

## O PAPEL DAS CIÊNCIAS SOCIAIS NA FORMAÇÃO DOS OFICIAIS<sup>1</sup>



*José Rodrigues dos Santos*  
*Professor Associado*

### 1. UM BREVÍSSIMO PANORAMA DO ENSINO DAS CIÊNCIAS SOCIAIS AOS FUTUROS OFICIAIS

#### 1.1 *Dois dimensões da formação dos oficiais*

A lenta introdução das Ciências Sociais (CS) na formação dos oficiais tem que ser entendida como um aspecto apenas das vicissitudes da sua educação formal, devendo esta, por seu turno, ser situada em relação com a formação informal, empírica, pela e na prática. A tensão que se manifesta desde a origem da modernidade europeia entre teoria e prática, entre saberes teóricos especulativos, formais, sistemáticos e susceptíveis de transmissão apenas na Escola, em instituições formais e saberes técnico-práticos, aplicados, eminentemente avessos à especulação, ligados ao exercício dos ofícios, replica, como uma estrutura imanente à cultura europeia, a oposição filosófica platónica entre *tekhne* e *sophia*.

Uma vez admitida, com um consenso mais ou menos sincero, a necessidade da educação formal dos futuros oficiais, uma nova oposição vem estruturar o debate: a oposição entre saberes tecno-científicos, polarizados pelas ciências da matéria e pelas matemáticas, e respectivas ciências aplicadas, por um lado, e as Humanidades primeiro, acompanhadas depois pelas ciências sociais e

---

<sup>1</sup> Texto da comunicação apresentada no Seminário « Arts de la guerre et interprétations de la vie civile », Ecole Militaire Supérieure de St-Cyr -Coëtquidan, 6 de Outubro de 2006.

humanas nascentes. Pelo que, para manter um modo de exposição que nos parece cómodo e útil, podemos recorrer à noção de um espaço de problemas no qual reconhecemos um certo número de dimensões, que figuraremos, tendo em conta as limitações práticas<sup>2</sup>, como planos definidos por dimensões consideradas duas a duas, que exporemos sucessivamente. Na sua forma simples, obtemos uma grelha que permite situar as diversas formações, em cada momento histórico, no plano assim definido, comparando-as segundo critérios homogéneos, ou – desenhando a respectiva trajectória no plano - acompanhar as transformações de cada uma delas numa perspectiva diacrónica.

### 1.2 *Uma grelha de descrição das componentes da formação dos oficiais*

Admitamos, para começar, que é legítimo conceber a existência ou inexistência, e o grau de institucionalização de formações práticas, levadas a cabo no seio das unidades e no exercício da própria função do oficial, por um lado; e a existência ou não, e a importância de formações teóricas, formais, de cariz académico, adquiridas em escolas especializadas, por outro, como constituindo *duas dimensões* (pelo menos em parte) independentes.

Pressupomos que cada uma destas duas dimensões, contínuas, é susceptível de assumir valores que variem entre -1 e +1. O valor -1, negativo, representa a simples inexistência, +1 representa a elevada importância; 0, o valor intermédio significa indiferença, ou melhor, a não diferenciação. Ao cruzar as duas dimensões, obtemos um espaço no qual surgem quatro pólos (como nos exemplos acima), que definem quatro quadrantes. Por comodidade, vamos designar a primeira dimensão como “*Educação formal*”, e a segunda como “*Aprendizagem prática*” (Fig.1).

---

<sup>2</sup> São dificuldades práticas, decerto, mas também cognitivas, pois é difícil apreender intuitivamente espaços multidimensionais. É esta dificuldade que motiva, aliás, a apresentação dos dados de análises factoriais, ou em componentes principais, em sucessivos diagramas que consideram as dimensões duas a duas, em “planos” a duas dimensões. No presente trabalho, os diagramas a duas dimensões não representam, como é óbvio, o resultado do tratamento de dados estatísticos resultantes de inquérito, mas sim um corpo de hipóteses quanto à estrutura de um campo. É claro que só o próprio inquérito viria (virá?) estabelecer a eventual pertinência das dimensões que hipoteticamente propomos para a compreensão. Entretanto, temos esperança que este modo de apresentação seja útil para estruturar o próprio debate.

*Figura 1*

Legenda: RMC, Royal Military College, Canada; BA, British Army. Dois ajustamentos, de sentido inverso, do equilíbrio entre componentes. A classificação utilizada (“arcaico e pré-moderno (antes da Revolução Francesa), moderno (até à segunda guerra mundial), contemporâneo”) afasta-se deliberadamente da de Moskos e Burk: “early modern” (pre-cold war), late modern (cold war) e postmodern (post cold war)”(Moskos and Burk 1998) (591-612). Mas os nossos objectivos são diferentes.

Pondo de parte os dois quadrantes “homogéneos”, com valores elevados em ambas as dimensões (como o modelo A - Contemporâneo, que associa Educação formal desenvolvida, com Treino prático intensivo), ou valores baixos em ambas (como no modelo C - “arcaico”, que não assenta nem em educação formal, nem em treino prático permanente, organizado, formalizado, mas apenas em aprendizagem na acção), consideremos os quadrantes com valores contrastados para cada uma das dimensões.

O primeiro, etiquetado como **B**, exprime a situação da formação dos subalternos, ou dos postos de nível intermédio, operacionais mais ou menos equivalentes ao nível hierárquico dos capitães actuais. Para estes níveis, a idade moderna não proporciona formação formal, académica, até muito tarde. Esta aparece, sim, para os níveis hierárquicos mais elevados, associados a funções dirigentes, geralmente reservados às classes sociais dominantes, com especial carácter aristocrático. Coexistem

assim dois tipos de oficiais, do ponto de vista das formações que detêm: uma “classe” de subalternos formados “*sur le tas*”, nas próprias unidades, e com horizontes técnicos e por maioria de razão intelectuais, limitados, e uma “classe” de oficiais superiores, que acedem ao estatuto em parte por “direito de nascimento” (“*right of birth*”), e que podem dispor, desde muito cedo, de uma educação formal, teórica, livresca, mas ignorar os aspectos práticos da profissão.

