

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS**

**ENTRE FORMAÇÃO E ADESTRAMENTO: UMA
ANÁLISE SOCIOLÓGICA DO HABITUS ESCOLAR
MILITARIZADO EM UM COLÉGIO MILITAR**

Daniel Armando Faber

**Santa Maria, RS, Brasil.
2017**

**ENTRE FORMAÇÃO E ADESTRAMENTO: UMA ANÁLISE
SOCIOLÓGICA DO HABITUS ESCOLAR MILITARIZADO
EM UM COLÉGIO MILITAR**

Por

Daniel Armando Faber

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências
Sociais, da Universidade Federal de Santa Maria - UFSM, como
requisito parcial para obtenção do título de
Mestre em Ciências Sociais

Orientador: Prof. Dr. Ricardo Mayer

**Santa Maria, RS, Brasil.
2017**

**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Ciências Sociais e Humanas
Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada, aprova a presente
Dissertação de Mestrado

**ENTRE FORMAÇÃO E ADESTRAMENTO: UMA ANÁLISE
SOCIOLOGICA DO HABITUS ESCOLAR MILITARIZADO
EM UM COLÉGIO MILITAR**

elaborada por

Daniel Armando Faber

como requisito parcial para obtenção do título de
Mestre em Ciências Sociais

COMISSÃO EXAMINADORA:

Ricardo Mayer, Dr. (UFSM)
(Presidente/Orientador)

Laura Senna Ferreira, Dr^a. (UFSM)
(Examinadora)

Elaine da Silveira Leite, Dr^a. (UFPel)
(Examinadora)

Santa Maria, 24 de Julho de 2017

AGRADECIMENTOS

Sinto que o valor desse trabalho científico vai além de si mesmo. Percebo que a conclusão dessa etapa em minha trajetória apresenta-se também como uma oportunidade de reflexão acerca da constituição dela mesma e, além disso, sobre aqueles que fizeram parte dela. Aproveito então para manifestar minha profunda gratidão e carinho para com aqueles que me apoiaram e auxiliaram de um jeito ou de outro para que eu pudesse chegar até aqui.

- Inicialmente, quero agradecer a todos os Professores que enriqueceram minha trajetória intelectual a partir de 2006, quando saí de uma cidadezinha chamada Candelária e passei a estudar Filosofia na Universidade Federal de Santa Maria.

- Agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela bolsa de estudos que subsidiou minha pesquisa por um tempo.

- Ao Professor e Doutor em Sociologia Ricardo Mayer, pelas orientações no seu estilo pragmático de ser, mostrando, além disso, grande capacidade erudita e entendimento dos fenômenos sociais. Foi uma honra trabalhar ao seu lado.

- Devo agradecer também ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da UFSM, que me acolheu integralmente. Posso dizer que edifiquei uma profunda estima em relação aos profissionais que ali atuam.

- À Camila, minha companheira, pelo apoio nos momentos de crise investigativa, quando foi necessário recomeçar. Também por crer no meu potencial enquanto educador, pesquisador e pai. Suas contribuições foram imprescindíveis.

- Meu reconhecimento e gratidão também se direcionam aos colegas do mestrado. Ao também candelariense William Nunes e ao cachoeirense Igor Schirmer, que sempre estiveram dispostos ao *bom combate*, contribuindo para tornar nossas discussões mais emocionantes e prazerosas. Minha introdução à Sociologia teria sido muito mais difícil sem as conversas que tivemos.

- Minha gratidão aos amigos de longa data, Daniel Steil (Maninho), Potiguar Steinhaus (Potty) e Jean Pacheco (Bufy). Com esses eu também aprendi, simplesmente por observar as trajetórias de luta que os mesmos empreendem rotineiramente em prol de uma vida digna de ser vivida.

- Minha gratidão também aos amigos mais novos, Leandro Ribeiro, Antonio Belamar, Guilherme Dias e à Adriane Camera, pelo incentivo constante, mesmo de longe. Foi por conta do vosso apoio que esse projeto não foi abandonado.

- Sou eternamente grato à minha mãe, Lorena de Bastos Faber, que mesmo em condições diminutas oportunizou minha educação e formação. Sem ela, provavelmente essa empreitada não teria sido realizada, principalmente porque nas épocas difíceis de minha vida tu foste a única razão pela qual eu não a interrompi. Obrigado por teu apoio, amor e cuidados de sempre, tu estarás em minha memória até o fim de meus dias.

- Ao meu filho Arthur, do signo de Gêmeos, que me fez nascer Pai, ao mesmo tempo em que eu nascia Cientista Social. Desejo profundamente que meus conhecimentos se estendam também a ti, meu amor maior.

Os homens fazem sua própria história, mas não a fazem como querem.

Karl Marx

RESUMO

Universidade Federal de Santa Maria
Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais
Dissertação de Mestrado

**Entre Formação e Adestramento: uma análise sociológica
do Habitus Escolar Militarizado em um Colégio Militar**

Autor: Daniel Armando Faber

Orientador: Ricardo Mayer, Dr.

Baseado em obras centrais do pensamento de Pierre Bourdieu (1978, 2001 e 2007) empreendemos um estudo sociológico que abordou um grupo de ex-alunos do Colégio Militar de Santa Maria - CMSM, jovens que atualmente frequentam os cursos mais disputados na Universidade Federal de Santa Maria - UFSM. Por meio da análise de conteúdos e de uma série de entrevistas, nossa pesquisa buscou evidenciar os aspectos relativos à constituição de um *Habitus Escolar Militarizado* e das disposições que o integram. Levamos em conta a relação entre os anseios familiares e a tarefa que é atribuída à instituição escolar mencionada. Ponderamos acerca do contexto acadêmico no Brasil, lugar onde a maior parte dos universitários é, em geral, bem preparada para competir pelas vagas oferecidas, sobretudo aquelas dos cursos mais renomados (Medicina, Direito e Engenharias). Assumimos então o fenômeno de reprodução social como fio condutor em nosso estudo. Historicamente, procuramos posicionar o CMSM enquanto instituição escolar de prestígio, por conta dos resultados de excelência que vem oferecendo às famílias de militares ao longo dos anos. Segundo John Schulz (1994), é a partir de 1850 que podemos falar de uma “intervenção militar” no Brasil. Durante o segundo reinado as forças militares brasileiras passam a sofrer uma série de modificações, visando o seu aprimoramento material, institucional e humano. Os membros da classe militar se mostraram preocupados então com o tipo de ensino que seus filhos poderiam ter e, diante das possibilidades, os Colégios Militares emergiram enquanto espaços de formação distintos dos demais, especialmente pelas formas analogicamente estruturadas a partir do mundo militar. A disciplina e a hierarquia atuam como faróis que guiam as condutas individuais diariamente nesses espaços sociais, incidindo sua força sob os corpos e ao mesmo tempo nas subjetividades dos compartimentos. Concomitantemente, os alunos buscam alcançar uma série de bens simbólicos ofertados em uma espécie de mercado de bens, que são cobiçados pelos mesmos mediante aproveitamento escolar e disciplinar. No ensino superior, esses bens assumem novas formas, condicionadas pela dinâmica do mercado de títulos. A partir disso, analisamos os conjuntos disposicionais acionados ao longo das trajetórias intelectuais desses jovens, enquanto se deslocam do espaço escolar de formação para o espaço acadêmico de formação.

Palavras Chave: Formação Militar, Habitus, Disposições, Reprodução Social, Distinção Social.

ABSTRACT

Federal Santa Maria University (Brazil)
Program of Post-Graduation on Social Sciences
Master thesis on Social Sciences

**Between Formation and Training: a Sociological Analysis
Of Militarized School Habitus in a Military College**

Author: Daniel Armando Faber

Adviser: Ricardo Mayer, Dr.

Based on central works of Pierre Bourdieu's thought (1978, 2001 e 2007) we undertook a sociological study that approached a group of alumni of the Military College of Santa Maria - CMSM, young people who currently attend the most disputed courses at the Federal University of Santa Maria - UFSM. Through the analysis of contents and a series of interviews, our research sought to highlight the aspects related to the constitution of a Militarized School Habitus and the provisions that integrate it. We take into account the relationship between family longings and the task assigned to the school institution mentioned. We consider the academic context in Brazil, where most university students are generally well prepared to compete for the offered positions, especially those of the most renowned courses (Medicine, Law and Engineering). We then assume the phenomenon of social reproduction as the guiding thread in our study. Historically, we have sought to position CMSM as a prestigious school institution, due to the excellent results that have been offered to military families over the years. According to John Schulz (1994), it is from 1850 that we can speak of a "military intervention" in Brazil. During the second reign the Brazilian military forces undergo a series of modifications, aiming at its material, institutional and human improvement. Members of the military class were then concerned about the kind of education their children might have and, given the possibilities, the Military Colleges emerged as spaces of formation distinct from the others, especially the forms analogically structured from the military world. Discipline and hierarchy act as beacons that guide individual conduct daily in these social spaces, focusing their strength under the bodies and at the same time in the subjectivities of the shared. Concomitantly, the students seek to achieve a series of symbolic goods offered in a kind of goods market, which are coveted by them through school and disciplinary use. In higher education, these goods take on new forms, conditioned by the dynamics of the securities market. From this, we analyze the dispositional sets that are activated along the intellectual trajectories of these young people, as they move from the educational space of formation to the academic space of formation.

Keywords: Military formation, Habitus, Provisions, Social Reproduction, Social Distinction.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

IMAGENS

- Figura 1..... Organograma de Ensino via DECEX**
Figura 2..... Distintivo da Legião de Honra
Figura 3..... Organograma esquemático contendo as diferentes seções de trabalho
Figura 4..... Quadro de Ensino por Competências
Figura 5..... Foto: Colégio do Vagão
Figura 6..... Foto: Imagem aérea do CMSM
Figura 7..... Padronização do corte e usos do cabelo
Figura 8..... Instituto de Pesquisa da Capacitação Física do Exército
Figura 9..... Revista veiculada no interior das Organizações Militares
Figura 10..... Entrega de Diploma – Conclusão de Curso

TABELAS

- Tabela 1..... Tabela de Postos ocupados no E.M. conforme desempenho pessoal**
Tabela 2..... Tabela de Postos ocupados no E.F. conforme desempenho pessoal
Tabela 3..... Posição dos CM's no IDEB
Tabela 4..... Tabela de Valores e Deveres baseados na Ética Militar
Tabela 5 Valores e Práticas “úteis” e “nocivas” para o sucesso
Tabela 6 Disposições que constituem um Habitus Escolar Militarizado

LISTA DE ANEXOS

- 01: Roteiro de Entrevista**
- 02: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE**
- 03: Galeria dos Coronéis-Alunos**
- 04: Aula Prática no laboratório**
- 05: Relatório parcial de contas**
- 06: Solenidade: Juramento à Bandeira Nacional**
- 07: Sumário da edição de Dezembro de 2014 da revista “Verde-Oliva”**
- 08: Tabela com informações de ingresso universitário (cursos em destaque)**
- 09: Tabela de soldos dos militares do Exército Brasileiro**

