)

Como já vimos, a socialização totalmente bem sucedida é impossível, e a totalmente mal sucedida se limita a casos de patologia orgânica. No espectro entre estes extremos inacessíveis, “socialização bem sucedida” é a que estabelece “elevado grau de simetria entre a realidade objetiva e a subjetiva”, e o mesmo vale para a identidade. (216)

Este ponto sobre o grau de sucesso da socialização militar provavelmente perpassa as discussões em torno das dicotomias clássicas da organização militar como “instituição” ou “ocupação/emprego”, e como “divergente” ou “convergente” da sociedade de origem, como também a maior parte da discussão de HUNTINGTON (2003, 74/8) sobre “obediência” (a “virtude militar suprema”) e seus limites, particularmente na segunda parte, que trata da “obediência militar *versus* valores não militares”, e mais exatamente ainda no quarto aspecto tratado nesta parte, sobre conflito entre obediência militar e moralidade básica:

Finalmente, há o conflito entre obediência militar e moralidade básica. Que faz o oficial se recebe ordem do homem de Estado para cometer genocídio, para exterminar a população de um território ocupado? No que tange à faculdade de julgar e aplicar padrões éticos, o estadista e o soldado são iguais. Ambos são indivíduos livres moralmente responsáveis por seus atos. O soldado não pode renunciar, em favor do civil, a seu direito de fazer julgamentos morais definitivos. Ele não pode negar a si mesmo como indivíduo moral. Não obstante, o problema não é tão simples assim, pois política e moralidade básica podem estar envolvidas aqui. O estadista pode bem se sentir compelido a violar a moralidade comumente aceita a fim de promover interesses políticos do Estado. É este frequentemente o caso, não há como negar. Se o homem de Estado rejeita os apelos pessoais da consciência em favor da *raison d'état*, estará ele justificado em implicar também o militar, em subjugar, na verdade, a consciência do militar tanto quanto a sua própria? Para o oficial, isso desce ao nível de uma opção entre sua própria consciência, por um lado, e o bem do Estado, mais a virtude profissional da obediência, por outro. Como soldado, ele deve obediência; como homem, desobediência.

---

<sup>148</sup> Nossa argumentação implica a necessidade de um fundamento macro-sociológico para as análises da interiorização, isto é, de uma compreensão da *estrutura social* dentro da qual a incorporação se realiza. A escola psicológica americana está hoje em dia grandemente enfraquecida devido ao fato de faltar em ampla extensão este fundamento. (B&L)

Aqui se vê relação entre o problema, como exposto por HUNTINGTON (2003, 78), e a discussão de BERGER & LUCKMANN (2002, 197/8)<sup>149</sup> sobre os significados construídos na socialização primária e o sentido da manutenção de alguns deles em “situações marginais”.

O máximo sucesso na socialização é mais provável em sociedades com divisão de trabalho muito simples e mínima distribuição de conhecimento, com identidades pré-definidas e delineadas em alto grau. “Cada pessoa é mais ou menos aquilo que se supõe que seja.” “Um fidalgo é um fidalgo e um camponês é um camponês”, sendo improvável que a pergunta “Quem sou eu?” surja na consciência, pois a resposta socialmente pré-definida é maciçamente incorporada, é subjetivamente real, e coerentemente confirmada em toda interação significativa, sendo improvável uma concepção de diferentes “camadas” do eu. (216/7)

Nestas condições, só por acidentes biográficos, biológicos ou sociais se tem o indivíduo socializado sem êxito, que então é socialmente pré-definido, como o aleijado, o bastardo, o idiota, etc. Auto-identificações divergentes não encontrarão *estruturas de plausibilidade* que as possam transformar em algo mais que fantasias, mas a situação começa a mudar se existe uma *colônia* deles suficientemente grande e durável que sirva como esta *estrutura* antes ausente, e apresente contradefinições da realidade. Ser leproso então pode passar a ser considerado sinal de eleição divina, e a socialização imperfeita num mundo social pode ser concomitante com uma bem sucedida, em outro. Inicialmente a comunidade maior pode não ter conhecimento desta contrarrealidade e da contraidentidade, mas a pergunta “Quem sou eu?” já se torna possível porque duas respostas são socialmente exequíveis, logo aparece a clivagem entre “aparência” e “realidade”, a ruptura entre uma conduta “visível” na comunidade maior e sua autoidentificação “invisível” bem diversa. Tornando-se esta clivagem conhecida da comunidade maior, não será mais tão fácil reconhecer a identidade dos que antes eram definidos como leprosos e nada mais e, no caso extremo, não mais será fácil reconhecer a identidade de qualquer pessoa, “pois se os leprosos podem recusar ser o que se supõe que sejam, outros indivíduos também podem, e talvez nós mesmos.” Se este processo parecer

---

<sup>149</sup> Cf, *e.g.*, esta passagem: “Tem sentido morrer como homem, mas tem muito pouco morrer como diretor assistente do departamento de meias de senhoras. Além disso, quando se espera que as incorporações secundárias tenham este grau de persistência na realidade em face de situações marginais, os procedimentos de socialização concomitante terão de ser intensificados e reforçados da maneira anteriormente examinada. Ainda uma vez, é possível citar como ilustrações os processos religioso e militar de socialização secundária.” (B&L, 2002, 198) Aqui poderíamos expandir a observação sobre ter sentido “morrer como homem”, e incluir as situações de *morrer e tirar vidas, ou salvá-las, como militar*. Em suma, se o estadista pressupuser militares que o obedeçam mesmo contra ditames morais deles como homens, ele deve esperar que a formação militar tenha efeito de uma ressocialização, e com êxito a ponto de tornar a obediência do militar superior a suas reservas éticas pessoais.

fantasia, é possível ilustrá-lo com a designação de *harijas*, “filhos de Deus”, dada aos párias do Hinduísmo por Gandhi. (B&L, 2002, 218/21)

Com maior distribuição social do conhecimento, a socialização imperfeita pode ser consequência das diferenças sociais (diferenças que não são fruto apenas de idiosincrasias individuais) entre os outros significativos responsáveis pelo processo, e isto pode se dar de diferentes formas.

Há o caso de os outros significantes da socialização primária serem mediadores de uma realidade comum, mas de perspectivas consideravelmente diversas, por exemplo, uma perspectiva masculina e uma feminina que sejam bem diferentes. As versões são reconhecidas e geralmente a criança aprende a se identificar com a que lhe corresponde biologicamente; mas, por razões biográficas, a criança pode se identificar com a outra versão, e “a sociedade fornece mecanismos terapêuticos para tratar desses casos ‘anormais’.” (B&L, 2002, 221/2)

Um segundo caso é o que resulta da mediação de mundos discordantes feita por outros significativos “habitantes” destes mundos, como uma criança educada pelos pais, mas também por uma ama recrutada numa sub-sociedade étnica ou de classes. Quando a discordância entre os mundos assim transmitidos é intensa, é possível se formar uma identidade oculta, dificilmente reconhecível entre o que é “público” ou “privado”. O indivíduo pode circular pelo mundo dominante como cavalheiro, “somente fingindo-se de”, enquanto está “realmente” se desenvolvendo nos mistérios religiosos do grupo subjugado. (B&L, 2002, 223/4)

Divergências assim ocorrem na sociedade contemporânea entre a socialização na família e no grupo de pares. Enquanto a família vê o filho pronto para ingressar na idade adulta ao passar para a universidade, ou concluí-la, o grupo de pares pode esperar como prova de ingresso uma aventura de submundo. *Há um problema de se saber qual “eu” está sendo “traído” nestas divergências, mas em todo caso há uma “traição a si mesmo”, na medida em que o indivíduo se identificou com mundos discordantes.* (B&L, 2002, 224/5)

“A possibilidade do ‘individualismo’ (isto é, da escolha individual entre realidades e identidades discrepantes) está diretamente ligada à possibilidade da socialização incompleta”, abrindo a questão “Quem sou eu?”; mas a mesma questão pode surgir para o socializado com pleno êxito, refletindo sobre os outros imperfeitamente socializados. Mais cedo ou mais tarde ele encontra os que têm “um eu escondido”, os “traidores”, os que alternaram, e pode pensar “Se eles, por que não eu?”. Isto abre uma caixa de Pandora de escolhas “individuais”, que acabam se generalizando, seja em escolhas “certas” ou “erradas”. (B&L, 2002, 225)

O “individualista” surge como tipo social particular, que tem pelo menos a possibilidade de migração entre muitos mundos exequíveis e que construiu deliberada e conscientemente um eu com o “material” fornecido por um grande número de identidades que estavam ao seu alcance. (B&L, 2002, 225/6)

Uma terceira situação importante de socialização imperfeita se dá quando há discordância entre socialização primária e secundária. A unidade da primeira se mantém, mas na segunda aparecem opções subjetivas de realidades e identidades opostas, eventualmente limitadas pelo contexto sócio-estrutural do indivíduo, que, por exemplo, pode querer se tornar cavaleiro, mas sua posição social não permitir. Com a “localização” do indivíduo percebida subjetivamente como inadequada na sociedade, sem que a estrutura social permita a realização da identidade subjetivamente escolhida, esta se torna uma fantasia, objetivada dentro da consciência do indivíduo como seu “eu real”. (B&L, 2002, 226)

Outra consequência muito importante quando há discordância entre a socialização primária e a secundária é a possibilidade de o indivíduo ter relações com mundos discordantes, qualitativamente diferentes das relações nas situações anteriormente discutidas. Se na socialização primária aparecem mundos discordantes, o indivíduo tem a escolha de identificar-se com um deles e não com os outros, processo que, ocorrendo na socialização primária, carrega-se de elevado grau de afetividade. A identificação, a desidentificação e a alternância serão todas acompanhadas de crises afetivas, pois dependerão invariavelmente da mediação de outros significativos. A apresentação de mundos discordantes na socialização secundária produz configuração inteiramente diferente. Na socialização secundária a incorporação não é obrigatoriamente acompanhada pela identificação, afetivamente carregada, com outros significativos. O indivíduo pode interiorizar diferentes realidades *sem* se identificar com elas. Por conseguinte, se um mundo diferente aparece na socialização secundária, o indivíduo pode preferi-lo em forma de manobra. Poder-se-ia falar aqui de alternância “fria”. O indivíduo interioriza a nova realidade, mas em vez de fazer dela a *sua* realidade, utiliza-a como realidade para ser usada com especiais finalidades. Na medida em que isto implica a execução de certos papéis, o indivíduo conserva o desligamento subjetivo com relação a estes, “veste-os” deliberada e propositadamente. Se este fenômeno tornar-se amplamente distribuído, a ordem institucional em totalidade começa a tomar o caráter de rede de manipulações recíprocas. (B&L, 2002, 227)

Uma sociedade com mundos discrepantes acessíveis em uma *base de mercado* traz uma consciência crescente da relatividade de *todos* os mundos, inclusive o do próprio indivíduo, que então o apreende subjetivamente como “*um* mundo” e não como “*o* mundo”, e a conduta institucionalizada do indivíduo é desempenhada, por manobra, como “um papel”, com o qual pode não se identificar. Por exemplo, o sujeito não é mais simplesmente aristocrata, mas *representa ser* um, situação cada vez mais típica da sociedade industrial contemporânea. (B&L, 2002, 227/8)

Enfim, estas diferentes formas de incorporar e combinar, ou alternar, diferentes realidades, em diferentes graus, podem servir para a interpretação do que ocorre na socialização do oficial combatente de carreira, em sua etapa de formação, conforme a interpretação de casos individuais. Cada cadete traz, de sua sociedade de origem, sua socialização primária, e então é exposto à ideia de um mundo militar à parte, possivelmente divergente, superior ou

mais “real”. Por outro lado, há a ideia de que ele serve à Pátria, o que abre a possibilidade de uma volta, de uma visão em que não se considere a realidade militar como divergente da sociedade geral, mas como parte dela. Mas a exaltação à “Pátria” pode assumir caráter mais ritual do que afetivo e efetivo de fato. Nas aulas em que eu trabalhava, posso relatar que eu tentava, no novo sistema “construtivista”, que os alunos construíssem um raciocínio de que o que estaria por trás do culto aos *símbolos* nacionais era o que eles *simbolizavam*: a nação, o povo, a cultura, a valorização dos aspectos sociais do país; porém o desenvolvimento deste raciocínio era difícil.

### III.3 Teorias sobre a identidade

Os processos sociais de formação e conservação de *identidades* são determinados pela *estrutura social*, e, inversamente, aquelas reagem sobre esta, mantendo-a ou modificando-a. Com esta dialética, pode-se evitar a noção equivocada de “identidades coletivas”, sem ser necessário recorrer à ideia de unicidade da existência individual.<sup>150</sup> Particulares *estruturas sociais históricas* geram *tipos de identidade*, que podem ser reconhecidos em suas manifestações individuais. Como vimos, o comportamento na vida cotidiana se pauta por estas *tipificações*, e se pode assim afirmar que um americano tenha identidade diferente da de um francês. O americano que duvidar disto pode desconsiderar como são as abstrações científicas, ir à França e verificar, na vida cotidiana, a diferença destes tipos. (B&L, 2002, 228/9)

A identidade subjetiva advém da dialética entre um indivíduo e a sociedade, mas “os tipos de identidade, por outro lado, são produtos sociais *tout court*, elementos relativamente estáveis da realidade social objetiva”, e portanto podem ser tratados por uma teoria sociológica, independente de teorias “psicológicas”. (B&L, 2002, 230)

Neste aspecto, vemos já no estudo de HUNTINGTON (2003, 59 e ss), anterior ao de Berger & Luckmann, a busca pela definição de um *tipo de identidade militar* – em termos de sua *mentalidade* – que fugisse de “teorias ‘psicológicas’” e se prendesse a “elementos relativamente estáveis da realidade social objetiva”, o que ele achou ao se fixar no *papel social do militar moderno* em sua *estrutura social* respectiva, e no que o exercício deste papel lhe traz de *hábitos e valores típicos*. Parafraçando Berger e Luckmann, é possível afirmar que o leigo que duvidar das diferenças de mentalidade típica do militar pode desconsiderar abstra-

---

<sup>150</sup> Não é recomendável falar de “identidade coletiva” por causa do perigo de falsa (e reificadora) hipostatização. O *exemplum horribile* dessa hipostatização é a sociologia “hegeliana” alemã da década de 1920 e de 1930 (tal como a obra de Othmar Spann). Este perigo acha-se presente em grau maior ou menor em vários trabalhos da escola de Durkheim e da escola da “cultura e personalidade” na antropologia cultural americana. (B&L)

ções acadêmicas, ir aos quartéis e verificar, no cotidiano encontrado, as diferenças em relação ao meio civil.

Análises psicológicas são feitas a partir das definições de realidade admitidas como verdadeiras na situação social de um indivíduo. É o caso já visto da validade de teorias vudu para o homem rural do Haiti e de teorias psicanalíticas para o intelectual nova-iorquino. (B&L, 2002, 231/4)

Outra maneira de dizer que as teorias psicológicas são adequadas consiste em dizer que refletem a realidade psicológica que pretendem explicar. Mas se isto fosse tudo, a relação entre teoria e realidade não seria neste caso dialética. Há uma autêntica dialética implicada por causa do poder *realizador* das teorias psicológicas. Na medida em que as teorias psicológicas são elementos da definição social da realidade, sua capacidade de gerar a realidade é uma característica, de que participam com outras teorias legitimadoras. Contudo, seu poder realizador é particularmente grande, porque é atualizado por processos de formação de identidade emocionalmente carregados. Se uma psicologia se torna socialmente estabelecida (isto é, torna-se geralmente reconhecida como interpretação adequada da realidade objetiva) tende forçosamente a se realizar nos fenômenos que pretende interpretar. Sua incorporação é acelerada pelo fato de referir-se à realidade interna, de modo que o indivíduo a realiza no próprio ato de interiorizá-la. (...)

O haitiano rural que incorpora a psicologia vudu tornar-se-á possesso logo que descobre certos sinais bem definidos. Do mesmo modo, o intelectual de Nova Iorque que interioriza a psicologia freudiana ficará neurótico logo que diagnostica certos sintomas bem conhecidos. De fato, é possível que, dado certo contexto biográfico, os sinais ou os sintomas sejam produzidos pelo próprio indivíduo. O haitiano neste caso produzirá não sinais de neurose mas sinais de possessão, enquanto o nova-iorquino construirá sua neurose de conformidade com a sintomatologia reconhecida. Isto não tem nada a ver com “histeria em massa”, e menos ainda com simulação de doença, mas refere-se à impressão de tipos de identidade social sobre a realidade subjetiva individual de pessoas comuns dotadas de bom-senso. O grau de identificação variará com as condições da incorporação, conforme mostramos anteriormente, dependendo, por exemplo, de realizar-se na socialização primária ou na secundária. (B&L, 2002, 234/5)

No processo histórico, uma psicologia pode substituir outra, quando a identidade aparece como problema, surgido da dialética entre realidade psicológica e estrutura social, como se deu, por exemplo, com as transformações produzidas pela Revolução Industrial, e concomitantes alterações da realidade psicológica. A teorização sobre identidade, tomando conhecimento das transformações ocorridas, vai ela própria também ser transformada, ou “a identidade pode tornar-se problemática no nível da própria teoria”, e trazer um “concomitante poder gerador de realidade”. (B&L, 2002, 236)

### III.4 Organismo e identidade

É possível falar de uma dialética entre a natureza e a sociedade.<sup>151</sup> Esta dialética é dada na condição humana e manifesta-se renovada em cada indivíduo humano. Para o indivíduo, evidentemente, ela se desenrola em uma situação sócio-histórica já estruturada. Há uma contínua dialética que começa a existir com as primeiras fases da socialização e continua a se desenvolver ao longo de toda a existência do indivíduo na sociedade, entre cada animal humano e sua situação sócio-histórica. Externamente é uma dialé-

<sup>151</sup> A dialética entre a natureza e a sociedade, por nós aqui discutida, de modo algum pode ser equiparada à “dialética da natureza” desenvolvida por Engels e pelo marxismo posteriormente. (B&L)

tica entre o animal individual e o mundo social. Internamente, é uma dialética entre o substrato biológico do indivíduo e sua identidade socialmente produzida. (B&L, 2002, 237)

Fatores biológicos limitam o que é socialmente possível, e o mundo social, preexistente a cada indivíduo, impõe limites ao que é biologicamente possível ao organismo. A própria expectativa de vida pode variar com a localização social, sendo possível relacionar a diferentes estratos tendências diversas de incidência de doenças e morte. A sociedade se incorpora no funcionamento do organismo em outros aspectos também, como sexualidade e nutrição. Ainda que fundadas em impulsos biológicos, “estão canalizadas em direções específicas, mais socialmente do que biologicamente”, são “socialmente estruturadas”. Também “a expressividade, o modo de andar e os gestos são socialmente estruturados.”<sup>152</sup> (B&L, 2002, 237/9)

A socialização do militar pode então lhe conferir, como já vimos, características distintas não só em aspectos mentais, envolvendo conhecimentos, valores, mas também nestes aspectos físicos, da saúde, expressividade, habilidades e hábitos físicos, gestos e comportamentos, à maneira do que Bourdieu e, antes dele, MAUSS (2003, 404) já havia referido como *habitus*<sup>153</sup>. Este aspecto permite que, pelo próprio processo durante a formação, o militar vá mudando suas próprias concepções sobre o que ele consegue suportar, mental e fisicamente, e esta percepção do próprio aluno quanto a poder suportar, com a união e ajuda da coletividade a que pertence, esforços que ele não imaginava, é fortemente característica do processo, contribuindo para lhe inculcar um senso de resistência e autoconfiança, que de certa forma possivelmente vai compensando, ao longo da formação, as inseguranças experimentadas nos períodos iniciais, quando tudo parece lhe afirmar sua inferioridade. Também episódios como aquele relatado por CASTRO (1999, 38) sobre cadetes sem farda identificados numa praia podem, como dissemos, ter explicação que combine hábitos linguísticos com características físicas do grupo, na aparência, comportamento e gestos.

---

<sup>152</sup> Sobre esta possibilidade de uma disciplina da “sócio-somática”, cf. Georg Simmel, *op. cit.*, pp. 483ss. (O ensaio sobre a “sociologia dos sentidos”); Marcel Mauss, *Sociologie et Anthropologie* (Paris, Presses Universitaires de France, 1950), pp. 365ss. (O ensaio sobre as “técnicas do corpo”); Edward T. Hall, *The Silent Language* (Garden City, N. Y., Doubleday, 1959). A análise sociológica da sexualidade forneceria provavelmente o mais rico material empírico para esta disciplina. (B&L)

<sup>153</sup> “Assim, durante muitos anos tive a noção da natureza social do “*habitus*”. (...) a “*exis*” [hexis], o “adquirido” e a “faculdade” de Aristóteles (que era um psicólogo). Ela não designa hábitos metafísicos, a “memória” misteriosa, tema de volumosas ou curtas e famosas teses. Esses “hábitos” variam não simplesmente com os indivíduos e suas imitações, variam sobretudo com as sociedades, as educações, as conveniências e as modas, os prestígios. É preciso ver técnicas e a obra da razão prática coletiva e individual, lá onde geralmente só se vê apenas a alma e suas faculdades de repetição.”

“No aspecto interno, a dialética manifesta-se como a resistência do substrato biológico à modelagem pela sociedade.<sup>154</sup>” A criança resiste, por exemplo, à imposição de uma estrutura social de tempo sobre a estrutura de tempo natural de seu organismo: comer e dormir nas horas “certas”, e não quando tem fome e sono.<sup>155</sup> A socialização implica frustrações biológicas, que existem também na socialização secundária, embora com grau provavelmente menos agudo. (B&L, 2002, 239/40)

No indivíduo completamente socializado há uma dialética interna contínua entre a identidade e seu substrato biológico. O indivíduo continua a sentir-se como organismo, à parte das objetivações de si mesmo de origem social, e às vezes contra elas. Esta dialética é frequentemente apreendida como luta entre um eu “superior” e um eu “inferior”, equiparados respectivamente à identidade social e à animalidade pré-social, possivelmente anti-social. O eu “superior” tem de afirmar-se repetidamente sobre o “inferior”, às vezes em provas críticas de força. Por exemplo, um homem tem de vencer o instintivo medo da morte pela coragem na batalha. O eu “inferior” neste caso é chicoteado até a submissão pelo “superior”, afirmação de dominação sobre o substrato biológico que é necessária para manter a identidade social do guerreiro, objetiva e subjetivamente. (B&L, 2002, 240)

A vitória sobre o medo ilustra como a base biológica resiste e é derrotada pelo eu social, havendo na vida cotidiana casos de vitórias menores, assim como derrotas, grandes ou pequenas.

O homem é biologicamente predestinado a construir e habitar um mundo com os outros. Este mundo torna-se para ele a realidade dominante e definitiva. Seus limites são estabelecidos pela natureza, mas, uma vez construído, este mundo atua de retorno sobre a natureza. Na dialética entre a natureza e o mundo socialmente construído, o organismo humano se transforma. Nesta mesma dialética o homem produz a realidade e com isso se produz a si mesmo. (B&L, 2002, 240/1)

Toda esta discussão embasa certa compreensão das forças que agirão, na formação do militar, no sentido de socializá-lo o mais possível não só para enfrentar uma “morte correta”, mas também para se sujeitar com disciplina, resistência e abnegação aos demais desconfortos e contingências impostos eventualmente, em última instância, em combate, e, na ausência deste, nos treinamentos periódicos para esta realidade de momentos de crise.

## **CONCLUSÃO: A SOCIOLOGIA DO CONHECIMENTO E A TEORIA SOCIOLÓGICA**

---

<sup>154</sup> Isto foi muito bem compreendido na concepção da socialização de Freud. Foi enormemente subestimado nas adaptações funcionalistas de Freud, de Malinowski em diante. (B&L)

<sup>155</sup> Confronte-se aqui com Henri Bergson (especialmente sua teoria da *durée*), Maurice Merleau-Ponty, Alfred Schutz e Jean Piaget. (B&L)

As principais análises desta obra se aplicam a áreas específicas de interesse sociológico, como teoria da ação e instituições sociais, sociologia da linguagem e sociologia da religião, que não deviam ser especialidades periféricas, como não era a última, para Durkheim e Weber. Além disto, é possível combinar as posições destes dois autores em uma teoria geral da ação social sem perder a lógica interna de cada uma. (B&L, 2002, 242/3)

A ligação aqui estabelecida entre a sociologia do conhecimento e o núcleo do pensamento de George Mead aponta para uma psicologia sociológica, com perspectivas fundamentais da compreensão sociológica do homem.

De maneira geral, por outro lado, o papel do conhecimento na dialética da identidade pessoal e da estrutura social fornece uma perspectiva essencial para todas as áreas da sociologia. Análises puramente estruturais podem ser adequadas para grandes áreas de pesquisa social, mas a integração dos resultados destas análises numa teoria social requer mais do que observações ocasionais sobre o “fator humano” situado atrás dos dados estruturais aparentes. Esta integração exige sistemática atenção à relação dialética entre estrutura e empreendimento humano na construção da realidade histórica. (B&L, 2002, 243)

A concepção dialética entre realidade social e existência individual na história foi introduzida por Marx, mas é necessário aplicar uma perspectiva dialética à orientação teórica das ciências sociais, especificando os processos dialéticos num quadro conceitual coerente com as grandes tradições do pensamento sociológico. Somente a compreensão do que Marcel Mauss chamou de “fato social total”<sup>156</sup> pode evitar que o sociólogo caia nas reificações distorcidas do sociologismo ou psicologismo. (B&L, 2002, 244/5)

Pode-se admitir facilmente que o homem ocidental contemporâneo, de modo geral, vive em um mundo extensamente diferente de qualquer outro precedente. No entanto, está longe de ser claro o que isto significa, no que se refere à realidade, objetiva e subjetiva, em que esses homens levam a vida cotidiana e na qual suas crises ocorrem. A pesquisa empírica destes problemas, por oposição à especulação mais ou menos inteligente, mal começou. Desejaríamos que o esclarecimento da perspectiva teórica da sociologia do conhecimento por nós aqui tentada aponte problemas para essa pesquisa, que são facilmente ignorados em outras perspectivas teóricas. (B&L, 2002, 245/6)

### 3.3 O Construcionismo aplicado à Sociologia Militar

---

<sup>156</sup> Achei esta passagem em MAUSS (2003, 187): “Nesses fenômenos sociais ‘totais’, como nos propomos chamá-los, exprimem-se, de uma só vez, as mais diversas instituições: religiosas, jurídicas e morais – estas sendo políticas e familiares ao mesmo tempo –; econômicas – estas supondo formas particulares da produção e do consumo, ou melhor, do fornecimento e da distribuição –; sem contar os fenômenos estéticos em que resultam esses fatos e os fenômenos morfológicos que essas instituições manifestam.”

O construcionismo como forma de buscar síntese entre abordagens unilaterais em dicotomias clássicas, conforme já vimos discutido em várias referências, pode ser importante especialmente no caso da sociologia militar, porque, como afirma NUCIARI (2006, 61), há uma “divergência natural entre sociedade militar e civil”, o que provavelmente já se pode atestar no conhecimento comum, no qual circulam estas duas expressões. Esta *divergência* é confirmada no raciocínio de Berger e Luckmann<sup>157</sup>, ao conceberem a formação de oficiais de carreira como caso de alternância, e ela leva à possibilidade de se conceber uma sociedade militar não como subsociedade da sociedade mais geral, mas como ordem institucional divergente da sociedade civil, ainda que esta possa ser concebida como mundo plural, e também, por outro lado, como universo mais geral dentro do qual este mundo militar seria um sub-mundo. Nesta dupla possibilidade de concepção da sociedade militar, a opção por enfocá-la como mundo à parte, divergente da sociedade civil, leva, por seu turno, à necessidade de uma sociologia militar dar conta dos aspectos micro e macroscópicos desta organização, suas relações internas, e as externas, com este mundo civil, com que mantém esta relação dúbia de divergência e de pertinência.

A própria natureza dúbia desta relação entre “sociedade civil” e “sociedade militar”, a relação de separação e “divergência” desta em relação àquela, concomitante com a relação também de pertinência, sugere a conveniência do referencial conceitual do construcionismo para uma sociologia militar, ainda mais no caso particular a que nos propomos, de estudar exatamente o processo de (re)socialização do pessoal que ingressa neste mundo para serem seus futuros administradores, ao mesmo tempo que administradores daquele instrumento em que se baseia o poder político do mundo mais amplo.

É possível que, na Sociologia Militar, predominem abordagens que podem ser classificadas, *grosso modo*, em micro ou macroscópicas, como aquelas divididas por Janowitz<sup>158</sup> entre estudos de “organização militar e carreira militar”, “relações entre forças armadas e sociedade” e “conflitos e guerras em particular”, ou como as apontadas por CASTRO (1990, 14)<sup>159</sup>, entre estudos “da instituição militar em seus aspectos ‘internos’, ‘estruturais’ ou ‘organizacionais’”, e estudos políticos; porém raciocinar as Forças Armadas em termos de divisões assim pode ser apenas um exemplo do que CORCUFF (2201, 12) considera “falsos problemas” a resolver com a abordagem construcionista. Nestas divisões, perde-se a noção da

<sup>157</sup> Embora eles talvez questionassem no trecho da referida autora a ausência de aspas na palavra “natural”.

<sup>158</sup> *Apud* NUCIARI (2006, 63)

<sup>159</sup> Cf. o contexto da divisão apresentada, na transcrição feita neste trabalho, na introdução, p. 28.

relação entre elementos organizacionais internos, na formação das chefias militares, e a ação militar no plano político, ou esta relação é entendida de forma questionável, como CASTRO (1990, 14) comenta, a propósito de trabalhos de José Murilo de Carvalho, Edmundo Campos Coelho, Alexandre Barros e Vanda Maria Ribeiro Costa:

O ponto comum a esses pesquisadores é a problematização da perspectiva que dilui a especificidade da instituição militar ao vinculá-la a uma teoria do conflito de classes sociais, especialmente quando o comportamento político dos militares é explicado a partir de sua suposta origem social de “classe média”. Para os autores acima citados, ao contrário, a importância da origem social na definição do papel político dos militares é apenas marginal, o que implica o reconhecimento de uma *relativa autonomia* da instituição em relação à sociedade civil e uma proposta de estudo centrada preferencialmente não em suas intervenções na vida política, mas no *cotidiano* da instituição:

Enfim, o construcionismo, particularmente como vimos em Berger e Luckmann, trabalha um instrumental próprio para partir deste cotidiano, mas remetendo também ao plano macrossociológico, num *continuum*.