É claro que o que tentamos delinear são equilíbrios relativos entre dimensões; mas a análise nestes precisos termos parece-nos indispensável para entender a tensão existente entre a teoria e a prática, a educação e o treino, nos universos militares europeus, no longo período de constituição das formas institucionais contemporâneas.

### 1.3 A oposição entre “educação” e “treino”: tendências seculares

Ora, o quadrante A (contemporâneo), no qual se situam as formações que associam “Educação” e “Instrução e Treino”, encerra uma questão que, de acordo com autores muito familiarizados com este universo, se revela ser a questão central ((Kennedy and Neilson 2002): X), que grandes mestres do domínio, como o já citado britânico Lloyd, os alemães Clausewitz e Scharnhorst, tratam como tal. D. E. Showalter, a propósito do exército da Prússia (mais tarde, da Alemanha), entre 1715 e 1945, mostra em detalhe de que modo é a questão de um difícil, precário, equilíbrio entre Educação (formal) e Treino (prático, informal), que dá conta das mudanças de formato, de organização, da formação dos oficiais no longo prazo, e *também das macro consequências ao nível do desempenho* (Showalter 2002). D. French trata da mesma questão central observando o exército britânico entre 1919 e 1939. Neste caso, é o sistema dos regimentos, nos quais era efectuado o essencial da formação profissional dos oficiais (mesmo quando passavam por Sandhurst), que garante a predominância da prática. O resultado de um sistema que privilegia o exclusivismo social, o treino físico e o comando (exercício da autoridade, facilitado pela superioridade social de origem), tal como se apresenta a Sir Hugh Elles, “Master-General of the Ordnance” em 1929, era que “se bem que, à saída dos colégios de cadetes [Sandhurst e Woolwich], os jovens oficiais sabiam comandar um pelotão ou uma tropa, os seus horizontes intelectuais tinham sido embrutecidos [stultified] pelo treino” (French 2002): 106; tradução minha). Constatações análogas foram feitas pelo Estado-Maior após a guerra de 1914-1918, ao considerar que “um oficial que só sabia de soldados e de vida militar [soldiering], só possuía metade da formação” necessária (*ibid.*, traduzo).

Contudo, a oposição entre educação formal, escolar, e informal ou prática, por si só, não dá conta do fosso cultural que existe entre as duas aproximações. Como já pressentimos nas palavras de Foot e de Showalter, não se trata apenas de métodos diferentes de aquisição de competências, mas de dois universos opostos. A instrução prática é acompanhada por um *ethos* de dureza, de rusticidade que, certamente motivado pelas exigências da função última que é o combate, se inserem numa configuração ideológica anti-intelectual, em que domina a rejeição da Cultura. Não é só a sua ausência objectiva enquanto resultado de uma menor preocupação que prevalece, mas uma recusa activa, militante, da aprendizagem “escolar”, dos livros, da cultura no que ela pode oferecer de sensibilidade e de abertura, depressa assimiladas a fraqueza. Como o descreve Showalter, no exército alemão antes de 1914, o que é privilegiado nos jovens oficiais (e nos cadetes), é, a par com treino físico intensivo, o abandono de uma tradição de cultura e até das orientações recebidas na educação secundária (*Bildung*), a favor da dureza física e emocional (*Roheit*, “cruza”, fig. grosseria) e um certo culto da violência e da brutalidade ((Showalter 2002): 42). A oposição era claramente percebida pelo Estado-maior alemão antes de 1914, que planeava uma guerra curta, e preparava os seus meios humanos com perspectivas de curto prazo. “A persistência deste estado de espírito, contudo, também se reflectia na tónica colocada no profissionalismo à custa da *Bildung*, no privilégio dado à acção enquanto oposta à reflexão” (Showalter 2002): 46). Após a derrota (não reconhecida) de 1919, o Comandante em Chefe da *Reichswehr*, Seeckt, tenta, de acordo com o mesmo autor, restabelecer o equilíbrio entre educação formal e instrução, nomeadamente ao acentuar as características intelectuais decisivas que se adquire pela cultura, não pelo condicionamento do treino. Seeckt procurava obter “nos seus oficiais a autonomia associada à *Bildung*: a capacidade para avaliar as circunstâncias e fazer juízos morais e intelectuais baseados nessas circunstâncias, enquanto opostos à filtragem de percepções através de esquemas apriorísticos”.

Todavia, a situação da Alemanha no pós-guerra incitava os chefes a raciocinar de novo em função de urgências de curto prazo, com o resultado oposto, resultando no “eclipse da educação formal enquanto requisito para os jovens oficiais”, que “em parte reflectia a sinergia crescente entre a ideologia nacional-socialista e as exigências da frente” (ibid.). Que estas, com o início da segunda guerra mundial, tenham vindo a sobrepor-se à educação formal, e ainda mais, académica, foi não apenas inevitável no contexto político da época, mas trágico.

O que Showalter descreve como a “desmodernização” do exército alemão, especialmente na Frente de Leste, era o resultado final de uma tendência na qual os factores ideológicos desempenharam um papel decisivo. “O que os comandantes de divisão e de regimento queriam na corrida para Estalinegrado e depois de Kursk, eram homens duros, física e moralmente duros, com vontade de dirigir na frente”. Mas as perdas, limitadas, numa primeira fase, pela fraqueza táctica do Exército Vermelho, depressa traduziram os efeitos da “desmodernização”. “Aos níveis mais elevados, o padrão da desmodernização<sup>3</sup> tecnocrática difundiram-se ainda mais depressa, e pode-se demonstrar, com consequências ainda piores” (Showalter 2002) : 54; traduzo). A realidade prática demonstra por conseguinte o paradoxo ou o “enigma”, nos termos de Hattendorff (Hattendorf 2002), da formação militar. A oposição entre educação (formal, académica), e informal, assente no treino prático, entre autonomia e espírito crítico e condicionamento e obediência passiva, entre sensibilidade e abertura de espírito e “espírito de guerreiro” ancorado na violência e no excesso, é mais do que uma simples arbitragem entre conteúdos distintos, é uma tensão entre pólos de orientação e *ethos* opostos. E no entanto, ambos são necessários.