LISTA DE ABREVIATURAS

AFA.....	Academia da Força Aérea
AMAN.....	Academia Militar das Agulhas Negras
APM.....	Associação de Pais e Mestres
CA.....	Corpo de Alunos
CAPES.....	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEAD.....	Curso de Ensino a Distância
CM.....	Colégio Militar
CMB.....	Colégio Militar de Brasília
CMCG	Colégio Militar de Campo Grande
CMO.....	Comando Militar do Oeste
CMPA.....	Colégio Militar de Porto Alegre
CMR.....	Colégio Militar de Recife
CMRJ.....	Colégio Militar do Rio de Janeiro
CMS.....	Colégio Militar de Salvador
CMSM.....	Colégio Militar de Santa Maria
CMCG.....	Colégio Militar de Campo Grande
CPD.....	Centro de Processamento de Dados da UFSM
DECEX.....	Departamento de Educação e Cultura do Exército
DEPA.....	Departamento de Ensino Preparatório e Assistencial
DEP.....	Departamento de Ensino e Pesquisa da UFSM
DERCA.....	Departamento de Registro Acadêmico
EB.....	Exército Brasileiro
EM.....	Escola Naval
ENEM.....	Exame Nacional do Ensino Médio
EsPCEX.....	Escola Preparatória de Cadetes do Exército
F.O.P.	Fato Observado Positivamente
F.O.N.	Fato Observado Negativamente
IDEB.....	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IME.....	Instituto Militar de Engenharia
ITA.....	Instituto Tecnológico da Aeronáutica
NPCE.....	Normas de Planejamento e Conduta do Ensino
OBM.....	Olimpíada Brasileira de Matemática
OM.....	Organização Militar
PEG.....	Programa de Excelência Gerencial do Exército Brasileiro
QCO.....	Quadro Complementar de Oficiais
SAEB.....	Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Básico

SCMB..... Sistema Colégio Militar do Brasil
SGE..... Sistema de Gestão Escolar
UFSM..... Universidade Federal de Santa Maria
UNESCO..... United Nations Educational,
Schientific and Cultural Organization

SUMÁRIO

CAPITULO 1 INTRODUÇÃO

1.1. Apresentação do Tema e Problema de Pesquisa _____	17
1.2. Objetivos da Pesquisa _____	24
1.3. Metodologia de Pesquisa _____	25
1.4. Sinopse da Dissertação _____	37

CAPITULO 2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E CONCEITUAIS

2.1. O conceito de Habitus: uma Revisão Crítica _____	40
2.2. Os Espaços Sociais _____	50
2.3. Processos de Diferenciação Social _____	54
2.4. Conclusão _____	58

CAPITULO 3 FORMAÇÃO ESCOLAR DISTINTA

3.1. Os Colégios Militares: Emergência e Constituição _____	61
3.2. Os Colégios Militares como Instituições de Ensino _____	71
3.2.1. O “Colégio do Vagão” _____	80
3.3. Conclusão _____	86

CAPÍTULO 4 O CASO DE UM HABITUS ESCOLAR MILITARIZADO E SUAS DISPOSIÇÕES

4.1. A Constituição de um <i>Habitus Escolar Militarizado</i> _____	89
4.2. As Disposições: O Adiamento da Gratificação _____	102
4.2.1. A Competição _____	106
4.2.2. Outras Disposições: a Disciplina e o Respeito à Hierarquia _____	112
4.3. Conclusão _____	121
CONSIDERAÇÕES FINAIS _____	125
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS _____	129

INTRODUÇÃO

1.1. Apresentação do Tema e Problema de Pesquisa

Junto aos Colégios Técnicos Federais, os Colégios Militares ocupam hoje – e já há algum tempo – os primeiros lugares no ranking das escolas avaliadas pelo Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM¹ e a partir disso surgiu um primeiro interesse por parte dos pesquisadores em estudar esse grupo social. Ressalta-se que a nota obtida no referido Exame é condição necessária para que os estudantes possam ter acesso a uma vaga em instituições federais de ensino superior, que ainda é visto como fator de diferenciação de classe, uma vez que determina as possibilidades ocupacionais dos agentes na sociedade.

Nesse sentido, o Colégio Militar de Santa Maria - CMSM vem se destacando cada vez mais entre as escolas com ensino de excelência na cidade, seus resultados no Ideb² dos últimos anos confirmam seu *status* notável.

De acordo com Pierre Bourdieu (1992, 2007, 2011), a escola é uma instituição subordinada aos interesses de reprodução e legitimação das classes dominantes. É através do trabalho pedagógico que os alunos internalizam os princípios culturais a que são expostos, de modo que, depois de concluída a sua formação escolar, eles tenham incorporado aos seus próprios valores e sejam capazes de reproduzi-los.

Nas palavras de Bourdieu (2002):

Continuo a pensar que o sistema de ensino contribui para conservar. Insisto sobre o contribui, o que é muito importante aqui. Não digo conserva, reproduz; digo contribui para conservar. **O sistema de ensino é um dos mecanismos pelos quais as estruturas sociais são perpetuadas.** Existem outros: o sistema sucessório, o sistema econômico, a lógica da velha fórmula marxista segundo a qual o 'capital vai ao capital'. Mas, nas sociedades modernas, o sistema de ensino tem um peso maior, contribuindo com parte importante daquilo que se perpetua entre as gerações. **Uma parte importante da transmissão do poder e dos privilégios se faz por intermédio do sistema escolar, que serve ainda para substituir outros mecanismos de transmissão, em particular os que operam no interior da família.** (BOURDIEU, 2002, p. 14-15, grifo nosso).

¹ O Exame Nacional do Ensino Médio foi criado em 1998 com o objetivo de diagnosticar a qualidade do ensino médio no Brasil. Em 2009, o exame ganhou uma nova função: selecionar ingressantes nos cursos superiores de faculdades e universidades federais. É uma prova aplicada anualmente pelo MEC (Ministério da Educação).

² O exame que mede o desempenho escolar dos alunos no Brasil “sintetiza dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: aprovação e média de desempenho dos estudantes em língua portuguesa e matemática. O indicador é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e médias de desempenho nas avaliações do Inep, o Saeb e a Prova Brasil.” Fonte: Portal INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

O investimento escolar aparece como a principal estratégia utilizada pelas famílias a fim de ascenderem socialmente, inclusive nas classes populares. Ao estudar jovens de baixa renda que frequentavam um curso popular em São Paulo, BONALDI (2015) afirma que “suas chances de ascensão social dependem crucialmente do acesso de seus descendentes a um diploma de ensino superior.” Sabe-se que estes jovens possuem maiores dificuldades para alcançar esse objetivo, devido a sua origem social menos abastada que os coloca em posições menos favoráveis à competição. Além disso, apesar de ter expandido seu sistema educacional em todos os níveis, o Brasil encontra grandes dificuldades em melhorar sua qualidade, bem como a eficiência de ensino. Os problemas são múltiplos, embora alguns se destaquem como, por exemplo, a falta de competência da gestão pública para fazer um uso eficiente dos recursos públicos além da falta de mecanismos efetivos para corrigir os problemas de iniquidade econômica e social.

A realidade dos Colégios Militares parece ser bem diferente. Ao compararmos com outras escolas públicas do país, os números mostram um desempenho excepcional de alunos oriundos de colégios militares em processos de seleção para o ensino superior. De início, tínhamos o interesse de explorar o interior do CMSM, verificar seu funcionamento, ter acesso aos gestores e professores da instituição. Tínhamos o propósito de analisar sociologicamente as estratégias de ensino empregadas ali. Contudo, como era de se esperar, tivemos problemas de acesso à escola. Cheguei a participar de algumas reuniões na presença de alguns oficiais que me interrogaram acerca dos objetivos da pesquisa e, mesmo deixando claro nosso desígnio, nossa solicitação não foi aceita. Após semanas de espera, recebi um e-mail contendo uma resposta negativa.

Foi um período difícil, tendo em vista que todo o projeto precisou ser reformulado de acordo com as possibilidades reais de acesso a instituição, foi aí que decidimos mudar o nosso foco. Já que o ENEM passou a ser uma avaliação oficial no país, tornando-se condição objetiva de acesso ao ensino superior, passamos a investir o nosso esforço na análise do uso que as famílias de militares poderiam fazer desse sistema no sentido da reprodução social de sua classe. Foi assim que transformamos os alunos do CMSM em objeto de pesquisa nesse caso. Por essa razão, em última análise, acredito que o empecilho imposto pelas autoridades militares naquela ocasião possa ter favorecido a construção de nossa atual proposta, justamente por conta dos desafios que surgiram a partir do referido

episódio. Foi a partir disso que novos caminhos e outras possibilidades passaram a ser exploradas.

Diante disso, o intuito desse trabalho é analisar a constituição do *Habitus*³ de um grupo de jovens que estudou no CMSM e que hoje frequenta os bancos da Universidade Federal de Santa Maria - UFSM. Uma vez que esse grupo se constitui, aparentemente, como depositário do investimento estratégico que visa a reprodução social de sua classe de origem, quando essa classe se envolve em uma série de lutas por prestígio e reconhecimento social. Daí a razão para a escolha de nossos entrevistados.

É importante ressaltar que essa pesquisa não trata do campo militar - *stricto senso*, tampouco da dimensão familiar diretamente, está focada, por outro lado, em observar os elementos significativos nos itinerários sociais dos agentes que fizeram parte de uma instituição de ensino peculiar. Veremos se algumas estruturas de seu habitus (Bourdieu, 2007) podem ou não serem identificadas, e de que forma isso pode se projetar no ensino superior como trajetórias de possível sucesso escolar.

Cabe lembrar ainda que, embora o CMSM seja uma instituição pública, ela não é inclusiva. É necessário que as instituições classifiquem seus membros de algum modo, no CMSM por exemplo, toma-se como base as condições sociais para a obediência, competências como *prontidão, disciplina, senso do dever*, entre outros⁴. Tendo em vista uma das funções mais tradicionais que a escola já veio a possuir – a de integrar membros da sociedade – podemos pensar nessa situação como estranha e contraditória, como, de certo modo, afirma Silva (2002) a respeito das instituições escolares de modo geral: “a escola tem duas grandes funções, frequentemente contraditórias: a de selecionar e a de socializar os jovens membros de uma sociedade”.

Os códigos institucionais que vigoram no espaço de escolarização militar não comportam somente maneiras racionalizadas de organização deste, comportam também uma dimensão deontológica, composta por regras e regulamentos que devem ser seguidos sob a luz da disciplina, onde a não observação de tal sistema implica necessariamente em algum tipo de sanção (uma penalidade em troca da norma transgredida). A respeito da disciplina, Louis Pinto (1996) afirma, por

³ Segundo Bourdieu (2007, p. 165), *habitus* é o “princípio unificador e gerador de todas as práticas”. Trata-se de um sistema de esquemas individuais, socialmente constituído de disposições estruturadas (no social) e estruturantes (nas mentes), adquirido nas e pelas experiências práticas.

⁴ As competências destacadas frequentemente são percebidas na figura do “bom moço” ou do “bom rapaz”.

exemplo, que “em uma coletividade numerosa, a disciplina não é um luxo, mas uma necessidade”, (sobretudo quando se espera um amplo grau de adesão dos indivíduos que pertencem a este espaço). Ao visitar o CMSM, percebemos que a codificação institucional das práticas naquele espaço comporta não só dimensões técnicas decorrentes da necessidade de administrar o mais economicamente possível um grupo de indivíduos, numerosos e diferentes, mas também dimensões ritualísticas da instituição em relação a seus membros, de modo a inculcar no ator social um determinado *conjunto de disposições* (Bourdieu, 2010).