## Capítulo 4

### A Construção da Mentalidade Militar na EsPCEEx-AMAN

Completado o percurso em que partimos de um trabalho teórico e o ilustramos com sua aplicação a um estudo de caso concreto que nos é familiar, vamos agora adotar uma perspectiva de certa forma invertida e, partindo da experiência concreta do campo, vamos descrevê-la mais diretamente, mas ainda à luz da teoria tomada como referência.

Como já mencionamos, é possível visualizar nosso caso em seus aspectos “formais” e “informais” e, apesar da parte do raciocínio de CASTRO (1990, 12) segundo a qual “é na interação cotidiana com outros cadetes e com oficiais que ele [o cadete] aprende como é *ser militar*”, apesar da opção do autor, declarando-se “interessado não nos conteúdos formais específicos às matérias ensinadas, e sim nos aspectos informais do curso, na experiência subjetiva dos cadetes na Academia”, vamos também voltar a atenção para “os conteúdos formais específicos às matérias ensinadas”, pois, como o autor mesmo admite, “através de manuais e apostilas o cadete adquire conhecimentos sem dúvida indispensáveis ao exercício da profissão”.

No trabalho de Berger e Luckmann me parece já haver bons argumentos para se considerar a importância também dos aspectos “formais” num estudo de caso como o nosso, pela importância que nele vimos adquirirem os *universos simbólicos*, como forma de legitimação de uma ordem institucional, e seus *mecanismos de manutenção*. Como são “construções cognitivas”, na parte do ensino formal *cognitivo* serão objeto de transmissão aos alunos, em seu nível propriamente teórico; e já vimos, a partir do raciocínio também de Huntington, que é justamente este ensino geral que dá aos oficiais combatentes de carreira o *fundamento* de sua liderança institucional.

Além disto, existe a possibilidade de alguma imbricação entre o que pode ser visualizado como formal e informal, e de alguma influência recíproca entre estes dois domínios. Às vezes o que se costuma ver em situações informais se transforma em objeto de consideração formal<sup>160</sup>, ou vice-versa, e cada situação de ensino “formal” ocorre em determinadas circunstâncias, de alguma *forma* específica, que também acaba transmitindo uma mensagem,

---

<sup>160</sup> Considere-se a respeito inclusive que, ao contrário do que talvez se possa supor, ao se pensar numa organização tradicionalista e conservadora, o currículo na EsPCEEx-AMAN é objeto de revisões periódicas, por previsão dos escalões superiores (Diretoria de Formação e Aperfeiçoamento – DFA – órgão de direção setorial que subordina diretamente estas escolas, e DECEX, a que esta diretoria por sua vez se subordina), e conforme planos baseados em normas como as NERC – Normas para Elaboração e Revisão de Currículos – ainda mais após as medidas de modernização do ensino no Exército, na virada do século.

talvez de certa forma inconsciente, mas com um conteúdo complementar, que se poderia dizer “informal”, por paradoxal que pareça, e que se transmite em moldes semelhantes à análise que faz BOURDIEU (2003, 203 e ss.) em “Sistemas de Ensino e Sistemas de Pensamento”<sup>161</sup>, e esta forma/conteúdo será considerada ao tratarmos dos processos informais na socialização do cadete. Por ora começemos a analisar os elementos “formais” de nosso caso.

## 4.1 O processo formal na EsPCEX-AMAN

### 4.1.1 O processo de *formação*

Podemos começar aqui a discussão com breve consideração – que talvez se pudesse dizer “filosófica”, mas que diz respeito à questão da linguagem que cerca as referências do que observamos – sobre o próprio conceito de “formação”. É possível fazer referência a um curso civil como curso de “formação”<sup>162</sup>, mas me parece que o termo, neste sentido, é mais comum no meio militar, talvez pela conotação implícita da ideia de dar “forma”, “modelar”, ou pela própria ideia intuitiva da “construção” de uma nova identidade. O campo de significação de termos como “forma”, “reforma”, e “formação” é próximo ao do termo “construção”, inclusive quando referidos à significação concreta de fazer a “reforma ou construção” de um imóvel. Aliás, como vimos no capítulo anterior, conforme Berger e Luckmann (2002, 211/4), a metáfora da construção de novos aspectos da identidade como referência a um processo que pode ser de *ressocialização* ou de *socialização secundária* permitia traçar paralelo entre estas duas situações e a ideia de transformação da identidade de um indivíduo entendida, respectivamente, como *construção* feita *sobre* uma biografia subjetiva anterior demolida – seria uma nova “construção” – ou como *reformulação* que incorpora os elementos anteriores como base – seria uma “reforma”<sup>163</sup> na identidade do sujeito.

Estes autores acabaram concluindo que a formação do militar de carreira exigiria um processo de *ressocialização*; enquanto militares temporários, até por já terem na partida o

<sup>161</sup> Cf, por exemplo, a seguinte passagem: “todo este conjunto de traços que compõem a ‘personalidade intelectual’ de uma sociedade (...) é constituído ou reforçado pelo sistema de ensino, (...) tanto pelo conteúdo e pelo espírito da cultura que transmite como pelos métodos segundo os quais efetua esta transmissão.” (p. 227)

<sup>162</sup> É comum no ensino civil o uso da expressão “formatar-se” – por exemplo, em Medicina, em Direito – como também é comum falar em “formatura”, em referência a uma cerimônia, mas o termo “curso de *formação*” me parece que não é tão comum, frequentemente dando lugar, ao menos em nível superior, a expressões do tipo “curso de graduação”, ou “pós-graduação”, etc.

<sup>163</sup> Um caso a ser lembrado, para esta discussão *semântica*, é o de instituições (totais) que costumavam ser chamadas de “reformatórios”, mas cuja proposta deveria ser não uma “reforma” (socialização secundária), mas uma *ressocialização*, termo que, mais recentemente, passou a ser usado.

pressuposto da volta à vida civil, seriam submetidos a um processo menos radical, de socialização secundária, ainda que com alguns elementos de reforço que a aproximam, no caso militar, da *alternação*; mas então concluímos que não pode haver relação direta entre o conceito de *formação* no meio militar, e a caracterização de um processo de *ressocialização*, porque o termo se aplica ao processo de socialização de militares tanto de carreira quanto temporários. Existem “cursos de formação” tanto de oficiais e praças de carreira quanto de oficiais e praças temporários, inclusive soldados.

De qualquer forma, o conceito de *formação militar*, seja de profissionais ou temporários, sugere a alguns a ideia de pôr uma identidade numa “fôrma”, a ideia da “lavagem cerebral”. A propósito, BERGER e LUCKMANN (2002, 213), tratando do processo de ressocialização, de alternção, usam o termo “instituto de lavagem cerebral”, mas num contexto jocoso, em que tratavam de um hipotético caso de conversão a uma seita de adoradores de peixe cru. Historicamente não se aplica o conceito – criado no caso das conversões políticas da China comunista – e tampouco tecnicamente, conforme conclusão que TAYLOR (2006, 83) faz sobre a questão:

O treinamento militar é lavagem cerebral? Aqui de novo, como em capítulos anteriores, os vários usos do termo lavagem cerebral são aparentes: como insulto, processo(s), conceito de último argumento, ou ideal totalitário. Críticos das técnicas militares geralmente têm ou forte postura pacifista ou estão procurando retirar poder dos militares. Tais críticos estão usando o conceito como insulto quando aplicado a exércitos de voluntários, já que lavagem cerebral envolve a negação de escolha voluntária<sup>164</sup> (é possível conceber um voluntário para lavagem cerebral, mas uma ação bem sucedida de lavagem cerebral removeria a liberdade, colocando a escolha sob controle do lavador cerebral). O treinamento militar, embora possa mudar as pessoas, não as torna robôs; de fato, a ação de autonomia pessoal e o grau em que decisões são deixadas individualmente para os soldados são geralmente consideráveis. Em termos funcionais, os processos pelos quais civis se tornam soldados têm sido estudados intensivamente e são progressivamente entendidos pela psicologia social, que na América pelo menos tem devido muitos de seus recursos aos militares. Assim, o uso de ‘lavagem cerebral’ como conceito de último argumento está diminuindo.

Voltando ao uso da expressão “instituto de lavagem cerebral” em BERGER & LUCKMANN (2002, 213), num exemplo irreverente de uma organização “ictiosofista” destinada a um processo de alternção, consideramos que, independente dos detalhes de método e instrumentos de persuasão, independente de que, ainda nos termos deles, “o indivíduo seja seduzido ou sequestrado”, em todo caso a alternção envolve, como se viu na definição dos autores, a demolição de uma identidade anterior, e a reconstrução de uma nova identificação,

<sup>164</sup> Cf GOFFMAN (2003, 104) sobre ingresso compulsório ou voluntário: “Entre esses dois extremos, encontramos algumas instituições – como o exército com relação aos convocados – em que os internados são obrigados a servir, mas têm muita oportunidade para sentir que esse serviço é justificável e exigido em função de seus interesses finais. Evidentemente, nas instituições totais aparecerão diferenças significativas de tom, o que depende do fato de o recrutamento ser voluntário, semi voluntário ou involuntário.” (Na EsPCEX-AMAN é exclusivamente voluntário)

com um novo mundo, seus novos valores, e uma nova identidade, uma localização neste novo mundo. Por outro lado, é claro que, para o próprio indivíduo, inicialmente, e para os outros significativos de seu mundo anterior, pode fazer total diferença ser “seduzido ou sequestrado”, e é exatamente a este aspecto que agora vamos passar: o “recrutamento”, a “sedução” para o ingresso numa escola de formação de oficiais de carreira.

#### 4.1.2 O processo de ingresso

O ingresso no sistema, hoje só possível pela EsPCEEx – que funciona como o 3.º ano do Ensino Médio acrescido das especificidades da parte do ensino militar – envolve dois aspectos direcionais: a busca da organização por candidatos os mais *adequados* e, reciprocamente, as *motivações* destes ao buscar a admissão para a carreira pretendida.

A “adequação” do candidato pressupõe a existência – e vai nos levar à análise – de um *processo seletivo*, que deve contemplar o interesse da instituição, e do Estado como um todo, enfim, o interesse público; mas o interesse público, por seu turno, num Estado que se pretenda “de Direito”, me parece pressupor um ideal de *equanimidade* para contemplar interesses individuais, um ideal de “universalismo de procedimentos”<sup>165</sup> para este processo seletivo, sem qualquer favorecimento a particulares candidatos, buscando-se eventualmente um ideal de objetividade em mecanismos de medida de desempenho, de forma a evitar que aspectos subjetivos possam ensejar vantagens além das já existentes em condições sociais de origem dos candidatos. Pelo menos é esta a interpretação que eu faço a partir do ideal de “Estado democrático de Direito” *construído* na sociedade ocidental moderna. Por outro lado, a busca dos indivíduos pela carreira pressupõe discussão a respeito de suas *motivações*, e portanto passaremos a seguir a tratar de ambos os aspectos.

##### 4.1.2.1 A seleção para o ingresso

O processo para ingressar em serviço público, em nossa sociedade, é baseado em princípios meritocráticos, cuja construção é mais ou menos consagrada. O critério para o ingresso poderia ser, por exemplo, o de sorteio, indicação, herança familiar, “discriminação positiva”, mas de certa forma tem sido aceito pela sociedade como mais conveniente o processo seletivo que permita recrutar e, por outro lado, premiar os mais capazes e/ou mais esfor-

---

<sup>165</sup> Cf a expressão usada em NUNES (2003).

çados. Assim, o processo de seleção para um curso de formação de oficiais – CFO – pode ser feito visando a verificar as melhores aptidões a princípio em 3 aspectos do *conhecimento* ou *capacidade*<sup>166</sup> dos candidatos: o cognitivo, o psicomotor e o afetivo.<sup>167</sup>

Uma seleção no aspecto cognitivo/racional não oferece tanto problema do ponto de vista da aplicação de um ideal de *universalismo de procedimentos*. Basta que o processo seja desenvolvido de forma idônea e transparente, e restaria apenas a discussão sobre a justiça social de uma concorrência em que os candidatos competem com igualdade de condições de partida apenas do ponto de vista dos procedimentos do processo seletivo em si, mas não do ponto de vista de suas próprias condições pregressas. Discussão equivalente também é possível em relação a um procedimento que vise a selecionar os mais aptos fisicamente, ou a eliminar os que estiverem abaixo de um mínimo de condição física estabelecida como necessária<sup>168</sup>; mas também no aspecto físico a seleção não tende a oferecer problemas do ponto de vista de um universalismo de procedimentos. Neste sentido, o ponto mais “sensível” é justamente aquele que está mais de perto relacionado com nosso objeto de estudo. Selecionar candidatos no campo *afetivo*, ou seja, a partir dos valores a que eles são *afeitos*, já seria uma primeira forma de fazer o que estamos estudando neste trabalho, a construção de valores, de mentalidade, e merece consideração mais alongada em relação a este valor tradicional do universalismo de procedimentos que porventura se espera esteja presente em concurso público.

É claro que esta discussão deve levar em conta a dicotomia da divergência/convergência; mas, mesmo que se aceite uma tese de encaminhamento atual ou desejável para a convergência entre valores da sociedade civil e militar, vamos considerar, com nossa base principal em Huntington, e Berger e Luckmann, que predomine certo grau de “divergência” e que, portanto, haja necessidade de um processo de ressocialização, para a construção de uma nova identidade para oficiais de carreira num universo militar. Neste caso, um processo de avaliação e seleção inclusive de aspectos afetivos do candidato surge como recurso para averiguar a possível presença do que CAFORIO (2007, 256) tantas vezes refere como “socia-

---

<sup>166</sup> O conceito de “conhecimento”, nesta situação de seleção, talvez seja mais bem generalizado pelo de “capacidade”, tendo em vista que *aspectos físicos* do candidato são avaliados não só do ponto de vista de seu *desempenho*, num “exame de aptidão física”, o que pode até ser considerado “conhecimento” (psicomotor, corporal), mas também, em “inspeção de saúde”, do ponto de vista de seus *atributos*, sua *constituição corporal*, e aqui me parece não se tratar de “conhecimento”, mas sim da natureza fenotípica do indivíduo (ainda que fatores ligados a conhecimento possam ter dirigido, com maior ou menor influência, disposições naturais).

<sup>167</sup> Já esclarecemos que esta divisão é consagrada no material técnico de ensino do próprio Exército; e, por outro lado, já vimos também, no próprio trabalho de BERGER & LUCKMANN (2002, 107), referências a aspectos do conhecimento classificados de forma semelhante.

<sup>168</sup> No processo seletivo da EsPCEX, a condição física não é classificatória.

lização antecipatória”, uma socialização primária que “predispõe o sujeito a aderir a um conjunto de valores próprios da carreira a que ele se pretende ligar.”

Na observação do autor, a necessidade de seleção neste aspecto, para a carreira militar, parece se justificar:

Observando a carreira de oficial, vemos que a socialização antecipatória assume particular valor no processo de seleção para admissão às academias militares. Esta seleção, geralmente feita com grande número de candidatos, tem o objetivo específico de escolher os indivíduos mais adequados ao processo seguinte – a socialização profissional – não só do ponto de vista intelectual mas principalmente pela adesão a certos valores sociais, traços de caráter, comprometimento com a função, e uma aptidão para se identificar com um grupo profissional de referência altamente específico. Deste ponto de vista ela difere substancialmente dos processos de seleção normalmente adotados em outras carreiras profissionais. Para o militar, os que entram na academia passam a ser parte da própria instituição, eles viram integrantes imediatamente; sua expulsão é portanto de certa forma um evento patológico.

De qualquer forma, independente da avaliação do analista, ele deixa claro, em seu artigo sobre “Ensino do Oficial Militar”, que este tipo de seleção no campo do conhecimento afetivo é o comum em países cujo ensino na área ele pesquisou – “os assim chamados países desenvolvidos: Europa, América do Norte, Austrália, África do Sul, e similares” – e ela permite que a socialização pregressa dos selecionados seja transformada, pelas academias militares, em “verdadeira e completa socialização profissional”<sup>169</sup>:

A socialização profissional tende mais a reforçar e definir melhor valores adquiridos na socialização antecipatória que são consonantes com a instituição militar do que inculcá-los no indivíduo *ex novo* (Hammill, 1995). Para este propósito, procedimentos especiais são usados para induzir forte submissão a normas, como convivência coletiva, disciplina, autoridade hierárquica pronunciada, regras para comportamento público e privado, e um sistema de sanções.

A seleção no aspecto afetivo é, então, forma de evitar o ingresso de candidatos de um subuniverso social divergente do militar, o que lembra o problema que BERGER & LUCKMANN (2002, 223) exemplificaram ao se referir a “uma criança (...) educada não somente pelos pais mas também por uma ama recrutada em uma sub-sociedade étnica ou de classes.” Com este recurso fica em tese facilitada a socialização militar, como reforço do que o candidato já “traz de casa”, de valores “morais” ou “ideológicos”; mas, por estranho que possa parecer a quem pouco conheça o EB, eu diria que a mentalidade do militar especifica-

<sup>169</sup> Ele não se refere à noção de *ressocialização*, mas se refere, para “uma verdadeira e completa socialização profissional”, à necessidade de “procedimentos especiais”, expressão que lembra referências de Berger e Luckmann (2002, 191 e ss.) a “técnicas pedagógicas específicas”, “técnicas especiais”, “técnicas intensificadoras”, etc., destinadas a reforçar o tom de realidade de socializações posteriores à primária. Aqui devemos lembrar que, em inglês, a referência a algo como “profissional” se restringe a umas poucas carreiras, com aquelas características que já vimos em Huntington, logo, falar em “socialização profissional”, nesta língua, pressupõe a construção daquelas noções de alto nível de especialização, de sentimento de responsabilidade social e de identificação com o grupo respectivo e sua ética.

mente brasileiro é historicamente avessa a este tipo de expediente, por atentar contra um princípio de premiação de *méritos* em termos o mais possível *objetivos*<sup>170</sup>; e do que eu posso atestar, a partir de experiência pessoal e conhecimento de campo que tenho dos processos de seleção para ingresso na EsPCEX-AMAN, não me consta que algo assim tenha sido utilizado, creio que, no mínimo, desde a fundação, em 1944, da “Escola Militar de Resende”<sup>171</sup>, redominada AMAN a partir de 1951.

Ainda segundo CAFORIO (2007, 257), o processo de seleção geralmente<sup>172</sup> usado para ingresso numa academia de formação de oficiais é o de “competição pública” baseada em qualificações de ensino (normalmente diploma de ensino médio) e desempenho em testes. As provas consistem em “uma bateria de testes culturais, físicos e de aptidão”, para averiguar a “preparação cultural e um dado nível de conhecimento” e a “adequação do candidato em termos de sua aptidão física e de caráter, para a carreira de oficial.” Esta segunda parte, sem paralelo na seleção para outras carreiras ou graduações universitárias, é “particularmente importante para avaliar a socialização antecipatória do candidato.” Ela inclui exame médico, testes de triagem física, testes de seleção de aptidão e, frequentemente, uma entrevista. “Os testes de aptidão avaliam o caráter e personalidade, enquanto a entrevista visa a avaliar a compatibilidade das motivações, valores e convicções do candidato com o conjunto de valores próprios ao militar.” Finalmente, ele acrescenta que “em vários países, a verificação de socialização antecipatória satisfatória continua por um período (geralmente alguns meses) de efetiva vida militar”. Ensinando que “sociologia é uma ciência muito concreta”, ele procura exemplificar o que tinha “conversado em nível muito geral, teórico”, apresentando 1 tabela que ilustra a “Seleção de Candidatos ao 176.º Curso (1994) para a Academia do Exército Italiano”:

---

<sup>170</sup> Cf a discussão de CASTRO (2001, 56, 60 e ss.) sobre a ênfase na meritocracia, no artigo “O Exército como Agente Modernizador no Brasil, 1870-1930”, e também NUNES (2003, 127): “[No período do governo militar pós-64] O universalismo de procedimentos foi desestimulado no âmbito do macrossistema, mas mantido para o recrutamento de pessoal para muitas agências”.

<sup>171</sup> Quem se interessar por dados sobre a formação do oficial combatente de carreira do EB, no período anterior à criação da AMAN, pode recorrer a MOTTA (1998), que eu tenho apenas para eventual consulta, mas não fiz leitura completa, por se referir o estudo apenas até 1944, enquanto a intenção para este trabalho era de pesquisa feita com base em experiência atual e pessoal de campo (interpretada à luz da pesquisa de uma teoria social).

<sup>172</sup> A referência direta de seu estudo são os “países desenvolvidos”, mas ele afirma que “a maioria do chamado Terceiro Mundo adotou as estruturas e procedimentos da formação de oficiais dos países desenvolvidos” e se refere a dados que eventualmente vai usar, coletados por seu grupo de pesquisa, de outros países, como Bulgária, República Tcheca, Grécia, Hungria, Polônia, etc.

TABELA 10

	Vagas 303	
	Descartados	Restantes
Candidatos		6307
Inscrições rejeitadas	242 (a maioria por idade superior a 22)	
Presentes à pré-seleção		4593
Reprovados	2412	
Presentes à seleção física		2181
Reprovados	252	
Presentes à seleção médica		1683
Reprovados	398	
Presentes à seleção psicológica		1272
Reprovados	251	
Presentes ao exame escrito		923
Reprovados	267	
Presentes ao exame oral		510
Reprovados	184	
Candidatos registrados aptos		326
Admitidos para o período probatório		320
Descartados	26	
<b>Matriculados</b>		<b>294</b>

Nota de Caforio: Entre testes de seleção, o número total de candidatos decresce também por desistência de alguns candidatos.

Possivelmente, o pesquisador considera que a seleção de seu país é representativa das demais que considerou. Embora sejam talvez detalhes não muito relevantes para nosso estudo, alguns aspectos me chamaram atenção, em comparação com nosso caso, e deixaram dúvidas; mas vamos apenas mencioná-los, antes de discutir com mais atenção a seleção no campo afetivo. Por exemplo, a porcentagem de reprovados na “pré-seleção” e o que é o critério de aprovação (apenas o diploma de ensino médio?); a porcentagem de reprovados nos exames físicos/médicos; o que é “psicológico” *versus* o que é “social” e como são os “instrumentos” de avaliação de valores, da “socialização antecipatória”; e por que a seleção cognitiva (exame escrito/oral?) é a última etapa. Sobre a forma de avaliar valores, logo adiante ele apresenta alguns dados da Suécia, que ainda esclarecem pouco, mas exemplificam alguns critérios de subdivisão do que sejam “testes de aptidão”, que “avaliam o caráter e personalidade”, “motivações, valores e convicções do candidato”:

(1) testes de habilidade: o teste Bongard de reconhecimento de padrões, raciocínio espacial, e séries numéricas;<sup>173</sup> (2) testes de personalidade: estilo cognitivo (exemplos de escalas usadas são orientação de

<sup>173</sup> Alguns testes de raciocínio e de características psicológicas eu já vi em concursos de admissão da Marinha e da Força Aérea; mas, pelo que percebi, não eram eliminatórios. Talvez no caso da FAB, no começo da década de 80, para o ingresso na EPCAR, tivesse caráter classificatório uma prova composta de testes de raciocínio.

sensação, tomada de decisão intuitiva, pensamento concreto, empatia para trabalho em grupo, etnocentrismo, e impulsividade); e (3) entrevista: psicólogos entrevistam cada candidato por 90 min e os medem<sup>174</sup> nas seguintes variáveis: habilidade social, motivação profissional, estabilidade, habilidade intelectual, energia, e maturidade. Em outros casos, a entrevista com psicólogo é substituída ou complementada com entrevista conduzida pelos membros militares da banca examinadora.

A questão que nos chama mais atenção então é esta seleção “afetiva”, porque o grau de subjetividade a que ela pode dar margem me parece de certa forma incompatível com um princípio abrangente de universalidade de procedimentos que, suponho, deva existir num concurso público, pelo menos conforme estamos acostumados a entender em nosso país, não só em organizações militares, mas também nos concursos de outros órgãos públicos. Desconheço a que atribuir esta diferença de tradição entre escolas de formação militar dos “países desenvolvidos” e a do nosso. Talvez se possa concluir pelo menos que, lá, estes tipos de avaliação não são enxergados como algo a que se possa atribuir este grau de subjetividade que visualizo; talvez lá a Psicologia<sup>175</sup> e seus testes estejam *construídos*<sup>176</sup> com caráter de ciência praticamente objetiva.

Aqui, é possível aludir a alguma tradição positivista em nosso Exército<sup>176</sup>, que porventura tenha se estendido até hoje, e que tivesse feito as seleções psicológicas serem vistas com ressalvas, por alguma consideração a respeito de sua eventual subjetividade; mas, por outro lado, deve-se acrescentar a esta conjectura o registro de que há muitos anos existe, no próprio EB, a formação de pessoal na área psicológica, oficiais que fazem o curso de “psicotécnica militar” no Centro de Estudos de Pessoal – CEP – embora pouco se chegue a cogitar de, por contraindicação desta natureza, algum aluno ser desligado, após ter ingressado.

Também é possível cogitar sobre alguma precaução para que a reprovação de candidatos, ou o desligamento de alunos, por motivos psicológicos, não gerasse acusações, da parte de algum poder civil, de que o “Exército reprova por ‘patrulha ideológica’” ou qualquer outro tipo de perseguição, mas aqui é também o caso de se acrescentar o detalhe de que tal tipo de desligamento era quase inexistente também no período de governo militar, quando porventura seria pouco o espaço ou repercussão para semelhantes acusações. O único caso que conheço de desligamento de uma escola de formação militar por “patrulha ideológica”, desde que vivo no meio – e incluo aqui também o período desde que meu pai ingressou também numa

<sup>174</sup> No original, *rate*, o que me sugeriu avaliação *quantificada*.

<sup>175</sup> Aliás, uma questão aqui é se todos os aspectos avaliados nestes “testes de aptidão” são mesmo, por princípio, áreas da Psicologia, ou se poderiam, ou mesmo, em alguns casos – como o “etnocentrismo – *deveriam* ser tratados por uma abordagem de Ciências Sociais.

<sup>176</sup> Cf a discussão de CASTRO (2001, 56) sobre a “mentalidade ‘cientificista’ e a supervalorização do princípio do mérito” que predomina na “juventude militar” do período 1870-1930, e esta passagem de NUNES (2003, 121): “Tecnocratas e militares empregam igualmente a linguagem do universalismo e a da ‘competência técnica’, mas nunca a do clientelismo.”

escola militar, em 1955 – é até meio estapafúrdio: foi o desligamento de um conhecido da turma posterior à minha da EPCAR, desligado no primeiro ou segundo dos três anos do curso, em 1981 ou 1982, após ter desenhado em sua mesa, na sala de aula, o símbolo da foice e martelo, e ter sido denunciado por isto por uma professora civil. Dois ou três anos depois, em 1984/5, ele foi aprovado e matriculado sem problemas no Instituto Militar de Engenharia – IME – e, em 1985/6, voltou para a Aeronáutica, desta vez aprovado e também matriculado sem problemas no Instituto Tecnológico de Aeronáutica – ITA.

Enfim, para o ingresso no curso que leva um jovem brasileiro a ser oficial da carreira principal do EB, a barreira mais significativa, praticamente a única (há uma taxa de reprovação nos exames médicos, mas bem baixa, próxima de zero, e a do exame de aptidão física é praticamente zero), é o exame de seleção intelectual.

Aqui também é possível ter que discutir questões de certo senso comum, que eventualmente induz alguns de fora do meio a cogitar de o ingresso nesta carreira depender de “indicação”; mas, de tudo que observei até hoje, nunca vi nada neste sentido. No EB existe uma tradição de se manter a organização com uma imagem, uma mística de detentora de conduta ilibada, “reserva moral da nação”, numa expressão que já ouvi. Os responsáveis por instrumentos de comunicação social às vezes publicam resultados de pesquisas feitas por órgãos que aferem opinião pública e que dão resultados segundos os quais o Exército é uma das instituições nacionais que goza dos maiores índices médios de confiança da população<sup>177</sup>. Independente dos eventuais episódios em relação aos quais se possam lançar questionamentos a este respeito (o grau de confiança atestado por estas pesquisas não é de 100%, e nenhuma organização social está livre das características de seus integrantes individuais), me parece que, neste aspecto da idoneidade de concursos públicos, não há mesmo probabilidade razoável de se encontrar algum vício significativo, a julgar por tudo que tenho observado, pessoalmente, em vários concursos de que participei, como candidato, examinador, fiscal, ou mesmo chefe de comissão, e também indiretamente, considerando inclusive informações coletadas. Penso que mesmo ao longo de muitos anos passados esta correção já era vigente, e acho que agora ela está cada vez mais cuidada e é cada vez mais objeto de atenção, porque aos altos escalões agora preocupa, mais do que no passado, que qualquer acusação neste sentido possa ser feita.

---

<sup>177</sup> Em fevereiro de 2010, *e.g.*, consultei no *site* <http://www.sensus.com.br> a “Pesquisa de opinião pública nacional CNT/Sensus”, “Rodada 100, de 25 a 29 de janeiro de 2010”, e a tabela com dados sobre “Confiança nas instituições” trazia as FA em primeiro lugar, com a resposta “sempre” com frequência de 44,6%; “na maior parte das vezes”, 25,2%; “poucas vezes”, 18,4%; e “nunca”, 9,0%. As demais instituições listadas, e suas respectivas respostas para “sempre”, foram as seguintes: Imprensa, 19,7%; Justiça, 16,0%; Governo, 15,8%; Polícia, 15,2%; Serviço Público, 11,6%; e Congresso Nacional, 7,6%.