#### 1.4 *Percursos contemporâneos: trajectórias das grandes formações*

Os relatórios sobre as forças armadas canadianas, em particular após os graves incidentes na Somália nos anos 90, vão no mesmo sentido: era o equilíbrio entre formação académica, e até humanística, por um lado, e instrução, que tinha que ser inteiramente revisto. Ora, as comissões de inquérito encontravam em meados dos anos noventa, um desequilíbrio (dominante instrução e correlativa impreparação para as novas missões) que, de certo modo, resultava da cedência excessiva às exigências dos militares dos ramos. Estes, nos inícios da década de 70, iam ao ponto de exigir que os Colégios Militares restaurassem o “M” que figurava nos seus nomes (como em **Royal Military College**), considerando que eles tinham ido longe demais no mimetismo académico. Tratava-se, é certo, neste caso concreto, do excessivo ajustamento aos currículos de *Engenharia* das Universidades civis (Haycock 2002): 177): bons engenheiros, talvez, mas

---

<sup>3</sup> O termo, pouco ortodoxo, é bastante expressivo; não se trata de um abrandamento da evolução, mas de um retorno a formas arcaicas. A crença na eficácia do “guerreiro primitivo”, o homem capaz de tudo suportar (e de tudo fazer), como imagem directora para um exército contemporâneo, representa uma ilusão que conduz à sua perda de eficácia, inclusive na própria frente de batalha.

menos bons militares (oficiais), ou então, bons profissionais que tinham como perspectiva a saída rápida para a vida civil ...

Para ilustrar o uso heurístico que entendemos fazer do diagrama em duas dimensões (“Educação / Treino”), introduzimos no esquema que precede dois pequenos círculos, que situam dois exemplos históricos no respectivo espaço. O primeiro (BA, British Army), refere-se à situação entre as duas guerras mundiais acima mencionada, e situa-se claramente na região dos valores elevados de Instrução e Treino, com valores baixos na dimensão Educação. O segundo (RMC), entende dar expressão à posição que ocuparia neste plano o sistema de formação canadiano, na perspectiva dos responsáveis militares, nos inícios da década de 1970. Note-se que a situação que descrevem as comissões de inquérito dos anos noventa, assinala um deslocamento do RMC para uma posição análoga à da BA, que viria a revelar-se uma correcção excessiva.

Entrámos, com estes exemplos, na análise da estrutura do campo da formação dos oficiais, na época contemporânea, a partir da Revolução Francesa. É então já um dado adquirido que (como indicámos anteriormente), existem no mundo europeu e americano instituições especializadas de formação profissional dos oficiais, as Academias, que caracterizam os novos modos de acesso à profissão de oficial. As necessidades a que estas, já sólidas, correspondem, deixaram de ser consideradas como sujeitas a dúvidas, e são, ao invés, reconhecidas como base de trabalho indiscutível. Nesta nova paisagem, o que está em causa, como vimos, é o *equilíbrio entre Educação e Treino*, não a necessidade de cada um.

### **1.5 O outro plano constitutivo das formações: oposição entre tecnociências e ciências sociais**

Ora, ao ser admitida enquanto necessidade, a Educação formal, que podemos também rotular como “académica”, vai ser palco de uma polarização entre saberes científicos matematizados, com uma tónica dominante no domínio das ciências da matéria e nas suas aplicações às engenharias, por um lado, e humanidades e ciências sociais<sup>4</sup>, por outro.

Torna-se cómodo expor o sistema de relações e os equilíbrios entre estas vertentes da formação dos oficiais, através de um segundo diagrama.

---

<sup>4</sup> Embora com alguns inconvenientes, passaremos, por exigência de economia de espaço, e em virtude da nossa principal preocupação aqui, a designar este conjunto por “ciências sociais”, embora estas sejam apenas uma parte do todo.

Neste, traçámos dois eixos: o primeiro, horizontal, exprime valores elevados ou baixos da componente que há pouco designámos por “Treino militar”, e que deverá, mais adequadamente, ser agora designada por “Instrução e Treino militares”, abreviada como “Instrução e Treino.” O segundo, vertical, opõe as componentes da formação académica que entram em concorrência, em competição, no campo da Educação formal, a saber, ciências da matéria e engenharias, por um lado, e ciências sociais por outro.

*Figura 2*

Desta forma, a metade superior do diagrama acolhe os casos em que existe uma componente de CS na formação académica, mais importante que a componente de engenharia, e a metade inferior os casos inversos. Com efeito, o conjunto de saberes cuja transmissão se efectua, necessariamente, de acordo com um sistema escolar, académico, que reserva um lugar importante para a fundamentação teórica, que privilegia a sistematização, a atitude crítica, a autonomia do estudante (embora estes elementos possam ser mais ou menos acentuados consoante as escolas, as épocas históricas, etc.), não é homogéneo. Marcado desde os primórdios universitários pela oposição entre ciência e humanismo, pelo contrário, o universo dos saberes académicos diversificou-se progressivamente, até atingir uma fragmentação em especialidades mais ou menos estanques que

colocam definitivamente em causa a unidade (hoje apenas virtual) do Saber científico. Neste movimento, e para não tratar senão os saberes científicos, a grande fractura foi, e ainda é, a que opõe ciências da Matéria (e, de modo mais problemático, ciências da Vida), por um lado, e ciências do Social, ou da Cultura, por outro. Seria possível, acreditamos, mostrar através de análises de pormenor que, nos programas de formação dos oficiais tais como se estabeleceram após a fase de fundação das academias militares contemporâneas (desde inícios do século XIX), a oposição principal, no que respeita à educação profissional dos oficiais (Educação Académica), é a que divide ciências da matéria e suas aplicações tecnológicas (nomeadamente à engenharia), e ciências sociais, estas concebidas numa aceção alargada (Crackel 2002).