Através de sua crítica ao subjetivismo e ao objetivismo, o filósofo de formação aperfeiçoou a noção de “Habitus”, chegando ao ponto de torná-la mais operacionalizável do ponto de vista empírico. Pierre Bourdieu afirma que tal noção é concebida através de um sistema de disposições, tendências incorporadas pelos atores decorrentes da especificidade do processo de socialização por eles percorrido. O *Habitus* seria incorporado pelo agente ao longo de sua trajetória no interior de um ou mais campos⁵ – internalizando, assim, as regras específicas do campo ao qual o agente faz parte. Bourdieu é um autor notável na contemporaneidade e com sua teoria fundada no conceito mencionado acima, bem como na análise crítica das práticas sociais dos agentes, supera o dilema tradicional: Estrutura Social *versus* Ação Humana (agência). Veremos os desdobramentos dessa proposta logo adiante. Temos a esperança de compreender o funcionamento desta parte do mundo social a partir de seu conjunto teórico robusto, apesar do desafio exegético que a leitura de seus textos estabelece.

A partir disso, ao menos duas questões se colocam: primeiramente, que tipo de habitus seria transmitido aos jovens pela família e principalmente pela instituição de ensino? e, qual seria o repertório disposicional desse habitus, incorporado e mantido pelos indivíduos que transitam do espaço social escolar de formação para o espaço social acadêmico de formação?

Sabe-se que a maior parte dos acadêmicos que frequentam as universidades públicas do país são em geral bem preparados para competir pelas vagas oferecidas, principalmente aquelas dos cursos mais renomados. Assim, buscamos justificar nossa pesquisa em função de sua relevância e contribuição não somente

⁵ Para Bourdieu, trata-se de um espaço de conflito e disputa permanente, onde os indivíduos lutam para dominar as regras do campo e conquistar os troféus oferecidos – acumular em estrutura e volume os capitais em jogo. Os agentes sociais estão submetidos a uma luta de forças que marca seus corpos com trejeitos e lhes inculcam modos de ser e fazer.

relativa à produção acadêmica no Brasil, mas também ao convívio social diário, onde enfrentamos um terrível inimigo em forma de desigualdade social. A investigação sobre os *habitus escolares* leva-nos a indagar sobre qual aluno queremos formar e a pensarmos sobre a importância da escola ter mais informações sobre as famílias. No caso das escolas públicas especialmente, conhecemos muito pouco sobre as rotinas e valores familiares que são implementados, quem gerencia as instituições e muito pouco também sobre a origem, profissão dos pais e outros tipos de informações que poderiam ser úteis e importantes ao trabalho pedagógico.

Essa pesquisa também se justifica pela capacidade de ampliação que as análises podem empreender, podendo ultrapassar as fronteiras do Colégio Militar de Santa Maria, englobando, assim, as demais instituições homólogas. Os estudos também devem colaborar para a ampliação de conhecimento científico na área de sociologia das elites e da educação.

Por fim, essa pesquisa contribuirá para fomentar novos debates e reflexões acerca da discussão que envolve os ideais meritocráticos que se fazem presentes nas relações sociais hodiernas. Sem dúvida, é também um tema de grande importância na sociologia de Pierre Bourdieu (2009).

Para compreender melhor o tema e perceber o alcance dos debates em torno do assunto, desenvolvemos uma sondagem em busca das publicações que poderiam abordar nosso pretense objeto de estudo. Através de pesquisas em banco de dados, listamos os resultados de alguns trabalhos inscritos no escopo de nosso estudo.

Considerando algumas buscas no portal da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Biblioteca Científica Eletrônica em Linha (Scientific Electronic Library Online – SCIELO) deparei-me com vários trabalhos acadêmicos interessantes e curiosos, no entanto, percebi que precisava usar critérios para minha pesquisa e então lancei os termos “colégios militares” e “habitus”. As pesquisas listadas, em geral envolviam os conceitos de Pierre Bourdieu (2009) e eram oriundas do campo da educação. Os trabalhos tratavam fundamentalmente do fenômeno de reprodução social e em parte da violência simbólica. No entanto, foram encontradas outras produções cuja proximidade ao nosso objeto de pesquisa e área de investigação foi um pouco maior.

Na esteira de pesquisas com elites militares, surgem os textos de Ernesto

Seidl (1999, 2007, 2011) com conclusões obtidas a partir de seu estudo que teve como objeto central os condicionantes sociais na composição das trajetórias do oficialato militar brasileiro, durante os anos de 1850 até 1930. Vários pontos destacados estão próximos da nossa discussão, um deles é a questão das relações sociais que passam a ser um componente relativo a outros elementos como a “utilização de relações baseadas na reciprocidade”⁶ ou “as tomadas de posição dos agentes frente ao universo do ‘político’” (SEIDL, 2007, ps. 03 e 04). Ficam evidentes as fronteiras do ordenamento militar alicerçado nos valores de respeito à disciplina, à hierarquia e ao “merecimento”, entretanto, apesar da importância, sua análise se restringe ao campo militar *stricto sensu* e aos sujeitos militares. Por outro lado, nossa pesquisa toma como objeto de análise os ex-alunos de uma instituição de ensino militar e mesmo esse espaço social é bem distinto da instituição militar que recebe anualmente jovens aptos a um “serviço militar”. Certos cuidados quanto a distinção entre esses dois universos de análise precisam ser tomados para que nosso trabalho não fique comprometido.

Por sua vez, o artigo de Letícia Casagrande e Jacira do Valle Pereira, que teve como proposta o estudo das estratégias de reprodução social levando em conta as ações conjuntas de famílias e escolas de prestígio (dentre elas o Colégio Militar de Campo Grande – CMCG), trouxe conclusões igualmente importantes para o nosso tema. Segundo as autoras: “o início da trajetória escolar dos agentes é organizado por seus familiares” (PEREIRA & OLIVEIRA, 2014, p.12), contudo, “a ampliação de capitais dos agentes se dá não somente na socialização primária (família), mas também em outros campos sociais. A escola é entendida como o campo que mais possui impacto nesse processo, pois é nesse ambiente que o agente passará maior tempo quando não estiver sob os cuidados de seus familiares.” (PEREIRA & OLIVEIRA, 2014, p.1). O trabalho das autoras fornece o ponto de partida e a direção que o caminho investigativo deverá seguir, algo importante e que mobiliza ainda mais nossa vontade de seguir em frente com a investigação.

⁶ O autor afirma ainda que “no caso da instituição militar essas relações baseadas na reciprocidade não são ‘oficial e solenemente admitidas e até proclamadas’, restringindo-se muito mais a regras tácitas e de conhecimento generalizado, porém oficialmente negadas em nome dos princípios ‘meritocrático’ e de antiguidade”. Disponível: Anais do 31º Encontro Anual da ANPOCS, de 22 a 26 de Outubro de 2007, Caxambu, MG. Seminário Temático 16: Elites e Instituições Políticas – *Elites militares, “política” e redefinições institucionais (1850-1930)*. Universidade Federal de Sergipe (UFS).

Outros trabalhos também enfatizam o papel da família como sendo central à compreensão do fenômeno de reprodução social mediante acúmulo de capitais, como no caso das dissertações de Igor Adolfo Assaf Mendes (2012) e Bernardo Mattes Caprara (2013). O primeiro, ao tratar da relação entre os recursos disponíveis na família e o alcance educacional e social dos indivíduos, foca especialmente no fenômeno de reprodução familiar nos termos do capital cultural transferido via instituição escolar (MENDES, 2012). Sua dissertação leva o título de “Trajetórias Educacionais, Capital Cultural e Herança Familiar”. O segundo texto intitulado “A Influência do Capital Cultural no Desempenho Estudantil: Reflexões a partir do SAEB 2003”, de Mattes Caprara (2013), tratou de relacionar as condições do ensino básico às questões da origem social desses estudantes, a fim de analisar o impacto do capital cultural nas trajetórias de sucesso de personagens inscritos em diferentes classes sociais. O segundo autor comenta o conceito de *habitus* em sua revisão de literatura, mas não chega a aplicá-lo em suas análises.

Não encontrei trabalhos no campo da sociologia que envolvessem os colégios militares, no campo da educação, no entanto, encontrei dois trabalhos úteis. Primeiramente a dissertação de Miriam Silva (2011) intitulada “Colégio Militar de Campo Grande – MS: tecendo os fios do Habitus Professoral” que apresenta uma investigação sobre a constituição do habitus professoral envolvendo professoras militares pertencentes ao Quadro Complementar de Oficiais (QCO) do Exército Brasileiro, lotadas no Colégio Militar de Campo Grande (CMCG). O segundo é de Jefferson Nogueira (2014) e se chama “Educação Militar: uma leitura da Educação no Sistema dos Colégios Militares do Brasil (SCMB)”.

Silva (2011) procurou estabelecer uma relação entre o que ela chamou de *migração laboral* e a constituição do habitus professoral. Segundo ela, as mudanças regulares de uma escola a outra e de uma região à outra, fazem com que os professores apresentem um habitus marcado pela instabilidade, no que se refere a adaptação e até mesmo no abandono de certas práticas pedagógicas em função da variação dos espaços sociais que são frequentados. Notamos, contudo, que o *tato* analítico da autora é superficial demais, uma vez que o sistema das disposições correspondente a esse habitus não é evidenciado.

Já o trabalho de Nogueira (2014) obteve maior sucesso ao tratar do conceito de *Ethos* militar no contexto do ensino militar. Utilizando várias perspectivas teóricas o autor concluiu que:

O *ethos* militar é trabalhado diuturnamente através da utilização da indumentária (farda), **da padronização da aparência e do comportamento dos alunos, na distribuição desses numa complexa estrutura hierárquica e na aplicação de um rígido sistema disciplinar**, tudo dentro de uma malha discursiva e simbólica que conjugam ao culto das tradições militares com técnicas de ensino eminentemente militares. (NOGUEIRA, 2014, p. 9, grifo nosso).

Os dois últimos trabalhos que mencionei possuem relevância garantida, não só por tratarem de conceitos oriundos da sociologia de Bourdieu, mas principalmente por abordarem, de alguma forma, os colégios militares em suas pesquisas.

Para se obter sucesso em uma pesquisa, um estado de conhecimentos é algo crucial, não só porque o pesquisador precisa situar-se nas discussões, mas sobretudo porque a ciência precisa avançar, no sentido de ampliação de seu espaço epistemológico. Nesse sentido, apesar dos trabalhos que citamos contribuírem conosco de alguma forma, eles não respondem às nossas questões de pesquisa, e assim as lacunas não são preenchidas. Sendo assim, só nos resta seguir em frente, em busca das peças que faltam no quebra-cabeças.

Concluída esta etapa, passaremos a enunciar as metas do trabalho e as técnicas metodológicas necessárias para realizá-lo.

1.2. Objetivos da Pesquisa

De maneira geral, é nossa intenção evidenciar a “bagagem” disposicional de indivíduos que se movimentam entre dois espaços sociais distintos de formação intelectual.