Entrevistei recentemente um oficial a propósito especificamente deste tema. Ele trabalhou por anos como chefe da Seção de Concursos da EsPCEEx e, após contato telefônico inicial sobre o assunto, mandei-lhe e-mail com algumas perguntas, para formalizar o principal do que havia sido coletado oralmente, e o resultado foi o seguinte:

**1) Vc acha que o processo seletivo, no período de seu conhecimento, dá tratamento igual e isento a todos os candidatos, sem qualquer favorecimento?**

Apenas no período que havia vagas reservadas para os alunos do CM eu acho que não havia equidade a todos os candidatos. Após esse período, não lembro ao certo mas acho que a partir de 2004 não havia mais reserva de vagas.

**2) Vc considera suficientes e eficientes as medidas de segurança para não haver vazamento de informações e acesso a informações privilegiadas?**

Sim. Melhorou depois que a Escola adotou a medida que o pessoal da seção de concurso não tem contato com o público, esse contato é feito pela RP [Relações Públicas] da EsPCEEx.

**3) Vc já foi vítima de alguma espécie de pressão para favorecer algum candidato, ou tomou conhecimento de algum caso?**

Já aconteceu por parte do público que desejava informações antecipadas sobre o edital do concurso, mas o Comando da Escola sempre me apoiou quanto à reserva dessas informações até que o edital fosse publicado.

**4) Você já observou casos de filhos de pessoas bem situadas no Exército (ou na própria EsPCEEx) reprovados no processo?**

Sim. Filhos de militares da Escola, alguns até no comando, como três subcomandantes, tiveram seus filhos reprovados no concurso, e aceitaram o resultado sem questionamentos.

A reserva de vagas a que ele se refere na primeira pergunta foi, de fato, um favorecimento institucionalizado que havia, aos candidatos que fossem alunos de colégios militares, semelhante ao que acontece hoje para vagas universitárias, para candidatos oriundos de escolas públicas, e visava, entre outras coisas, a aumentar a percentagem de candidatos com maior probabilidade de apresentar o que, nos termos de Caforio, seria uma “socialização antecipatória”; mas, por outro lado, alguns professores, e também instrutores, observavam que o nível intelectual de alguns dos últimos candidatos classificados para estas vagas reservadas deixava a desejar. A reserva desagradava tanto a professores quanto a instrutores, e por vezes era objeto de questionamento do próprio pessoal da Escola, de forma que, próximo de 2004, como mencionado pelo informante, ela foi extinta<sup>178</sup>, inclusive por poder o mecanismo ser questionado até judicialmente, o que chegou a ser comentado em reuniões na Escola com professores.

---

<sup>178</sup> A reserva de vagas, que era de metade delas, acabou, mas um número ainda próxima da metade é preenchido por candidatos oriundos dos CM's, porque a qualidade de ensino nestes colégios é boa (julgando a partir de outros concursos e avaliações públicas), e porque seus alunos estão expostos a mais estímulos e informações a respeito do concurso do que os alunos de fora, e os CM's mantêm cursos preparatórios de reforço específicos para os candidatos à EsPCEEx.

Visto até aqui, em linhas bem gerais, como atuam alguns dos agentes da organização na seleção para o ingresso de candidatos, passemos agora a considerar a perspectiva destes que pleiteiam vaga.

#### 4.1.2.2 A busca pelo ingresso

Tratar do ponto de vista dos candidatos que procuram o concurso da EsPCEx implica basicamente, em nosso estudo, considerar suas motivações e sua origem social, e a partir destas considerações, avaliar as possibilidades de, eventualmente, estes candidatos apresentarem alguma “socialização antecipatória”, já que esta, como vimos, não se busca por quaisquer mecanismos de seleção da própria organização.

Se não existe mecanismo institucional de seleção que permita averiguar qualquer tipo de socialização antecipatória, e se é possível conceber que oficiais de carreira constituirão, em tese, uma subsociedade militar divergente da sociedade civil, então ou a socialização da EsPCEx-AMAN deve ter alto grau de eficácia, constituir caso de alternância de fato bem sucedida, ou os candidatos em grande parte já apresentam, de forma “espontânea”, independente de seleção, bom grau de socialização antecipatória; ou ainda, é possível também conceber uma combinação destas duas possibilidades, e restaria a questão (que não pretendemos pesquisar) sobre se os candidatos com menos mentalidade militar no ingresso permanecem, *grosso modo*, os mesmos que, ao se formar a turma, ainda poderiam ser avaliados como os mais próximos de uma postura “ocupacional”, naquela dicotomia instituição/emprego. Avaliar esta última questão dependeria de pesquisa conceitualmente simples, mas de alguma dificuldade de operacionalização, que incluiria aplicar questionários de avaliação da questão I/O para todos os alunos de uma turma, no seu ingresso, fazer uma aplicação semelhante na época de sua formatura, e avaliar se as colocações do pessoal ao longo de uma linha de gradação I/O permaneceria mais ou menos semelhante, ou se teriam ocorrido mudanças significativas de posições. Uma pesquisa assim longitudinal permitiria de forma mais rigorosa avaliar a grau de eficácia do processo socializador em questão.

No subtítulo “O Mundo dos Valores”, CAFORIO (2006, 270) discute alguns estudos numa linha semelhante, mas sem as pesquisas longitudinais, propondo a possibilidade de avaliar mudanças de valores dos cadetes ao longo dos anos de formação a partir de pesquisas feitas ao mesmo tempo com cadetes ingressantes e formandos, e discute as limitações desta situação.

A propósito desta nossa pesquisa, conversei com militares que consideram que o processo de formação do oficial, no final das contas, tem pouca capacidade de mudar os “valores” dos alunos, que o principal deve “vir de casa”. A socialização militar, neste caso, consistiria então basicamente no desenvolvimento de conhecimento *cognitivo* e de algumas *disposições duráveis* do ponto de vista psicomotor, possivelmente; mas este certamente não é o pensamento dominante.

Uma questão que se poderia levantar aqui seria a possibilidade de a Academia ser procurada por candidato com socialização anterior divergente daquela típica da mentalidade militar descrita por Huntington basicamente como “realista e conservadora”, alguém disposto a se formar e ser capaz de transitar entre “mundos discordantes”, com “uma assimetria socialmente escondida entre a biografia ‘pública’ e a ‘privada’”, com “finalidade de manobra”, nos termos usados por BERGER & LUCKMANN (2002, 224-7). É possível a ausência de seleção “afetiva”, seleção de “socialização antecipatória”, permitir isso? E a presença dessa seleção diminui significativamente esta probabilidade?

A questão pode ser ilustrada com pelo menos dois exemplos, um mais geral, e outro específico do nosso caso em estudo. No caso geral, de formação militar de soldados, já ouvi depoimentos sobre a ocorrência relativamente corriqueira de coisa semelhante, não na EsPCEX-AMAN, mas na Brigada Paraquedista, no Rio de Janeiro, procurada por jovens do mundo do tráfico de drogas que, na idade do serviço militar, alistam-se preferencialmente lá, que é uma unidade com treinamento militar “de elite”, de nível acima da média. Já conversei sobre a questão com pelo menos dois oficiais que serviram lá, e ambos me disseram inclusive que os que assim procedem, visando a obter formação para combate, são geralmente bem conceituados no comportamento. Depois que saem é que vão utilizar, em sua “carreira” criminal, algo do que aprenderam naquele ambiente. Mas isto se refere à formação de soldados conscritos, e esta é de curta duração, e de ingresso muito mais fácil, sendo difícil imaginar que alguém pretenda e consiga fazer algo semelhante no nível da formação de oficiais.

Um caso individual que lembra a questão levantada em nosso caso de estudo específico é o do Capitão Lamarca. Meu pai<sup>179</sup> não se formou na AMAN, mas em 1955 ingressou na Escola Preparatória de São Paulo, e foi cadete na AMAN por cerca de 1 ano, e um dos colegas de turma que ele teve foi o Lamarca. Como ele conviveu mais ou menos próximo daquele que viria a ser depois um famoso guerrilheiro, que lutou contra forças do Exército, eu tive oportunidade de ouvir um relato dele, de que o Lamarca “era um cara que não aparecia

---

<sup>179</sup> Ele faleceu em 1991, e até então eu não tinha tido a curiosidade que, depois do lançamento do filme *Lamarca*, em 1994, viria a ter, para saber um pouco mais de detalhes sobre esta figura histórica.

muito, era meio na dele”, e não demonstraria nada na época que permitisse avaliar os rumos que depois tomaria. Ou seja, não sei se ele teria sido o caso de um sujeito que já desde a época de formação partilhava dos valores que depois o fizeram atuar contra o Estado, ou se adquiriu estes valores após a conclusão de sua formação na AMAN, mas o fato é que uma figura como a do Lamarca é só manifestação mais notória de possíveis casos de oficiais que, embora numa instituição que, nos termos de Huntington, é *conservadora* e existe para *proteger o Estado*, partilham de ideais e valores de esquerda, e às vezes de uma esquerda *revolucionária*, mesmo que tenham apenas simpatia mais ou menos guardada intimamente pela ideia de *lutar contra o Estado* vigente. E também a figura do simpatizante de ideais de esquerda é apenas uma possibilidade, entre outras, de um oficial do Exército com valores conflitantes com os institucionais.

Independente de a presença de seleção “afetiva” poder diminuir a probabilidade de ingresso de alguém com socialização divergente *anterior*, e independente de ser ela não *anterior*, mas *posterior* ao período de formação (ou por que não simultânea?), a possibilidade de divergência entre o indivíduo (aluno/oficial) e a instituição remete a uma série de aspectos presentes na obra de BERGER & LUCKMANN (2002, 224/7), particularmente no subtítulo III.2. “A interiorização e a Estrutura Social”:

Presumivelmente todos os homens, uma vez socializados, são potenciais “traidores de si mesmos”. O problema interno desta “traição” torna-se, porém, muito mais complicado se acarreta ademais o problema de saber *qual* “eu” está sendo traído em algum momento determinado, problema criado logo que a identificação com diferentes outros significativos inclui diferentes outros generalizados. (...)

A possibilidade do “individualismo” (isto é, da escolha individual entre realidades e identidades discrepantes) está diretamente ligada à possibilidade da socialização incompleta. (...) a mesma questão surge para o indivíduo socializado *com pleno êxito*, em virtude da reflexão que faz sobre os outros imperfeitamente socializados. Mais cedo ou mais tarde encontrará esses que têm “um eu escondido”, os “traidores”, os que alternaram ou estão praticando a alternância entre mundos discordantes.

(...)

Outra consequência muito importante quando há discordância entre a socialização primária e a secundária é a possibilidade de o indivíduo ter relações com mundos discordantes (...) Na socialização secundária a incorporação não é obrigatoriamente acompanhada pela identificação, afetivamente carregada, com outros significativos. O indivíduo pode interiorizar diferentes realidades *sem* se identificar com elas. Por conseguinte, se um mundo diferente aparece na socialização secundária, o indivíduo pode preferi-lo em forma de manobra. Poder-se-ia falar aqui de alternância “fria”. O indivíduo interioriza a nova realidade, mas em vez de fazer dela a *sua* realidade, utiliza-a como realidade para ser usada com especiais finalidades. Na medida em que isto implica a execução de certos papéis, o indivíduo conserva o desligamento subjetivo com relação a estes, “veste-os” deliberada e propositadamente. Se este fenômeno tornar-se amplamente distribuído, a ordem institucional em totalidade começa a tomar o caráter de rede de manipulações recíprocas.

(...) a conduta institucionalizada do indivíduo será apreendida como “um papel”, do qual pode desligar-se em sua própria consciência e que “desempenha” com finalidade de manobra.

A questão chave então, do ponto de vista institucional, é conseguir a alternância “quente”, em que o indivíduo incorpore a nova realidade *e se identifique com ela*. Neste as-

pecto dos valores políticos, em questões simplórias – às vezes imbricadas, às vezes confundidas – por exemplo, de direita/esquerda e de espírito conservador/revolucionário, eu diria que é relativamente comum ingressarem nas FA indivíduos com identificação com valores de esquerda, às vezes mesmo revolucionária, o que traz à instituição de formação do futuro oficial a questão de ter que produzir, especificamente neste plano de valores políticos, elementos de uma efetiva alternância (ou de *reforço*, na hipótese de presença de socialização antecipatória), pensando nos interesses do Estado vigente, do Exército, de um ponto de vista, digamos, Huntingtoniano, institucional. É claro que, tradicionalmente, alguns dos agentes do processo já se encarregam de se preocupar com este aspecto político da formação dos futuros oficiais, mas até que ponto? Será o “patrulhamento ideológico” tão intenso quanto supõem os mais “conspiracionistas”? Temos que discutir a eficácia deste processo, e a experiência de campo atual me permite discutir a situação nesta área em tempos recentes.

Agora me parece o caso de partir de uma suposição de que, a princípio, o candidato típico que procura uma escola de formação de oficiais, já deve ter, *a priori*, certa simpatia pelos valores militares, e temos que discutir então as *motivações* mais típicas dos candidatos.

Os primeiros dados a respeito de motivação para o ingresso numa escola de formação de oficiais sobre os quais eu posso dar relato dizem respeito a meu próprio percurso neste sentido. Meu pai era oficial de uma força auxiliar, e eu, criança, às vezes entrava com ele dentro de um quartel e achava bonitas coisas que via: uniformes, armas, toques de corneta, as formas incisivas, às vezes rituais, de as pessoas se dirigirem umas às outras e se cumprimentarem – formas de “continência”<sup>180</sup> – os barulhos de pessoal em forma (fazendo ordem unida, às vezes gritando alto em uníssono), etc. Depois, já lá pelos 10 anos, fascinava-me a ideia de fazer manobras radicais num avião de caça<sup>181</sup> e, quando chegou a época de cursar a 8.<sup>a</sup> série do que era então o ginásio, fui fazer este ano letivo no Colégio-curso Martins, preparatório para escolas militares localizado no bairro do Méier, Rio de Janeiro. Lá eu via que a maioria dos alunos tinha interesse em passar para o Colégio Naval, escola de ensino médio da Marinha localizada em Angra dos Reis, de onde os alunos saem para ingresso posterior na

---

<sup>180</sup> A etimologia do termo nos indica sua origem a partir da idéia de se “conter”, o que é de certa forma oposto à tendência que HOLANDA (1998, 147) relaciona ao típico perfil do brasileiro, o homem “cordial”, naquele sentido de procurar sempre a aproximação pela emoção não *contida*, e ser avesso ao “ritualismo social”, à civilidade e polidez que pode ser útil para “cada qual preservar intatas sua sensibilidade e suas emoções.” No entanto, ouço falar em situações em que militares brasileiros seriam destaque em cenários internacionais, e é notória a fama de brasileiros como destaque internacional no mundo das Artes Marciais e Vale Tudo, então imagino se a formação militar/marcial para brasileiros não funciona pelo princípio – bem conhecido dos orientais – que os antigos no Ocidente chamavam em latim de *Complexio Oppositorum*.

<sup>181</sup> Manobras que depois descobrimos são feitas às custas de o piloto quase “botar o estômago para fora”, quando envolvem aceleração centrífuga, e quase desmaiar, com ida de muito sangue para partes baixas do corpo, quando envolvem aceleração centrípeta.

Escola Naval, esta localizada no Rio de Janeiro, e congênere da AMAN. Não posso dar muito certeza sobre o que fazia o Colégio Naval ser o mais desejado entre as três opções de escolas militares de “segundo grau”, mas acho que era um misto de prestígio da qualidade de ensino, proximidade do Rio, atenção que o uniforme branco despertava, e oportunidades futuras de viajar pelo mundo de navio, ganhando para isso, fora possíveis motivações mais “pertinentes” ao próprio mundo militar. Eu me inscrevi para o concurso do Colégio Naval, da EsPCEEx e da EPCAR, e passei para o destas duas últimas, incluindo esta que mais me interessava. O concurso do Colégio Naval era o mais concorrido, e sua prova de seleção era sem sombra de dúvida a mais difícil de todas. A da EsPCEEx também era difícil, mas não tinha tanta concorrência, e a da EPCAR era a mais fácil, mas seu processo seletivo eliminava porcentagem muito grande de candidatos após o exame intelectual, porque havia muita reprovação no exame médico, principalmente por problemas mínimos de vista.

Um dia, na EPCAR, em 1981, já como aluno lá, eu presenciei uma conversa, na verdade na forma meio de um trote, entre um cadete da Academia da Força Aérea – AFA – que estava lá em missão de instrução de voo, e um aluno do 2.º ano da EsPCEEx, em visita a um irmão dele que havia passado naquele ano para a EPCAR. O Cadete interpelou o aluno da EsPCEEx mais ou menos assim: “Vem cá, ô periquito! Me diz uma coisa: com o que é que vocês “vibram”<sup>182</sup> lá na EsPCEEx? Porque aqui na Aeronáutica a gente *vibra* com os aviões, na Marinha, eles têm lá os navios, e no Exército?” O aluno ficou meio sem resposta, meio que “engoliu em seco”, talvez porque o cadete fosse seu superior hierárquico<sup>183</sup>, e/ou porque ele mesmo não tivesse, nem ainda para si mesmo, resposta pronta ou convincente. Este episódio, somado à percepção de que, num Colégio-curso como o Martins, na época em que o frequentei, o interesse pelo ingresso no Colégio Naval ou na EPCAR era bem mais intenso do que pelo ingresso na EsPCEEx pode levar a uma conclusão de que talvez muitos dos que ingressam na EsPCEEx sejam candidatos que preferissem a Aeronáutica ou Marinha e não conseguiram aprovação para estas opções<sup>184</sup>; mas, se isto tiver fundamento, acho que está longe de poder ser generalizado. Acho que, principalmente entre filhos de militares do Exército e alunos de

<sup>182</sup> Para revisão do conceito de vibração militar, inclusive de um ponto de vista especificamente do Exército, consultar CASTRO (1990, 45).

<sup>183</sup> O Cadete, aluno das escolas de formação militar em nível superior – AMAN e AFA – está, na hierarquia militar, acima da última graduação de praças, a de subtenente – suboficial, na FAB – e o aluno das escolas preparatórias em nível médio – EsPCEEx, EPCAR, Colégio Naval – está entre a graduação de 3.º e 2.º sargento, e vê os cadetes como “autoridades” quase no nível dos oficiais. O aluno da Escola Naval não é chamado de cadete, mas de aspirante, e, na Marinha, o equivalente dos aspirantes do Exército e da FAB (os recém-formados da AMAN e AFA) é o guarda-marinha, o egresso da Escola Naval, congênere da AMAN e AFA.

<sup>184</sup> CASTRO (1990, 35) também afirma algo neste sentido.

colégios militares<sup>185</sup>, há muitos candidatos à EsPCEEx que a procuram como primeira opção, *ainda mais hoje*, após 1990, quando o ingresso na EsPCEEx passou a ser apenas para cursar o 3.º ano do Ensino Médio; mas, de qualquer forma, mesmo que sejam até poucos os que vão para a EsPCEEx sem ela ser sua primeira opção, aquela pergunta do cadete ao aluno sugere que o tipo de motivação para ser do Exército seja mesmo diferente daquela centrada em aventuras com máquinas de transporte.

É claro que os motivos de *vibração* que se encontram no Exército também podem ser partilhados, em maior ou menor grau, por militares da FAB ou Marinha, como também é possível que o sujeito queira ser do Exército por este tipo de motivação ligada à condução de veículos e operações que envolvam manobrá-los, como as atividades com carros de combate; mas a vibração mais intrínseca do Exército me parece que é mesmo algo na linha do que se vê descrito a partir das observações de CASTRO (1990, 45), algo mais ligado a uma euforia por compartilhar atividades tipicamente militares, às vezes cheias de manifestações “marciais”, ruidosas, às vezes envolvendo a noção de ter “se superado” num esforço físico e/ou psicológico – psicossomático. Dos que já ouvi falar em vibração, neste sentido, alguns a relacionam, às vezes com prioridade, simplesmente ao prazer de correr em forma com o grupo militar a que pertencem e, durante estas corridas, “puxar contagem”, cantarolar musiquinhas tradicionais<sup>186</sup>, cujo ritmo e entonação servem para marcar cadência das passadas simultâneas, e cujas letras, sempre curtas, às vezes jocosas, geralmente falam da bravura e orgulho militar.

E sobre este tipo de vibração mais ligada ao espírito das atividades típicas do Exército, eu já ouvi de oficiais duas considerações interessantes para registrar aqui: a primeira foi de um então major que, na EsAEx, quando eu lá fiz o CFO, era o comandante do corpo de alunos. Ele dizia, disse pelo menos em duas ocasiões que lembro, que as pessoas ao entrar no Exército não têm, antecipadamente, noção do que passam a considerar motivante na vida militar após o ingresso, que o sujeito só descobre o prazer, as vibrações que motivam para ser militar, depois que ele entra e se envolve com o meio. Assim também, nesta mesma linha, um dos comandantes da EsPCEEx no período em que trabalhei lá disse publicamente, em mais de uma ocasião (numa delas, já como general, discursando para grande número de pessoas), que ele “tinha decidido ser militar porque diziam para ele que, no Exército, ele ia vestir farda e muitas meninas iam dar atenção a ele”, e que só depois, com o tempo, ele viria a descobrir

<sup>185</sup> Colégios Militares são EE mantidos pelo Exército, em 12 importantes cidades do país, nos quais se oferecem vagas desde o 6.º ano do ensino fundamental, até o 3.º do médio, prioritariamente para candidatos amparados por lei que lhes reserva vagas se forem filhos de militares transferidos para a cidade sede, mas há também vagas gerais abertas para candidatos aprovados em concurso público.

<sup>186</sup> Alguns cineastas americanos que filmam roteiros com aspectos da vida militar também gostam deste tipo de atividade, de forma que é comum ver cenas assim em seus trabalhos que incluem passagens dentro de quartéis.

outras motivações para ser militar. Semelhantes depoimentos nos lembram raciocínios encontrados em Bourdieu<sup>187</sup>, pois a própria adesão ao grupo já pressupõe predisposição para aprender as motivações valorizadas pelo grupo e, caso isto não aconteça logo de forma “espontânea”, o indivíduo vai estar sujeito a formas de terapêutica às vezes mesmo sutis e informais, como ser objeto de chacota dos companheiros.

Enfim, a partir destes depoimentos como indício de parte dos mecanismos que motivam os jovens para procurar a carreira militar, podemos considerar que os impulsos iniciais para esta procura podem ser considerados, para determinadas referências, superficiais, pouco intensos, “enganados” e/ou pouco “autênticos”, mas alguma familiaridade com o meio, após o ingresso, pode mudar motivações, que poderão ser vistas como mais profundas, intensas, “realistas” e “autênticas” – excetuado o caso daqueles que entram por motivos mais “ocupacionais”, ou entram e se decepcionam. Aliás, talvez seja esta “pós-motivação”, que o oficial aprende a desenvolver, que permita HUNTINGTON (2003, 15) falar numa distinção entre a motivação do “cidadão-soldado inspirado pelo intenso patriotismo e senso de dever momentâneos mas sem o desejo firme e permanente de se aperfeiçoar na administração da violência”, e a do oficial, que é a de “amor técnico por sua habilidade e o sentimento de obrigação social para utilizar esta habilitação para o benefício da sociedade.”

Um fator que se deve levar em conta, neste tema, como já sugerimos de passagem, é que podemos visualizar dois universos de candidatos: o dos que conhecem pouco o mundo militar, e o dos que têm noção deste por serem filhos de militares e/ou alunos de colégios militares (que não dão ao aluno formação militar plena, apenas alguns elementos dela). Mesmo que a interpretação dos oficiais descrita anteriormente também se aplique a muitos destes candidatos familiarizados, estes certamente têm, em média, condições de avaliar melhor o que os espera após o ingresso, e talvez sejam eles que, interpelados sobre suas motivações para o ingresso, apresentem, com mais frequência que os outros, respostas em que referem simplesmente “gosto pela vida militar”, mesmo que só a tenham experimentado indiretamente. A propósito de interpelar os ingressantes sobre suas motivações, eu tenho um relato de entrevistas, não anotadas, mas feitas sistematicamente, durante longo período, com um número grande de informantes.

---

<sup>187</sup> Cf, por exemplo, BOURDIEU (2003, 218): “todo ensino deve produzir, em grande parte, a necessidade de seu próprio produto e, assim, constituir enquanto valor ou como valor dos valores a própria cultura cuja transmissão lhe cabe.” Em nota no fim desta passagem, o autor faz referência ao princípio que vimos em Berger e Luckmann como *aniquilação*: “A desvalorização da cultura concorrente constitui, via de regra, o meio mais cômodo e mais seguro de valorizar a cultura transmitida e de reassegurar quem a transmite acerca de seu próprio valor.”

Quando eu dei aulas de Iniciação à Ciência Política na EsPCEEx, em 1999, e depois, no período de 2000 a 2004, atuando na disciplina herdeira desta, então renovada com o nome de Sociologia, Antropologia e Política, eu tinha em média contato com 4 turmas de cerca de 30 alunos, por ano, ou seja, tive contato com cerca de 720 alunos, em 6 anos letivos, e a todos eu fazia, no primeiro dia de aula, uma lista relativamente curta de perguntas, entre as quais uma era o que tinha levado o sujeito a ingressar na EsPCEEx, e outra era qual a profissão dos pais ou responsáveis. Infelizmente esta coleta de dados não foi registrada, não recebeu tratamento estatístico formal, era apenas para eu ter uma ideia das questões, e também “quebrar o gelo” no primeiro dia de aula, motivo pelo qual eu incluía perguntas mais “descontraídas”, como sobre a cidade de onde vinha o aluno, e o time de futebol pelo qual torcia; mas acho razoável estimar que perto de metade dos alunos tinha parente militar próximo.

As respostas dadas à questão sobre a motivação para o ingresso não diferem muito das listadas por CAFORIO (2006, 265/6):

Características comuns aos diferentes países de fato existem que nos permitem esboçar certo tipo ideal de cadete europeu, conforme surge do *survey*.

(...)

Considerando a amostra do *survey* em sua totalidade, estas razões [as de ingresso] podem ser ordenadas assim: *interesse pela vida militar, servir à nação, busca por aventura, interesse em esportes e atividades físicas, oportunidades para estudo e aperfeiçoamento, interesse em chefiar homens, por causa da ética militar, trabalhar em uma organização disciplinada, desejo de ir para o mar/voar/saltar de paraquedas, desejo de ser independente, e desejo de atuar como professor*. Estas 11 motivações para a escolha, do total de 19 previstas, cobrem 71,3% das respostas; as demais não estão listadas porque todas têm porcentagem muito modesta, também considerando os “não sei” e respostas omitidas.

Algumas destas respostas lembro que praticamente não apareciam nas minhas exturmas (“oportunidades para estudo e aperfeiçoamento”, “interesse em chefiar homens”, “por causa da ética militar”, “desejo de ser independente”, “desejo de atuar como professor”), pelo menos nos termos em que estão formuladas; mas apareciam algumas mais ou menos equivalentes, sendo que duas das mais frequentes que os alunos davam, e que não estão nesta lista, são “a estabilidade da carreira/profissão”, e “por já conhecer a profissão, através de pai/parente”. Outras observações que posso acrescentar sobre as respostas que eu obtinha são as seguintes:

- A maioria das respostas eram simples, com apenas um ou dois motivos apresentados;
- A resposta mais comum era, como em Caforio, “Interesse pela vida militar”, ou formas semelhantes, equivalentes, como “Me identificar com a carreira”, e ela com frequência estava associada à resposta “Por já conhecer a profissão”;

- A resposta relacionada a um grau elevado de interesse “ocupacional” – “Estabilidade da carreira” – tinha frequência elevada, e não era alvo de qualquer sanção;
- Por outro lado, respostas com motivos “éticos”, como “Servir à nação”, eram pouco frequentes e, quando dadas, às vezes eram motivo de brincadeira/chacota, dependendo do tom, dos termos exatos.

Na pesquisa de Caforio, não aparecem as proporções de incidência de cada motivo apresentado, apenas a ordem, do mais frequente para o menos; e na nossa, em situação como a de sala de aula, podia haver nas respostas interferência do que o sujeito supusesse que poderia gerar sanções dos pares; mas me parece que seus resultados não se afastam muito daqueles esboçados para cadetes europeus, submetidos a seleção afetiva, a não ser pela incidência, provavelmente menos frequente na EsPCEX, do motivo “Servir à nação”, e pela incidência relativamente grande do motivo “estabilidade da carreira”, que talvez seja comparável ao motivo “desejo de ser independente”, em Caforio.

É possível que estas diferenças estejam de alguma forma relacionadas à ausência da seleção afetiva e que, do ponto de vista *institucional*, conclua-se, no caso da formação do cadete brasileiro, sobre necessidade de alguma “terapêutica” para a construção de motivações mais próximas às previstas numa *ética militar ideal*, aos moldes de Huntington. Para avaliar efeitos do processo socializador ao longo dos 5 anos de formação, seria interessante ter um estudo comparativo com os formandos da AMAN, com a mesma pergunta feita, mas dando margem a respostas refeitas, *a posteriori*.

Por outro lado, considerando agora semelhanças entre os resultados apresentados, é possível concluir que, mesmo sem a seleção afetiva, uma proporção razoável de candidatos já alega motivos relacionados a aspectos “vocacionais”, “institucionais”, que estariam ligados à presença de uma “socialização antecipatória”, possivelmente relacionada, em maior ou menor grau, à presença dos candidatos com conhecimento prévio do mundo militar. Mais uma, das várias possibilidades de questões que este trabalho sugere, seria pesquisar se, no caso dos países analisados por Caforio, a “prova afetiva” tende a selecionar, em maior proporção, parentes de militares e eventuais alunos de colégios congêneres aos nossos CM’s.