Conforme ficou claro nos exemplos antes referidos, o “equilíbrio” que se estabelece entre as duas componentes, nada tem de puramente mecânico, mas é, bem pelo contrário, o produto de um processo de confrontação, de negociação e arbitragem, entre tendências opostas, de que são portadoras forças sociais bem concretas. De facto, por razões fáceis de adivinhar, o jogo entre componentes é um jogo de soma zero: para que uma ganhe terreno, outra ou outras têm perdê-lo. Saber de onde vem que se trate de um jogo de soma nula, também é acessível: existe um conjunto de recursos que é limitado; alguns, são-no de modo relativo (podem variar de modo notável, dentro de certos parâmetros, como é o caso do financiamento público do sistema), outros são-no de modo absoluto. Destes, o melhor exemplo é o tempo de aprendizagem dos cadetes. Os dias apenas têm vinte e quatro horas, e não é possível multiplicar por um factor significativo a duração em anos das formações. Na realidade, este aspecto foi utilizado como variável de ajustamento<sup>5</sup>; mas as variações nunca chegaram a atingir um factor 2 (em multiplicação ou divisão), em relação à duração “normal” que, por estranho que possa parecer, é um dos parâmetros mais estáveis no longo prazo (três ou quatro anos)<sup>6</sup>.

---

<sup>5</sup> Os exemplos que vêm imediatamente ao espírito são os das alterações da duração dos cursos de quatro para três anos na USMA, em West Point, com a segunda guerra mundial. Mas muitas foram as Academias que foram obrigadas a tais modificações quando a urgência assim o exigiu. Dados sobre a evolução da duração dos cursos de formação inicial dos oficiais soviéticos da Revolução russa ao final dos anos 1970, ver E. Jones Jones, E. (1985). *Red Army and Society. A Sociology of the Soviet Military*. London, Allen & Unwin..

<sup>6</sup> Estamos a excluir o sistema de formação soviético em tempo de guerra, onde a duração dos cursos foi reduzida a 18 meses para os oficiais das armas, e a dois anos para os engenheiros. Terminados estes períodos excepcionais, as formações foram estabelecidas nos parâmetros “normais”, entre 3 e 5 anos (as mais longas, para as grandes escolas de engenharia) (Jones, 1985).

### 1.6 *Aplicação da segunda grelha aos exemplos históricos*

Os programas de formação das Escolas que atribuem um lugar importante à formação académica, mas concentram o esforço nas ciências da matéria e nas tecnologias da engenharia, como foi o caso de West Point no primeiro século da sua existência (e como foi aliás o caso do seu modelo, a Ecole Polytechnique (E.P.) de Paris, situam-se por conseguinte na metade inferior do diagrama, mas West Point, cuja componente Instrução é mais importante em 1919, encontra-se no quadrante B e a E.P. no quadrante C.

O diagrama permite também acompanhar a mudança na importância relativa atribuída às duas dimensões, por uma mesma instituição, como West Point, ao longo do tempo. A dominância das Engenharias, que determinava a ausência quase total das CS antes de 1919 e até à reforma de 1967, vai diminuindo; mas se em 1942 a redução da duração do curso para três em vez de quatro anos e a acentuação da componente Instrução e Treino foi feita à custa da formação científica, foram especialmente das ciências sociais que perderam terreno.

Após o fim da guerra, as CS (*lato sensu*) são introduzidas, primeiro timidamente (criação do Departamento de Ciências Sociais em 1946), depois, após 1967, de modo mais significativo, e por fim, em 1988 e em 2000, com um peso praticamente equivalente ao conjunto das matemáticas, ciências da matéria e engenharias (Crackel 2002). A título puramente ilustrativo, colocámos no esquema a Ecole Supérieure Militaire de St.-Cyr Coëtquidan, em França. Com a reforma de 2002, a importância relativa da Instrução e Treino é maciçamente reduzida em benefício da formação académica; nesta, as CS ocupam um lugar tendencialmente predominante. O que nos parece de reter, é que a totalidade das Escolas profissionais dos oficiais vão seguir itinerários que, com ritmos e intensidades diferentes, são orientados do mesmo modo.

Dispondo agora deste instrumento heurístico, que nos permite situar de modo comparativo, relativo, as Escolas de oficiais, podemos elaborar uma visão de conjunto da lenta, mas universal, progressão das CS nos currículos das formações iniciais dos oficiais, pelo menos nos casos que correspondem ao modelo ocidental fundamental que apresentámos <sup>7</sup>.

---

<sup>7</sup> Torna-se difícil, por exemplo, extrapolar a análise para os sistemas do antigo bloco de Leste durante a época soviética. Mas tal limitação, que não é absoluta, é em parte caduca, a não ser numa perspectiva arqueológica.

## 2. NÍVEL HIERÁRQUICO E ENSINO DAS CIÊNCIAS SOCIAIS: CIÊNCIAS PARA OS DIRIGENTES?

As análises conduzidas até aqui preocupam-se principalmente com a formação “inicial” dos oficiais, entendendo-a como formação profissional especializada, qualquer que seja o nível de estudos exigidos para o acesso. Já encontramos, todavia, um domínio de funções que foi, historicamente, apanágio dos escalões mais elevados dos exércitos: os estados-maiores. Incluímos propositadamente este tipo de funções, apesar do desfasamento que elas apresentam em relação à formação inicial, por uma razão de fundo: a formação inicial prepara (mais ou menos bem) alunos destinados, tanto a ser os oficiais subalternos de amanhã, como os oficiais superiores de depois de amanhã. E sem dúvida um dos problemas mais importantes que todas as escolas têm que resolver, de uma maneira ou de outra, é o da arbitragem (mais uma), entre os *objectivos imediatos* e os *objectivos a médio e longo prazo*. Imediato é o objectivo de formar bons subalternos, qualquer que seja a visão que se adopte do que é um “bom subalterno”.