Especificamente, nossos esforços serão no sentido de:

- Examinar documentos: Editais, Manuais e Pareceres, objetivando encontrar indícios que apontem para um Habitus próprio e sua constituição disposicional;
- Realizar entrevistas com os ex-alunos do Colégio Militar de Santa Maria - CMSM, objetivando encontrar indícios que apontem para um determinado tipo de Habitus e que possam revelar sua constituição disposicional;
- Extrair dados acerca da origem dos estudantes de graduação da UFSM bem como dos cursos em que os ex-alunos militares costumam ingressar, buscando compreender melhor o impacto das trajetórias no mercado de títulos.

1.3. Metodologia de Pesquisa

É também com Bourdieu (2015), que iniciamos nossa reflexão acerca do que pretendemos fazer em termos de métodos e técnicas de análise, segundo ele, a sociologia deve aproveitar sua vasta herança acadêmica, apoiar-se nas teorias sociais desenvolvidas pelos grandes pensadores das ciências humanas bem como utilizar procedimentos metodológicos sérios e vigilantes para se fortalecer como ciência. Nossa intenção com este estudo é justamente a produção de conhecimento científico, este que no entanto, carece de rigor, amparado na clareza e na evidência. Sendo assim, devemos pensar criticamente a realidade, usar evidência empírica e simultaneamente manter um raciocínio lógico ao longo desta jornada.

Contudo, é preciso um caminho metodológico adequado a demanda em questão, o que Pierre Bourdieu, em *A Miséria do Mundo*, formula da seguinte maneira: “os métodos e as técnicas são instrumentos que o pesquisador dispõe que não são separáveis da sua utilização na pesquisa.” (2011, p. 13). Ou seja, o pesquisador deve optar pela utilização de técnicas investigatórias que permitam a obtenção adequada de dados e que, além disso, facultem processá-los adequadamente conforme a sua natureza.

Longe de seguir as orientações funcionalistas e positivistas difundidas aqui até em torno dos anos 60, iremos, pelo contrário, construir um “referencial metodológico”⁷ evidenciado pela imbricação entre teoria e prática, capaz de comportar aspectos como a racionalidade humana, sua consciência histórica e o contexto. Nesse sentido, iremos analisar o fenômeno de forma predominantemente qualitativa.

A pesquisa qualitativa tem como foco de estudo o processo vivenciado pelos sujeitos. Assim, as investigações qualitativas crescem em número, como um outro modo de produção de conhecimento capaz de responder à necessidade de compreender em profundidade alguns fenômenos, suprindo vazios deixados pela pesquisa positivista e seus métodos de coleta e análise de dados sendo uma referência para investigar contextos e realidades distintas.⁸

A abordagem qualitativa teve origem no século XIX, na Alemanha, em razão da necessidade das ciências sociais para estudo dos fenômenos humanos. O

⁷ Para Marília Ramos, “o uso de métodos quantitativos ou qualitativos depende diretamente do problema de pesquisa” (2013, p.56).

⁸ Haguette MTF. Metodologias qualitativas na sociologia. Petrópolis (RJ): Vozes;1987.

pesquisador deve decifrar o significado da ação humana, e não apenas descrever os comportamentos⁹. A pesquisa qualitativa tem um caráter estimulante ao permitir um certo grau de liberdade para o pesquisador. Segundo Ceres Gomes “a metodologia qualitativa designa uma variedade de técnicas interpretativas, tendo por objetivo descrever, decodificar, traduzir alguns fenômenos sociais que se produzem mais ou menos naturalmente” (2000, p.337). Assim, busca-se compreender amplamente o fenômeno que se está estudando, olhando todos os aspectos ao considerar a possível relevância para uma análise das relações que se estabelecem. Entretanto, o eixo central do paradigma qualitativo encontra-se na condição humana de responder a estímulos externos de maneira seletiva. Lembrei-me de Bourdieu outra vez quando, este afirma que:

Diante de certas pesquisas concebidas como prova lógica ou metodológica, não é possível deixar de pensar com Abraham Kaplan, na conduta do ébrio que, tendo perdido a chave de casa, procura-a obstinadamente ao pé de um lampião, sob o pretexto de que aí está mais claro [A. Kaplan, texto n.3]. (BOURDIEU, 2015, p. 18).

Tal seleção é influenciada pela forma na qual as pessoas definem e interpretam situações e acontecimentos. Em seu ofício, o sociólogo deveria atentar para a *vigilância epistemológica*, em suma, criticando, assim, “o fetichismo metodológico condenado a vestir uma construção prévia de objetos e de reduzir as lentes da ciência a um olho míope” (Bourdieu, 2000, p.61), ou seja, os que tomam a teoria como a realidade nua e crua, esquecendo-se das variações históricas que a engendram. A abordagem sócio-histórica proposta por Pierre Bourdieu, na supracitada entrevista, desempenharia, assim, um papel fundamental na organização do mundo social. Para Bourdieu, “Só a sociologia é capaz de escolher entre colocar seus instrumentos racionais de conhecimento a serviço de uma dominação cada vez mais racional, ou analisar a dominação, principalmente a contribuição de que o conhecimento racional pode dar a dominação.” (Bourdieu & Wacquant: 1992; 54; tradução livre).

Retomando a perspectiva de Santos, o pressuposto principal dessa abordagem é que não há padrões formais ou conclusões definitivas, e que a incerteza faz parte de sua epistemologia. O pesquisador qualitativo pauta os seus estudos na interpretação do mundo real, preocupando-se com o caráter

⁹ Santos SR. Métodos qualitativos e quantitativos na pesquisa biomédica. J Ped. 1999; 75(6):401 – 6.

hermenêutico na natureza da pesquisa sobre a experiência dos sujeitos. Segundo Minayo:

[...] a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. Aplicada inicialmente em estudos de Antropologia e Sociologia, como contraponto à pesquisa quantitativa dominante. (2007, p. 14).

O pesquisador qualitativo é, portanto, “como um confeccionador de colchas ou um improvisador de jazz.” (Denzin, 2006, p.19). Diversas são as técnicas que correspondem à metodologia qualitativa, no nosso caso, optamos prioritariamente pela análise de documentos, além do uso de entrevistas e, muito embora possa eu também ser visto aí como observador não-participante¹⁰.

A Análise de Conteúdo

Por fim, será importante para nossa pesquisa, a realização de uma análise de conteúdos¹¹ juntamente às práticas de entrevistas. Ao utilizar esta técnica, pretendemos identificar os elementos que fazem emergir o universo de bens simbólicos oferecidos aos agentes nos diferentes espaços sociais. Como os postos de consagração que estão em disputa se posicionam estruturalmente de acordo com um habitus dessa natureza?

A técnica em questão é usada para descrever e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos e textos. Essa análise, conduzindo a descrições sistemáticas, qualitativas ou quantitativas, ajuda a reinterpretar as mensagens e a atingir uma compreensão de seus significados num nível que vai além de uma leitura comum.

Segundo OLABUENAGA e ISPIZÚA (1989), a análise de conteúdo é uma técnica para ler e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos, que analisados adequadamente nos abrem as portas ao conhecimento de aspectos e fenômenos da vida social de outro modo inacessíveis.

¹⁰ No momento inicial da pesquisa, vamos proceder com a observação de modo à realizar uma espécie de “calibragem” (BECKER, 2007) entre os dados da empiria, os conceitos que pretendemos utilizar e o problema de pesquisa, de modo a reconstruir a realidade tal como é observada pelos atores inscritos no espaço social em questão.

¹¹ A análise de conteúdo tem sua origem no final do século XIX. Suas características e diferentes abordagens, entretanto, foram desenvolvidas, especialmente, ao longo dos últimos cinquenta anos.

A análise de conteúdo, em sua vertente qualitativa, parte de uma série de pressupostos, os quais, no exame de um texto, servem de suporte para captar seu sentido simbólico. Este sentido nem sempre é manifesto e o seu significado não é único. Poderá ser focado em função de diferentes perspectivas. Por isso, um texto contém muitos significados e, conforme colocam OLABUENAGA e ISPIZÚA (1989, p.185):

- (a) o sentido que o autor pretende expressar pode coincidir com o sentido percebido pelo leitor do mesmo;
- (b) o sentido do texto poderá ser diferente de acordo com cada leitor;
- (c) um mesmo autor poderá emitir uma mensagem, sendo que diferentes leitores poderão captá-la com sentidos diferentes;
- (d) um texto pode expressar um sentido do qual o próprio autor não esteja consciente.

De certo modo a análise de conteúdo, é uma interpretação pessoal por parte do pesquisador com relação à percepção que tem dos dados. Não é possível uma leitura neutra. Toda leitura se constitui numa interpretação e, sendo a mensagem da comunicação simbólica, a compreensão do contexto evidencia-se como indispensável para entender o texto. É preciso considerar, além do conteúdo explícito, o autor, o destinatário e as formas de codificação e transmissão da mensagem.

De acordo com BARDIN (1977), os documentos incluídos na amostra devem ser representativos e pertinentes aos objetivos da análise. Devem também cobrir o campo a ser investigado de modo abrangente. Devem poder ser interpretadas sem auxílio de nenhuma informação adicional. A decisão sobre o que será a unidade é dependente da natureza do problema, dos objetivos da pesquisa e do tipo de materiais a serem analisados.

Uma vez definidas as categorias e identificado o material constituinte de cada uma delas, é preciso comunicar o resultado deste trabalho. A descrição é o primeiro momento desta comunicação. Quando se tratar de uma pesquisa numa abordagem quantitativa esta descrição envolverá a organização de tabelas e quadros, apresentando não só as categorias construídas no trabalho, como também computando-se frequências e percentuais referentes às mesmas. Poderá haver diferentes tipos de tabelas, de acordo com os níveis de categorização utilizados. Quando se tratar de uma pesquisa numa abordagem qualitativa a descrição será geralmente de outra ordem. Para cada uma das categorias será produzido um texto síntese em que se expresse o conjunto de significados presentes nas diversas

unidades de análise incluídas em cada uma delas.

A interpretação, por fim, constitui um passo imprescindível em toda a análise de conteúdo, especialmente naquelas de natureza qualitativa. Emergindo das informações e das categorias, a teorização integra um movimento circular com a interpretação e a compreensão, no sentido de aprofundar a análise.

Pretendemos seguir estas mesmas etapas em nossa pesquisa. Especificamente, analisaremos os seguintes materiais, todos de primeira mão:

a) O “Manual do Aluno”, onde constam as promoções por mérito, bem como a hierarquia escolar ensejada em termos da atribuição de postos e graduações similares à hierarquia do Exército Brasileiro. Nesse manual constam os aspectos referentes a regulação dos comportamentos e apresentação pessoal dos alunos, conforme trecho a seguir:

O aluno modelar do SCMB¹² carrega princípios éticos sólidos, necessários a transformação da sociedade. A sua conduta moral reflete estes princípios por meio de boas atitudes, com base no respeito às normas e instituições, na disciplina e na solidariedade. (Manual do Aluno, 2015, p. 10).

b) A Revista Anual do CMSM. É nossa expectativa encontrar elementos simbólicos significativos neste material, sobretudo evidências que remetem ao prestígio e a consagração dos indivíduos ao longo de suas trajetórias.

c) O Regulamento dos Colégios Militares - (R-69), que reúne em seu interior um conjunto de normas, recomendações e padrões de configuração estrutural. Segundo as orientações do próprio documento:

Art. 28. O ensino médio tem como finalidades: I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento dos estudos; II - a preparação básica do educando para o trabalho e a cidadania, tornando-o capaz de adaptar-se com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento; III - o aprimoramento do educando como pessoa, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; e IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática no ensino de cada disciplina. (R-69, 2008, p. 11).