#### 4.1.3 As atividades formais

Feita a seleção, os candidatos são submetidos a um processo já bem observado e descrito por CASTRO (1990, 15 e ss.), o *período de adaptação*, que, na época daquele estudo, tinha inclusive como uma de suas características mais notórias a aplicação de “trotos” (p.

30), relacionados pelo autor a *ritos de passagem*; mas hoje o trote está extinto, por determinação dos altos escalões, para se evitar a imagem de uso de “castigos corporais” na formação militar. No Exército muitas coisas acontecem assim: “leis” que “pegam” independente de costume anterior no sentido contrário, por um princípio que é expresso inclusive por um tipo de máxima referida a 4 coisas que ninguém conseguiria segurar: fogo morro acima, água morro abaixo, mulher quando quer..., e general, quando decide alguma mudança no EB.

De qualquer forma, ainda existe um caráter de rito de passagem neste período em que o sujeito já se apresentou à Escola, ainda não está oficialmente matriculado, e geralmente é chamado e referido como “candidato”. Ele passa um tempo oficial – de 2 a 4 semanas – fazendo atividades realmente exclusivas de adaptação, e mais outro, extraoficial, ainda com alguns procedimentos ligados à adaptação, e eventualmente – dependendo de o sujeito ser ou não “safo”<sup>188</sup> – ainda sendo visto como “bisonho”<sup>189</sup>. Vamos então dividir as atividades formais entre as que são só de Iniciação, e as que são executadas de forma cíclica, sejam elas diárias ou até anuais.

#### 4.1.3.1 Atividades de Iniciação

Além da abordagem já vista em Castro para o período de adaptação, podemos também destacar e interpretar algumas das atividades deste período pela ótica Goffmaniana, também relacionada a aspectos vistos em Berger e Luckmann: o sujeito vem para ser submetido a um processo de *alternação*, logo, deve ser buscada a *reconstrução* de sua *identidade pregressa* e, para isto, são tradicionais algumas das medidas vistas em GOFFMAN (2003, 11). A primeira e básica é passar a estar sujeito à condição em si que, como já vimos, caracteriza a situação de uma organização como total: “local de residência e trabalho onde um grande número de indivíduos com situação semelhante, separados da sociedade mais ampla por considerável período de tempo, levam uma vida fechada e formalmente administrada.” É possível relativizar o enquadramento da situação discutindo as noções de “considerável período de tempo” e “vida fechada”, na medida em que os alunos, desde a EsPCEX, geralmente têm pelo menos os fins de semana livres (fora as liberações à noite, progressivas do 1.º ao 4.º ano, na AMAN), quando não estão punidos ou com instrução excepcionalmente prevista para o período; mas, de qualquer forma, em linhas gerais me parece aplicável a definição, até porque,

<sup>188</sup> “Esperto”, que consegue se “safar” bem de dificuldades. É claro que o pessoal com mais conhecimento prévio do mundo militar tende a ser, no início, mais “safo” que os não familiarizados.

<sup>189</sup> Gíria para o candidato/militar inexperiente e/ou desajeitado, que, portanto, teria *necessidade* de ser orientado, daí a origem do nome, que, Cf CUNHA (1989, 112), é do italiano *bisogno*, “necessidade”.

mesmo com saídas em fins de semana, muitos alunos não podem ou, eventualmente, não querem ir para suas casas de origem, e se situar na cidade sede (Campinas, no caso da EsPCEX; Resende, no caso da AMAN) e desenvolver interações semelhantes às que jovens civis têm – quando moram com sua família de origem, e estudam em colégios com presença feminina – não é comum, ainda mais em Resende, onde a cidade é pequena e, tradicionalmente, os cadetes são facilmente identificados por suas tipificações, de conduta e mesmo físicas, e acabam se desenvolvendo interações tipificadas, “institucionalizadas”, entre o universo local e os cadetes, as quais tendem a impedir que estes tenham vida “normal” na cidade<sup>190</sup>, ou seja, as próprias condições sociais dos alunos tendem a mantê-los isolados da sociedade local, mesmo quando podem se aproximar fisicamente, e por isto muitos dos que ficam na cidade sede nos fins de semana acabam usando pouco do tempo livre para saírem do universo para o qual migraram.

Além deste relativo “fechamento” da vida no novo universo “total”, outra característica básica a que o aluno se sujeita é a *administração* de sua vida por uma *equipe dirigente*, e uma das marcantes tarefas iniciais desta em relação aos alunos é, logo que estes chegam, ensinar a eles exatamente que, traduzindo nos termos de GOFFMAN (2003, 18), “existe uma divisão básica entre um grande grupo controlado, que podemos denominar o grupo dos internados, e uma pequena equipe de supervisão.” Este autor observa que a equipe dirigente tende a ver os internados como “amargos, reservados e não merecedores de confiança”, e estes, a ver aqueles como “arbitrários e mesquinhos”, em “estereótipos limitados e hostis”. Em nosso caso, a tendência à visão estereotipada existe, claro; mas, como desde a partida já existe a definição de que os internados passarão, diacronicamente, para o lado da equipe dirigente, ocorre a identificação daqueles com estes, ainda mais que, como já vimos, a parte da equipe dirigente responsável mais diretamente pela administração da vida dos internados são os “*instrutores*”, normalmente oficiais de destaque em suas carreiras, geralmente com cursos do Exército que lhes conferem toda uma mística de prestígio altamente tipificado, de forma que se estabelece *a priori* uma admiração profunda do aluno pelos seus *instrutores*, que passarão a cumprir, então, a necessidade – mencionada por BERGER & LUCKMANN (2002, 208) – de *outros significativos*, oferecendo uma *estrutura de plausibilidade*, com a respectiva *identificação afetiva* que deve estar presente, para se aumentar o *senso de realidade*, a *plausibilidade* do novo *mundo* a habitar. É claro que esta é uma situação ideal, que, como vemos na discussão de CASTRO (1990, 23) sobre o tema, tem graus de variação, e ele menciona inclusive “a

---

<sup>190</sup> Cf CASTRO (1990, 152): “É difícil encontrar um cadete que goste de Resende. São comuns as brigas e desentendimentos entre cadetes e jovens civis”.

análise feita por Simmel (1939) da diferença entre a ascendência por meio da ‘autoridade’ e a ascendência por meio do ‘prestígio’, que coincide com a distinção feita pelos cadetes entre ‘chefes’ (ou ‘comandantes’) e ‘líderes’.<sup>191</sup>”

Mas, enfim, independente desta peculiaridade, e voltando à dicotomia *internados* x *equipe dirigente*, esta tem como uma de suas importantes tarefas, no período de adaptação, reforçar para os que trazem socialização antecipatória, e transmitir, para os que não trazem, o *conhecimento* deste aspecto estrutural, e obter dos alunos então o comportamento tipificado que se espera que adotem em relação a esta *instituição* de autoridade no novo mundo. É comum, neste período, a “bronca”<sup>192</sup> tipificada recebida pelo aluno “bisonho” que, após as instruções formais respectivas, demora a incorporar o papel do subordinado e, em vez de tratar um integrante da equipe dirigente como “senhor”, o trata por “você”. Mesmo o uso de expressões “inocentes”, como fazer a pergunta “O quê?” a um superior, quando o aluno é chamado, ou não entendeu algo que aquele falou, é motivo de correção: ““O quê?” não, aluno! É ‘Senhor?’”<sup>193</sup>.

O ingresso do internado, para GOFFMAN (2003, 25), é muitas vezes caracterizado por algo que ele refere como “processos de admissão”, que não deve ser confundido, em nosso caso, com o processo seletivo, mas que corresponde, em linhas gerais, às primeiras atividades a que se conduzem os candidatos, logo após sua chegada:

Obter uma história de vida, tirar fotografia, pesar, tirar impressões digitais, atribuir números, procurar e enumerar bens pessoais para que sejam guardados, despir, dar banho, desinfetar, cortar os cabelos, distribuir roupas da instituição, dar instruções quanto às regras, designar um local para o internado.

A formalização de alguns destes procedimentos, particularmente os de caráter identificatório, parecem, de forma geral, a contrapartida física, e a iniciação da *troca* mais ampla *de identidade* que se pretende *construir*; mas, no caso militar, certamente o que mais se destaca, neste processo, é conferir aos ingressantes os *uniformes militares* e, a partir daí, a uniformização da vestimenta passar – com toda sua tipificação e índices de *significação insti-*

<sup>191</sup> “Esta análise poderia ser também aproximada da tipologia de Max Weber, quando é feita uma distinção entre autoridade ‘tradicional’ e ‘carismática’.” (Nota de Castro)

<sup>192</sup> O termo comum usado no meio para “bronca” é “mijada”, constituindo sugestiva analogia *metafórica* de um tipo de “mortificação” que, Cf GOFFMAN (2003, 48), chega a ocorrer, em sentido denotativo, em “campos de concentração e, em menor escala, nas prisões”.

<sup>193</sup> Cf semelhança com referência de GOFFMAN (2003, 26) ao “momento em que as pessoas da equipe dirigente dizem pela primeira vez ao internado quais são suas obrigações de respeito”. Logo em seguida, ele refere uma situação que parece ser mais próxima à de um presídio: “os momentos iniciais de socialização podem incluir um ‘teste de obediência’ ou até um desafio de quebra de vontade; um internado que se mostre insolente pode receber castigo imediato e visível, que aumenta até que explicitamente peça perdão ou se humilhe.”

*tucional* que carrega – a fazer parte integrante de todo o resto da vida militar, no mínimo dentro dos quartéis, nos horários de expediente, sendo que, dentro dos limites físicos da AMAN, os cadetes devem estar uniformizados o tempo todo, mesmo em horários fora de expediente, e os oficiais que lá servem ou adentram devem seguir o mesmo procedimento, com exceção para uns poucos locais – como o cinema acadêmico – desde que em horário fora do expediente.

Não sendo o uso de uniformes algo que se vá chamar de uma “atividade”, é, no entanto, um dos aspectos institucionais mais significativos a *tipificar a condição de ser militar*, o que se demonstra inclusive pela máxima segundo a qual “o uniforme é uma segunda pele”, noção complementar de outra, já mencionada neste trabalho, de que “o militar é militar 24 por dia, com ou sem uniforme”. Já tivemos oportunidade de destacar, em nota, uma observação de SOETERS *et alii* (2006, 240), tratando da “Cultura Militar”, mas quando a intenção era destacar a *hierarquia e disciplina* como dois pilares básicos desta cultura; aqui, porém, voltamos à referência, desta vez enfatizando que, antes destes dois aspectos – sempre referidos no EB como “os dois pilares sobre os quais o Exército/FA se organizam”<sup>194</sup> – os autores situam como específico de organizações militares, “o **caráter ‘comunal’ de uma vida de uniforme**”. (grifos do original)

Fardas, tendo características típicas que nos permitem distinguir, praticamente em qualquer lugar, os militares – ou grupos que a eles pretendam se assemelhar – são então índice físico universal – da mesma forma que um tipo universal de ética militar – através do qual estes se identificam uns com os outros e, pelos detalhes de cada farda, se distinguem uns dos outros; sendo que os *aspectos mais gerais* facilitam a identificação de todos como militares, uns com os outros, em *distinção ao mundo civil*, e os *detalhes* de cada farda permitem as *distinções internas*, imperceptíveis aos olhos externos. Este fator parece ser tão poderoso, que é difícil imaginar que CASTRO (1990, 171) teria estabelecido, no meio de cadetes com que participou de atividades de treinamento militar, um nível tão grande de identificação recíproca que relata ter havido entre ele e o grupo, se não tivesse participado *com um uniforme militar*, emprestado por um oficial. A identificação foi tal, que ele a relata assim:

Durante o exercício vivi algo que, com evidente exagero, chamaria de ‘amnésia antropológica’. Para usar uma expressão contemporânea, “entrei no barato” e esqueci, em boa parte do tempo, do fato de que estava ali como um pesquisador. A integração com os colegas da patrulha foi o principal estímulo a essa amnésia. À medida que o tempo passava, eles iam me dizendo que eu “realmente parecia um mi-

<sup>194</sup> Cf Estatuto dos militares: “As Forças Armadas, (...) São instituições nacionais, permanentes e regulares, organizadas com *base na hierarquia e na disciplina*, sob a autoridade suprema do Presidente da República e dentro dos limites da lei.”

litar”, que “estava na profissão errada”, que “depois dessa” eu ia querer entrar pra Academia. Durante os deslocamentos, que deveriam ser feitos “em situação” – isto é, como se fosse uma situação de guerra real –, corri, escondi-me e “ralei” junto com os cadetes. Eles por várias vezes me chamaram de “guerreiro” – tratamento comum no Exército – e disseram que a minha vocação era ser infante – com o que, então, quase concordei.

(...) <sup>195</sup>

Dois dias mais tarde retornei à Academia, e tive uma surpresa. Alguns cadetes disseram que “só se falava na AMAN sobre o sociólogo que tinha ido na F.I.T.”, que essa era “a sensação do momento” e que já corriam boatos de que eu também participaria das SIEsp ou do Manobrão; os da “minha” patrulha disseram que “a patrulha tinha ficado histórica”, pois “todo mundo” perguntava por minha participação. Sem que eu me desse conta, aquele exercício tinha sido um rito de passagem. A partir daí o número de voluntários autênticos aumentou, oficiais ofereciam-se espontaneamente para colaborar, o formalismo com que até então eu era tratado terminou.

É claro que ter se investido da execução de ações típicas de militar, na patrulha, compôs um contexto, junto com o sistema simbólico da vestimenta, para comunicar aos integrantes do grupo aquele senso de identificação, mas me parece que o aspecto visual do uniforme tem uma objetividade que lhe confere efeito coercitivo muito grande. Enfim, parece que a instituição de uso de fardas é essencial para a produção e conservação da realidade subjetiva, baseada em *outros significativos*, e no conjunto de todos os outros *menos significativos*, que constituem um imenso “coro”, confirmando uma identidade militar.

Outro aspecto que existirá ao longo de toda carreira como característica, às vezes mais presente, às vezes menos, da vida militar, mas que, na formação, é muito mais destacado, e logo ensinado aos alunos, é um conjunto de índices de submissão dos internados à equipe dirigente, que GOFFMAN (2003, 24) chama, no subtítulo “O mundo do internado”, de “profanações”, ou “mortificações”, ou “mutilações” do eu, e ilustra, ao longo desta parte, com vários tipos de exemplos, correspondentes a certos conceitos: o “despojamento do papel”, “indignidades físicas”, “respostas verbais humilhantes”, “exposição contaminadora”, o “circuito”, a “arregimentação”, “renúncia à vontade”, as “regras da casa”, sistemas de prêmios e castigos, etc. Estes exemplos se aplicam, em menor ou maior grau, ao nosso caso, eventualmente realizados ou traduzidos em situações e atividades como a barreira ao mundo externo, administração do tempo praticamente total do internado, posições físicas de submissão/continência, “exercícios de vivacidade”<sup>196</sup>, deferências de tratamento verbal, necessidade de permissão para coisas banais, perda de privacidade, sanções por mostrar desagrado, uso de

<sup>195</sup> No parágrafo omitido, o autor se refere a uma situação de mal-estar que sentiu, ao presenciar insultos de um instrutor a um cadete que não conseguia executar uma atividade da instrução, aparentemente por medo de altura. Nos anos seguintes, este tipo de atitude diminuiu muito, por exigência dos altos escalões (análogas às que já comentamos sobre os trotes), e na linha da *convergência* de JANOWITZ (1971, 38 e ss.), diminuindo o exercício de autoridade por dominação, no sentido de uma mais baseada em liderança, “manipulação e persuasão”.

<sup>196</sup> Cf CASTRO (1990, 16).

defesas do internado para cobrá-lo, regulamentação de segmentos mínimos de atividade<sup>197</sup>, execução de atividades em conjunto com o grupo, etc.

Enfim, tanto em Goffman quanto em Castro, encontra-se vasto material mostrando certo exercício de autoridade sobre os alunos, com a ressalva já feita em nota sobre a tendência de mudança numa linha de raciocínio janowitziana. No primeiro temos uma visão que se poderia considerar mais crítica, talvez por isto evitada por Castro, que parece mais identificado com seu objeto. GOFFMAN (2003, 49) chega a relativizar os relatos que faz em tom de denúncia, quando faz uma ressalva: “No entanto, como já sustentei, a relação entre processos cognitivos e outros psicológicos é muito variável: segundo a linguagem expressiva e geral de nossa sociedade, o fato de nossa cabeça ser raspada é facilmente percebido como mutilação do eu, mas, se essa mortificação pode enfurecer um doente mental, pode agradar a um monge.” No entanto, CASTRO (1990, 23) parece ter compreendido melhor a dupla face, no caso militar, do papel dos instrutores, e sua função afetiva para propiciar uma *estrutura de plausibilidade* à alternância dos formandos: “embora os oficiais sejam vistos pelos cadetes como aqueles que têm poder, que os pressionam e punem, por outro lado esses mesmos oficiais são modelos daquilo que os cadetes pretendem vir a ser.”

Aliás, talvez por esta identificação imediata entre alunos da EsPCEX-AMAN e seus instrutores – que fazem com eles algo bem próximo do que a maioria mais tarde vai fazer com soldados – possa a formação do “espírito militar” no Exército ser eventualmente mais eficaz que as da Marinha e FAB, como sugerem declarações de cadetes a CASTRO (1990, 97/9). Nestas outras FA’s, o aspirante/cadete, como já mencionamos, pode ter como uma de suas principais motivações o emprego e operação de equipamentos bélicos como o navio e avião, e as atividades militares rotineiras que seus instrutores administram – ordem unida, formaturas, “ralações”, etc., e que talvez sejam mais típicas deste “espírito militar” – podem ser vistas mais como complementos de que ele tem que se livrar até chegar à parte técnica profissional que o motiva mais, enquanto o cadete do Exército poderá aceitar melhor esta parte tradicional da formação militar como base de seu futuro trabalho.

Sobre “profanações do eu”, a título de ilustração etnográfica eu poderia apresentar longa série de relatos de casos, mas talvez não valha tanto quanto ilustrar a tendência de diminuição deste tipo de recurso (já mencionada em nota), relatando um caso que presenciei numa de suas consequências significativas desta tendência: Em 1999, vi um oficial receber,

---

<sup>197</sup> Cf também CASTRO (1990, 42): “A idéia dos oficiais é que eles têm que ‘apertar’ os cadetes em coisas pequenas, como puni-los por estarem com o cinto sujo ou o lençol da cama mal esticado, para que não venham a se preocupar com coisas grandes.”

como *punição institucional* (coisa rara para oficiais), uma repreensão verbal diante dos pares, na EsPCEEx, por ter jogado água nas costas de um aluno, para lhe chamar a atenção num erro, num exercício de campo, e na época do trabalho de Castro tal punição seria improvável. Aliás, para contrapor este episódio a um daqueles típicos de “profanação do eu” que tradicionalmente eram comuns, e não deixar de mencionar pelo menos um marcante, neste sentido, nada melhor do que mostrar certa ironia que envolve a história do comandante que estava à frente da EsPCEEx, no episódio desta punição relatada. Um dos oficiais que trabalhavam comigo na época disse que este comandante tinha sido instrutor na EsPCEEx, na época em que ele era aluno (fim da década de 70), e, rindo, “dramatizando”, contou sobre o ex-instrutor o seguinte: “Um dia eu estava passando [como aluno] num corredor com uniforme de Educação Física, e a camisa do traje tinha um furinho. Ele me chamou, meteu o dedo no furo, e começou a falar aos berros, ‘ensandecido’: ‘Aluno! O que é isso? Você está nu? Você está nu, Aluno!!’, e rasgou minha camisa toda...”<sup>198</sup> Este mesmo instrutor, anos mais tarde, já como comandante, e sob nova tendência *convergente* (de generais do alto comando) da organização de evitar excessos nas sanções a alunos, estava à frente do episódio da punição de um instrutor, por procedimento “terapêutico” semelhante àquele que, anos antes, ele havia protagonizado.

É claro que a “ironia” é das mudanças das condições sociais no tempo, e em cada época o oficial estava agindo conforme o que lhe parecia esperável, em seu papel; assim como o oficial punido já no apagar das luzes da década de 1990 também estava executado seu papel conforme o tinha apreendido, segundo certa linha tradicional; mas parece que o espírito militar, a mentalidade militar é construída naquela relação dialética entre o que é aprendido por força de estruturas tradicionais, de um lado, e a capacidade de influência das ações individuais dos integrantes da estrutura, sobre ela, conforme o poder de influência de cada um, em cada *localização* na estrutura, e já sabemos que aquilo que os generais, por decisões individuais, tentam mudar, em sua esfera de atuação institucional, tem grande probabilidade de ser de fato mudado, apesar de o Exército ser, de maneira geral, uma organização conservadora e tradicionalista. Para terminar, mais dois comentários: este comandante, que na época em nada lembrava a imagem do instrutor do relato deste colega, hoje é general de divisão (penúltimo posto da carreira, em tempos de paz), o que é alguma evidência de que ele fez uma carreira com comportamentos coerentes com o que se esperava dele institucionalmente, ou seja, sua mudança de postura provavelmente é indício de mudança de fato institucional, à semelhança de uma convergência janowitziana; e outra “ironia” neste relato é que o oficial que me relatou

---

<sup>198</sup> Os uniformes dos alunos não são pagos por eles próprios, mas fornecidos pela organização.

o episódio o fez às gargalhadas, e ele mesmo também tinha sido instrutor da EsPCEEx anos antes deste relato e, claro, alguns anos depois do episódio relatado. A diversão dele ao contar a história, somada ao fato de ele mesmo depois também ter sido instrutor na EsPCEEx (a princípio, índice de ter tido socialização militar bem sucedida), de certa forma demonstra que, mesmo que, no momento do relato, ele tenha se sentido mal, a interpretação subjetiva dele para a experiência não deve ter sido tão negativa, pelo menos após sua localização a partir da perspectiva adquirida ao longo dos anos de habitação do universo militar. Mesmo que na hora ele tenha se sentido péssimo, depois certamente ele deve ter reinterpretado o significado objetivo e subjetivo da situação, de acordo com a ótica da “equipe dirigente”, ou, em outros termos, da nova identidade adquirida após sua alteração.

De qualquer forma, independente da diminuição da presença de formas de “aniquilação” do eu, o *período de adaptação*, que inclui o que Goffman chama de “processos de admissão”, e o que chama de “boas vindas”, se estende por cerca de 1 mês e, como observou CASTRO (1990, 16), é de fato um tempo de “pressão”. Além do que já foi citado, tradicionalmente envolve, ainda que em graus variados no tempo, muita ordem unida, correrias, “exercícios de vivacidade”, gritarias, instruções sobre regulamentos/regras básicas, etc. Como já vimos, uma das maneiras de inculcar os valores militares é pela seleção da socialização antecipatória; assim, esta pressão, além de já fazer parte da formação, pode ter também caráter seletivo neste sentido, como registrou CASTRO (1990, 17):

A exortação para que os novatos abandonem a Academia é continuamente repetida. É muito comum os oficiais falarem para eles coisas do tipo: “Vocês estão aqui voluntários, quando vocês quiserem ir embora podem ir. O portão é bem grande, cabe todo mundo. Se quiserem ainda levo a mala pra vocês!” Os oficiais justificam esse procedimento observando que durante o período de adaptação ainda é possível a substituição dos que desistem por outros que aguardam uma chance na fila de espera. E a saída é fácil: basta assinar um documento e deixar a Academia no mesmo dia para que outro seja imediatamente convocado, seguindo a ordem de classificação. Isso não será mais possível após a matrícula, ao final da adaptação, momento a partir do qual as vagas deixadas pelos desistentes não poderão mais ser preenchidas.

Passado o período de adaptação, a “pressão” diminui, e num tempo semelhante àquele em que vimos em SOETERS *et alii* (2006, 251) que são formados os soldados fuzileiros navais dos EUA – 11 semanas – é possível observar que os alunos já têm, no geral, boa parte da conduta externa tipificada do militar, e mesmo parte do “espírito militar”. Já podem inclusive ser informantes de um pesquisador neste sentido. Mas esta formação parece que não basta para a construção da mentalidade militar profissional de carreira. Se bastasse, o pessoal de carreira poderia ser formado aos moldes de um CPOR, onde se concentra em 1 ano letivo toda a instrução militar “profissional”/“técnica” necessária às funções de um tenente, além

daquela relativa à parte afetiva básica, digamos assim, que o aluno adquire em cerca de 2 meses. É este acréscimo que, segundo HUNTINGTON (2003, 15), mais uma vez, vai permitir distinguir a motivação temporária do futuro reservista em comparação com o espírito militar do profissional de carreira, um “amor técnico por sua habilidade e o sentimento de obrigação social para utilizar esta habilitação para o benefício da sociedade.” Como também já vimos em Huntington, a formação do militar de carreira envolve, além do ensino “profissional”, da parte “técnica”, também a parte dos conhecimentos gerais, humanísticos, sociais, que vão ajudar a construir no oficial o sentimento de responsabilidade institucional, de vocação de longo prazo. E como tem que estar em contato permanente, ao longo de sua formação, com esta parte do ensino fundamental, a parte de aplicação mais imediata para o jovem oficial, a instrução militar técnica, acaba sendo espalhada também ao longo deste período todo de formação.

É desta formação de longo prazo que vamos tratar a seguir, tanto na área fundamental quanto na profissional, sem esquecer que, como a *forma* do ensino militar se estende por anos, esta continuidade vai reforçar a mentalidade militar que se pode desenvolver em períodos menores, embora isto seja uma observação para um comportamento médio, já que sempre encontramos exemplos de oficiais temporários com espírito altamente institucional, “vibrador”, superior à média, como também encontramos oficiais de carreira com espírito “ocupacional”, às vezes com muito pouca motivação profissional.

E sobre a dupla formação numa academia militar, a do *ensino profissional*, e do *ensino fundamental*, e a importância deste segundo aspecto como *fundamento*, de fato, para a construção da mentalidade do militar oficial combatente de carreira, é ilustrativo outro episódio que envolveu o mesmo ex-comandante da EsPCEx já citado: um dia eu, na época professor de SAP, conversava com ele sobre uma prova que ia ser aplicada aos alunos, e comentei sobre a formação dos cadetes de West Point, que daria mais ênfase, em comparação com a AMAN, ao ensino fundamental, chegando o oficial americano à tropa com menos experiência/espírito militar do que em nosso caso, visão sistematicamente passada em filmes americanos, que geralmente retratam os tenentes, em quartéis americanos, como meio “bisonhos”, inseguros, em contraste com os sargentos, mostrados como respeitados pelos soldados, e com jeito tipificado de militar experiente e seguro; então ele comentou que “Isso acontece porque lá [em West Point] eles estão preocupados em formar o futuro chefe militar [dos altos escalões]... A parte operacional ele pode aprender depois, chegando à tropa...” Neste raciocínio, confirma-se a visão da importância do ensino *fundamental* como base, como “fundamento” da distinção entre oficiais combatentes de carreira e os demais tipos de militares. De fato, o que

será valorizado institucionalmente, na seleção a longo prazo para o topo da carreira, já vimos, é o conhecimento fundamental, particularmente na área social. A formação da EsPCEX-AMAN leva o jovem oficial a valorizar quase que apenas o ensino profissional, muitos tenentes e capitães se destacam, em começo de carreira, dedicando-se a esta parte; mas, para o ingresso na ECEME, o que vale é o desempenho em avaliações nas áreas da História, Geografia e redação, o que confirma a observação do então coronel comandante da Escola na época.

#### 4.1.3.2 Atividades de rotina

Passado o período de adaptação, o aluno entra num período de atividades rotineiras, que se repetem em ciclos de diferentes períodos: ano a ano, bimestre a bimestre (para provas bimestrais, mas há outras possibilidades de frequência delas), semana a semana, e dia a dia. Dentre estas atividades de rotina, as que podemos considerar “formais” – ou seja, que estão formalmente especificadas nos documentos que preveem e regem a aplicação destas atividades – são basicamente as “aulas” do *ensino fundamental* e as “instruções” do *ensino profissional*, em que se incluem também as “sessões<sup>199</sup> de *treinamento físico militar*” – TFM – ou seja, aulas de Educação Física.

Até aqui, vimos aproveitando a teoria da construção social da realidade de forma ampla; mas, para a análise das atividades formais de rotina, vamos nos concentrar basicamente no “detalhe” da construção da sociedade militar em sua realidade objetiva, considerando todas as formas de conhecimento (nos aspectos cognitivo, psicomotor e afetivo) que se procura *transmitir* ao aluno/cadete – ou que se pretende sejam *construídas*, no processo de “ensino-aprendizagem” do aluno/cadete, considerada a tendência posterior às medidas para modernização do ensino no EB – para o seu futuro desempenho do papel de oficial combatente de carreira, nesta sociedade, e considerando os possíveis processos de legitimação da ordem institucional militar, no nível de tradição de linguagem, máximas, teorias, e um eventual universo simbólico próprio (Cf visão “divergente”), com seus possíveis mecanismos conceituais de conservação, que, em nosso caso, tenderão a se pretender científicos. Ou seja, pretendemos agora, no plano objetivo, relacionar o conteúdo formal do ensino da EsPCEX-AMAN com o desenvolvimento de valores, de “atributo da área afetiva”, enfim, de uma “mentalidade militar” profissional de carreira. Esta relação pode ser entendida como o núcleo objetivo do que

---

<sup>199</sup> O termo “sessão”, em algumas situações, é usado no lugar de “aula”, geralmente referido à instrução militar, sendo o mais comum se falar em “plano de aula”, em se tratando de ensino fundamental, e em “plano de sessão”, no caso de ensino profissional.

temos procurado descrever até aqui e, para este trabalho não fosse desenvolvido em função apenas de considerações qualitativas, minhas e das fontes consultadas, optamos por lançar mão de um recurso característico de pesquisa quantitativa, ainda que inserido num trabalho eminentemente qualitativo.