Como o posto define em grande medida as funções<sup>8</sup>, e dado que estas são fortemente influenciadas pela situação na escala hierárquica, as capacidades, as competências e os saberes necessários para comandar um pelotão são, não só muito diferentes das que são exigidas do comandante de um regimento ou de uma divisão, como em parte antagonistas, senão contraditórias. Donde um dilema clássico das escolas militares: consagrar uma parte importante do esforço para a obtenção de uma “operacionalidade” imediata, após a saída da escola, supõe abandonar outras prioridades, entre as quais garantir que a formação inicial fornece a base necessária para a aquisição ulterior das competências exigíveis de um oficial superior. Sendo o ideal, obviamente, garantir todas as necessidades, a curto e a médio ou longo prazo, o facto é que, sendo os recursos limitados, uma escolha é inevitavelmente feita (no que concerne à arbitragem dos objectivos de formação e portanto à escolha dos conteúdos programáticos), entre os objectivos imediatos (bons alferes e tenentes, imediatamente capazes de preencher as suas funções nas unidades) e os objectivos a longo prazo (bons oficiais superiores).

---

<sup>8</sup> Salvo em tempo de guerra, e uma das análises que deixamos aqui por fazer, é a dos interessantíssimos processos de redefinição das funções de cada nível hierárquico sob a pressão da necessidade; os efeitos dessa redefinição nem sempre são, surpreendentemente se considerarmos a justificação (em tempo de paz) da partilha hierárquica das responsabilidades, negativos. O outro processo é a promoção de subalternos não oficiais ao estatuto de oficiais, em função das exigências de situações de guerra.

Ora, estas arbitragens produzem não só efeitos a curto prazo (preencher necessidades imediatas das unidades), como a muito longo prazo, e estas podem ser contraditórias. Com efeito, as instituições militares apresentam duas características que as diferenciam, do ponto de vista da gestão dos recursos humanos, da maior parte das outras organizações, nomeadamente das empresas privadas industriais, comerciais, etc. Um “*inbreeding*”<sup>9</sup> quase total, e um mecanismo quase automático de progressão na escala hierárquica. O primeiro resulta do recrutamento inicial, feito na quase totalidade dos casos, nos escalões mais baixos (no caso dos oficiais, como cadetes que serão sempre, em primeiro emprego, subalternos), sendo depois os agentes por regra formados no interior, tanto em formação inicial como na formação ao longo da carreira.

O segundo elemento concerne ao sistema de progressão na carreira; ao contrário do que acontece nas organizações privadas contemporâneas, um agente, ao ingressar na organização ao nível mais baixo da categoria dos oficiais, tem praticamente *garantida* a progressão até um certo nível hierárquico, muito mais elevado do que o inicial, antes do fim da sua carreira<sup>10</sup>. Por outras palavras, perto de cem por cento dos subalternos serão um dia oficiais superiores. Pelo que a tónica colocada, ao longo da formação inicial, na formação destinada às funções *específicas* do subalterno, se torna concorrente (e portanto antagonista), do investimento inicial necessário para obter bons futuros oficiais superiores, do mesmo modo que a formação finalizada e especializada é antagónica da formação de base, generalista, com potencial menos finalizado, mas mais aberto.

## 2.1 As ciências sociais e a formação dos oficiais superiores

Ora, as CS apresentam-se, num panorama geral das formações de oficiais que abrange não só as grandes escolas de formação inicial (“primária”) nos países

---

<sup>9</sup> Expressão que poderíamos traduzir por “endogamia”, reprodução no interior do grupo. Não se trata de um fenómeno exclusivo das instituições militares; com efeito, esta foi uma das características do sistema de ensino superior português que mais críticas suscitou por parte dos avaliadores internacionais, pelas suas consequências sistémicas (reintroduzir no sistema os defeitos por eles produzidos). E os defeitos parecem reproduzir-se, em todas as organizações, mais dificilmente que as qualidades...

<sup>10</sup> Este nível depende, como é evidente, das épocas e em particular da demografia da profissão. Mas foi um dado corrente que todos os jovens oficiais pudessem em princípio atingir pelo menos o nível do Coronel em fim de carreira. Hoje, o horizonte profissional modal no Exército português talvez seja o de Tenente-Coronel.

ocidentais ao longo dos dois últimos séculos, mas também as formações “secundárias”<sup>11</sup>, ou se preferirmos, pós-graduadas, destinadas aos profissionais militares ao longo da carreira, como factores de abertura do horizonte intelectual e *profissional*. Se tivéssemos que resumir em apenas dois traços o movimento, ou a evolução (complexa, diferente consoante países e épocas), do papel das CS na formação dos oficiais, fá-lo-íamos afirmando:

- (i) Que as CS começam por ser apanágio dos escalões mais elevados da instituição, e vão progressivamente “difundindo” *verticalmente* para os escalões mais baixos;
- (ii) Que começam por ser apanágio de funções especiais (estado-maior), para, a partir daí, “difundirem” *horizontalmente* para as outras funções (“operacionais”, “gestores”, “técnicos” (Rodrigues dos Santos 2006)).

Não faltam os exemplos<sup>12</sup> de exércitos nos quais as formações (obrigatoriamente académicas), respeitantes às CS no sentido mais lato, foram de início reservadas aos níveis “secundários” de formação dos oficiais, ou seja, após a graduação em formação inicial.

## 2.2 *As ciências sociais e as relações com o exterior da instituição militar*

O que este facto traduz é uma ideia antiga, fortemente arraigada nas instituições militares, segundo a qual a visão abrangente dos interesses dos Estados (para já não falar dos interesses das *nações*, algo bem diferente<sup>13</sup>), das finalidades das instituições, dos objectivos, das situações e, consequência de tudo isso, das estratégias, deve ser reservada aos níveis mais elevados da hierarquia militar. Num universo que tem como regra que “aquilo que *não se tem que saber, não se deve saber*”, base essencial do controlo da informação que, para além da sua funcionalidade em termos de segurança em certas situações bem precisas, desempenha um papel crucial na gestão do poder nas instituições, a formação tende a estratificar os campos de conhecimento a adquirir pelo jovem futuro oficial nesses mesmos termos. O subalterno, por conseguinte, nesta óptica não tem que saber quais as relações de forças entre potências, quais as grandes tendências da evolução dos contextos mundiais, em termos não só militares, mas

---

<sup>11</sup> Esta terminologia, frequentemente encontrada na literatura, tem o inconveniente de evocar a escola primária, actual “ensino básico”, e o “ensino secundário”. Apresenta, contudo, a vantagem de exprimir a relatividade dos níveis, e não só a sucessão.