Ao analisar o R-69, pretendemos encontrar um conjunto de orientações de funcionamento do interior escolar, onde as delimitações do espaço social se configuram. Esse conjunto de documentos está disponível de forma eletrônica, tanto

¹² Sistema Colégio Militar do Brasil.

no site do CMSM quanto no site da DEPA¹³.

d) As diversas revistas e jornais que circulam entre os militares. Nelas aparece um conteúdo rico entre fotos e textos. Além de edições polêmicas, tanto por conta da produção editorial quanto por conta das mensagens do comandante do Exército. Esse cargo é ocupado hoje pelo General de Exército Villas Bôas. O material costuma ser distribuído de forma gratuita e tem grande circulação entre os membros das forças armadas.

e) Os dados de ingresso dos acadêmicos da UFSM; estes dados foram obtidos mediante autorização do Departamento de Registro Acadêmico - DERCA da UFSM. O Centro de Processamento de Dados - CPD se ocupou do envio destes arquivos, os quais se referem ao período de 2008 à 2016. A partir deles poderemos discutir alguns pontos referentes ao chamado “mercado de títulos” e ao fenômeno de reprodução social das elites.

O uso da Entrevista

Esta técnica tem uma finalidade própria na exploração do mundo social, de acordo com a nossa finalidade, optamos pela aplicação de entrevistas semi-estruturadas, aquelas que combinam perguntas abertas e fechadas, onde o informante tem a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto. O pesquisador deve seguir um conjunto de questões previamente definidas, mas ele o faz em um contexto muito semelhante ao de uma conversa informal. Esse tipo de entrevista é muito utilizado quando se deseja delimitar o volume das informações, obtendo assim um direcionamento maior para o tema, o que converge diretamente às nossas expectativas.

A entrevista é definida por Teresa Haguette como um “processo de interação social entre duas pessoas na qual uma delas, o entrevistador, tem por objetivo a obtenção de informações por parte do outro, o entrevistado. As informações são obtidas através de um roteiro de entrevista constando de uma lista de pontos ou tópicos previamente estabelecidos de acordo com uma problemática central que deve ser seguida” (2010, p. 81).

Nossa intenção ao aplicar as entrevistas é a de identificar os elementos discursivos que caracterizam e apontam para as questões de pesquisa que foram elaboradas, de modo a satisfazer ao mesmo tempo, boa parte dos objetivos que

¹³ Diretoria de Ensino Preparatório e Assistencial.

citamos logo acima.

Após serem identificadas numericamente (01, 02, 03...), as entrevistas serão gravadas e posteriormente transcritas. Independente de serem moças ou rapazes, o número de entrevistados dependerá da capacidade de saturação das informações coletadas, uma vez que a pesquisa qualitativa “não se legitima pela quantidade de participantes e sim pela qualidade, profundidade, detalhamento e contextualização de seus relatos”¹⁴. Através das diferentes alocações, pretende-se identificar elementos recorrentes que revelam o repertório de disposições concernente a um *Habitus Escolar Militarizado*, interiorizado e exteriorizado nas trajetórias e reconhecido nas práticas dos agentes.

A preparação da entrevista, entretanto, é uma das etapas mais importantes da pesquisa que requer tempo e exige alguns cuidados, entre eles destacam-se: o planejamento da entrevista, que deve ter em vista o objetivo a ser alcançado; a escolha do entrevistado, que deve ser alguém que tenha familiaridade com o tema pesquisado; a oportunidade da entrevista, ou seja, a disponibilidade do entrevistado em fornecer a entrevista que deverá ser marcada com antecedência para que o pesquisador se assegure de que será recebido; as condições favoráveis que possam garantir ao entrevistado o segredo de suas confidências e de sua identidade e, por fim, a preparação específica que consiste em organizar o roteiro ou formulário com as questões importantes e que visam obter respostas satisfatórias (LAKATOS, 1996).

Retornando à concepção de entrevista de Teresa Haguette, ela afirma ainda que o processo de interação que acontece durante a entrevista contém quatro componentes: “a) o entrevistador, b) o entrevistado, c) a situação de entrevista, d) o instrumento de captação de dados ou roteiro de entrevista” (idem, p. 81). Nenhum desses elementos faz sentido quando separados de sua totalidade. Cada um está “em relação” com o outro.

O primeiro componente do processo de entrevista apresentado por Haguette, precisa possuir algumas qualidades essenciais segundo Paul Thompson, são elas:

[...] o interesse e respeito pelos outros como pessoas e flexibilidade nas reações em relação a eles; capacidade de demonstrar compreensão e simpatia pela opinião deles; e, acima de tudo, disposição para ficar calado e escutar. Quem não consegue parar de falar, nem resistir á tentação de

¹⁴ A “entrevista em profundidade” ou “semi estruturada”, no contexto da saúde. Investigação Qualitativa em Ciências Sociais.

discordar do informante, ou de lhe impor suas próprias ideias, irá obter informações que, ou são inúteis, ou positivamente enganosas. (1992, p.254).

Quanto ao instrumento de captação de dados, as perguntas, Thompson afirma que existem princípios básicos que se aplicam para todo o tipo de entrevista:

Evite um fraseado que leve a uma resposta indefinida: por exemplo, pergunte “com que frequência você ia à igreja?” e não “você ia à igreja com frequência?”. Claro que uma hesitação de vez em quando não tem importância, e até pode conseguir alguma simpatia por parte do informante. Mas estar frequentemente confuso e pedindo desculpas é simplesmente desconcertante e deve ser evitado especialmente como um modo de fazer perguntas pessoais delicadas, uma vez que só serve para passar para o informante seu próprio constrangimento. Muito melhor será fazer uma pergunta cautelosa ou indireta, previamente elaborada e proposta de maneira que demonstre segurança. Isso mostra que você sabe o que está fazendo, de modo que é mais provável que a atmosfera se mantenha relaxada. (1992, p. 260).

É imprescindível que se vá para o campo com informação sobre o seu campo, que se conheça o objeto de estudo, pois “quanto mais se sabe, mais provável é que se obtenham informações históricas importantes de uma entrevista” (1992, p. 255). Além disso, a demonstração de desinformação pode dificultar a relação entre pesquisador e pesquisado, é preciso que se tenha domínio sobre os conceitos. É preciso assegurar-se de que “as perguntas são historicamente relevantes e estão corretamente formuladas para aquele contexto” (idem, p. 257). Além disso, “Sem dúvida alguma, quanto mais você demonstrar compreensão e simpatia pelo ponto de vista de alguém, mais você poderá saber sobre ele” (1992, p. 272).

Segundo Thompson,

[...] uma entrevista é uma relação social entre pessoas, com suas convenções próprias cuja violação pode destruí-la. Fundamentalmente espera-se que o entrevistador demonstre interesse pelo informante, permitindo falar o que tem a dizer sem interrupções constantes, e que proporcione uma orientação sobre o que discorrer. Por trás disso está uma ideia de cooperação, confiança e respeito mútuos. (1992, p. 271).

Uma entrevista não é então uma simples conversa, por isso o momento é de colocar-se em segundo plano, o entrevistador está lá para ouvir, “esta não é uma ocasião para você demonstrar seu conhecimento e seu charme” (1992, p. 271).

Sobre isso, Teresa Caldeira considera que a relação que se estabelece entre o pesquisador e o seu informante é uma “relação de poder”, segundo ela “trata-se de

uma relação em que um requer um depoimento e o outro se vê na contingência de responder, em que um pede que tudo seja dito nos mínimos detalhes, e que o outro se esforce para dizer a verdade que só o primeiro poderá revelar” (1981, p. 334).

Do mesmo modo Bourdieu considera que “ainda que a relação de pesquisa se distingue da maioria das trocas de existência comum, já que tem por fim o mero conhecimento, ela continua, apesar de tudo, uma relação social que exerce efeitos sobre os resultados obtidos” (2011, p. 694).

George Gaskell, afirma que duas questões devem ser consideradas antes da entrevista: o que perguntar (o tópico guia) e a quem perguntar (seleção dos entrevistados). A questão que diz respeito ao “o que perguntar” se fundamentará “na combinação de uma leitura crítica de uma literatura apropriada, um reconhecimento do campo (que poderá incluir observações e/ou algumas conversações preliminares com pessoas relevantes e algum pensamento criativo” (2002, p. 66). Sobre a seleção dos entrevistados, essa questão está diretamente relacionada com o problema de estudo do pesquisador, pois a seleção dos entrevistados deve ser relevante para o desenvolvimento da pesquisa.

Gaskell classifica a entrevista semi-estruturada como “entrevista qualitativa”. Essa é “essencialmente uma técnica, ou método, para estabelecer ou descobrir que existem perspectivas, ou pontos de vista sobre os fatos, além daqueles da pessoa que inicia a entrevista” (2002, p. 65). O uso da entrevista qualitativa na pesquisa justifica-se naquelas onde o primeiro ponto de partida

[...] é o pressuposto de que o mundo social não é um dado natural, sem problemas: ele é ativamente construído por pessoas em suas vidas cotidianas, mas não sob condições que elas mesmas estabeleceram. Assume-se que essas construções constituem a realidade essencial das pessoas, seu mundo vivencial. O emprego da entrevista qualitativa para mapear e compreender o mundo da vida dos respondentes é o ponto de entrada para o cientista social que introduz, então, esquemas interpretativos para compreender as narrativas dos atores em termos mais conceituais e abstratos, muitas vezes em relação à outras observações. A entrevista qualitativa, pois, fornece os dados básicos para o desenvolvimento e a compreensão das relações entre os atores sociais e sua situação. O objetivo é uma compreensão detalhada das crenças, atitudes, valores e motivações, em relação aos comportamentos das pessoas em contextos sociais específicos. (2002, p.65).

Entende-se que o “objetivo da entrevista qualitativa é apresentar uma amostra do espectro dos pontos de vista. Diferentemente da amostra do levantamento, onde

a amostra probabilística pode ser aplicada na maioria dos casos, não existe um método para selecionar os entrevistados das investigações qualitativas. Aqui, devido ao fato de o número de entrevistados ser necessariamente pequeno, o entrevistador deve usar sua imaginação social científica para montar a seleção dos respondentes” (2002, p.70). No nosso caso, iremos abordar os estudantes de diversos cursos acadêmicos da UFSM (entre moças e rapazes) que cursaram ao menos o Ensino Médio no CMSM. Ao longo de um roteiro previamente estruturado (anexo 01), elaboramos questões que abordam prioritariamente os aspectos da constituição humana oriundos da relação *ensino-aprendizagem*, considerando a influência familiar e a formação escolar como condições centrais para a aprendizagem de um “sistema de disposições mais ou menos durável” (BOURDIEU, 2005). Desse modo, elas tinham o *habitus* e as *disposições militares*, respectivamente, como “alça” e “massa” de mira¹⁵. Temos a esperança de encontrar elementos que sejam potencialmente capazes de sinalizar essas disposições, como o respeito às hierarquias, a postura disciplinada e o espírito competitivo. Sendo mais objetivo, nosso mote investigatório procura dar conta daquilo que versa sobre as disposições que conformam a agência humana¹⁶, através de um conjunto de práticas e preferências investigadas.