O instrumento de coleta de dados utilizado para se buscar uma forma de relacionar o processo de ensino com um esquema de mentalidade militar típica foi o quadro da tabela 9 a que chegamos no fim do capítulo 2, aplicado na forma de questionário a um universo de informantes. A intenção era que estes atribuíssem, a cada uma das 20 atividades<sup>200</sup> propostas na tabela, um número inteiro, de 0 a 4, que servisse para expressar a relação entre a atividade e o desenvolvimento de cada um dos 8 grupos de atributos.

A ideia era aplicar o questionário a 3 universos possíveis de informantes, todos com conhecimento das atividades e valores constantes na tabela: oficiais instrutores da EsPCEEx-AMAN, oficiais professores, e oficiais que passaram pela AMAN mas que não tivessem sido instrutores lá, e que referimos como “oficiais com função administrativa”.

O critério de seleção foi entregar o questionário a todos que encontramos, aleatoriamente, em alguns dias de pesquisa de campo, na AMAN e EsPCEEx, e, para termos um universo de oficiais com “funções administrativas”, para efeito de confronto, recorreremos aos oficiais do CMJF que se enquadravam no perfil (ter cursado AMAN e não ter sido instrutor lá), em número aproximadamente igual ao dos oficiais professores informantes. O questionário era de preenchimento relativamente simples, a maioria entendeu bem o que se queria, mas era um pouco trabalhoso, exigindo algo em torno de meia hora para avaliação, e o retorno não foi total. Cerca de 20% dos questionários propostos não tiveram retorno, ou retornaram com problema de preenchimento.

Nos quadros a seguir são apresentados os integrantes dos universos que receberam o questionário, com os nomes omitidos, listados apenas com números, mas estão incluídas informações mais ou menos gerais de cada um, relevantes para a consideração do perfil do informante.

---

<sup>200</sup> No questionário, constam atividades formais e informais, e estas serão objeto de mais considerações em tópico posterior.

TABELA 11

## Oficiais Instrutores

I	Posto/Arma	Função	Curso(s)	Rt
1	Gen	Cmt EspCEEx	CCEM da ECEME	S
2	Cel Inf	Instrutor de Geografia da AMAN, Cmt de OM	CCEM da ECEME	S
3	Ten Cel Art R1	Cmt Cia AI da EspCEEx	CAO da EsAO	S
4	Ten Cel Inf	Cmt Cia Cad da AMAN	Pqdt, CAO EsAO	S
5	Maj Cav	Cmt Pel Cad AMAN, Cmt Pel e Cia na EspCEEx	CCEM ECEME	S
6	Maj Inf	Cmt Cia AI EspCEEx	CAO EsAO	S
7	Cap Art	Ch SEF EspCEEx	EsEFEx, EsAO	S
8	Cap Inf	Cmt Pel e Cia AI EspCEEx	CAO EsAO	S
9	Cap Inf	Instrutor SEF EspCEEx	EsEFEx	S
10	Cap Art	Cmt Cia AI EspCEEx	CAO EsAO	S
11	Cap Cav	Cmt Cia AI EspCEEx	CAO EsAO	S
12	Cap Art	Cmt Pel AI EspCEEx	CFO AMAN	S
13	Cap Art	Cmt Pel AI EspCEEx	CFO AMAN	S
14	Cap Cav	Cmt Pel AI EspCEEx	CFO AMAN	S
15	Cap Inf	Cmt Pel AI EspCEEx	CFO AMAN	S
16	Ten Eng	Cmt Pel AI EspCEEx	CFO AMAN	S
17	Ten Art	Cmt Pel AI EspCEEx	CFO AMAN	S
18	Ten Art	Cmt Pel AI EspCEEx	CFO AMAN	S
19	Ten Cav	Cmt Pel AI EspCEEx	CFO AMAN	S
20	Ten Inf	Cmt Pel AI EspCEEx	CFO AMAN	S
21	Ten Art	Cmt Pel AI EspCEEx e instrutor da SEF	CFO AMAN e EsE-FEx	S
	Cel Inf	Cmt OM	CCEM ECEME e FE	N
	Ten Cel Inf	Instrutor AMAN – SIEsp	Guerra na Selva	N
	Ten Cel Art	Cmt Pel Cad AMAN	CAO EsAO	N
	Cap Art	Cmt Pel AI EspCEEx	CFO AMAN	N
	Ten Com	Cmt Pel AI EspCEEx	CFO AMAN	N

## Siglas:

- I: Informante (n.º de controle)
- Função: Função que exercia (no dia da aplicação do questionário) E/OU que já havia exercido antes
- Curso(s): Curso(s) do Exército relevante(s) para a função mencionada (só será mencionado um ou dois, no máximo) (neste universo, todos que fizeram o CAO da EsAO fizeram antes o CFO da AMAN)
- Rt: Retorno do questionário
- S: Sim
- N: Não retornou (ou retornou com preenchimento diferente do especificado)

TABELA 12

## Oficiais com funções administrativas

I	Posto/Arma	Função	Curso(s)	Rt
22	Cel QMB R1	Chefe do posto da PoupEx	CAO EsAO	S
23	Cel Com R1	Professor de Desenho CM	CAO EsAO	S
24	Ten Cel Art	Chefe da DE CMJF	CAO EsAO	S
25	Ten Cel Cav	Cmt CA CMJF	EsEFEx, Pqdt	S
26	Maj Cav	Chefe da SEF CMJF	EsEFEx, EsAO	S
27	Maj Cav	Cmt Cia AI CMJF	CAO EsAO	S
28	Maj Int	Adm	CAO EsAO	S
29	Maj Art	Cmt Cia AI CMJF	CAO EsAO	S
30	Maj Cav	Adm	CAO EsAO	S
31	Maj Eng	Ch Seção psicopedagógica	Psicotécnica CEP	S
32	Maj QCO R1	Adm	CFS da EsSA, CFO da EsAEx	S
33	Cap QCO	Psicopedagoga	CFO EsAEx, CEP	S
	Cel QMB	Adm	CAO EsAO	N
	Ten Cel Art	Adm	CAO EsAO	N

TABELA 13

## Oficiais Professores

I	Posto/Arma	Função	Curso(s)	Rt
34	Cel QMB R1	Prof. de Desenho EsPCEX	CAO EsAO	S
35	Ten Cel QMB R1	Prof. Geografia EsPCEX	CAO EsAO	S
36	Maj	Prof. <sup>a</sup> Espanhol AMAN	CFO EsAEx	S
37	Maj	Prof. Português EsPCEX	CFS da EsSA, CFO da EsAEx	S
38	Maj	Prof. Português CM	CFS da EsSA, CFO da EsAEx	S
39	Maj	Prof. de SAP da EsPCEX	CFO CPOR de SP, CFO EsAEx	S
40	Cap	Prof. de Geo e SAP EsPCEX	CFS da EsSA, CFO EsAEx	S
41	Cap	Prof. Mat. da EsPCEX	CFS da FAB, CFO EsAEx	S
42	Cap	Prof. de Biologia EsPCEX	CFO EsAEx	S
43	Cap	Prof. de inglês da AMAN	CFO EsAEx	S
44	Cap	Prof. Português CM	CFS EsSA, CFO EsAEx	S
45	Ten	Prof. História CM	CFS EsSA, CFO EsAEx	S
46	Ten	Prof. Geografia EsPCEX	CFO EsAEx	S
47	Ten	Prof. Geografia EsPCEX	CFO EsAEx	S
	Ten Cel Cav R1	Prof. História EsPCEX	CAO EsAO	N
	Maj	Prof. Biologia EsPCEX	NPOR Inf, CFO EsAEx	N
	Cap	Prof. Biologia CM	CFS EsIE e CFO EsAEx	N
	Cap	Prof. Física AMAN	CFO EsAEx	N
	Cap	Prof. Desenho EsPCEX	CFO EsAEx	N

O questionário foi impresso em folha A4 única, em frente e verso, conforme se segue:



**Este é um quadro para avaliação da relação entre atividades da EsPCEEx-AMAN e características do comportamento militar representadas por alguns atributos da área afetiva (AAA).**

Nas colunas estão listados **8 grupos** destes atributos (escritos na vertical). **Os AAA reunidos em um mesmo grupo (sem linhas verticais separando) devem ser avaliados como bloco unitário.** Nas linhas, analogamente, estão listados 20 grupos de atividades da EsPCEEx-AMAN.

**Em cada retângulo onde se cruza uma linha de atividade e uma coluna com um grupo de AAA (1 ou 3), o Senhor(a) poderá avaliar o grau de relação entre aquele grupo de atividades e o grupo de AAA, avaliar a contribuição da atividade para o desenvolvimento do atributo, e então quantificar esta relação com um número de 0 a 4, conforme ela se encaixe aproximadamente numa das seguintes situações:**

<b>Nenhuma relação:</b>	<b>0</b>
<b>Pouca:</b>	<b>1</b>
<b>Média:</b>	<b>2</b>
<b>Muita:</b>	<b>3</b>
<b>Total:</b>	<b>4</b>

Se o Sr considerar em alguns casos que a relação é “não observada”, pode pular a quadrícula respectiva, ou colocar um traço.

**A última linha foi deixada em branco para o caso de o Senhor lembrar de outra atividade que poderia ser destacada, e especificar a relação que teria com os AAA listados.**

**Algum comentário poderá também ser acrescentado aqui:** \_\_\_\_\_

---



---



---



---

- 1) - **LEALDADE:** atitude de fidelidade a pessoas, grupos e instituições, em função dos ideais e valores que defendem e representam.
  - **ESPÍRITO DE CORPO:** sentimento de identificação com os valores e tradições da organização e/ou do grupo, gerando interações positivas de apoio mútuo, que se prolongam no tempo.
  - **COOPERAÇÃO:** capacidade de contribuir espontaneamente para o trabalho de alguém e/ou de uma equipe.
- 2) - **NACIONALISMO:** Consideração de que a mais importante forma de organização política é o Estado nacional e de que seus interesses devem ser defendidos no cenário da competição internacional. (Cf "O Soldado e o Estado", Samuel Huntington, Bibliex, Capítulo 3, páginas 82/83)
  - **RESPONSABILIDADE SOCIAL:** Capacidade de avaliar as consequências do uso dos recursos profissionais de que dispõe, e cuidar para só empregá-los em fins aprovados pela sociedade. (Cf "O Soldado e o Estado", Samuel Huntington, Bibliex, Capítulo 1, páginas 32/34)
  - **PATRIOTISMO:** atitude de amor à pátria e respeito aos símbolos e às instituições nacionais.
- 3) **DISCIPLINA:** capacidade de proceder conforme normas, leis e regulamentos que regem a instituição.
- 4) - **CAMARADAGEM:** capacidade de estabelecer relações amistosas com superiores, pares e subordinados.
  - **SOCIABILIDADE:** capacidade de estabelecer interação com as pessoas propiciando um ambiente cordial.
  - **CIVILIDADE:** capacidade de agir de acordo com as normas que regem as relações interpessoais.
- 5) - **ADAPTABILIDADE:** capacidade de se ajustar apropriadamente às mudanças de situações.
  - **EQUILÍBRIO EMOCIONAL:** capacidade de controlar as próprias reações para continuar a agir, apropriadamente, nas diferentes situações.
  - **FLEXIBILIDADE:** capacidade de reformular planejamentos e comportamentos, com prontidão, diante de novas exigências.
- 6) **RESPONSABILIDADE:** capacidade de cumprir suas atribuições assumindo e enfrentando as consequências de suas atitudes e decisões.
- 7) - **INICIATIVA:** capacidade para agir, de forma adequada e oportuna, sem depender de ordem ou decisão superior.
  - **LIDERANÇA:** capacidade de dirigir, orientar e propiciar modificações nas atitudes dos membros de um grupo, visando atingir os propósitos da instituição.
  - **DECISÃO:** capacidade de optar pela alternativa mais adequada, em tempo útil e com convicção.
- 8) - **AUTOAPERFEIÇOAMENTO** (atitude para aprendizagem): disposição ativa para mobilizar seus recursos internos, visando aprimorar e atualizar seus conhecimentos.

O número de informantes é suficientemente grande para que idiosincrasias particulares sejam consideradas desprezíveis. Pensando num caso extremo, praticamente impossível de ocorrer, podemos imaginar que, numa quadrícula a que 46 informantes tivessem atribuído valor 0, se o 47.º atribuísse o extremo oposto, 4, a média daria 0,085, que apareceria arredondado como 0,1, resultado que, para efeito de nossa capacidade de interpretar este valor, na escala proposta, de 0 a 4, é praticamente zero, ou seja, respostas individuais, por mais desviadas que sejam da média, nela significam muito pouco.

Os valores médios dos 47 informantes foram os seguintes:

TABELA 14: Média dos 47 informantes:

	G p 1	R e s p o n s a b i l N i c a d e r S o l o	G p 3	G p 4	G p 5	G p 6	G p 7	G p 8
Ciências Humanas	2,0	2,8	2,0	2,5	1,9	2,7	2,0	<b>3,3</b>
Ciências Exatas	1,6	0,9	2,2	1,8	1,9	2,6	1,9	<b>3,1</b>
Instrç Mil (cursos/parques)	<b>3,4</b>	2,6	<b>3,4</b>	2,9	<b>3,2</b>	<b>3,4</b>	<b>3,3</b>	<b>3,3</b>
Tiro	2,0	1,3	<b>3,4</b>	1,7	<b>3,2</b>	<b>3,6</b>	2,6	<b>3,0</b>
Exercício no campo	<b>3,8</b>	2,3	<b>3,5</b>	<b>3,1</b>	<b>3,6</b>	<b>3,5</b>	<b>3,6</b>	<b>3,1</b>
SIEsp	<b>3,7</b>	2,4	<b>3,5</b>	2,9	<b>3,7</b>	<b>3,5</b>	<b>3,7</b>	<b>3,1</b>
TFM, corrida em forma	<b>3,0</b>	1,4	<b>3,2</b>	2,5	<b>3,0</b>	2,7	2,7	<b>3,0</b>
Lutas	2,6	1,3	2,9	2,4	<b>3,3</b>	2,7	2,7	2,8
Equitação	2,1	1,0	2,9	2,0	<b>3,2</b>	2,6	2,7	2,7
Competições esportivas	<b>3,7</b>	2,3	<b>3,1</b>	<b>3,4</b>	<b>3,2</b>	2,7	<b>3,3</b>	<b>3,0</b>
Estudo e Avaliações	2,1	1,7	<b>3,0</b>	2,4	2,4	<b>3,5</b>	2,2	<b>3,7</b>
Ordem unida	<b>3,0</b>	1,8	<b>3,6</b>	2,3	2,4	2,5	2,5	2,2
Deslocamentos em forma								
Formaturas comemorativas	2,3	<b>3,4</b>	<b>3,0</b>	2,4	2,0	2,3	1,9	1,7
Formatura e preleção diária com Cmt Cia e Pel	2,7	2,3	<b>3,4</b>	2,3	2,1	2,6	2,2	2,1
Audiência (“hora do pato”)								
Punições	1,8	1,0	<b>3,5</b>	1,4	2,4	<b>3,2</b>	1,7	2,2
Interação com superiores e observação de suas atitudes	2,9	1,9	<b>3,3</b>	2,8	2,6	2,9	2,6	2,8
Interação com colegas	<b>3,3</b>	1,6	2,3	<b>3,5</b>	2,7	2,4	2,7	2,3
Serviço na própria turma	<b>3,2</b>	1,2	<b>3,0</b>	<b>3,2</b>	<b>3,0</b>	<b>3,3</b>	<b>3,3</b>	2,3
Sv com turma mais moderna	2,7	1,3	<b>3,1</b>	<b>3,0</b>	2,8	<b>3,4</b>	<b>3,4</b>	2,4
Reconhecimento conferido a cadetes que se destacam	2,2	1,7	2,4	2,2	1,6	2,3	2,1	2,3

As colunas desta tabela são como “fórmulas” de *construção* do atributo ou grupo de atributos que encabeça a coluna, e poderíamos pensar nelas como equações parciais relacionando nosso X e Y, se considerarmos a metáfora proposta em GERRING (2001, 215). Para cada coluna, podemos observar as atividades que, em média foram consideradas “muito” relacionadas à construção de determinado grupo de atributos, aquelas que receberam quantificação média igual ou maior que 3 (valores destacados em negrito).

Algumas observações podem ser feitas, seja depois, quando compararmos estes resultados gerais com os parciais, dos 3 universos visualizados, ou mesmo a partir destes resultados da média geral.

- Confirma-se, como já esperado *a priori*, importância relativamente pequena atribuída às disciplinas do ensino fundamental (“Ciências Humanas” e “Ciências Exatas”) para contribuir nos AAA em geral, exceção feita à contribuição para o “autoaperfeiçoamento”, que foi visualizado como construído principalmente a partir das disciplinas formais, *grosso modo*, as que foram listadas na tabela 7 (capítulo 2).

- Sendo 8 os grupos de AAA, podemos considerar como atividades *muito* importantes para os AAA como um todo aquelas que tiveram valores iguais ou maiores que 3 em mais da metade destes 8 grupos, ou seja, em mais de 4 grupos; então, foram apontadas como atividades muito importantes para construir os AAA selecionados na tabela 6 as seguintes atividades: instrução militar, exercícios no campo, SIEsp<sup>201</sup>, competições esportivas, e serviço na própria turma.

- A instrução militar, que mais ou menos coincide com a ideia de *ensino profissional*, já era bastante esperado que fosse altamente valorizada, o mesmo valendo para outras formas de instrução que também compõem este universo de ensino (são situações particulares dele), como exercícios no campo (a atividade mais valorizada, com 7, dos 8 valores, acima de 3,0) e SIEsp.

---

<sup>201</sup> A SIEsp ministra treinamento militar em exercícios de campo específicos, de longa duração (1 semana), caracterizados como as atividades que, em média, mais promovem “pressão” sobre o cadete (uma espécie de período de adaptação simulada à “organização quente”), com a inclusão de atividades semelhantes às dos cursos operacionais mais tradicionais da força, o que é de alguma forma evidenciado pelo fato de os instrutores da SIEsp serem os oficiais que, em média, têm os cursos operacionais mais valorizados e difíceis do Exército, como os de Guerra na Selva, Comandos e Forças Especiais (FE). Os cursos de Comandos e FE, por sua vez, são feitos de forma semelhante ao que boa parte dos brasileiros viu no retrato apresentado do curso de formação do BOPE, no filme “Tropa de Elite”.

- Não foi visualizada como  *muito importante, no geral*, a “Educação Física”, chamada de “treinamento físico militar” (TFM), mas foi vista como especificamente muito importante para o espírito de corpo<sup>202</sup>, disciplina, adaptabilidade/equilíbrio emocional/flexibilidade e autoaperfeiçoamento. Por outro lado, as competições esportivas, relacionadas ao TFM, conquistaram visualização como  *muito importantes* em outros 2 grupos (6, no geral): o da camaradagem/sociabilidade/civilidade e o da iniciativa/liderança/decisão, o que é esperável, pelos ingredientes presentes a mais nas competições esportivas, em comparação com o simples TFM, que tende a ser baseado mais em formas de ginástica e corrida, e assim deve ter sido entendido, embora possa, eventualmente, incluir práticas esportivas, a critério do pessoal responsável.

- Serviço na própria turma teve 6, dos 8 valores, considerados muito importantes, e de fato é uma atividade complexa, que exige e, supõe-se, desenvolve uma série de atributos militares combinados, como se vê no resultado.

- Por outro lado, poderíamos interpretar como atividades consideradas de  *pouca importância* aquelas que tivessem mais de 4 valores abaixo de 2, mas isto só aconteceu com uma atividade, as Ciências Exatas. Seria interessante confrontar este resultado com alguma pesquisa análoga que fosse feita na Escola Naval, a escola congênere da AMAN na Marinha, onde tradicionalmente se vê o oficial muito próximo da imagem do engenheiro. E mesmo no EB, no passado esta visão também predominava.

- As “audiências”, “hora do pato”, momento em que o aluno é ouvido por seu comandante de companhia para ter a oportunidade de se justificar de alguma falta que lhe foi atribuída, e que, ao que me consta, geralmente redundava em punição disciplinar, recebeu 4 valores abaixo de 2, no limite para ser visto como pouco importante por este primeiro critério proposto.

- Assim, diante de apenas 1 atividade interpretada pelos oficiais como pouco importante na formação, podemos cogitar de outro critério para perceber outras atividades pouco valorizadas: as que tenham tido mais de 4 valores abaixo da média total dos 160 valores, que foi de 2,6. São as seguintes: Ciências Humanas, Exatas, estudo e avaliações, ordem unida e deslo-

---

<sup>202</sup> Este provavelmente pelas corridas em forma, acompanhadas de pequenas músicas cantaroladas em coro, que servem como “contagem”, para manutenção de passada uniforme, e contêm anedotas, máximas e idéias típicas da ordem institucional.

camentos em forma, formaturas comemorativas, formatura e preleção diária com Cmt Cia e Pel, “audiência” (“hora do pato”) e punições, e reconhecimento conferido a cadetes que se destacam.

- Sendo o ensino fundamental pouco valorizado, não é surpresa que estudo e avaliações também o sejam.

- A ordem unida, em média, foi pouco valorizada, mas, reparando no detalhe, vemos que ela foi muito valorizada em dois grupos de atributos que são chave, possivelmente 2 dos 3 mais característicos da mentalidade e espírito militar, dentre os 8 grupos propostos: “lealdade”/“espírito de corpo”/“cooperação” e “disciplina” (o 3.º seria “nacionalismo”/“patriotismo”). Assim, revela-se um efeito seu pontual, mas importante nestes dois aspectos mais básicos.

- A ordem unida foi a atividade considerada de maior importância, especificamente para o desenvolvimento da disciplina, o que mostra um entendimento de que, ao inculcar elevado grau de disciplina corporal no aluno, extrapola-se o valor para um aspecto abrangente.

- As formaturas comemorativas tiveram situação análoga, tendo sido visualizadas por importância pontual para “nacionalismo”/“patriotismo”/“responsabilidade social” e para “disciplina”.

- As formaturas diárias em que os comandantes de pelotão ou companhia se dirigem aos alunos e lhes dão recomendações, avisos, etc., foi valorizada acima de 3 pontualmente para efeito de desenvolvimento de disciplina, o que também ocorreu para as “audiências”, mas com a diferença de que estas também foram destacadas como forma de promover “responsabilidade”, o que parece bastante esperável.

- O reconhecimento conferido a cadetes que se destacam não teve sequer um valor igual ou superior a 2,6. Ele foi avaliado com a média 2,1, a segunda mais baixa, só atrás da média de “ciências exatas”, mas esta recebeu 1 valor acima de 3 (3,1), no atributo “autoaperfeiçoamento”.

- Entre estes grupos de casos, o das atividades que podem ser vistas como mais valorizadas, e como menos, aparecem as que podemos considerar próximo da média: tiro, TFM (“Educação Física”) e corrida em forma, lutas, equitação, interação com superiores e observação de suas atitudes, interação com colegas, e serviço com turmas mais modernas.

- Neste grupo medianamente valorizado, quase todos os resultados me pareceram esperáveis, mas me chamou a atenção o fato de não ter sido mais valorizada a “interação com os superiores e observação de suas atitudes”, e a “interação com os colegas”, o que de alguma forma relativiza a afirmação de CASTRO (1990, 12) segundo a qual “é na interação cotidiana com outros cadetes e com oficiais que ele [o cadete] aprende como é *ser militar*.” Eu considerava esta colocação bastante bem feita e, por isto, esperava para estas “atividades” valorização bem maior; mas, mesmo que ela seja realmente válida do ponto de vista da análise social, os resultados mostraram, ainda que provisoriamente, que os agentes envolvidos não têm esta percepção. É bem possível que os informantes não tenham aquilatado de forma ampla o espectro coberto pela noção de “interação” (que, aliás, envolve aspectos de atividades não só *informais* mas também *formais*), e que subestimem a capacidade de assimilação de valores a partir da observação do comportamento de *outros significativos* e mesmo de *outros menos significativos*, mas que produzem um “coro” de vozes a nos conferir senso de realidade. De qualquer forma, foram consideradas muito importantes para grupos específicos de atributos: a interação com superiores, para a disciplina; e a interação *inter pares*, para “lealdade”/“espírito de corpo”/“cooperação” e para “camaradagem”/“sociabilidade”/“civildade”. Também curioso é que esses dois tipos de interação tiveram resultados parecidos com os de outras duas atividades semelhantes – casos particulares de interação: formatura e preleção diária com Cmt Cia e Pel, e audiência (“hora do pato”); mas, por outro lado, foram bem menos valorizados que outros dois casos particulares de interação: serviço na própria turma e serviço com turma mais moderna.

- Podemos agora observar os dados por coluna, e comentar algumas das “fórmulas” para desenvolver grupos de atributos a partir de atividades acadêmicas. Mas poucas chamam atenção. A maioria confirma o que já se poderia mais ou menos esperar.

- O grupo 1 é visto como desenvolvido predominantemente por atividades coletivas, feitas em presença de grupos de pares.

- Só uma atividade foi vista como capaz de contribuir muito para o desenvolvimento do grupo 2: as formaturas comemorativas, que tivemos oportunidade de comentar no capítulo 3, no tópico “sedimentação e tradição”, destacando o culto de *heróis e símbolos nacionais*, através de “instrução moral” ou “poesia inspiradora”.

- A disciplina foi entendida como muito desenvolvida por quase todas as atividades, o que aponta na direção de interpretar que este desenvolvimento se deve mais à forma do ensino do que ao conteúdo. Por outro lado, cabe lembrar que o destaque, neste aspecto, coube à ordem unida, que leva a um ponto de bastante exigência a disciplina corporal. Por exemplo, a “simples” construção da disciplina física de se manter *imóvel em forma* – durante períodos relativamente longos, contrariando a natureza física e o hábito da maioria das pessoas – é provável que já sirva como enorme fator de desenvolvimento (ou pelo menos de seleção) de disciplina mental.

- Os resultados para os grupos de 4 a 8 não me pareceram apresentar nada fora do esperado ou digno de nota.

A inculcação de valores como nacionalismo/patriotismo, a valorização e **conservação** do Estado-nação como “forma suprema de organização política”, como vimos, é aspecto básico na mentalidade militar, conforme HUNTINGTON (2003, 65), e portanto é questão digna de mais atenção aqui. Para este efeito, há as situações informais, que podem ser vistas permeando todo o ambiente, todo o discurso explícito e implícito no universo militar, e também os meios formais, que não ocorrem apenas em formaturas, festejos “cívico-militares”, com discursos de exaltação respectiva, hinos, canções, etc.; mas está presente também em variadas disciplinas formais, sejam ministradas como “instrução militar”, sejam do “ensino fundamental”.

A atividade que foi mais valorizada, neste aspecto, foram “formaturas comemorativas”, única com média acima de 3, para este fim, seguida de “Ciências Humanas”. Estas, observadas em suas contribuições para os 8 grupos de atributos, só mostraram contribuição maior para o atributo “autoaperfeiçoamento”, ou seja, como se podia esperar, pareceram aos informantes constituir atividade destacadamente relacionada ao grupo 2 de atributos, mas talvez se pudesse admitir que as Ciências Humanas fossem a atividade mais valorizada para este grupo ou que, no mínimo, o valor médio que recebeu estivesse de 3 para cima, correspondendo à média dos informantes ver “muita” relação entre estes pontos, o que de fato só

ocorreu no universo dos informantes *professores*, enquanto, no universo de *instrutores*, a relação média atribuída foi de apenas 2,4, e no dos administradores, 2,6, como veremos em tabelas a seguir.

Com as oportunidades que tive de observar o *ensino militar*, desde 1980 até hoje, não me surpreende nem um pouco esta baixa valorização, porque me parece haver de fato pouca preocupação de muitos dos agentes envolvidos em explorar de forma eficiente, para este efeito, as disciplinas sociais. A impressão que tenho é de que há inclusive, da parte da maioria destes agentes, certa desatenção para o potencial neste campo. Uma disciplina que me parece fundamental neste aspecto é a própria Sociologia, a Ciência Política, mas os alunos só recebem brevíssima iniciação a ela num curso de 60 horas de aula, ainda na EsPCEX. Nesta mesma escola, e depois, nos 4 anos da AMAN, continuam a ter disciplinas da área social, mas me parece que a preparação dos professores e a concepção das ementas (PlaDis) respectivas destes cursos não refletem as possibilidades que poderiam ser exploradas.

Talvez ao contrário do que possa supor o observador externo, eu diria que há certa “inocência” institucional neste campo. Talvez por a maioria tomar estes valores do “primado do Estado-nação” e do conservadorismo como óbvios, “naturais”, “espontâneos” no meio, não haja nenhuma grande preocupação institucionalizada no sentido de fazer destas disciplinas meio de “fazer a cabeça” dos alunos. Há sim, claro, professores que, atuando nestas disciplinas, apresentam conteúdo de natureza claramente voltada para estes valores, e para a *aniquilação* das “heresias” mais comuns, assim como instrutores, em seus campos de atuação respectiva; mas uma sistematização destes programas, assim como “patrulhas ideológicas”, que os mais “conspiracionistas” podem supor serem comuns, me parece que não são previstas institucionalmente, e ocorrem mais por conta de iniciativas individuais.

Para não ficar só na afirmação genérica, posso me referir ao período em que atuei especificamente como professor de iniciação à disciplina de “Sociologia, Antropologia e Política”, na EsPCEX, entre 1999 e 2004. O programa com que trabalhamos neste período foi basicamente concebido por um oficial que era formado na AMAN, era também acadêmico de Ciências Sociais e, na visão de alguns de seus colegas de trabalho, tinha simpatia por valores de esquerda e marxistas. Ele construiu um PlaDis que não era voltado para a exploração destes valores, mas certamente tampouco era voltado para “aniquilação de heresias”. Este documento tinha que ser aprovado pelos “escalões superiores”, o que em tese pressupõe a aprovação inclusive do mais alto órgão de ensino do EB, o DCEX (DEP), mas na prática acaba dependendo apenas da aprovação do comandante da escola. Aliás, pelo que me consta, o comandante que aprovou o PlaDis desta época também era simpático a causas de esquerda, e

ouvi de um colega da época que, após ter ido para a reserva, ele foi trabalhar numa ONG voltada para assistência e indenizações a vítimas do governo no período militar pós-64.