<sup>12</sup> O presente âmbito não permite a exploração – todavia necessária – de tais exemplos.

<sup>13</sup> E bem diferente, obviamente, mesmo no âmbito de estados-nação, ou de nações providas de estados.

sociais, económicos, sociais, culturais. Estes domínios pertencem por assim dizer naturalmente às chefias. Ora os domínios de saber que acabamos de enumerar são, com toda a evidência, os domínios específicos das CS. O que explica que as formações para oficiais superiores, para os Estados-maiores, tenha desde cedo integrado estas disciplinas. Se “visão abrangente” é um sinónimo de “visão das chefias”, então “visão local”, limitada aos contextos imediatos (o escalão “táctico”), preocupada com as situações concretas e internas, é um sinónimo de “visão de subalternos”. A admitirmos esta conclusão, aceitamos também que as CS são o instrumento dos Estados-maiores, dos níveis elevados das hierarquias.

Esta concepção “hierárquica” da função das CS coexiste, em numerosas escolas e épocas, com a tónica colocada no pólo informal, da Instrução e do Treino na formação inicial dos oficiais. Resta saber se tal coexistência é compatível, na diacronia, com a manutenção de altos níveis de competência na função “política” das instituições militares. Com efeito, torna-se difícil fazer de um subalterno formado “na dureza”, na preocupação com horizontes imediatos, com um ethos de resolução expedita (mas simplista) de problemas concretos, um bom oficial superior, e *a fortiori*, um bom dirigente nos mais altos níveis de responsabilidade. A capacidade de análise estratégica (enquanto forma especial de pensamento), a capacidade para integrar informações altamente complexas, como são as que concernem a todas as situações actuais, locais e mundiais, a capacidade para conduzir análises de situações em que domina não a probabilidade ou o cálculo, mas a incerteza que exige flexibilidade intelectual, são capacidades e competências que, ou se preparam e adquirem na formação inicial, ou só muito dificilmente se adquirirão mais tarde.<sup>14</sup> As soluções para esta dificuldade específica, que resulta de ter que formar dirigentes cultos, com visões abrangentes, a partir de um “material humano” formado, não na ausência mas na recusa, num certo desprezo da “cultura e dos livros” (assimilados, como no exemplo da Alemanha antes de 14, a fraquezas), foram diversas. Todas assentam em mecanismos de selecção daqueles que, entre os subalternos, não foram vítimas do formato específico que se pretendia inculcar aos cadetes, ou seja, de selecção, entre os subalternos, daqueles que *menos* correspondem à definição explícita dos objectivos da formação que lhes foi dada.

---

<sup>14</sup> Exemplos intuitivos, bem conhecidos dos oficiais superiores de muitos exércitos (embora possam encerrar alguma injustiça em relação a casos individuais), são os das dificuldades que se constataam nos subalternos que beneficiam tardiamente de formação que os habilita a tornar-se oficiais: as lacunas de formação inicial intelectual de qualidade dificilmente são compensadas.

Os mecanismos de escolha dos jovens oficiais a quem é facultado acesso às funções de tipo “estado-maior” são, sem excepção, mecanismos de selecção social de uma elite. Quer se trate de escolha pessoal, como no caso do rei Frederico II da Prússia, que seleccionava uma dúzia dos melhores jovens oficiais para formação de estado-maior, ou dos seus sucessores, quer de mecanismos mais formais (concursos, ou classificação na formação inicial), a selecção para as formações que incluem as CS como parte essencial dos seus programas, é equivalente à selecção de uma elite, actual (os “melhores”), ou futura (os futuros generais). Nestes casos, a contradição entre a formação de horizonte cultural limitado nas Academias e a necessidade de obter oficiais superiores cultos, capazes de entender a sua época e de ver longe, é resolvida pela origem social elevada de uma parte significativa dos cadetes. O que a instituição renuncia a dar-lhes, a família e o meio social de origem já lhos tinha dado em parte, e vai continuar a dar. De facto, existe uma sobre-representação dos meios sociais dominantes (aristocracia, grande burguesia), nos altos níveis hierárquicos na maior parte dos exércitos “modernos”, mesmo depois de o recrutamento dos futuros oficiais ter perdido o seu carácter exclusivo, em benefício dos meios modestos.

Mas se tal ideia é antiga e continua, como tal, a produzir os seus efeitos após ter deixado de ser uma orientação normativa consciente das instituições militares, e muito após ter deixado de corresponder às exigências das novas realidades, a verdade é que a introdução das CS na formação inicial dos oficiais foi lenta, incerta, com períodos de regresso a posições antigas. Ela foi, sobretudo, ligada à evolução da definição do perfil de competências do futuro oficial, em função da mudança profunda dos contextos mundiais, e das novas missões às quais mesmo os subalternos (de certo modo até *sobretudo* os subalternos) são confrontados.