Após termos transcrito as entrevistas, faremos uma identificação a partir de códigos numéricos de acordo como vão sendo realizadas (Ex: Entrevista 01, Entrevista 02, Entrevista 03...) preservando desse modo a identidade pessoal dos participantes. Também deverão ser assinados os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE (anexo 02).

Alguns nomes foram indicados por um dos professores que atua no interior da instituição CMSM e a partir deles formou-se uma rede de contatos. Pensamos que seria difícil conseguir a adesão dos participantes, mas logo atingimos um número considerável de entrevistados (20). Ao analisar o material, verificamos uma regularidade das informações ali presentes (saturação das informações), o que fez com que oito entrevistas fossem selecionadas para este trabalho, uma vez que entre elas a regularidade das informações foi maior.

¹⁵ A analogia se faz mediante comparação com os instrumentos de ajuste ao alvo presentes na maior parte das armas de fogo utilizadas em treinamento militar atualmente. A *massa* de mira fica na ponta do cano, enquanto a *alça* fica na outra extremidade, mais próxima do atirador. O ajuste entre essas duas peças permite ao atirador aproximar mais ou menos o seu tiro do centro do alvo, no nosso caso, dos objetivos propostos nessa pesquisa.

¹⁶ A discussão em torno da agência humana encontra-se aprofundada em Charles Taylor (2007).

Ética na Pesquisa

Quando o assunto é “ética na pesquisa” a centralidade está nas ideias de justiça e respeito pelas pessoas envolvidas na pesquisa, ou seja, pesquisador e pesquisado.

Um passo importante que pode-se dar é considerar os pesquisados não mais como “leigos”, figuras facilmente manipuláveis, instrumentos da pesquisa, mas como sujeitos que aceitaram fazer parte da pesquisa. O pesquisador deve respeitar os direitos dos cidadãos que participam como objeto de investigação. Pois, Segundo Roberto Cardoso de Oliveira “o trabalho envolve sempre uma relação de interlocução, entre pesquisador e pesquisados, já que é uma pesquisa ‘com seres humanos’, ao contrário da pesquisa em biologia que é uma pesquisa ‘em seres humanos’” (2010, p. 30). A distinção entre pesquisa com seres humanos e pesquisa em seres humanos é fundamental para “um aumento da sensibilidade das pessoas e instituições que atuam nesse campo, como para criar formulações mais sofisticadas que contemplem as especificidades do fazer científico” (2004, p. 57).

Os anos 1980 são centrais para a consolidação internacional dos sistemas de revisão ética (2008, p. 290). Porém, segundo Débora Diniz:

[...] as técnicas qualitativas desafiam as regras de revisão dos comitês basicamente por duas razões. A primeira é o estatuto epistemológico da produção do conhecimento: subjetividade e reciprocidade são valores a serem considerados em um desenho de pesquisa com técnicas qualitativas de levantamento de dados (RIBBENS; EDWARDS, 2000). O encontro de pesquisa envolve investigadores e participantes em relações sociais, um jogo simbólico muito diferente do que se estabelece em rotinas de estudos biomédicos. A segunda razão é sobre como se produz o conhecimento na pesquisa social: ao contrário das técnicas quantitativas, é da interação entre a teoria e a empiria, isto é, do encontro entre o pesquisador e o mundo social, que se gera o conhecimento. (2008, p. 291).

Dessa forma, há, conforme Diniz, uma “falsa presunção” de que todas as áreas de ciências humanas, ao falarem de seres humanos, produzem seus conhecimentos do mesmo modo, no entanto os modelos de avaliação ética foram pensados a partir de um campo de risco, sobretudo das pesquisas biomédicas, sendo assim, os modelos de avaliação ética, como a resolução 196/96 do Sistema CEP/Conep, por exemplo, que desconsidera as particularidades das ciências humanas. Recentemente aquela regulamentação foi substituída pela resolução 466/2012, que contém algumas mudanças, mas segue em linhas gerais toda a

lógica da anterior. Uma novidade relevante é a previsão de que “as especificidades éticas das pesquisas nas ciências sociais e humanas e de outras que se utilizam de metodologias próprias dessas áreas serão contempladas em resolução complementar, dadas suas particularidades”.

Segundo a antropóloga, não é possível transpor um modelo de risco, dano ou interesse de capital, existente em um teste de medicamento, por exemplo, para uma pesquisa sobre músicas ou tipos de mitos. É preciso entender a variabilidade de métodos que são utilizados em cada projeto de cada área, o que constitui hoje, segundo Diniz, um desafio em termos de pesquisa em ciências humanas. Ela afirma ainda que “poucos estudos sociais foram objeto de controvérsia ética durante a fase de coleta de dados, pois na maioria dos casos o dilema surgiu após a divulgação dos resultados” (2008, p. 296). Mesmo parecendo que o pesquisador após a publicação de sua pesquisa não tem mais controle, Cardoso de Oliveira afirma que o pesquisador “não deve se eximir de intervir no debate público sempre que perceber manipulação que ameace direitos dos sujeitos da pesquisa” (2010, p. 30). Um exemplo disso está na pesquisa de William Foote White que dá origem ao livro *Sociedade de Esquina*. Em uma edição posterior de sua obra, White afirmou ter “violado uma regra fundamental da observação participante: busquei influenciar os eventos” (2008, p. 299). Segundo Diniz “a enunciação pública desse incidente abriu espaço para uma discussão importante entre os etnógrafos sobre até onde se inserir na vida social durante um trabalho de campo” (2008, p. 299).

As ciências sociais, portanto, também enfrentam determinados problemas éticos, embora muito longe do que se encontra na área de pesquisa biomédica, são questões como privacidade, o estigma, confidencialidade... O que, no entanto, não signifique que as pesquisas não possam ser feitas.

A complexidade da pesquisa qualitativa é refletida da forma como certos temas éticos devem ser considerados e analisados corretamente, pois essa complexidade não permite a aplicação dos protocolos éticos construídos para pesquisas quantitativas. O equilíbrio adequado entre a confidencialidade, a autonomia e a proteção recíproca não é uma questão simples, e estes problemas quando surgem não são facilmente resolvidos. Estes aspectos constituem momentos na condução da investigação que devem ser considerados desde o início do planejamento. O projeto deve refletir a transparência das ações do investigador em relação a essas questões.

É importante que durante a construção do instrumento seja levado em conta o princípalismo (autonomia, beneficência, não maleficência). Estas são qualidades que não podem ser prescritas, controladas ou intelectualmente aplicadas. Elas surgem em um contato entre o investigador e colaborador, de forma mutuamente respeitosa. Tais qualidades refletem, talvez sempre, princípios que regem e orientam a vida. Eles são eticamente imperativos, mesmo se não forem prescritos eticamente, são aprendidos no nível mais fundamental da experiência humana.

Débora Diniz defende igualmente que a motivação para a revisão ética não pode ser a de que “os cientistas são sempre abusadores”, os cientistas são, e essa é a regra do funcionamento da ciência, pessoas engajadas em um compromisso de respeito à ética. Há riscos, entretanto, daqueles que fogem a regra.

Por fim, embora a discussão sobre a submissão de projetos em ciências sociais ao comitê de ética deva ser ainda amplamente discutido, de modo a tornar este processo mais sensível à demanda das ciências sociais, entendemos que em virtude da proteção relativa ao grau de risco que a pesquisa em ciências sociais encerra, a dimensão ética deve ser contemplada no que tange, sobretudo, ao sigilo das informações, considerando o conteúdo das entrevistas tomadas, da análise de documentos realizada e da identidade das fontes. No nosso caso específico, vamos elaborar um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE, a fim de tornar os pesquisados cientes do objetivo que a pesquisa encerra e também para que ele fique consciente dos procedimentos e de seu direito de abandonar a pesquisa em qualquer momento.

Encerro este capítulo com a crença de que os métodos e técnicas escolhidos se mostram ajustados à proposta de pesquisa e à natureza dos dados que serão recolhidos.

1.4. Sinopse da Dissertação

Neste tópico vamos apresentar de maneira concisa a sequência dos demais assuntos que constam em nosso sumário, ou seja, a estrutura que se percorre nesta dissertação.

No próximo capítulo, juntamente a um trabalho paralelo de coleta de dados, expomos e comentamos alguns conceitos que esta produção reivindica. Nosso recurso teórico principal está, pois, calcado nas obras de Pierre Bourdieu, basicamente *n'A Distinção: Crítica Social do Julgamento* ([1979/1982] 2007), *n'A*

Economia das Trocas Simbólicas (2005) e *n'A Reprodução* ([1970] 1992). Apresentamos uma série de ideias desse autor, ponderando que a compreensão de certos conceitos seja algo imprescindível ao avanço de nossa pesquisa. Por fim, chegamos a debater algumas das críticas direcionadas à noção central de seu sistema teórico, o conceito de *habitus*. Evidente que outras obras importantes desse mesmo autor também foram revisadas, foi o caso do *Homo Academicus* ([1984] 2008) e das *Meditações Pascalianas* (2001a).

A seguir, através de um breve panorama histórico, contextualizamos o espaço social por onde o nosso objeto de pesquisa se movimenta. Mostramos como se dá a alocação social dos indivíduos no espaço social do Colégio Militar de Santa Maria, além de sua condição institucional vinculada ao exército brasileiro. Mostramos como ocorre a relação entre o ensino e as práticas oriundas do mundo militar. Para atingir tal fim, foi dada ênfase à gestão educacional militar e suas especificidades naquele espaço.

No último capítulo da dissertação, através de um olhar sociológico que tem as práticas¹⁷ como fio condutor, vamos apresentar uma análise a partir dos diferentes manuais referentes ao ensino militar, das entrevistas coletadas e de alguns dados fornecidos pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Temos o intuito de desenvolver algumas reflexões acerca do *habitus* e das disposições que não só a formação de caráter militar enseja, mas que o espaço social acadêmico também pode demandar. Esperamos que essas disposições se tornem evidentes não só no discurso dos agentes, mas também em suas práticas que visam principalmente a distinção social e a reprodução de sua classe. Tomaremos como base epistemológica a proposta do construtivismo-estruturalista de Bourdieu (2011), uma vez que é nossa intenção analisar a produção de ideias e a gênese das condutas de alunos militares.

¹⁷ Pierre Bourdieu (1996).

CAPÍTULO 2

REVISÃO TEÓRICA

Introdução

Segundo Jeffrey Alexander¹⁸, “os sociólogos são sociólogos porque acreditam que a sociedade tem padrões, estruturas de alguma maneira diferentes dos atores que a compõem”. Não obstante, existe um desacordo sobre como essa ordem é produzida e, é neste ponto que entram as concepções opostas do Individualismo e do Coletivismo. O primeiro coloca em questão a concepção da estrutura como sendo o efeito da “integridade do indivíduo racional ou moral, e a capacidade que o ator tem de agir livremente contra sua situação”. Já o Coletivismo aponta para uma “ordem social” preexistente a qualquer ato individual, que o condiciona constantemente.