Este oficial que propôs o PlaDis da cadeira de Sociologia, Antropologia e Política, e chefiava a subseção respectiva, possivelmente deixava transparecer aos alunos, em suas aulas, posições simpáticas ao MST, e houve um dia em que ele teve de ser substituído em aulas por outro professor, um tenente-coronel “PTTC”, e este, percebendo a simpatia de parte expressiva da turma pelo referido movimento, relatou a situação ao então chefe da Divisão de Ensino, que chamou o chefe da cadeira para uma conversa. Além disto eu não sei de mais detalhes, mas o episódio se passou em torno de 2002 e, talvez contrariando o que alguns pudessem imaginar, a chefia não foi mudada. Este oficial continuou à frente da subseção de SAP no mínimo até 2004, quando eu fui transferido de lá para o CMJF. Consta-me que, no ano seguinte, ele recebeu convite para ser transferido para uma unidade na cidade de Natal, e aceitou o convite.

Nos 6 anos em que atuei nesta disciplina, vi passar por ela alguns professores de visão e atuação mais conservadora, principalmente os primeiros que tive como colegas na subseção, mas além deste chefe, vi também outros colegas que partilhavam de concepções marxistas, como um professor que era tenente temporário da área de farmácia, mas, como também era formado em Ciências Sociais, foi convidado a ser professor da cadeira de SAP. Enfim, como já observei antes, a presença no Exército de oficiais e futuros oficiais que partilham de ideais de esquerda começa na socialização primária que muitos jovens trazem de casa, e/ou na influência que tiveram dos bancos escolares do ensino básico, e o que resulta desta presença acaba sendo “negociado” dentro da ordem institucional, de várias formas, às vezes mais claras/institucionais, às vezes mais sutis/pessoais/informais, de forma que a ideia de cultivar e inculcar os valores “oficiais” da organização e aniquilar as “heresias” me parece um tanto distante de algum programa institucional de “lavagem cerebral” e, pelo menos até onde atestam os resultados dos questionários que aplicamos, algo neste sentido parece que fica mais por conta dos discursos públicos das cerimônias militares comemorativas do que dos discursos do mundo relativamente privado das salas de aulas. E parece que o que fica de mais notório inculcado na formação dos oficiais, e que eles levam como discurso para a formação dos soldados, está mais ligado a estes discursos oficiais de formaturas comemorativas do que a alguma reflexão acadêmica da salas de aula.

Uma questão que tínhamos mencionado que deveria ser discutida, e é estritamente relacionada com o que acabamos de abordar, se refere à imagem que é construída para o oficial do ente social em relação ao qual ele deve desenvolver comprometimento. É notório que

o universo militar valoriza de forma ímpar o culto aos símbolos nacionais, e a conceitos representados geralmente pelos termos “pátria”, “país” e “Brasil” e, talvez de forma menos representativa, por termos como “nação”, “Estado”, “povo”, “governo”, etc.; e então me parece que uma questão aqui fundamental seria tentar compreender com quê, na “realidade”, os militares, os oficiais de carreira particularmente, em nosso caso, se sentem comprometidos.

Eu, em aulas de SAP, às vezes colocava para os alunos semelhantes questões, apresentando-lhes como hipótese que o culto aos *símbolos* nacionais, como o próprio termo (re)vela, é a representação de *coisas* nacionalmente valorizadas, e então eu procurava ouvir o que eles consideravam que eram tais “coisas” nos símbolos representadas. As respostas dadas me pareciam muito menos abrangentes do que se poderia esperar, levando em conta que, além da exaltação aos *símbolos*, é fundamental que os futuros oficiais tenham ao menos uma noção dos diferentes aspectos que podem ser representados por estes símbolos, coisas que têm a ver com “responsabilidade social”, e que envolvem a identificação com elementos da nacionalidade, como cultura, povo, problemas sociais, interesses nacionais num cenário mundial, etc.

Afinal, se fosse possível observar a reação de vários militares diante de uma situação hipotética, o que será que fariam, se vissem um grupo de pessoas pondo fogo numa bandeira do Brasil? Será que a maioria se indignaria, tomaria alguma atitude radical? ou não ligaria? ou se interessaria em saber, antes, o *sentido* da atitude? Seria um protesto de torcida de futebol contra resultados da “pátria de chuteiras”? Um protesto de brasileiros contra o governo? Um protesto de estrangeiros contra algum aspecto nacional? Uma manifestação de cidadãos brasileiros contra alguma tradição do Estado brasileiro? Se esta questão parecer hipotética demais, sem interesse concreto, ou irrelevante, colocada abstratamente, podemos pensar num caso concreto, como indagar sobre com o que se sentiam comprometidos os oficiais que, em maior ou menor grau, estiveram à frente das ações que, em 1964, redundaram na derrubada do governo então eleito representativamente.

Talvez não tão notório para o observador externo é uma prática também comum no meio militar, particularmente nos cursos de formação, que é a repetição constante de máximas como “Brasil acima de tudo”, frase que geralmente se ouve sendo gritada em corridas de grupamentos em forma, e eu já cheguei a ouvir de um cadete do 4.º ano da AMAN, em 1993, que era fácil se formar na AMAN, que bastava se manter gritando “Brasil” toda hora, que o curso passava e se chegava à formatura... Afora o exagero da afirmação jocosa, a ideia levanta de novo a mesma questão: para além de repetir a máxima “Brasil acima de tudo”, corresponda ou não seu conteúdo a alguma noção de fato inculcada nas crenças do formando, a que este relaciona o conceito de Brasil, de país, de pátria? Se é inegável que o militar se

sente na obrigação de acatar os governos que representam o Estado, a nação, o povo, qual é o limite a partir do qual ele pode (ou não?) questionar a representatividade de um governo e pensar antes em um comprometimento com a Nação, com interesses do “povo”, seja lá também o que se tiver em mente como “povo”. Há este limite a partir do qual se pode justificar, *e.g.*, por alguma legitimidade, a troca de um sentimento de compromisso do militar para com um *governo*, por um de compromisso mais para com o *povo* em nome do qual este governo atua?

Muitas destas questões me parece não poderem ser objeto de resposta objetiva satisfatória para todos; mas, para não deixar todas elas sem alguma “proposta de solução”, vou voltar a uma em particular, a questão sobre qual foi o objeto de comprometimento de agentes da derrubada de João Goulart, mas não vou eu propor diretamente resposta, preferindo, em vez disto, transcrever alguns trechos de entrevistas de alguns destes agentes colhidas em CASTRO *et alii* (1994)<sup>203</sup>:

A grande falha, que desencadeou o processo e colocou a instituição militar mobilizada, foi quando o Jango mexeu com os sargentos. Tanto que naquela noite do Automóvel Club nós procuramos evitar aquilo – eu não fui, porque não procurei o Castelo naquele início da Revolução. Mas tentou-se impedir que os sargentos saíssem do quartel. Foram consultar o Castelo: podia-se tentar uma prontidão, na Vila podia-se fazer alguma coisa nesse sentido, para impedir aquela reunião no Automóvel Club. Aí o Castelo disse: “Isso será a gota d’água. A imagem que os civis vão ter dessa reunião vai ser a gota d’água. A opinião pública vai ver o risco que está correndo.” Como de fato foi. Naquele instante, nossa união foi para preservar a instituição. Foi também o que tirou a força dos melhores e mais importantes comandos, que estavam todos com Jango.

*Esses comandos mudaram de opinião rápido, não?* [organizadores/entrevistadores]

Porque tinham que mobilizar e defender a instituição. Aí, talvez, num juízo um pouco temerário, tenha havido também um pouco de carreirismo. Porque a maneira como escolhiam os comandos no Rio era por pretensa lealdade pessoal. Não era nem lealdade política; era muito pouco profissional, sem a convicção indispensável naquelas circunstâncias. Não havia um espírito militar disposto às últimas consequências pela lei. O General Castelo atribuía o fato de não ter havido confronto à falta de espírito militar.

*General, eu listei na bibliografia existente, umas vinte explicações diferentes para o movimento de 1964. O senhor enfatiza uma delas, a quebra de hierarquia.*

Não há dúvida. O movimento dos sargentos em Brasília, em 1963, foi muito desmoralizante, porque prenderam os oficiais da FAB sem resistência nenhuma. Isso não pode acontecer, quer dizer, é a falta de espírito militar. Não pode acontecer uma coisa dessas. (p. 41/2)

*Se não tivesse havido a subversão da hierarquia, as Forças Armadas teriam aguentado o resto do período?*

Aguentavam. Acho que sim, porque podia haver alguma coisa, mas não uma posição mais exaltada. Não ia encontrar respaldo nos escalões superiores mais responsáveis. Castelo, por exemplo, seu problema era institucional. (p. 47)

General Gustavo Moraes Rego Reis

<sup>203</sup> Para ilustrar o ponto de vista “da corporação militar”, numa linha de raciocínio semelhante, pode-se consultar também KOONINGS (2001), e FITCH (2001) também trata do tema.

*Como 64 deveria ser descrito, no seu modo de ver? (...)*

Basicamente, a Revolução se fundamentava no anticomunismo exacerbado, que vinha de 35. Partia-se da convicção de que estava em marcha uma tentativa de socialização e que o agente dessa socialização era o Presidente Goulart. (...) Considerava-se que as grandes ameaças estavam nas ligas camponesas, nos grupos dos onze, no projeto da república sindicalista atribuído ao Goulart e, por tudo isto, Goulart e Brizola eram os grandes inimigos a combater. (p. 91)

Além disto, existiam outras motivações. Havia, por exemplo, o General Olímpio Mourão, que não se filiava a nada disso. (...) Sua motivação era contra a quebra da hierarquia, contra a indisciplina dos sargentos. Seu problema era esse, e não a república sindicalista. Não aceitava, em hipótese alguma, demagogia envolvendo sargentos. O discurso do Goulart aos sargentos, no Automóvel Club, ferveu-lhe o sangue nas veias. (p. 92)

General Octávio Costa

*Agora, saltamos para 64. Se o senhor tivesse que enunciar, da mais importante para a menos importante, as razões do golpe que tirou João Goulart do poder, por onde começaria?*

A conspiração que acabou na Revolução de 31 de março de 1964 foi uma conspiração multipolar. Houve vários pólos de conspiração, e esses pólos não tinham muito entendimento. Não havia um líder revolucionário, nem um chefe revolucionário. (...)

O que polarizou o movimento foi a hora em que se soube que Castelo Branco aceitava a Revolução. Aí ele ficou chefe de todos. Mas até que aparecesse a figura do Castelo Branco, não havia um chefe. Porque São Paulo não aceitava os conspiradores do Rio, o Rio não aceitava os conspiradores de Recife, Recife não aceitava os do Rio Grande. O milagre, o toque de união nas conspirações foi quando, já no mês de março, o Castelo, que vinha reagindo, porque tinha um espírito legalista acendrado, foi vencido por aquela semana de loucura do João Goulart. João Goulart, politicamente, se suicidou. Porque sabendo a dimensão da reação contra ele, ele fez numa mesma semana o comício da Central do Brasil, fez o comício do Automóvel Club, apoiou a revolução do Cabo Anselmo na Marinha, quer dizer, numa mesma semana ele fez tudo isso. Isso abalou até o Castelo. Aí, todos os grupos ficaram sabendo que o Castelo aceitava conspirar para a derrubada do João Goulart. Aliás, ele não aceitava a palavra conspirar. Ele aceitava que o João Goulart não tinha condições de continuar. Era muito escrupuloso com esse problema de lei, de legalidade.

E aí houve duas coisas do Castelo que só a inteligência dele seria capaz de conciliar. Ele queria conciliar o seu espírito legalista com a sua necessidade de fazer qualquer coisa. Para conciliar isto, ele foi buscar a interpretação da missão constitucional das Forças Armadas. E na interpretação da missão constitucional das Forças Armadas, ele criou o seguinte dilema: a lealdade das Forças Armadas ao presidente, que é seu comandante-chefe, é mais importante ou menos importante do que a lealdade das Forças Armadas à Constituição? Temos dois pronunciamentos do Castelo que foram fundamentais, que viraram quem ainda tinha dúvidas. O primeiro foi um discurso que ele fez na abertura das aulas da Escola de Aperfeiçoamento de Oficiais, em 1964, onde desenvolveu essa tese: se o presidente está contra a Constituição, a quem devemos ser leais? Se quem agride a Constituição é o presidente e se nós temos o dever de lealdade, que deveria ser uno, com quem devemos romper? É a famosa instrução que ele baixou reunindo todos os generais aqui, em 20 de março. Essa peça é fundamental. Colocou quase toda a Força Armada na Revolução. Essa instrução é fundamental. (p. 102/4)

*O grosso dos seus colegas conspiradores na época era civil ou militar? Com quem o senhor conspirava, na verdade?*

Havia muito civil conspirando.(...) Existe um livro grosso – do Dreyfuss\*<sup>204</sup> – sobre toda essa história. De modo que o Exército foi para a rua, para os campos, para as estradas, para atender a um apelo que era nacional. Era o apelo das maiorias naquela época. (p. 107)

General Carlos de Meira Mattos

*O senhor acha que essa foi a principal causa da Revolução de 64?*

<sup>204</sup> Os autores remetem à especificação: \* René Dreyfuss, *1964, a conquista do Estado*, Petrópolis, Vozes, 1981.

Indubitavelmente, foi a república sindicalista que estava se implantando neste país e a desordem subsequente. Não sei como os senhores viram aquilo e como participaram. Eles estavam quebrando todas as regras que se podia ter, inclusive nas Forças Armadas. Quando fizeram aquela reunião de sargentos, quando fizeram aquelas coisas todas, eles ofenderam completamente a nossa maneira de ser. Nós já tínhamos umas mágoas daquelas revoltas comunistas, com a morte daquele nosso companheiro. Eu tive um assistente cujo avô foi morto dormindo. O coronel Bastos. Era um homem tranquilo. Quando nós íamos a essas cerimônias da Praia Vermelha, o primeiro citado era o avô dele. Ele dizia: “É verdade, General. Meu avô levantou da cama com o barulho e foi morto logo em seguida.” Quer dizer, dormindo. Praticamente, não tinha nem acordado. Essas coisas todas nós não perdoamos. (p. 126)

(...)

Outra coisa que sempre digo é o seguinte: a Revolução saiu sob pressão da sociedade civil. Não podemos esquecer isso. Tenho o hábito de repetir e, se não ouvirem de alguém, vão ouvir pela primeira vez: acho que as Forças Armadas até hoje são ressentidas com a sociedade brasileira. Porque a sociedade brasileira nos levou, foi uma das responsáveis pela Revolução de 64, e hoje em dia a mídia não se cansa de nos jogar na cara que nós somos torturadores, que somos matadores, que somos isso, somos aquilo. Esquecendo que todos esses movimentos são feitos por criaturas humanas e que descaminhos ocorrem. (...) Nós, que afinal entramos nessa luta para livrar o Brasil de concepções que eu acho que não se coadunam com a índole do brasileiro, hoje somos sistematicamente acusados. (...) Isso nos deixa muito magoados. Porque eu só imagino um Exército amado pelo povo, como instrumento que a nação tem para se defender. Não vejo o Exército de outro jeito. Agora, o Exército intrigado pela mídia de esquerda, que faz dele um Exército de matadores, torturadores, isto é uma safadeza histórica. *É uma safadeza histórica!* E se ensina isso nos colégios. (127/8)

General Leônidas Pires Gonçalves

*Na sua leitura, qual teria sido o fator preponderante para a deposição de Goulart?*

Para mim foi o problema do fomento à indisciplina nas Forças Armadas. Talvez aquele fato dos sargentos, que já tinha havido em Brasília em setembro, e depois aquele dos marinheiros. Aquele discurso no Automóvel Club do Brasil foi uma coisa horrível. Para os militares aquilo era a completa subversão da disciplina.

*Foi a gota d'água?*

Foi a gota d'água, acredito. Para quem vive em ambiente militar e conhece os fatos históricos em outros países, aquilo parecia a União Soviética. Parecia que ia se subverter completamente a hierarquia militar e a hierarquia republicana. Esse foi o problema. Isso é que precipitou as coisas.

*Na sua opinião, se Jango não tivesse tomado essas medidas, as Forças Armadas segurariam até a próxima eleição?*

Ah, acho que sim. E digo isso até por mim. Eu estava em Mato Grosso, e pouco depois de ter assumido ele fez uma viagem ao exterior e foi muito bem-recebido, mostrando que o Brasil tinha prestígio. Teve apoio popular naquela época. Então, eu, lá em Mato Grosso, dizia comigo: “Puxa! Esse homem tem tudo para dar a volta por cima. Tem carisma pessoal, tem prestígio popular, já está demonstrando que tem aceitação internacional. Ele pode conduzir o Brasil muito bem para um estágio novo de desenvolvimento político.” Mas ele preferiu outro caminho. Foi mal aconselhado. João Goulart era muito mal cercado. Também tinha os problemas pessoais com a mulher dele e tudo mais. Bebia. De modo que perdia a autoridade. Como eu disse há pouco, não era só a hierarquia militar, não. Era a própria hierarquia republicana que estava em jogo. O respeito às autoridades constituídas. Isso tudo ia virar de cabeça para baixo. Era isso.

*Que outros fatores o senhor considera que foram importantes para a deposição de Jango?*

Para mim foi esse. E o que se via, a meu ver, é que ele estava querendo a república sindicalista. Iam querer fazer uma república de extrema esquerda, subvertendo a nossa tradição republicana. (p. 142/3)

General Ivan de Souza Mendes

Então, eu servia mais ou menos como uma espécie de elo de ligação entre as duas maiores correntes que realmente conspiraram a partir de 61. Todas elas com um objetivo comum, que era de não deixar o país transformar-se numa república, vamos dizer, popular, tipo Tchecoslováquia, pois parecia que o Goulart

estava se encaminhando naturalmente para isso. O próprio Prestes chegou a declarar que já estava no poder, não estava apenas no governo. Vocês sabem disso, conhecem essa história.

*Essa foi a principal razão para o golpe de 1964?*

Na preparação para o golpe de 64, todos os grupos eram unânimes em saber o que não queriam: não queriam uma república popular instalada no Brasil. (...) Naquele tempo havia uma confusão tremenda, uma indisciplina muito grande. O principal motivo que unia todos os grupos conspiratórios, embora um desconfiando do outro, era afastar a hipótese do Brasil se transformar numa república sindicalista ou popular ou o que seja. Isso era comum. (p. 155)

*O senhor falou há pouco em estopim. Se não tivesse havido aquele comício dos sargentos, a oficialidade teria esperado terminar o mandato de Goulart e haver novas eleições?*

Ah! O comício irritou muito, inclusive os sargentos que não estavam lá. Ficaram todos muito irritados. O comício e a missa. Houve uma missa depois. Minha opinião é que se João Goulart tivesse tido um pouco mais de juízo, teria terminado o seu mandato. (p. 161)

General Adyr Fiúza de Castro

*Mas o grande temor em 64 era o comunismo, não era?*

Era, exatamente. Pensava-se que o Jango fosse dar um golpe e estabelecer um outro tipo de governo diferente. (p. 196)

No meu entendimento, não houve uma razão muito forte para se dar um golpe. Houve fatos que determinaram, que deflagraram o movimento. Por exemplo, as passeatas das senhoras, que foram passeatas de vulto, e a vinda dessa tropa que saiu de Belo Horizonte em direção ao Rio.

*O senhor não mencionou os movimentos de quebra de hierarquia que ocorreram nas Forças Armadas pouco antes do golpe. Em algumas versões, a presença do Jango no Automóvel Club, com os sargentos, por exemplo, teve importância muito grande, produzindo o medo de que, dentro da instituição militar, houvesse uma sublevação de praças.*

Vejam o seguinte: primeiro, o Jango cometeu um erro grave. Ele foi ao Automóvel Club e levou o Cabo Anselmo para sentar a seu lado. Aí ele demonstrou a quebra da hierarquia. Para os militares a hierarquia e a disciplina são sagradas. Quando ele levou o Cabo Anselmo junto com ele, cometeu um erro fatal. Depois, houve aquela passeata em que tinha um comandante do Corpo de Fuzileiros Navais, Comandante Aragão, que saiu pela rua com os soldados. Enfim, eram bandoleiros, não eram mais soldados, não eram mais coisa nenhuma.

*Mas que importância o senhor atribui à quebra de hierarquia na determinação do golpe?*

Foi importante porque se viu que a coisa era muito forte. O Jango fez um comício na Central, em frente ao Ministério da Guerra, com a mulher dele ao lado, com o Brizola fazendo um discurso e apontando para o Ministério. Eu assisti, eu estava lá em cima. Eles queriam nos obrigar a ver. Eles iam tomar o negócio, iam fazer outra coisa, isso eu lhe garanto. Viria um outro golpe. (p. 198/9)

General Ênio dos Santos Pinheiro

Os elementos de esquerda que cercavam o governo procuravam, realmente, transformar o quadro institucional por pressões e mudar o regime. Esse é o convencimento de todos nós militares. A insubordinação dentro do Exército já estava num ponto inegável. Alguns sargentos e alguns oficiais subalternos pregavam abertamente a esquerdização do nosso regime. (p. 214)

Nós tínhamos a preocupação de preservar o regime democrático. Tínhamos receio de que o Jango, sendo um homem fraco, fosse levado por seus assessores imediatos, quase em sua maioria homens e esquerda, a conduzir o país para uma república sindicalista e, num segundo momento, para uma república comunista. (p. 216)

General Antônio Bandeira

Esta breve amostra das “Visões do Golpe”, mesmo pequena, deve servir para ilustrar que, embora se trate de diferentes “visões”, de diferentes personagens militares daquele contexto, elas apresentam pontos básicos recorrentes, que aliás remetem a pontos básicos que Huntington atribui à mentalidade militar, como a *conservação* do Estado, encarando-se o que era visto como ameaças às bases da instituição armada do Estado como sinônimo de ameaça ao próprio Estado, à ordem social, e vimos também que o compromisso com o Estado-nação se traduz, em alguns momentos, pela noção de compromisso com o interesse da *nação*, do povo, ou o que se tome como manifestação significativa deste.

Após as passagens vistas, ficam bem claras algumas conclusões que os organizadores apresentaram na introdução da obra:

A situação tornou-se intolerável para os militares quando “a subversão invadiu a caserna”, atingindo as Forças Armadas em seus dois fundamentos básicos: a hierarquia e a disciplina. Esta é apresentada como uma das razões mais importantes para o golpe, para alguns, por si só decisiva e suficiente para explicá-lo. Outras razões mencionadas com frequência pelos estudiosos, como a inflação, as greves e a corrupção, são elementos acessórios. Alguns depoentes chegam a afirmar que, caso Jango tivesse dado sinais claros de que não pactuaria com a quebra da hierarquia e da disciplina, suas chances de continuar no governo seriam boas, e a correlação de forças não se definiria em favor dos golpistas. (p. 12)

A opinião militar dominante define o golpe como resultado de ações dispersas e isoladas, embaladas, no entanto, pelo clima de inquietação e incertezas que invadiu a corporação. Esta visão se contrapõe à interpretação predominante entre os analistas que até agora examinaram o episódio. Para estes, o golpe teria sido produto de amplo e bem-elaborado plano conspiratório que envolveu não apenas o empresariado nacional e os militares, mas também forças econômicas multinacionais. (p. 16)

Enfim, a visão panorâmica aqui apresentada ilustra como a consideração da “visão militar” introduz uma perspectiva que pode contribuir para ampliar – ou oferecer uma alternativa a – a *compreensão* de macroações militares, a partir de visões e ações dos indivíduos. Aliás, me parece que a obra aqui ilustrada se trata de excelente exemplo neste sentido.

Lembrando que esta discussão se trata de uma proposta de resposta à questão sobre como possivelmente os militares se sentem comprometidos, em relação a conceitos como aqueles referidos em nosso questionário por termos como “nacionalismo”, “responsabilidade social” ou “patriotismo”, vamos agora voltar ao instrumento que aplicamos, e observar os resultados parciais para os 3 diferentes universos de informantes:

TABELA 15: média dos oficiais instrutores:

	G p 1	R e s p o n s a b i l i t a d o o l o	G p 3	G p 4	G p 5		G p 6	G p 7	G p 8
					E q u i l í b r o	F i l i o s			
Ciências Humanas	1,4	2,4	1,7	2,1	2,0	2,3	1,7	3,3	
Ciências Exatas	1,5	0,9	2,0	1,5	1,8	2,4	1,6	3,2	
Instrç Mil (cursos/parques)	3,3	2,8	3,3	3,0	3,2	3,4	3,4	3,3	
Tiro	2,1	1,6	3,5	1,8	3,4	3,4	3,0	3,1	
Exercício no campo	3,7	2,6	3,3	3,0	3,7	3,5	3,6	3,4	
SIEsp	3,5	2,8	3,3	2,8	3,7	3,4	3,8	3,4	
TFM, corrida em forma	3,0	1,6	3,3	2,8	3,4	3,0	3,0	3,2	
Lutas	2,8	1,5	2,9	2,2	3,2	2,7	2,5	3,0	
Equitação	2,2	1,1	2,8	1,8	3,2	2,2	3,0	2,8	
Competições esportivas	3,8	2,3	3,1	3,2	3,3	2,7	3,6	3,2	
Estudo e Avaliações	2,3	1,7	3,0	2,4	2,8	3,4	2,2	3,5	
Ordem unida	2,9	1,8	3,5	2,3	2,7	2,5	2,7	2,4	
Deslocamentos em forma									
Formaturas comemorativas	2,2	3,2	2,7	2,6	2,3	2,2	2,3	2,2	
Formatura e preleção diária com Cmt Cia e Pel	2,6	2,1	3,2	2,3	2,3	2,6	2,5	2,5	
Audiência (“hora do pato”)									
Punições	2,0	1,0	3,6	1,5	2,6	3,3	2,3	2,6	
Interação com superiores e observação de suas atitudes	2,7	2,0	3,2	2,7	2,5	2,8	2,8	3,2	
Interação com colegas	3,2	1,5	2,3	3,5	2,7	2,4	2,5	2,5	
Serviço na própria turma	3,1	1,5	3,1	3,3	3,2	3,4	3,3	2,6	
Sv com turma mais moderna	2,5	1,4	3,2	2,9	2,9	3,3	3,5	2,8	
Reconhecimento conferido a a cadetes que se destacam	2,2	1,8	2,5	2,3	1,7	2,6	2,7	2,7	

TABELA 16: média dos oficiais de administração:

	G p 1	R e s p o n s a b i l i d a d e r e s o t i s i s m a m o l o	G p 3	G p 4	G p 5	G p 6	G p 7	G p 8
	E s p í r i t o C L e a l d o a r ç e o	N i d e r e s o t i s i s m a m o l o			S o C a i v l l d a a d e e			
Ciências Humanas	2,3	2,6	2,0	2,3	1,7	2,4	1,8	3,5
Ciências Exatas	1,4	0,9	1,8	1,8	1,8	2,3	1,8	2,9
Instrç Mil (cursos/parques)	3,3	2,8	3,4	2,9	3,2	3,2	3,3	3,3
Tiro	2,3	1,5	3,4	1,8	3,2	3,5	2,7	3,1
Exercício no campo	3,8	2,4	3,5	2,8	3,7	3,3	3,7	3,0
SIEsp	3,9	2,6	3,4	2,6	3,8	3,3	3,8	3,3
TFM, corrida em forma	3,3	1,4	3,2	2,3	2,8	2,4	2,7	3,3
Lutas	2,6	1,3	2,8	2,3	3,0	2,5	2,9	2,4
Equitação	2,2	1,2	2,8	2,3	3,1	2,8	2,9	2,5
Competições esportivas	3,7	2,7	3,0	3,5	3,0	2,4	2,8	2,7
Estudo e Avaliações	1,8	1,8	3,0	2,3	2,2	3,6	2,3	3,8
Ordem unida Deslocamentos em forma	2,9	1,9	3,6	2,3	1,9	2,2	1,9	1,8
Formaturas comemorativas	2,3	3,8	3,2	2,3	1,5	1,8	1,6	1,3
Formatura e preleção diária com Cmt Cia e Pel	3,2	2,9	3,4	2,5	1,9	2,4	2,2	1,9
Audiência ("hora do pato") Punições	1,7	0,8	3,0	1,3	1,9	2,8	1,3	2,2
Interação com superiores e observação de suas atitudes	2,8	1,7	3,2	2,9	2,1	2,7	2,5	2,3
Interação com colegas	3,4	1,5	2,2	3,5	2,5	2,3	2,8	2,2
Serviço na própria turma	3,3	1,1	2,7	3,1	2,8	3,1	3,3	2,3
Sv com turma mais moderna	2,9	1,6	3,2	3,2	2,4	3,5	3,2	2,3
Reconhecimento conferido a a cadetes que se destacam	2,5	1,7	2,5	2,5	1,7	2,4	2,1	1,9

TABELA 17: média dos oficiais professores

	G p 1	R e s p o n s a b i l i d a d e s o t i c i s m a m o l o	G p 3	G p 4	G p 5		G p 6	G p 7	G p 8
					E q u i l í b r i o e l	F o r m a t u r a e p r e l e ç ã o			
Ciências Humanas	2,6	3,5	2,4	3,1	2,1	3,4	2,6	3,2	
Ciências Exatas	2,0	1,0	2,7	2,2	2,0	3,2	2,4	3,0	
Instrç Mil (cursos/parques)	3,6	2,3	3,6	2,9	3,2	3,5	3,1	3,1	
Tiro	1,7	0,9	3,4	1,5	2,9	3,8	2,1	2,7	
Exercício no campo	3,9	1,8	3,8	3,5	3,6	3,9	3,6	2,7	
SIEsp	3,8	1,8	3,8	3,4	3,6	3,8	3,7	2,6	
TFM, corrida em forma	2,6	1,0	2,9	2,4	2,5	2,6	2,1	2,2	
Lutas	2,4	0,9	3,1	2,8	3,5	3,1	2,7	2,9	
Equitação	2,0	0,9	3,1	2,0	3,4	2,8	2,0	2,9	
Competições esportivas	3,6	2,1	3,2	3,6	3,3	3,0	3,1	2,8	
Estudo e Avaliações	2,1	1,7	3,1	2,5	2,1	3,7	2,1	3,8	
Ordem unida	3,0	1,9	3,9	2,4	2,3	2,9	2,8	2,1	
Deslocamentos em forma									
Formaturas comemorativas	2,4	3,5	3,1	2,2	2,1	2,6	1,7	1,3	
Formatura e preleção diária com Cmt Cia e Pel	2,4	1,9	3,6	2,1	2,0	2,8	1,9	1,6	
Audiência ("hora do pato")									
Punições	1,7	0,9	3,7	1,5	2,6	3,4	1,3	1,7	
Interação com superiores e observação de suas atitudes	3,2	1,9	3,5	2,8	3,1	3,2	2,2	2,6	
Interação com colegas	3,4	1,7	2,5	3,6	3,0	2,6	2,9	2,0	
Serviço na própria turma	3,3	0,9	3,0	3,2	2,9	3,4	3,2	2,1	
Sv com turma mais moderna	2,9	1,0	3,1	3,0	2,9	3,6	3,5	2,0	
Reconhecimento conferido a cadetes que se destacam	1,8	1,5	2,2	1,9	1,4	1,9	1,3	2,1	

A partir destas 3 tabelas, podemos fazer outras 3, com números que traduzirão quantitativamente diferenças médias de valorização de cada um dos três universos em relação aos outros dois: as diferenças entre os valores médios dos *professores em relação aos dos instrutores*, dos *administradores também em relação aos instrutores*, e dos *professores em relação aos administradores*. As diferenças serão dadas em termos de percentual em relação ao espectro de 100% possível, de 4. Para isto, no primeiro caso, por exemplo, em que buscamos as diferenças dos professores *em relação aos instrutores*, tomaremos na tabela da média dos professores os valores de cada célula, subtrairemos dele o valor da célula correspondente na tabela dos instrutores, dividiremos este resultado por 4 (o espectro máximo possível de variação) e, para chegar a um resultado percentual, em escala de 0 a 100%, multiplicaremos esta divisão por 100. Valores positivos significarão um percentual de valorização que os professores conferiram a mais, em média, do que os instrutores, e valores negativos, um percentual de valorização inferior, comparado ao dos instrutores. Vou considerar como significativas as diferenças percentuais iguais ou superiores a 25%, que equivalem a uma diferença de 1 ou mais pontos na escala de 0 a 4, e elas estarão destacadas em negrito.