### 2.3 Ciências sociais e gestão interna das relações de comando

A ideia segundo a qual as CS seriam “naturalmente” reservadas aos escalões dirigentes foi pouco a pouco posta em causa por um conjunto de mudanças internas da própria instituição. O oficial, enquanto membro do pessoal de enquadramento, desempenha, como é costume sublinhar, uma função que, sem ser seu apanágio exclusivo<sup>15</sup>, representa o núcleo central da sua identidade

---

<sup>15</sup> É uma função universalmente presente nas empresas privadas.

profissional: o comando dos homens (e das mulheres). Comandar uma unidade, por mais específica que seja a situação institucional derivada do seu carácter militar, é gerir a presença e a actuação de agentes (muitos deles funcionários do estado), aos quais são atribuídas funções. É gerir o seu desempenho, motivar o empenhamento, controlar a execução das ordens; mas é também supervisionar o quotidiano de uma colectividade, com todos os problemas que tal função comporta. O relacionamento com os subordinados foi, durante séculos, deixado à intuição dos oficiais. Na realidade, a origem social, e a distância que ela produzia “naturalmente” entre superiores (oficiais) e subordinados (subalternos e soldados), jogava em pleno na socialização para as funções de comando. Filhos das famílias privilegiadas, os oficiais eram socializados antes mesmo de ingressarem na instituição como dominantes. A relação com os inferiores podia ser simplesmente decalcada em modelos sociais bem enraizados na sociedade. De modo análogo ao que aconteceu na empresa privada, porém, as instituições militares começaram a preocupar-se com a gestão das relações entre superiores e subordinados, importando progressivamente os diferentes modelos da sociedade civil (veja-se o exemplo do paradigma das “relações humanas” na gestão do mundo do trabalho).

É provável que a viragem decisiva tenha tido lugar durante a segunda guerra mundial, no seio dos exércitos norte-americanos. O estudo gigantesco que foi o de Stouffer *et al.*, *The American Soldier* (dezenas de volumes de dados e de relatórios), foi o primeiro grande resultado da adopção de uma linha favorável às CS, e certamente um dos argumentos mais poderosos da utilidade que as instituições militares delas podem retirar. Sem poder entrar no pormenor, podemos resumir afirmando que a vida interna das unidades americanas sofreu profundas alterações em virtude das conclusões do estudo: integração dos novos recrutas, gestão das rotações e substituições na frente, formação dos pessoais, integração racial, etc., todos os aspectos da administração dos homens recebeu em pleno o impacte das CS. Embora a evolução tenha sido lenta (e se tenha operado a ritmos bem diversos consoante os países), o certo é que o oficial deixa de contar com um saber social da autoridade, herdado<sup>16</sup> pelo oficial. Torna-se por conseguinte necessário substituir esse saber tácito da relação de superioridade,

---

<sup>16</sup> Mas cada vez menos frequentemente, visto que a origem social dos oficiais evolui de maneira contínua das classes dominantes para as classes médias e até das classes médias baixas.

da gestão da distância, da dominação simbólica<sup>17</sup>, por um saber explícito, formal: académico.

Será porventura útil sintetizar os resultados das análises que precedem, com a ajuda do gráfico que exprime o plano da Formação, definido por duas dimensões (*educação formal / instrução e treino* práticos), em primeiro.

Desta representação resulta uma ideia principal: a formação dos oficiais contemporâneos (nesta designação incluímos o futuro previsível), associará necessariamente uma *formação formal* (“educação”) *intensiva*, de alto nível (nível de estudos superiores de banda larga, sem dúvida pós-graduados), *a uma componente de instrução (e treino), práticos, também eles intensivos*. Desaparecem, portanto, certas figuras antigas, algumas marcadamente arcaicas (quadrantes C e D), tais como o oficial educado (uma educação eventualmente adquirida antes da entrada no ofício das armas, socialmente herdada - **D**), sem contacto efectivo com o treino intensivo (que era encarado como marca do trabalhador manual, do executante, etc.), ou ainda como o subalterno mais ou menos analfabeto, submetido, que mais é, a um treino pouco sistemático (quadrante **C**)<sup>18</sup>.

---

<sup>17</sup> Morris Janowitz estuda precisamente a mudança que se opera entre dois “estilos de autoridade”, a partir de uma perspectiva “weberiana”. Janowitz, M. (1998). *Changing patterns of organizational authority. The training and socializing of military personnel*. P. Karsten. New York, Garland: 237-257..

<sup>18</sup> Esta é sem dúvida uma figura antiga, mas uma figura que teve uma enorme importância na fixação de uma certa imagem dos exércitos europeus até 1914.

Mais precisamente, esta evolução produzirá os seus efeitos a todos os níveis hierárquicos, desde os subalternos<sup>19</sup> aos oficiais gerais.

*Figura 3*

A metade do diagrama à direita do eixo vertical exprime a associação da educação formal de alto nível com as vertentes operacionais. Envolvimento dos “técnicos” na “operação”, significa exigência de treino prático adicional; o mesmo vale para as CS: os oficiais cujo perfil profissional os destina para estar presentes nos teatros de operações, ou pelo menos participar no seu planeamento, e cuja formação teórica inicial assenta numa dominante de ciências humanas, não podem deixar de adquirir também altos níveis de treino prático militar (de índole “operacional”).

O facto mais original será, sem dúvida, a “intensificação” de um perfil ainda pouco representado na esfera profissional em relação directa com o sector “operacional”, que é o dos oficiais cuja formação de tipo universitário tem uma dominante muito clara nas ciências sociais, e não, como tem sido muito corrente, nas ciências e tecnologias da matéria. Oficiais plenamente operacionais (donde a intensidade da dimensão instrução-treino), eles já não são os “engenheiros em armas” que representava o ideal de West Point até ao fim dos anos 1960. É, por outro lado, duvidoso que os próprios “engenheiros” possam fazer a economia de uma formação que os prepare para defrontar as novas condições (eminentemente sociais) de exercício das suas missões. Tal é, muito claramente, o balanço que fazem da adaptação da sua formação inicial os oficiais franceses

---

<sup>19</sup> O facto de fazermos incidir o estudo sobre a formação dos oficiais, não significa que as tendências aqui identificadas não se apliquem aos “subalternos” que não os oficiais (os sargentos). Pelo contrário, elas são universais no seio das instituições militares, e, de certo modo, vão ter um impacto ao nível do próprio soldado (agora profissional).

dotados de uma “formação pesada em engenharia”, frente às missões externas que lhe foi dado executar (Boëne, NOGUES et al. 2001).