Como tentativa para superar esta polaridade, Alexander nos fala de uma posição em que individualistas ou coletivistas estariam, assim como qualquer cidadão, “comprometidos” com a autonomia do indivíduo (a sociologia teria surgido como disciplina justamente deste esforço de diferenciação do indivíduo na sociedade). A perspectiva resultante desta posição é chamada por ele de Novo Movimento Teórico, um movimento para dirimir o fundamentalismo da ação individual por um lado - o ator social racionalizante de Weber, por exemplo - e da estrutura como ordem reguladora de outro - princípios estruturais fundamentais de Althusser, por exemplo. As novas teorias inscritas neste movimento passariam a encarar uma cruzada para encontrar um ponto de reconciliação entre estes dois extremos.

Bourdieu (1983) aparece pelo caminho do construtivismo-estruturalista, admitindo por sua vez que no mundo social existiam estruturas construídas socialmente, assim como os esquemas de ação e pensamento, chamados por Bourdieu de *Habitus*, conceito tratado em “Estrutura, habitus e prática” (Bourdieu, 1982), versão brasileira do posfácio do livro *Architecture gothique et pensée scolastique*, de Erwin Panofsky¹⁹.

¹⁸ *O Novo Movimento Teórico*. Alexander, J. - RBCS (1987).

¹⁹ Para Bourdieu, ao utilizar o conceito de *habitus*, Panofsky “mostra que a cultura não é só um código comum, nem mesmo um repertório comum de respostas a problemas comuns ou um grupo de esquemas de pensamento particulares e particularizados: é, sobretudo, um conjunto de esquemas fundamentais, precisamente assimilados, a partir dos quais se engendram, segundo uma arte da invenção semelhante à da escrita musical, uma infinidade de esquemas particulares, diretamente aplicados a situações particulares” (Bourdieu, 1982, p. 349). Seria razoável inferir que nesta passagem Bourdieu entende por *habitus* uma gama

2.1. O conceito de *Habitus*: uma Revisão Crítica

Ao estudar as obras de Bourdieu (1994), somos capazes de perceber o incrível empreendimento de pesquisa que este realizou na sociologia. Ele posiciona o *Habitus* como noção mediadora entre a estrutura e o agente em que se procura incorporar todos os graus de liberdade e determinismo presentes na ação dos agentes sociais. A noção surge então como um conceito capaz de conciliar a oposição aparente entre realidade exterior e as realidades individuais. Capaz de expressar o diálogo, a troca constante e recíproca entre o mundo objetivo e o mundo subjetivo das individualidades.

Pensar a relação entre indivíduo e sociedade com base na categoria de *habitus* implica afirmar que o individual, o pessoal e o subjetivo são simultaneamente sociais e coletivamente orquestrados. O *habitus* é uma subjetividade socializada, ou se preferirmos, a “interiorização da exterioridade e a exteriorização da interioridade” (BOURDIEU, 1994, p. 60).

Especificamente, o autor define o *habitus* da seguinte maneira:

[...] como sistema das disposições socialmente constituídas que, enquanto estruturas estruturantes, constituem o princípio gerador e unificador do conjunto das práticas e das ideologias características de um grupo de agentes. (BOURDIEU, 2005. p. 191).

Dessa forma, o conceito é compreendido como um sistema de esquemas individuais, socialmente constituído de disposições estruturadas (no social) e estruturantes (nas mentes), adquirido nas e pelas experiências práticas (em condições sociais específicas de existência), constantemente orientado para funções e ações do agir cotidiano. Além disso, deve ser visto como um conjunto de esquemas de percepção, apropriação e ação que é experimentado e posto em prática, tendo em vista que as conjunturas em um espaço social o estimulam.

O conceito de *habitus* parece denotar um termo médio entre as estruturas objetivas e as condutas individuais, na medida em que o coletivo ou o grupo da sociedade estão depositados em cada indivíduo sob a forma de disposições duráveis, como as estruturas mentais (Bourdieu, 1983, p. 29). O *habitus* seria então uma interiorização da objetividade social que produz uma exteriorização da interioridade. Não só está inscrito no indivíduo, como o indivíduo se situa em um determinado universo social: um campo que circunscreve um *habitus* específico

muito variada de categorias do pensamento, fluida e imperceptível, mas capaz de dar coerência às ações dos indivíduos, aplicada em situações particulares com uma certa dose de invenção e criatividade.

(Bourdieu, 2001a).

Ao fugir dos determinismos das práticas, “a teoria praxiológica” de Bourdieu pressupõe uma relação *dialética* entre sujeito e sociedade, uma relação de mão dupla entre *habitus* individual e a estrutura encontrada em um espaço socialmente determinado. Segundo esse ponto de vista, as ações, comportamentos, escolhas ou aspirações individuais não derivam de cálculos ou planejamentos, são antes produtos da relação entre um *habitus* e as pressões e estímulos de uma certa conjuntura (SETTON, 2002). Em seus conteúdos, representam capital cultural sob a forma incorporada e, portanto, recursos de poder, já que o capital cultural, assim como o econômico, é distribuído desigualmente na sociedade. Os *habitus* constituem princípios de um arbítrio cultural, principalmente na sua acepção de cultura prática: são o sentido prático, o saber prático, evoluindo estrategicamente segundo uma lógica prática entre a acumulação de capital cultural e a legitimação social. O *sistema de disposições* em vigor constitui uma espécie de gramática que está no princípio da percepção e da apreciação de toda uma experiência social. O *habitus*, pois, alia as práticas sociais indicando aos indivíduos as melhores respostas e atitudes em relação às condições objetivas dadas. Se o *habitus*, enquanto produto social, direciona as práticas e aspirações individuais, então os agentes sociais, ao agirem, acabam por reproduzir estruturalmente a matriz de disposições, bem como as condições objetivas que suportam esse *habitus*. Aparentemente o indivíduo não teria autonomia alguma porque suas ações seriam determinadas pelo *habitus*, entretanto, o *habitus* fornece dois princípios, o de “sociação” e o de “individuação”, que demonstram a razão pela qual este conceito é um mediador entre o *social* e o *individual*. A “sociação” prende-se com o fato de que as nossas categorias de juízo e de ação provêm da sociedade e são partilhadas por todos aqueles que foram submetidos a condições semelhantes, processo que foi detalhado mais acima. A “individuação”, contudo, transporta-nos à ideia de que cada pessoa tem uma trajetória e localização únicas no mundo, ou seja, *habitus* é também a história incorporada no indivíduo, dadas pela sua trajetória individual e do grupo que faz parte, por isso, cada um de nós interioriza uma composição de esquemas singular construído continuamente, aberto e constantemente sujeito a novas experiências. Pode ser visto como um estoque de disposições incorporadas, mas postas em prática a partir de estímulos conjunturais que se encontram em um dado espaço social.

Princípio de uma autonomia real em relação às determinações imediatas da “situação”, o habitus não é por isto uma espécie de essência a-histórica, cuja existência seria o seu desenvolvimento, enfim destino definido uma vez por todas. Os ajustamentos que são incessantemente impostos pelas necessidades de adaptação às situações novas e imprevistas podem determinar transformações duráveis do habitus, mas dentro de certos limites: entre outras razões porque o habitus define a percepção da situação que o determina. (BOURDIEU, 1983, p. 106).

Sendo produto da história, é um sistema de disposições aberto, que é incessantemente confrontado por experiências novas e, assim, incessantemente afetado por elas.

Seu trabalho marca o "retorno ao sujeito" e a inflexão interpretativa que deságuam nas teorias da crítica social da atualidade. Ao mesmo tempo, sua construção teórica fornece uma série de elementos de possíveis críticas ou contestações, o que não significa demérito científico no entanto, uma vez que constitui-se como referência obrigatória no pensamento social deste início de século. Nessa condição, a famosa *sociologia das práticas* de Pierre Bourdieu (1996) passa a ser revista a partir do conceito mais central de seu arcabouço teórico.

A corrente convencionalista, de Lüc Boltanski (2009) e outros, ataca o conceito de habitus afirmando que o autor d'A *Distinção* (2007) desconsidera as incertezas da vida social na forma das relações de cooperação, de amizade, de responsabilidade entre outras. Boltanski, ao ser entrevistado pela revista *Plural* (USP, 2014) afirma que,

Bourdieu queria fazer uma teoria da ação, mas, segundo meu ponto de vista, não podemos fazer teoria da ação se não nos dermos conta daquilo que a ação tem que enfrentar constantemente: a incerteza. Se sabemos, logo de início, o final da história, por conhecer os habitus de uns e de outros, não há nada de ação! Em um modelo inteiramente disposicional, não haveria mais ação. Para mim, o grau de incerteza da vida social, a quais atores sociais devem fazer frente a todo o momento, é muito elevado. E, assim, não podemos compreender o estabelecimento de todo um conjunto de dispositivos, se não considerarmos que esses dispositivos são de redução de certas incertezas. (BOLTANSKI, 2014, ps. 220-221).

Para esse outro francês, antes de falar em “grupos”, “classes sociais”, “Estado”, “nações”, “operários”, “burgueses”, “movimentos sociais” etc., a sociologia deveria entender que todas essas categorias estabilizam os vínculos sociais de um dado modo e estão conectadas a convenções e valores morais específicos (Boltanski, 1982). Mais importante ainda é o fato de essas categorias serem

constantemente contestadas, reconstruídas e adaptadas nas situações diversas em que são mobilizadas. Situações problemáticas envolveriam a capacidade humana de contestar a generalidade e a universalidade desses termos (Boltanski & Thévenot, 1991, p. 12).

Outro tipo de crítica é a proposta por Alain Caillé em “*Esquisse d'une critique de 'l'économie générale de la pratique' de Pierre Bourdieu*” (2005). Aqui, para A. Caillé a articulação do habitus com o campo ou espaço social por Bourdieu concorreria para reduzir a agência humana apenas à persecução do interesse próprio segundo uma lógica utilitarista (ver Marcel Mauss, 2003 [1925]).

Bernard Lahire (2002) foi quem sabe o autor que arranhou as mais duras críticas à Bourdieu. Tendo as disposições como mote central ele chama a atenção para a imprecisão que esta noção encerra em seus trabalhos. Bourdieu teria apontado nada mais do que uma série de “tipos de disposições com a ajuda de substantivos e adjetivos qualificativos” (LAHIRE, 2005), do tipo “as disposições constitutivas do habitus cultivado”, “uma disposição austera e quase escolar” e ainda, “a disposição pura” (BOURDIEU, 2007). O problema é que nenhum desses adágios oferece uma definição, no sentido de uma explicação ao que seria de fato a peça central do habitus bourdieusiano.

Bourdieu é acusado de ter importado “uma síntese do estado das investigações psicológicas de seu tempo” (LAHIRE, 2005, p. 13). Segundo o autor de *O Homem Plural* (2002), “os termos tomados de empréstimo à psicologia permitiam designar um vazio ou uma ausência entre as estruturas objetivas do mundo social e as práticas dos indivíduos”, principalmente por conta da “transferibilidade” das disposições.