TABELA 18: valores conferidos pelos professores em relação aos instrutores (%)

	G p 1	R e s p o n s a b i l N i c a a P D i c i s i s m a m o l o	G p 3	G p 4	G p 5	G p 6	G p 7	G p 8
Ciências Humanas	32	27	18	23	5	29	23	-3
Ciências Exatas	13	4	17	18	6	21	18	-6
Instrç Mil (cursos/parques)	8	-13	6	-4	1	3	-6	-7
Tiro	-11	-18	-3	-8	-14	9	-23	-11
Exercício no campo	5	-21	11	11	-2	10	2	-18
SIEsp	8	-24	13	15	-2	9	-1	-20
TFM, corrida em forma	-12	-15	-10	-10	-22	-8	-21	-26
Lutas	-8	-15	5	15	7	10	5	-5
Equitação	-5	-6	8	5	3	14	-24	2
Competições esportivas	-3	-5	2	11	0	8	-11	-11
Estudo e Avaliações	-5	1	1	2	-18	8	-1	7
Ordem unida Deslocamentos em forma	4	2	10	1	-10	10	2	-9
Formaturas comemorativas	6	7	11	-10	-4	10	-14	-23
Formatura e preleção diária com Cmt Cia e Pel	-7	-5	10	-7	-7	5	-15	-23
Audiência ("hora do pato") Punições	-7	-3	4	-1	1	2	-26	-21
Interação com superiores e observação de suas atitudes	14	-5	7	3	14	10	-15	-15
Interação com colegas	6	5	4	4	7	5	10	-13
Serviço na própria turma	5	-14	-4	-2	-10	1	-3	-13
Sv com turma mais moderna	10	-10	-3	4	-1	6	-1	-20
Reconhecimento conferido a a cadetes que se destacam	-11	-8	-8	-11	-7	-18	-36	-16

TABELA 19: valores conferidos pelos administradores em relação aos instrutores (%)

	G p 1	R e s p o n s a b i l i t a d o o l o	G p 3	G p 4	G p 5		G p 6	G p 7	G p 8
					E q u i l í b r i o	F í s i c i o			
Ciências Humanas	22	4	7	5	-7	3	4	4	
Ciências Exatas	-1	1	-7	7	2	-1	5	-8	
Instrç Mil (cursos/parques)	-2	-1	2	-2	-1	-5	-1	0	
Tiro	3	-2	-1	1	-7	2	-8	-1	
Exercício no campo	4	-5	4	-5	0	-6	2	-11	
SIEsp	11	-4	3	-6	3	-2	0	-3	
TFM, corrida em forma	7	-5	-4	-13	-14	-13	-8	2	
Lutas	-4	-7	-3	1	-6	-4	10	-16	
Equitação	-1	2	-1	11	-4	15	-1	-7	
Competições esportivas	-2	10	-4	8	-7	-6	-18	-14	
Estudo e Avaliações	-13	4	-1	-2	-16	5	1	8	
Ordem unida Deslocamentos em forma	0	4	3	-2	-19	-8	-20	-15	
Formaturas comemorativas	4	13	11	-7	-20	-10	-18	-21	
Formatura e preleção diária com Cmt Cia e Pel	14	19	6	4	-9	-4	-8	-14	
Audiência ("hora do pato") Punições	-8	-5	-14	-7	-18	-13	<b>-27</b>	-10	
Interação com superiores e observação de suas atitudes	2	-10	-2	6	-11	-4	-8	-23	
Interação com colegas	6	-1	-4	1	-5	-4	8	-9	
Serviço na própria turma	4	-10	-12	-5	-10	-7	-2	-8	
Sv com turma mais moderna	11	5	-1	8	-12	4	-9	-14	
Reconhecimento conferido a a cadetes que se destacam	7	-4	-1	5	-1	-4	-16	-20	

TABELA 20: valores conferidos pelos professores em relação aos administradores (%)

	G p 1	R e s p o n s a b i l i t a d o o l o	G p 3	G p 4	G p 5	G p 6	G p 7	G p 8
Ciências Humanas	10	23	11	18	12	<b>25</b>	18	-7
Ciências Exatas	15	2	24	12	4	22	13	2
Instrç Mil (cursos/parques)	10	-12	4	-1	1	8	-5	-7
Tiro	-13	-16	-1	-8	-7	7	-15	-9
Exercício no campo	1	-16	7	17	-2	15	-1	-7
SIEsp	-3	-20	9	21	-5	11	-1	-17
TFM, corrida em forma	-19	-10	-6	3	-8	6	-13	<b>-28</b>
Lutas	-4	-8	8	13	13	14	-5	11
Equitação	-4	-8	10	-6	7	-1	-23	9
Competições esportivas	-1	-15	5	4	7	15	8	3
Estudo e Avaliações	8	-3	2	4	-2	3	-3	-1
Ordem unida	3	-1	7	3	9	17	22	6
Deslocamentos em forma								
Formaturas comemorativas	2	-6	-1	-3	16	20	3	-1
Formatura e preleção diária com Cmt Cia e Pel	-20	<b>-25</b>	4	-11	2	9	-8	-9
Audiência ("hora do pato")								
Punições	1	2	18	6	18	15	1	-11
Interação com superiores e observação de suas atitudes	12	5	8	-3	25	14	-7	8
Interação com colegas	0	5	8	4	13	10	2	-4
Serviço na própria turma	1	-4	8	3	1	9	-1	-4
Sv com turma mais moderna	-1	-15	-2	-4	11	2	8	-6
Reconhecimento conferido a a cadetes que se destacam	-18	-4	-7	-16	-6	-14	-20	4

A maioria das diferenças são pouco significativas, e o que mais se destaca é aquilo que era o mais esperado: a valorização maior que os professores deram às atividades de ensino fundamental, pelas quais são os responsáveis.

Podemos encerrar este tópico concluindo que a eficácia dos conteúdos formais vistos provavelmente varia bastante de indivíduo para indivíduo. A parte mais gestual do militar, um *habitus* corporal, a maioria assimila mais ou menos rapidamente, mas o conjunto de disposições mais mentais que, no raciocínio de Huntington, vão distinguir a vocação do militar combatente de carreira, em relação ao temporário, talvez só alguns cheguem a desenvolver, no nível esperado institucionalmente, e a “fórmula” deste *habitus* de carreira pode incluir uma disposição para cumprir satisfatoriamente o papel do militar “operacional”, “herói” (pensando nas classificações de Janowitz), ou até já se encaminhar para uma linha mais do *administrador* ou *engenheiro*, mesmo no começo da carreira, quando a parte operacional/heroica é mais valorizada, e, a médio e longo prazo, talvez se desenvolver na área de estudos sociais. No EB é comum vermos jovens oficiais que se destacam por cursos operacionais prestigiados que fazem, mas que depois não se interessam em se dedicar aos estudos para a aprovação na ECEME, ou até se dedicam, mas não o suficiente para conseguir aprovação, enquanto muitos oficiais que, no começo de carreira, não são tão “vibradores” com esta parte técnico-militar voltada para cursos operacionais, quando chegam ao momento da carreira em que podem fazer prova para a ECEME, se dedicam muito aos estudos, e são estes aprovados para a ECEME que serão verdadeiramente valorizados institucionalmente a longo prazo, e assumirão os postos de comando da força.

Passemos agora a algumas considerações sobre o que não está previsto como conteúdo formal das aulas e instruções. Para isto, além de minhas próprias observações em campo na EsPCEX-AMAN já como oficial, poderei eventualmente recorrer a algumas observações que fiz na EsPCEX, em 1980, como candidato, por 2 semanas, no período de adaptação, quando estava lá ainda sem ter sabido do resultado final da seleção da EPCAR.

## 4.2 O processo informal

Analisar aspectos da formação na EsPCEX-AMAN que não são objeto de instrução/ensino formal foi basicamente o que Castro se propôs, e me parece que o fez conseguindo bom equilíbrio entre abrangência e profundidade; portanto, até aqui nos dedicamos mais à parte que não havia sido incluída em sua proposta, e deixamos agora para o final deste trabalho uma visão rápida e panorâmica, procurando abordar alguns aspectos que complementem

aquele estudo, seja com a inclusão de dados, em relação aos que ele apresentou, seja com a inclusão de algumas análises relativas a estes aspectos. Vamos considerar que a formação, em nosso caso em estudo, inclui dois tipos de conteúdos que podemos considerar “informais”, informais no sentido de não serem objeto de previsão formal para o ensino num documento como o PlaDis. O primeiro tipo são as *atividades e conteúdos informais*, ou seja, uma carga de conhecimento que se transmite, nos campos *psicomotor, cognitivo e afetivo*, mas não através de disciplinas previstas em currículo; o segundo, são os conteúdos que se transmitem não como conteúdos em si, mas sim pela *forma como as aulas e instruções são dadas*.

#### 4.2.1 As atividades e conteúdos informais

Uma impressão forte que guardei das duas semanas que passei na EsPCEEx como candidato, no período de adaptação, e portanto dentro daquele ambiente de “pressão” característico do período, coincide com o que CASTRO (1990, 16, 43) observou: os instrutores querem mesmo deixar clara, para os candidatos, a ideia de eles vão fazer parte de um grupo de elite, mas que integrar este grupo não é fácil, é só para os que *querem e conseguem*, por suas qualidades superiores, frequentemente associadas, nem que seja de forma velada, a atributos de coragem e virilidade. Dos 4 instrutores com que tive contato direto, lembro que pelo menos um dizia que estar ali não era para qualquer um e que “não é que quem não aguentasse fosse menos homem do que os que aguentavam, era só questão de vocação...” Talvez se possa ver aí um recurso de retórica, de afirmar algo sutilmente, pela negação, e/ou talvez a intenção fosse não desanimar de sair aqueles que estivessem na dúvida, mas o fato é que, pelas características da “organização quente”, coragem, um dos AAA da lista do DEP (DECEEx), certamente é fundamental para quem pretende ser militar combatente, e este atributo é frequentemente associado à ideia de virilidade, como se pode ver na discussão de ROSA (2007, 210 e ss.) sobre dominação masculina no meio militar. É um atributo talvez mais passível de ser conseguido por seleção do que por inculcação. Como em nosso caso não se faz seleção no campo afetivo, o melhor momento para eliminar os menos corajosos, como explica CASTRO (1990, 17), é o período de adaptação, quando é possível chamar candidatos aprovados mas não classificados dentro do número de vagas.

Existe uma lista tradicional de características e dificuldades da vida militar<sup>205</sup> que vez por outra é apresentada aos candidatos/alunos, como forma então de alertar os menos voca-

---

<sup>205</sup> A lista pode ser encontrada sob o título, “Característica da Profissão Militar”, na página institucional da Força: <http://www.exercito.gov.br/02ingr/Profmili.htm#2>

cionados, e que, em linhas gerais, coincide mais ou menos com uma lista semelhante, apresentada por SOETERS *et alii* (2006, 237), em seu artigo sobre “Cultura Militar”:

Organizações militares representam uma cultura ocupacional específica que é relativamente isolada da sociedade. O pessoal militar não só trabalha em bases e quartéis separados, mas frequentemente eles também moram aí (e às vezes suas esposas e filhos, igualmente). Cadetes e recrutas fazem seu treinamento em escolas e academias específicas, onde um sentimento de singularidade é enfatizado; e o pessoal militar usa uniformes que os deixam, de forma bastante visível, distintos da maior parte dos outros trabalhadores. Organizações militares são “instituições famintas” porque requerem muito de seu pessoal: durante o serviço ativo, o pessoal está sujeito a convocação permanente, 24 horas por dia, com trocas de escalas de trabalho bem idiossincráticas; suas saídas se sujeitam a cancelamento (Drukman et al., 1977); e podem ser mandados a lugares bem distantes sem aviso prévio muito antecipado. As tarefas militares podem ser perigosas e potencialmente ameaçadoras da vida. Por esta razão, os que servem no meio estão geralmente armados ou pelo menos equipados com instrumentos e materiais protetores. Se necessário, o militar pode fazer uso da violência legitimada.

Mas a coragem, que nem aparece na lista que propusemos na tabela 6, não é tão importante quanto o que é desenvolvido quando se submete o aluno a dificuldades que ele enfrenta apoiado pela presença do grupo. Independente de o enfrentamento de situações consideradas estressantes ter a capacidade de desenvolver coragem, certamente enfrentá-las inserido no grupo desenvolve *espírito de corpo, companheirismo, senso de cooperação e confiança na força da coletividade*, como atestam os valores próximos a 4 que aparecem na tabela 14, na coluna do grupo 1, para as atividades que são tipicamente militares, e mais estressantes entre as listadas: exercício no campo e SIEsp. Elas têm um conteúdo técnico-profissional que é desenvolvido, um conteúdo cognitivo que é a parte formal do conteúdo, mas provavelmente seu conteúdo mais importante é o do campo *afetivo*, que em grande parte é transmitido, desenvolvido, sem mensagens verbais explícitas (embora esporadicamente os oficiais possam fazer menções a aspectos afetivos), mas como conteúdo “informal”, mesmo após o DEP/DECEx ter recomendado que se incluísse nos PlaDis também os AAA que cada disciplina devia desenvolver. Tratando de camaradagem e companheirismo, CASTRO (1990, 37) já havia observado coisa semelhante:

Desde o início, os oficiais procuram criar situações que estimulem o desenvolvimento do companheirismo entre os cadetes. (...) O companheirismo é facilitado também porque os cadetes compartilham símbolos, objetos, gírias e preocupações comuns, que possibilitam uma facilidade de comunicação raramente encontrada em outros lugares. (...) Os trechos selecionados a seguir, retirados de entrevistas com cadetes do 1.º ano, exemplificam isso e apontam para três fatores básicos ao desenvolvimento do companheirismo: a vida em comunidade num meio espacial e simbolicamente isolado, a experiência da união através do sofrimento e a interdependência das pessoas:

Enfim, a fórmula terapêutica para os que não forem tão corajosos na socialização antecipada, colocar o aluno em situações de pressão, pode até não gerar respostas numa base

individual, mas certamente gera como resultado o desenvolvimento de um dos atributos mais básicos da carreira:

os militares são diferentes dos paisanos. E não apenas diferentes, mas também melhores. São melhores – nessa visão – não por características singulares que os militares tenham ou venham a ter individualmente, mas porque eles – enquanto coletividade, corpo – viveriam da maneira correta. Englobando e fundamentando todos os níveis de características diferenciais entre militares e paisanos acima mencionadas existe uma experiência totalizadora e básica para a identidade militar: a da preeminência da coletividade sobre os indivíduos. O resultado é a representação da carreira militar como uma “carreira total” num mundo coerente, repleto de significação e onde as pessoas “têm vínculos” entre si. (CASTRO, 1990, 43)

É claro que a importância do espírito de equipe não poderia ser simplesmente objeto de discurso para este espírito ser construído, donde a forma de se inculcar este valor ser basicamente explorar as situações mencionadas (de dificuldades que o grupo deve superar pela união), quando o espírito de equipe surge como resposta *construtivista* (aqui em sentido também piagetiano) a dificuldades impostas.

Uma outra face do *espírito de corpo* é a *responsabilidade* e a *honestidade*. São frequentes as situações em que, se um indivíduo fizer algo considerado errado e se valer de anonimato *inter pares* para fugir a uma possível punição, todo o grupo é sancionado. Isto gera uma pressão enorme no sentido de os novatos logo perceberem que deixar de se acusar, quando se cobra a responsabilidade por um erro, não compensa, pois o grupo depois deixará o sujeito estigmatizado como irresponsável por suas atitudes, e esta sanção do grupo, este próprio estigma, via de regra, será pior do que a punição que receberia dos superiores.

Um conteúdo importantíssimo que se apreende de forma “embutida” numa escola de formação é o formalismo, o ritualismo quase que permanente presente nas interações entre militares. Ele está em boa parte previsto no regulamento de continência (um dos 5 regulamentos militares básicos), e o conteúdo deste é objeto de instrução formal, mas nem todos os procedimentos ritualísticos tradicionais estão lá formalizados e, por outro lado, muitos dos detalhes que lá se encontram não são do conhecimento prático da maioria dos militares, de sorte que o ritualismo militar acaba se consolidando talvez mais como fruto da apreensão do que se observa dos *outros significativos* militares. Como já observamos em nota, o ritualismo militar nas formas de trato é o oposto do que HOLANDA (1998, 147) chama de cordialidade do homem brasileiro, servindo a polidez formal para manter distância, ao invés de aproximar afetivamente. Este formalismo pode contribuir para a consecução de pelo menos dois fins, que, independente da consciência dos agentes envolvidos, me parece que podem ser depreendidos

pelo analista: uma delas é conferir *status* àqueles nas posições mais elevadas, e outra, relacionada, é manter um afastamento emocional entre militares de posições hierárquicas diferentes, o que pode ser necessário, principalmente no combate, por muitas vezes um superior precisar dar ordens que contrariam interesses individuais.

Os detalhes de como o ritualismo militar atua em cada situação variam muito de situação para situação, e de uma força para outra, e aprender estes detalhes e saber quando executá-los exatamente é de importância fundamental no meio. Na Marinha, existe uma tradição que torna o comandante de uma unidade/navio praticamente inacessível aos subordinados como um todo, existindo a figura do “imediate” (equivalente no EB ao subcomandante, segundo oficial mais antigo da unidade), que faz a mediação entre o comando e a tropa. No Exército, é interessante se observar certa acessibilidade do comandante, bem maior que na Marinha, mas o curioso é que os mecanismos ritualísticos à disposição deste ator sempre lhe permitem voltar a uma posição institucional de distância, quando a aproximação compromete o “interesse do serviço”. Aliás, esta habilidade para equilibrar alguma “cordialidade” com uma volta a um afastamento emocional exigido institucionalmente permeia boa parte das relações entre militares. Esta necessidade de equilíbrio entre camaradagem e formalismo nas interações entre militares corresponde à generalização de um ditado que eu já ouvi de um ex-instrutor da EsAEx e da AMAN, de que “o cerimonial militar está a um passo do ridículo”, ou seja, ele requer um conhecimento exato de como ser executado, em cada ambiente e circunstância, sob pena de parecer artificial, se executado de forma exagerada ou aquém do necessário. CASTRO (1990, 45) se refere a uma noção generalizada deste ditado, registrando que “há um ditado que diz que o militar está sempre a um passo do ridículo, para mais ou para menos: se exagerar ou relaxar em coisas que têm uma maneira correta de serem feitas.”

A apreensão dos tipos de conduta adequada ao militar, inclusive em situações da chamada “vida social”, se dá basicamente em suas interações com os demais militares em vários tipos de situações mais ou menos “informais” que ocorrem com frequência, como seria de se esperar numa organização em que se aplicam aproximadamente os moldes das instituições totais, ou seja, o aluno/cadete tem muitas de suas horas que seriam de lazer voltadas para atividades de comparecimento (na prática, ou mesmo em tese) obrigatório, e cujos integrantes são os próprios alunos e/ou integrantes da equipe dirigente, e também algumas atividades de comparecimento realmente voluntário acabam sendo feitas na companhia de outros militares, de forma que reuniões para churrascos, coquetéis, bailes, refeições festivas, atividades esportivas, e atividades sociais em geral, acabam virando espaços de atividades de extensão de aprendizado, de aprendizados “extracurriculares”.

Um tipo básico de conhecimento afetivo que é construído mais a partir de mensagens informais é o da necessidade da iniciativa. Talvez surtisse algum efeito dizer a um aluno, por recursos cognitivos diretos, que ele deve ter iniciativa, quando precisar tomar uma decisão, porque a demora em decidir pode ser desastrosa, principalmente numa situação de combate, e que deixar de tomar alguma decisão, em tempo oportuno, em posição de comando, pode comprometer sua capacidade de comandar e pode permitir inclusive a instauração do pânico desintegrador do grupo que FREUD (1976, 124) discute em seu artigo “Dois Grupos Artificiais: a Igreja e o Exército”, mas isto é bem diferente de construir um *habitus* de iniciativa e decisão, colocando o aluno constantemente em situações em que ele precise tomar decisões, e apresentando a ele sanções bem maiores para a falta de qualquer decisão – ou para decisões tomadas demonstrando falta de convicção – do que para decisões diferentes da que se considerava a melhor. Isto é muito facilmente observável entre os militares instrutores. É um reflexo incorporado que age sem que eles precisem racionalizar quando a situação aparece. CASTRO (1990, 168), analisando sua própria interação com os oficiais na AMAN, percebeu que ele seria vítima de algum tipo de sanção diante de hesitações, mesmo não sendo ele um formando naquela escola:

No início era tratado com cortesia pelos oficiais, mas com formalidade. (...) solicitavam informações precisas sobre questões que eu não sabia ao certo como responder: “quantos cadetes/hora” eu iria entrevistar, qual o total de entrevistas necessárias para que houvesse uma amostra significativa, quais eram minhas hipóteses, etc. Logo percebi que, mesmo não tendo segurança nas respostas, era melhor dar alguma resposta a demonstrar hesitação.<sup>206</sup>

Esta demanda por respostas que reflitam segurança e decisão é visível de forma muito clara e constante no EB, e me parece ligada a outra característica da mentalidade militar que, embora não conste na lista da tabela 6 que propus, consta na lista de AAA do DEP/DECEX, e essa característica deve ser uma das condições da tomada de decisões do militar, que deve se acostumar a tomá-las sob pressão: a busca pela *clareza e objetividade* do que está em jogo numa situação, num problema, e que deve ser levado em conta para uma decisão ser tomada. Como veremos no tópico que se seguirá a este, a busca de clareza e objetividade é um dos elementos que, tradicionalmente, estão fortemente presentes na *forma* como se dá o ensino militar, principalmente o *ensino profissional*.

---

<sup>206</sup> Nota à 2.<sup>a</sup> ed.: Num dos primeiros dias da pesquisa, encontrei-me com um antigo colega de meu pai, também já na reserva, a quem expus minhas dúvidas em relação à definição de vários aspectos práticos da pesquisa. Ele ouviu atentamente e, ao final, disse-me para não demonstrar indecisão e fez uma advertência que me foi muito útil: “Celso, não se esqueça nunca de que no Exército só há duas possibilidades: ou você bota em forma, ou te botam em forma”. Nota de CASTRO (2004, 176).

#### 4.2.2 As formas de ensinar

Na introdução deste capítulo, já tivemos oportunidade de relacionar a forma de ensino escolar com um conteúdo indiretamente transmitido por esta forma, fazendo então, naquela oportunidade, referência em nota a um trecho de BOURDIEU (2003), em seu artigo “Sistemas de Ensino e Sistemas de Pensamento”. Vamos aqui remeter a outros trechos desta mesma obra relacionados a nosso tema:

O que os indivíduos devem à escola é sobretudo um repertório de lugares-comuns, não apenas um discurso e uma linguagem comuns, mas também terrenos de encontro e acordo, problemas comuns e maneiras comuns de abordar tais problemas comuns. Embora os homens cultivados de determinada época possam discordar a respeito das questões que discutem, pelo menos estão de acordo para discutir certas questões. (p. 207)

Enquanto “força formadora de hábitos”, a escola propicia aos que se encontram direta ou indiretamente submetidos à sua influência, não tanto esquemas de pensamento particulares ou particularizados, mas uma disposição geral geradora de esquemas particulares capazes de serem aplicados em campos diferentes do pensamento e da ação, aos quais pode-se dar o nome de *habitus* cultivado. (p. 211)

Os princípios da oposição entre “famílias espirituais” captados pela consciência comum, não residem jamais todos eles no conteúdo das culturas transmitidas e no “espírito” delas solidário. O que separa, por exemplo, (...) o politécnico do aluno da Escola Central, é tanto a natureza dos conhecimentos aí adquiridos como o modo de aquisição destes conhecimentos... (p. 218)

Um ponto importante no *modo* como se dá o *ensino militar* diz respeito exatamente a como este “ensino” é *dividido*, e como as duas frentes desta divisão são diferentemente *valorizadas*: trata-se da dicotomia – já referida em nota no capítulo 2 – entre “ensino” e “instrução”, com a conotação que tradicionalmente adquirem estes termos no meio militar. Nele, *instrução* se refere basicamente ao conteúdo “profissional”, a conhecimentos considerados propriamente militares, que se poderiam chamar de conhecimentos “técnicos” da profissão, e que estão presentes tanto na formação dos militares temporários quanto na dos militares de carreira, e *ensino* (e “aulas” do ensino militar, em contraposição à “instrução militar”) geralmente se refere a um conteúdo chamado na EsPCEX-AMAN de “fundamental”, correspondente à carga de conhecimentos gerais que HUNTINGTON (2003, 14) refere em inglês como *liberal education*.

O aspecto digno de nota na observação da experiência em campo é que, ao primeiro termo, estando associada a ideia de conteúdo *especificamente militar*, acaba-se associando valor muito maior que o conferido às *aulas* de ensino fundamental. É possível inclusive fazer

relação entre o par “instrução militar<sup>207</sup>” x “ensino fundamental” e a dicotomia I/O, em sua forma tradicional, e em formas semelhantes, como aparecem, por exemplo, em CASTRO (1990, 41, 93), na oposição entre valores do universo “aqui dentro” e “lá fora”, ou entre “espírito forte” e “espírito fraco”.

A diferença de valor entre *instrução* (militar) e *ensino* (fundamental), entre a figura do *instrutor* e a do *professor*, entre *instrução* e *aula*, e esta associação com a oposição entre valores *mais* militares e *menos* militares, talvez seja inevitável, até certo ponto, na medida em que a maior valorização do que é específico deste universo seja “inevitável”. No entanto, outras dicotomias clássicas, como a do oficial como herói x administrador (além da situação também de tecnólogo)<sup>208</sup>, e a da divergência/convergência, igualmente têm relação com aquela, e de certa forma mostram que o maior valor da *instrução* não se pode considerar inevitável, na medida em que a tese da convergência (dos valores da instituição militar em direção aos de sua sociedade de origem), e o caminho do oficial de um papel tradicionalmente heroico para uma relação de equilíbrio entre este papel e um mais moderno, de administrador ou de engenheiro, representam valorização crescente do aspecto do ensino fundamental.

Por outro lado, além de existir esta tendência “natural” (na verdade, dada pela forma como se construiu a instituição militar) à valorização interna da *instrução*, existem também, na EsPCEEx-AMAN, fatores mais episódicos e particulares que reforçam esta tendência. O que provavelmente é o principal é o tipo de recrutamento para se exercerem nestes estabelecimentos as funções respectivamente de *instrutor* e a de *professor*.

No primeiro caso, os escolhidos são selecionados num processo em que os instrutores em exercício indicam substitutos para serem “nomeados” como futuros instrutores; o universo dos que podem ser indicados é basicamente o dos oficiais que tiveram destacado desempenho acadêmico, traduzido nas notas finais dos cursos, e no conceito dos AAA; geralmente são indicados oficiais que concluíram cursos operacionais dos mais valorizados na organização, como os de paraquedismo militar, guerra na selva, montanhismo militar, comandos, forças especiais, etc.; estes indicados são aprovados em avaliações pessoais (daí serem ditos “nomeados”) dos altos escalões de decisão, no âmbito não só das próprias escolas, mas também dos órgãos de direção responsáveis pela movimentação de pessoal da Força; e a *nomeação* para a função de instrutor, e seu posterior exercício efetivo, geram para a “quantificação do mérito” do militar pontuação específica, que será computada para ascendência na carreira. Distinta-

<sup>207</sup> Às vezes referido tecnicamente também como “ensino profissional”, como já vimos.