Se estas tendências são válidas em geral, é certo que subsistirão perfis profissionais menos ligados aos teatros de operações, perfis para os quais o treino prático operacional será menos importante, tanto em formação inicial como em formação contínua (funções de apoio e retaguarda). Dado que o “orçamento tempo “ de formação é uma variável crítica, é muito provável que certos tipos de postos tenderão a ser colocados no lado esquerdo do diagrama, onde encontraremos apesar de tudo uma oposição nítida entre “administradores” e “políticos” por um lado, e “engenheiros” por outro. Os primeiros terão, sem qualquer dúvida, as CS no núcleo forte da sua formação, os segundos concentrar-se-ão nas ciências e tecnologias da matéria<sup>20</sup>.

Vejamos agora quais as conclusões que convém retirar, em síntese, do plano definido pelas duas dimensões da profissão militar (que opõem os “ofícios” “Operacional / Administrativo” e “Político / Técnico”)<sup>21</sup>, em relação aos quais teremos que tentar especificar o papel das ciências sociais. Transcrevemos, por comodidade e para simplificá-lo, o diagrama apresentado no início, dando-lhe uma forma gráfica um pouco diferente.

*Figura 4*

---

<sup>20</sup> O que não acarreta de modo algum, que as CS possam ficar por completo fora da sua formação inicial ou pós-graduada, sem graves inconvenientes para o bom desempenho das *profissões técnicas*.

<sup>21</sup> Ver Rodrigues dos Santos, J. (2006). “Modelos de análise da profissão militar.” *Episteme, Revista Multidisciplinar da Universidade Técnica de Lisboa* **VI, 2ª série**(15-16-17): 209-252.

Vejamos o que nos indicava o primeiro plano dos tipos de funções, concentrando-nos na questão da evolução (previsível, eventualmente desejável em função da evolução das realidades profissionais internas, e externas), do lugar das CS na formação dos oficiais.

Neste diagrama, como já sugerimos, a metade do lado esquerdo contém todas as funções que têm uma dominante “obtenção e gestão dos meios”, enquanto na metade do lado direito do esquema deveríamos encontrar todas as funções cuja dominante é a da “escolha das vias e utilização dos meios” em função dos objectivos externos.

A metade superior tem como carácter distintivo a “produção dos objectivos”, da instituição, tanto em termos de meios a obter, como de utilizações a prever, e acções a executar. A metade inferior é a parte do espaço profissional dominada pela técnica: gestão dos meios técnicos, e sua colocação à disposição dos “operacionais” em contexto de acção.

Não é impossível que a tensão principal se jogue entre os quadrantes **C** e **B**, visto que o que está em causa, para os altos níveis de instrução e treino práticos (metade direita do diagrama), é o peso da educação formal (que inclui obrigatoriamente o “livresco”, as “aulas”, as normas escritas), do saber teórico, abstracto, tudo, em suma o que o ethos “operacional” antigo detestava *por natureza*. O paradoxo do operacional traduz-se agora numa exigência acrescida: a aquisição, a par das competências tecnológicas, de competências de análise das situações com recurso às ciências sociais por um lado, e a capacidade física, psíquica e social para agir em situação de alto risco, sob a pressão da urgência, e exposto a elevados níveis de stress por longos períodos de tempo, por outro.

Mas esta dupla aposta pressupõe a *intensificação da formalização dos saberes operacionais* submetendo-os aos padrões científicos e académicos actuais, de modo a colocá-los ao nível das restantes disciplinas científicas, a par com o desenvolvimento das ciências sociais numa óptica aplicativa (de modo a elaborar instrumentos utilizáveis nos próprios contextos de acção).

Os dois desenvolvimentos, ambos de carácter científico e convergindo para um objecto comum (o novo perfil do Operacional e as suas exigências), deveriam ser levados a cabo de modo conjunto, a fim de garantir o melhor entrosamento possível das perspectivas.

## REFERÊNCIAS

- Boëne, B., T. NOGUES, et al. (2001). A Missions nouvelles des armées, formation nouvelle des officiers des armes? Enquête sur l'adaptation de la formation initiale des officiers des armes aux missions d'après-guerre froide et à la professionnalisation. Paris, C2SD: 176.
- Crackel, T. J. (2002). West Point, A Bicentennial History. Lawrence, Kansas, Univ. Press of Kansas.
- French, D. (2002). Officer Education and Training in the British Regular Army, 1919-1939. Military Education: Past, Present, and Future. G. C. Kennedy. Westport, CT: 105-127.
- Hattendorf, J. B. (2002). The Conundrum of Military Education in Historical Perspective. Military Education: Past, Present, and Future. G. C. Kennedy, Neilson K. Westport, CT, Praeger: 1-12.
- Haycock, R. G. (2002). The Labors of Athena and the Muses: Historical and Contemporary Aspects of Canadian Military Education. Military Education: Past, Present, and Future. G. C. Kennedy. Westport, CT, Praeger: 167-195.
- Janowitz, M. (1998). Changing patterns of organizational authority. The training and socializing of military personnel. P. Karsten. New York, Garland: 237-257.
- Jones, E. (1985). Red Army and Society. A Sociology of the Soviet Military. London, Allen & Unwin.
- Kennedy, G. C. and K. Neilson, Eds. (2002). Military Education: Past, Present, and Future. Westport, CT, Praeger.
- Moskos, C. C. and J. Burk (1998). The Postmodern Military. The Sociology of the Military. G. Caforio. Northampton, Mass., An Elgar Reference Collection: 591-612.
- Rodrigues dos Santos, J. (2006). "Modelos de análise da profissão militar." Episteme, Revista Multidisciplinar da Universidade Técnica de Lisboa VI, 2ª série (15-16-17): 209-252.
- Showalter, D. E. (2002). "No Officer rather than a Bad Officer": Officer Selection and Education in the Prussian/German Army, 1715-1945. Military Education: Past, Present, and Future. G. C. Kennedy. Westport, CT, Praeger: 35-61.