<sup>208</sup> Cf., e.g., JANOWITZ (1971, 21)

mente, as formas de preenchimento da maioria<sup>209</sup> dos cargos de professores do *ensino fundamental* não seguem semelhante critério.

Resumindo, os *instrutores*, oficiais escolhidos para desempenhar funções no Corpo de Alunos/Cadetes, são selecionados por processo tradicional que *a priori* já associa a eles *status* de pertencerem a uma elite do universo de oficiais que podem concorrer a esta situação; este próprio universo já constitui em si mesmo uma elite, na medida em que inclui apenas os oficiais formados pela própria AMAN – ou seja, os oficiais combatentes de carreira, os quais, como já vimos em HUNTINGTON (2003, 11/7), são a elite dirigente da Força – e inclusive (ou *principalmente*) os alunos/cadetes *aprendem* a distinguir esta condição a respeito de seus instrutores. Já as funções de professor são preenchidas por vários outros processos, mas a nenhum deles está associado este índice de *distinção*.

Tradicionalmente, muitos professores na AMAN (e parte razoável dos da EsPCEEx) são oficiais da ativa formados pela própria Academia que se interessaram em lecionar alguma disciplina do ensino fundamental. O processo de aprovação varia, ou variou no tempo. Até o final da década de 80, começo da de 90, coincidindo aproximadamente com a criação do QCO (mas não por “coincidência”<sup>210</sup>), costumava haver provas nas áreas do ensino fundamental, para oficiais superiores – de major a coronel – formados pela AMAN, e os aprovados passavam a compor um universo de oficiais referidos como integrantes do *Magistério do Exército* – ME – além de, num passado mais remoto, ter existido um *Quadro de Magistério do Exército*, com grande prestígio associado, e com uso de *distintivos de farda específicos*, quadro que no entanto está extinto há muitos anos, tendo eu tido contato na AMAN, em 1994, com o último oficial da ativa que tinha sido deste quadro. Hoje ainda há oficiais atuando em condições semelhantes, mas geralmente sem a aprovação em concurso interno, sendo apenas designados, por prerrogativa do comandante, para o exercício da função de professor “em comissão”. São comuns também na EsPCEEx professores formados pela AMAN, mas que atuam já na *reserva*, ou seja, estão “aposentados” do serviço ativo, mas voltam a trabalhar, então sem usar farda, e são irreverentemente referidos pelo pessoal da ativa como “vampiros”, como que por terem voltado após a “morte” para “sugar sangue”. Sua designação oficial é a de professores “PTTC” – prestadores de tarefa por tempo certo – em alusão ao fato de este tipo de serviço ser

<sup>209</sup> A “maioria”, se considerarmos “professores” os que trabalham com as disciplinas de História Militar e Geografia na AMAN; mas, como eles também são “nomeados”, embora atuem na “Divisão de *Ensino*”, no “ensino fundamental”, acabam sendo considerados “instrutores”.

<sup>210</sup> Porque o Quadro *Complementar* de Oficiais foi criado exatamente para dar mais “profissionalismo” ao exercício de “atividades meio”, funções *complementares* às “atividades fim”, retirando daquelas os oficiais combatentes, os formados pela AMAN, liberando-os para o exercício prioritário das atividades para as quais eram originalmente formados, atividades “operacionais”, de instrução e preparação para *operações* de combate.

prestado por períodos relativamente curtos (provavelmente anuais), renováveis conforme previsto em legislação respectiva. Episodicamente atuaram na AMAN também professores civis, e atuam na EsPCEEx, mas em ambas perderam espaço para outros tipos de professores, geralmente os do QCO. Estes constituem tipo mais recente e, embora sejam também oficiais, de modo geral têm associada a sua imagem a concepção de serem menos militares, mais “paisanos”. Dentro daquele espectro de valores já visto que vai dos *mais* militares aos *menos*, incluindo a classificação das armas (quadros e serviços), certamente os oficiais do QCO são vistos pelos alunos, de um modo geral, como mais “paisanos” do que os integrantes das “armas menos militares” da AMAN. A propósito desta situação do QCO na escala dos valores militares, é ilustrativo consultar ROSA (2007), que trata a questão de forma extensa e pormenorizada, particularmente nos capítulos 4 e 5, incluindo, e com ênfase, o aspecto relativo à presença feminina no quadro, gerando mais um fator de aproximação deste em relação a um extremo de valor menos militar. O que considero digno de abordar aqui sobre a questão, sob o ponto de vista de como esta ideia foi construída, é que há no meu entendimento clara relação dialética entre o grau de comprometimento dos oficiais QCO para com a instituição<sup>211</sup>, e a forma como esta criou e mantém o quadro. Pelo que me consta, em vários países importantes existem quadros semelhantes ao QCO, mas de muito mais prestígio. O que ocorre no nosso caso é que, ao mesmo tempo em que oficiais de arma consideram muitos oficiais do QCO pouco comprometidos, muitos do quadro se sentem justificados neste sentido pelo fato de receberem tratamento discriminatório *de forma institucional*, como atestam pelo menos dois exemplos: é o único quadro de oficiais de carreira com acesso apenas ao posto de tenente-coronel e, por conta desta diferença em relação aos demais quadros – diferença que parece não ter liderança institucional com interesse ou poder para corrigir – acaba sofrendo outro revés institucional, que é permanecer mais tempo (2 anos, aproximadamente) do que os oficiais dos demais quadros em todos os postos previstos. Mas o extremo mais “paisano” dos militares oficiais é representado pelos OTT’s – Oficiais Técnicos Temporários – que, a julgar pelo distintivo de quadro que usam na farda, integram o mesmo QCO, embora não cursem a EsA-Ex, e não concorram às mesmas promoções que os de carreira. Eles ingressam para um tempo máximo de serviço de 7 ou 8 anos na Força, através de processo seletivo que consiste basicamente em entrevista, em que se procura averiguar o conhecimento que o candidato tem do universo militar, e a impressão que então ele transmita de estar preparado para o serviço, e determinado a não desistir dele, após o ingresso. A formação neste caso – o chamado EST:

---

<sup>211</sup> Cf, para a discussão, a dicotomia I/O.

estágio de serviço técnico – é feita em curso de 1 mês, em uma das unidades de formação de oficiais temporários, os CPOR's e NPOR's – Centros e Núcleos de Preparação de Oficiais da Reserva.

O oficial do QCO, por outro lado, veio contrabalançar outro aspecto negativo eventualmente associado aos tipos anteriormente existentes de professores militares: a pré-concepção em relação à formação e à motivação deles. Independentemente de esta imagem ter fundamento ou não – e aqui não nos cabe discutir a existência ou não de fundamento, além do que já expusemos sobre os processos de seleção respectivos – o fato é que tanto alunos quanto oficiais de fora da área do ensino fundamental associam – em variados graus, conforme cada um – ao professor militar formado pela AMAN a ideia de preparo e motivação vocacional questionáveis. Eu atuei com alguns e, *en passant*, posso atestar que conheci neste universo alguns muito bem preparados e motivados, como também conheci alguns despreparados, e alguns que queriam ir para a área do ensino esperando trabalho “fácil”; mas o fato é que esta última ideia – a do militar que cursou a AMAN e que busca ser professor do ensino fundamental porque considera o trabalho nesta área mais tranquilo – tem presença significativa nas concepções tipológicas dos alunos e do pessoal das demais áreas.

Enfim, seja qual for o subuniverso particular de professores do ensino fundamental considerado, o fato é que um “conteúdo” que, informalmente, logo vira *conhecimento* entre os alunos/cadetes, após seu ingresso, é que eles terão duas frentes de estudo: uma de maior prestígio, sob orientação de pessoal de elite da “atividade fim”, entendida como a mais importante profissionalmente; e outra pouca importante<sup>212</sup>, área de atividade “meio”, a cargo de professores vistos como “menos militares” ou pouco profissionais.

Voltando-nos agora para *atributos da área afetiva* (da lista do DEP) que podem ser ensinados de maneira informal, indireta, não como conteúdo imediato de cursos, mas pelo *modo* característico de ensino, me parece que um importante, entre estas possibilidades, é o atributo da *objetividade*. Este atributo não é explicitamente citado na exposição de Huntington sobre a mentalidade militar, mas me parece que sua importância pode ser deduzida do eficiente e responsável exercício da função militar de administração da violência. Este exercício exige a exposição ao risco de vida e, assim, desempenhar as funções militares deve pressupor certo grau de investimento administrativo na eliminação de falhas, visto que falhas, no desempenho da atividade militar, tendem a trazer baixas.

---

<sup>212</sup> Embora venham a ser valorizadas mais tarde, como já comentamos, as áreas de Geografia e História Militar, em eventual aspiração ao topo da carreira, com a ressalva que já vimos de estas disciplinas serem da responsabilidade de militares também selecionados e nomeados como “instrutores”.

Muitas atuações das FA americanas me parece que, principalmente no período pós-Vietnã, têm oferecido claros exemplos da importância da preocupação com o preço que se paga com o número de baixas, com o desgaste do moral da própria tropa, e com o desgaste da imagem das instituições envolvidas perante a opinião pública; e a natureza de operações militares certamente necessita da clareza e objetividade das ordens dos comandos como um dos elementos essenciais para se buscar a minimização de falhas e, portanto, de baixas, porque, independente do grau de especialização e de perícia profissional que a oficialidade pode atingir, como o grupo de oficiais é responsável, como vimos em Huntington, pela *administração da violência*, e não por sua execução em si, tais operações pressupõem sempre uma “tradução” de seu conteúdo em termos que reflitam, de *forma simples e clara*, os *objetivos* a atingir, e os *meios e formas* para isto disponíveis, tendo em vista que a massa da tropa, em última instância, os soldados, não têm a aprofundada especialização e experiência dos comandantes.

Eu lembro que o Subcomandante da EsPCEEx, por volta do ano de 2001, comentou uma vez, numa reunião de oficiais, a observação que uma tenente havia feito, durante seu serviço de oficial de dia, sobre a necessidade de que a transmissão de ordens aos soldados em serviço fosse feita com base em “raciocínios binários”, querendo ela se referir, provavelmente, com esta expressão, a ordens com aquelas características, ordens em que se deixam bem esclarecidas, de forma simples, umas poucas opções de ações a tomar, diante de algumas poucas hipóteses.

Este atributo da *objetividade* (n.º 36 da lista do DEP), embora não seja ensinado como objeto específico de qualquer disciplina, pode ser bastante desenvolvido pelo ensino militar pelo *modo* como todas as disciplinas são ministradas. Uma das características típicas de uma sessão de ensino militar – uma “aula” ou “instrução” – é que nela se deve sempre deixar bem claro, para os alunos/instruendos, logo no início, quais os “objetivos” da sessão, ou seja, os *comportamentos* que o professor/instrutor poderá observar que os alunos, ao final da sessão, serão capazes de demonstrar. Este tipo de expediente – deixar claro para os alunos, logo no começo da seção, quais os objetivos a serem atingidos – é exaustivamente demonstrado aos instruendos, em todas as sessões, porque em todas elas, normalmente, segue-se esta regra, e porque, nas escolas de formação de futuros instrutores e professores militares, sempre se lembra esta regra explícita nos manuais do EB da área de ensino. No *Manual do Instrutor*, não se entra nos méritos aqui discutidos, mas se destaca a necessidade de constarem, em todos os planos de aula/instrução, os objetivos da sessão. Os “comportamentos observáveis ao fim da seção” podem ir desde pequenas habilidades motoras até complexos raciocínios cognitivos,

passando inclusive pelos AAA, e o *Manual do Instrutor* trata longamente de classificações de diferentes tipos destes objetivos.

Esta atenção à objetividade não é revelada apenas neste expediente de deixar claro para os instruendos, logo no começo de uma sessão, quais são os objetivos a serem alcançados “ao fim da sessão”. No ensino fundamental, a possibilidade que vou mencionar pode ser rara, e pode estar diminuindo mesmo nas instruções militares, mas nestas, *tradicionalmente* (a *modernização do ensino* contribuiu para diminuir esta possibilidade), não é raro encontrar instrutores que, de forma às vezes sutil, mas às vezes também de forma “curta e grossa”, se mostram relutantes em responder a questões que não estejam voltadas para os objetivos apresentados para a seção, ou mesmo se recusem a responder a elas.

Voltando ao questionário que aplicamos, para encerrar este capítulo, podemos reparar o que já havíamos comentado: praticamente todas as atividades listadas foram vistas como *muito relacionadas* com o desenvolvimento de *disciplina*, o que deve significar que é também o modo como se dá o ensino militar que contribui para o desenvolvimento deste atributo. Não poderia ser diferente, pois, como já mencionamos mais de uma vez, a disciplina, acompanhada da contrapartida da hierarquia, é um dos pilares sobre os quais se ensina tradicionalmente que repousam as FA.

## Conclusão

À guisa de conclusão, não gostaríamos de apresentar algo que pretenda ser uma síntese do percurso que fizemos no desenvolvimento, porque entendemos que, como nossa proposta foi descrever e analisar todo um processo, em seus variados aspectos, ter esta pretensão pode dar a falsa ideia de que é possível resumir, em umas poucas linhas, todo o trabalho de descrição que percorremos.

Inicialmente me ocorreu que o objeto que descrevemos poderia ser representado por uma metáfora a que já aludimos, a de uma “construção” no sentido mesmo de um imóvel, um castelo, lembrando que os símbolos da EsPCEEx e AMAN que os alunos e cadetes carregam em suas fardas representam estas escolas com a imagem de castelos, e lembrando que frequentemente o pessoal que participa do processo de formação aqui estudado se refere à sua contribuição neste processo como “um tijolinho” que põs na formação do aluno; mas depois pensei no detalhe de que, a rigor, esta imagem sugeriria que a participação de cada agente no processo seria praticamente igual, como os tijolos são iguais, e no entanto cada uma delas tende a ser ímpar. Então talvez fosse o caso de pensar na formação de um jardim, em que cada professor/instrutor contribui plantando algo, ou na construção de um castelo feito não com tijolos, mas com pedras de formas variadas que vão sendo encaixadas e cimentadas entre si pelos dirigentes mais gerais do processo.

É claro que podemos apreciar um jardim em uma visão panorâmica, fazer observações sobre impressões gerais, mas “descrevê-lo” de forma “panorâmica”, sintética, possivelmente está longe de substituir a impressão e conhecimento que se tem dele, e de seu processo de criação, quando se observam individualmente as plantas e objetos que entraram na composição do conjunto.

Possivelmente uma das observações gerais que se pode fazer numa conclusão de tudo que analisamos é que as facetas do processo são múltiplas a ponto de não ser razoável esperar que alguém tenha pleno domínio do “conhecimento” de todos os aspectos envolvidos, do efeito de todas as contribuições presentes no processo. É claro que os formados pela EsPCEEx-AMAN, e mais ainda, dentre estes, os que depois vão ser instrutores neste ambiente, têm um ponto de vista de alguma forma privilegiado para avaliar a relação entre as atividades desenvolvidas e a mentalidade construída, mas seria enganoso supor que sua visão é da totalidade, porque cada indivíduo tem que fazer escolhas ao longo da carreira, e só atua numa parte de tudo que é possível esperar que o conjunto de oficiais esteja apto a fazer; e, em função dos

cargos que cada um assume, cada um terá oportunidades diferentes de avaliar a funcionalidade dos vários elementos da formação que recebeu.

Discutimos que muitas decisões sobre detalhes do processo podem ser fruto de decisões individuais de grandes gestores, normalmente gerais; mas, por outro lado, a força da coletividade, da tradição, é grande, de forma que, em seu conjunto, as atividades e formas de realização das atividades inerentes à formação do militar são, eminentemente, fruto de trabalho de uma coletividade, com toda uma tradição, a qual, como vimos em Huntington, é universal.

No fim das contas, ainda conforme Huntington, as características do comportamento militar e – tomemos como corolário – da mentalidade militar, são consequência de características comuns das sociedades que sustentam aparatos militares<sup>213</sup>, ou seja, praticamente todos os Estados do mundo. A própria organização, a própria existência de um mundo “organizado”, construído a partir desta entidade “Estado-nação”, entendida normalmente, numa visão “realista”, como o ator por excelência deste palco mundial, esta própria estrutura mundial cria o universalismo daquelas características. Então são as próprias sociedades nacionais que criam a necessidade da existência de um grupo com as características e a mentalidade militares; mas, na divisão de trabalhos da modernidade, não sendo os próprios militares, via de regra, os dirigentes políticos do Estado, convém a estes que a formação daqueles inclua a forte inculcação do valor da obediência militar ao controle civil, ainda conforme Huntington. Por outro lado, como argumentei, isto implica a necessidade de a formação militar realizar a proeza de desenvolver, de forma equilibrada, duas características que são de certa forma opostas e que têm que conviver no comportamento militar, em vista de sua função primordial (a execução/administração da violência), e do que se espera dele, no sentido de “que sua habilidade só pode ser utilizada para propósitos aprovados pela sociedade”. São tais características o que chamei de “sujeição à alteridade” e “imposição à alteridade”. Resta aqui no entanto proeza mais difícil ainda, que é alguém decidir legitimamente se a sujeição do militar deve ser incondicionalmente ao Estado, o “agente político” da sociedade – nos termos de HUNTINGTON (2003, 14), na sequência imediata da passagem que acabamos de ler – ou se há algum limite a partir do qual o militar se veja legitimamente respaldado em se sentir mais comprometido com outros entes construídos e nomeados por termos como a “pátria”, o “povo”, “a constituição”, a “nação”, nação em nome da qual o “Estado-nação”, aliás, é em tese constituído.

---

<sup>213</sup> Cf já vimos em HUNTINGTON (2003, 63), a “existência da profissão militar depende da existência de Estados-nação em competição.”

Para a formação dos militares combatentes de carreira, é essencial então que a inculcação dos valores que se pretende que incorporem se dê de forma semelhante à que ocorre com a socialização primária, com intensa carga afetiva associada a outros significativos que vão mediar o mundo militar aos novos integrantes, e intensa identificação destes com a realidade da nova ordem respectiva, e a intensidade da identificação com esta nova realidade como algo plausível, inevitável, como *realidade*, está ligada à afetividade característica das idades ainda não adultas, dado que a passagem à idade adulta tem como uma de suas características, como vimos em BERGER & LUCKMANN (2002, 43, 190/1), exatamente a possibilidade de questionar a identificação com universos particulares. Ao “Estado” – aos integrantes deste que é o agente institucional máximo da sociedade respectiva – interessa que os administradores de sua violência legítima tenham desenvolvido alto grau de compromisso com a causa do serviço aos interesses desta sociedade/Estado. Não havendo crise de identificação, de *representatividade do Estado em relação à sociedade*, o serviço do militar bem formado tenderá a ser não problemático. Caso contrário, ele poderá ser visto por alguns grupos de interesse como herói, e por outros como vilão, já que, inclusive como foi mencionado em BERGER & LUCKMANN (2002, 148), a maioria dos embates entre diferentes definições de realidade “é decidida no nível menos rarefeito do poder militar. O desfecho histórico de todo choque de deuses foi determinado por aqueles que empunhavam as melhores armas e não por aqueles que possuíam os melhores argumentos.”

Assim, em se pretendendo considerar as visões “ideológicas” de ações militares, há de se levar em conta a representatividade, a legitimidade, na dupla face *Estado e sociedade em nome da qual o Estado é constituído*, e a construção do valor do compromisso do militar em relação a um e/ou ao outro dos membros desta dicotomia, e seu comprometimento com um conjunto básico de valores característicos de uma *mentalidade militar*. Por exemplo, é possível fazer uma leitura da deposição do governo João Goulart como episódio que, para além das reservas que setores militares tinham em relação às posturas do governo mais à “esquerda”, e para além do eventual apoio norte-americano a esta deposição, teve como “gota d’água”, ou talvez como fator decisivo, o efeito negativo que algumas “quebras de hierarquia” tiveram sobre lideranças militares da época<sup>214</sup>, e a consideração deste efeito pode inclusive ter contribuído, recentemente, para o Governo Lula não ter sido (pelo menos publicamente) conivente com alguns questionamentos surgidos entre sargentos da FAB em relação a condições de trabalho no sistema de controle de tráfego aéreo nacional.

---

<sup>214</sup> Cf depoimentos de informantes em CASTRO *et alii* (1994).

Como esperamos ter deixado claro, as ações dos militares podem ser estudadas a partir de uma perspectiva política que pode mostrá-las como expressão de interesses de classes entre as quais não se leve em conta uma classe especificamente militar, mas classes, por exemplo, apenas econômicas. O estudo de uma “mentalidade militar”, de um “espírito militar”, pode contribuir para o enriquecimento de uma análise num sentido, por exemplo, como o proposto por Weber, em relação à perspectiva marxista, num sentido de *agregar* fatores ideológicos à consideração de fatores predominantemente econômicos<sup>215</sup>. E, claro, como a mentalidade militar é historicamente construída, *compreender a mentalidade militar moderna* pressupõe estudar *como ela se constrói no mundo moderno*, o que permite, por sua vez, transitar mais facilmente por uma ponte que pretenda ligar elementos macro e microscópicos de uma análise social. A exposição de Berger & Luckmann de uma perspectiva sociológica construtivista nos pareceu o caminho mais rico para explorar o tema, permitindo analisar mais de perto cada “tijolo”, “pedra” ou “semente” com que se constrói a “mentalidade militar”.

---

<sup>215</sup> A este respeito, considerei como referências o prefácio de Juan F. Marsal em WEBER (2001, 13), e o de Sílvio L. Sant’anna em WEBER (2002, 14/5).

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAYLEY, David H. *Padrões de Policiamento*. São Paulo: Edusp, 2001.
- BERGER, Peter. *Perspectivas Sociológicas: uma visão humanística*. 27.<sup>a</sup> ed. Petrópolis: Vozes, 1986.
- BERGER, Peter & LUCKMANN, Thomas. *A Construção Social da Realidade: Tratado de Sociologia do Conhecimento*. 22.<sup>a</sup> ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- \_\_\_\_\_. *The Social Construction of Reality: A Treatise in the Sociology of Knowledge*. Reimpressão. New York: Anchor Books, 1989.
- BOBBIO, Norberto; PASQUINO, Gianfranco & MATTEUCCI, Nicola. *Dicionário de Política*. Brasília: UnB, [1999].
- BOBBIO, Norberto. *Igualdade e Liberdade*. Rio de Janeiro: Ediouro, 2002.
- BOURDIEU, Pierre. “O Mercado de Bens Simbólicos”. In \_\_\_\_\_. *A Economia das Trocas Simbólicas*. 5.<sup>a</sup> ed. São Paulo: Perspectiva, 2003.
- \_\_\_\_\_. “Sistemas de Ensino e Sistemas de pensamento”. In \_\_\_\_\_. *A Economia das Trocas Simbólicas*. 5.<sup>a</sup> ed. São Paulo: Perspectiva, 2003.
- BRYMAN, Alan. *Social Research Methods*. Oxford: Oxford University Press, 2001.
- CAFORIO, Giuseppe. “Military Officer Education”. In CAFORIO, Giuseppe (Org.). *Handbook of the Sociology of the Military*. New York: Springer, 2006.
- CASTRO, Celso. *O Espírito Militar*. Rio de Janeiro: JZE, 1990.
- \_\_\_\_\_. *O Espírito Militar*. 2.<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro: JZE, 2004.
- \_\_\_\_\_. “The Army as a Modernizing Actor in Brazil, 1870-1930”. In SILVA, Patricio (Ed.). *The Soldier and the State in South America: Essays in Civil-Military Relations*. New York: Palgrave, 2001.
- \_\_\_\_\_. *Nova História Militar Brasileira*. Rio de Janeiro: FGV, 2004.
- CASTRO, Celso; D'ARAUJO, Maria Celina & SOARES, Gláucio Ary Dillon (org.). *Visões do Golpe: a memória militar sobre 1964*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.
- CORCUFF, Philippe. *As Novas Sociologias: Construções da Realidade Social*. Bauru: EDUSC, 2001.
- CUNHA, Antônio Geraldo. *Dicionário Etimológico*. 2.<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.
- DENZIN, Norman K. & LINCOLN, Yvonna S. *O Planejamento da Pesquisa Qualitativa: teorias e abordagens*. 2.<sup>a</sup> ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- DRAEGER, Donn F. *Classical Bujutsu*. New York: Weatherhill, 2000.

\_\_\_\_\_. *Classical Budo*. New York: Weatherhill, 2002.

DURKHEIM, Émile. *As Formas Elementares da Vida Religiosa*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

ERIKSEN, Thomas Hylland & NIELSEN, Finn Sivert. *História da Antropologia*. Petrópolis: Vozes, 2007.

EXÉRCITO BRASILEIRO. *Manual do Instrutor*. 3.<sup>a</sup> ed. Brasília: EGGCF, 1997.

FERREIRA, Oliveiros S. *Vida e Morte do Partido Fardado*. São Paulo: SENAC, 2000.

FITCH, J. Samuel. "Military Attitudes toward Democracy in Latin America: How Do We Know If Anything Has Changed?". In PION-BERLIN, David (Editor). *Civil-Military Relations in Latin America*. Chape Hill: University of North Carolina, 2001.

FRANKFORT-NACHMIAS, Chava & NACHMIAS, David. *Research Methods in the Social Sciences*. 5.<sup>a</sup> ed. Nova Iorque: Worth Publishing, 1996.

FREUD, Sigmund. *Obras Psicológicas Completas*. Volume XVIII. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

GERRING, John. *Social Science Methodology: A Criterial Framework*. New York: Cambridge University Press, 2001.

GOFFMAN, Erving. *Manicômios, Prisões e Conventos*. 7.<sup>a</sup> ed. São Paulo: Perspectiva, 2003.

HOBBS, Thomas. *Leviatã*. Coleção Os Pensadores: Hobbes. São Paulo: Nova Cultural, c.1999.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. *Raízes do Brasil*. 26.<sup>a</sup> ed. São Paulo: Companhia da Letras, 1998.

HUNTER, Wendy. "Reason, Culture, or Structure?: Assessing Civil-Military Dynamics in Brazil". In PION-BERLIN, David (Editor). *Civil-Military Relations in Latin America*. Chape Hill: University of North Carolina, 2001.

HUNTINGTON, Samuel. *The Soldier and the State*. The Theory and Politics of Civil-Military Relations. Cambridge: Harvard University Press, 2003.

JANOWITZ, Morris. *The Professional Soldier*. New York: The Free Press, 1971.

KOONINGS, Kees. "Political Orientations and Factionalism in the Brazilian Armed Forces". In SILVA, Patricio (Ed.). *The Soldier and the State in South America: Essays in Civil-Military Relations*. New York: Palgrave, 2001.

LAHIRE, Bernard. *El Espíritu sociológico*. 1.<sup>a</sup> ed. Buenos Aires: Manantial, 2006.

LAKATOS, Eva Maria & MARCONI, Marina de Andrade. *Técnicas de Pesquisa*. 5.<sup>a</sup> ed. São Paulo: Atlas, 2002.

LAKATOS, Eva Maria & MARCONI, Marina de Andrade. *Metodologia Científica*. 3.<sup>a</sup> ed. São Paulo: Atlas, 2000.

LUCKMANN, Thomas & SCHUTZ, Alfred. *Las estructuras del mundo de la vida*. Buenos Aires: Amorrortu editores, 2003.

MAUSS, Marcel. “As Técnicas do Corpo”. In \_\_\_\_\_. *Sociologia e Antropologia*. São Paulo: Cosac & Naify, 2003.

\_\_\_\_\_. “Ensaio sobre a Dádiva”. In \_\_\_\_\_. *Sociologia e Antropologia*. São Paulo: Cosac & Naify, 2003.

MICHAELIS. *Moderno dicionário inglês-português, português-inglês*. São Paulo: Melhoramentos, 2000.

MINGUET, Pilar Aznar (Org.) *A Construção do Conhecimento na Educação*. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

MOTTA, Jehovah. *Formação do Oficial do Exército*. Rio de Janeiro: BibliEx, 1998.

NUCIARI, Marina. “Models and Explanations for Military Organization: An Updated Reconsideration”. In CAFORIO, Giuseppe (Org.). *Handbook of the Sociology of the Military*. New York: Springer, 2006.

NUNES, Edson. *A Gramática Política no Brasil: Clientelismo e Insulamento Burocrático*. Rio de Janeiro: JZE, 2003.

OUTHWAITE, Willian & BOTTOMORE, Tom. (ed.) *Dicionário do pensamento social do século XX*. Rio de Janeiro, JZE, 1996.

ROSA, Alexandre Reis. *Braço Forte, Mão Amiga: um estudo sobre dominação masculina e violência simbólica na organização militar*. Lavras: UFLA, 2007.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Discurso sobre a Origem e os Fundamentos da Desigualdade entre os Homens*. Coleção Os Pensadores: Rousseau, v. 2. São Paulo: Nova Cultural, c.1999.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Do Contrato Social*. Coleção Os Pensadores: Rousseau, v. 1. São Paulo: Nova Cultural, c.1999.

SOETERS, Joseph L.; WINSLOW, Dona J & WEIBUL, Alise. “Military Culture”. In CAFORIO, Giuseppe (Org.). *Handbook of the Sociology of the Military*. New York: Springer, 2006.

TAYLOR, Kathleen. *Brainwashing: The science of thought control*. New York: Oxford University Press, 2006.

WEBER, Max. *Economia e Sociedade*. 3.<sup>a</sup> ed. Brasília: UnB, 2000.

WEBER, Max. *Ciência e Política: Duas Vocações*. São Paulo: Martin Claret, 2001.

WEBER, Max. *A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo*. São Paulo: Martin Claret, 2002.