Contudo, é sobretudo o processo de generalização abusiva ou prematura que constitui o problema essencial subentendido pelo uso da noção acima. Para Lahire, não há garantias de que um esquema de disposições gerais possa ser completamente transferido, segundo ele,

[...] deduzir apressadamente da análise das práticas de um indivíduo, ou de um grupo social, num contexto social determinado (qualquer que seja a escala do contexto), esquemas ou disposições gerais, habitus que funcionariam da mesma maneira em qualquer lugar, em outros lugares e em outras circunstâncias, constitui, pois, um erro de interpretação. (LAHIRE, 2005, p. 24).

O empreendimento crítico de Lahire (2005) atinge seu ápice quando avança com a discussão até a constituição do “eu” ou “self”²⁰. Ao propor um diálogo com a

²⁰ A definição de self é uma construção relativamente recente. Porém, desde a Antiguidade o homem busca compreender esse algo em seu interior. A produção de conhecimentos na filosofia, a história e o desenvolvimento da cultura ocidental e as pesquisas recentes, especialmente em neurociências e psicologia do desenvolvimento, exercem influências que acarretam transformações no conceito de self. No que concerne à filosofia, as concepções filosóficas sobre o homem que surgiram ao longo do tempo influenciaram a compreensão sobre o self (Oliveira, 2006; Rasera, Guanaes, & Japur, 2004; Souza & Gomes, 2009). Os antigos filósofos entendiam que o ser era concebido de uma vez, totalmente completo e perfeito. Para Chandler (2000), as concepções mais importantes foram: (1) o homem como resultando de um sistema de essências, de Schlesinger; (2) o self transcendental e imutável, de Platão; (3) o ser que vivia um dualismo entre o corpo e o espírito, conforme Descartes; (4) o ser que era equipado com categorias universais na mente, como queria Kant. Para o autor, havia uma preocupação com um estado de permanência e certo desprezo pela mudança. Decorreu daí a ideia de self como entidade ou da existência de um núcleo essencialista, e a procura por alguma substância duradoura, como o ego, o espírito ou a alma. Na Psicologia, a visão de self mais frequente se origina da tradição filosófica que começa em Descartes, passa por Kant e chega em Piaget (Oliveira, 2006). Trata-se do self como “si mesmo”, a tomada de consciência de ser uma entidade independente e autônoma em relação ao outro. Uma visão racionalista do psiquismo, que ressalta uma perspectiva individualista, pois descreve algo que se passa no interior do sujeito. No que concerne à influência cultural, Nelson (2003) argumenta que o lugar e o grau de diferenciação do self na cultura sofrem transformações como resultado de processos históricos. Até o século XVII, a visão de mundo no ocidente era a de uma realidade duradoura na qual cada ciclo de vida era determinado em termos do lugar que a pessoa ocupava na sociedade. Assim, na maioria das civilizações havia uma pequena demanda para os indivíduos buscarem auto-definições para as suas próprias vidas. Por essa razão, a arte e a literatura expressavam narrativas comuns da cultura, e não as vidas específicas de indivíduos. Os indivíduos tinham pouco incentivo para compor um passado individualizado e um projeto único de aspirações individuais para o futuro. Não havia uma demanda para construir uma história sobre o próprio self. A situação muda a partir do século XVIII, quando surge uma perspectiva individualista para a existência humana, a qual terá repercussões na origem de importantes teorias psicológicas.

Gergen (1991) destaca algumas mudanças na concepção do self nos últimos dois séculos, integrando influências sociais, tecnológicas e filosóficas. No século XIX há uma visão romântica do self que atribui a cada indivíduo traços de personalidade, emoções, moralidade e criatividade. Já no século XX, toma força a visão modernista do self, que valoriza a capacidade de raciocínio para resolver problemas, desenvolver conceitos, opiniões e intenções conscientes. Essas visões influenciaram o pensamento científico sobre o homem até o final do século XX, quando entram em colapso devido, principalmente, às transformações propiciadas pelas tecnologias midiáticas disponíveis para a imersão dos indivíduos no mundo social. Em função da adesão da sociedade a esse ritmo acelerado de mudanças, discute-se a própria ideia da necessidade humana de se reconhecer como o mesmo (a “mesmidade” de John Locke) (Casas, 2005).

Diferenciando-se de tradições psicológicas e sociológicas que pressupunham ou uma continuidade histórica da noção de pessoa ou uma variação de produção de humanos com características psicológicas, crenças e patologias diferentes, Rose (2011) parte da necessidade de um desvio das narrativas históricas hegemônicas que consideram a compreensão individualizada e interiorizada de seu objeto como sua base de sustentação. É preciso compreender como, a partir de injunções histórico-institucionais, partimos para uma relação com nós mesmos, como já era possível depreender dos estudos de Michel Foucault, intitulados de uma ontologia histórica de nós mesmos. Além de encontrar em Foucault um importante interlocutor, Rose (2011) encontra em Gilles Deleuze e Felix Guattari elementos conceituais e problematizações éticas concernentes ao modo como aprendemos a instituir e conservar formas de inteligibilidade sobre nossa existência. Há objetivos históricos que identificam os processos de elaboração de nós mesmos, como a masculinidade, a feminilidade, a honra, a modéstia, a propriedade, a civilidade, a virtude e o prazer, dentre outros. Nikolai Rose (2011) não se afirma como um culturalista e empreende sua análise a partir do que ele mesmo chama de trajetórias interligadas, a saber, problematizações, tecnologias, autoridades, teleologias, estratégias, governo dos outros e de si e as dobras da alma. Inicialmente, trata-se de compreender onde, como e por que são tornados problemáticos certos aspectos do ser humano, momento da investigação em que Rose (2011) recoloca a importância epistêmica e institucional da instauração de racionalidades sobre a vida, a morte e a invenção das anormalidades, referindo-se ao caráter prescritivo e performativo de discursos científicos e morais que

história (mediante biografias históricas) esse autor propõe questões que invocam justamente a “incerteza” e as “contradições” sociais como fatos em relação à coerência de um discurso. Uma tarefa bastante ousada eu diria.

Lahire conclui que,

[...] a ideia de um “si” ou de um “eu” (de uma “personalidade”...) único e unificado é, para utilizar uma expressão de Durkheim, uma ilusão socialmente bem fundada, e que não conseguimos ver muito bem por que milagre a realidade das inclinações, das disposições e dos hábitos individuais corresponderia a esse modelo social unificador de constituição do eu. (LAHIRE, 2005, p. 31).

Segundo ele, essa espécie de miragem se assenta geralmente em dois pólos *típico-ideais*²¹, como referências imagéticas mais ou menos clara de posições gerais que poderiam ser observadas. Usando como exemplo o caso dos estudantes, poderíamos facilmente dividi-los em classes de sujeitos ascéticos ou hedonistas, contudo,

[...] se procurarmos na realidade os estudantes que correspondem melhor a estes dois pólos, arriscamo-nos a ter estatisticamente muito poucos candidatos. A maior parte deles estarão entre os dois, em situações “médias” que são, de facto, situações mistas, ambivalentes: eles não são nem monstros de trabalho, nem estroinas totais, mas alternam, segundo os contextos e, nomeadamente, as companhias do momento (e as suas

garantem que determinados problemas se tornem administráveis, como o são a delinquência, a infância, a sexualidade e a aprendizagem (FERREIRA, 2013).

²¹ De acordo com Max Weber (1864 – 1920), não é possível uma explicação da realidade social que seja particular, única e infinita. Assim, por meio de uma análise exaustiva das relações causais que a constituem, deve-se escolher algumas destas por meio da avaliação das influências ou efeitos que delas se pode esperar.

O cientista atribui a esses fragmentos selecionados da realidade um sentido, destaca certos aspectos cujo exame lhe parece importante – segundo seu princípio de seleção – baseando-se, portanto, em seus próprios valores. Mas, enquanto “o objeto de estudo na infinidade das conexões causais são determinados somente pelas ideias de valor que dominam o investigador e sua época”, o método e os conceitos de que ele lança mão ligam-se às normas de validade científica referido a uma teoria. Seria como elaborar um instrumento que oriente o cientista social em sua busca de *conexões causais*. Esse modelo de interpretação-investigação é o *tipo ideal*, e é dele que se vale o cientista para guiar-se na infinitude do real.

Suas possibilidades e limites devem-se: 1) à unilateralidade, 2) à racionalidade e 3) ao caráter utópico.

Ao elaborar o tipo ideal, parte-se da escolha, numa realidade infinita, de alguns elementos do objeto a ser interpretado que são considerados, pelo investigador, os mais relevantes para a explicação. Esse processo de seleção acentua – necessariamente – certos traços e deixa de lado outros, o que confere unilateralidade ao modelo puro. Os elementos causais são relacionados pelo cientista de modo racional, embora não haja dúvida sobre a influência, de fato, de incontáveis fatores irracionais no desenvolvimento do fenômeno real. No relativo à ênfase na racionalidade, o tipo ideal só existe como utopia e não é, nem pretende ser, um reflexo da realidade complexa, muito menos um modelo do que ela deveria ser. Um conceito típico-ideal é um modelo simplificado do real, elaborado com base em traços considerados essenciais para a determinação da causalidade, segundo os critérios de quem pretende explicar um fenômeno.

É possível, por exemplo, construir tipos ideais da economia urbana da Idade Média, do Estado, de uma seita religiosa, de interesses de classe e de outros fenômenos sociais de maior ou menor amplitude e complexidade, e também organizar qualquer dessas realidades a partir de um ou de diversos de seus elementos.

pressões), tempos dedicados ao trabalho e tempos de lazer, sofrendo alternativamente o peso do seu ascetismo constrangido e a má consciência do estudante hedonista. Portadores de disposições (mais ou menos fortemente constituídas) relativamente contraditórias, eles são mais numerosos estatisticamente do que os seus colegas “exemplares” (do ponto de vista da oposição teórica referida). E mesmo os estudantes mais típicos dos pólos opostos poderão ser trabalhados por desejos contraditórios, pelo menos simbolicamente. (LAHIRE, 2005, p. 34).

Em decorrência disso, colocar-se-iam outras questões: como é que o indivíduo vive a pluralidade do mundo social, bem como a sua própria pluralidade interna? Que disposições o indivíduo investe nos diferentes universos (no sentido lato do termo) que é levado a atravessar? Como distribui ele a sua energia e o seu tempo entre esses mesmos universos?

Para responder a esta demanda, Bernard Lahire (1997) apoia-se nas categorias de “variações interindividuais” e “variações intra-individuais”, que atuam em função de certos contextos (domínios de práticas, esferas de atividade ou tipos de interação). Uma visão mais complexa do indivíduo, menos unificado e portador de hábitos (de esquemas ou de disposições) heterogêneos e, em alguns casos, opostos, contraditórios. É assim que o singular se torna plural, na medida em que a socialização também é plural.

Em relação às *disposições*, contudo, outro ponto de faz notório enquanto crítica, a saber, da classificação dessas. Lahire nos adverte que,

É proveitoso distinguirmos as disposições para agir das disposições para crer, às quais podemos reservar o nome de “crenças”. Estas crenças são mais ou menos fortemente incorporadas pelos atores individuais, mas não podem ser sistematicamente assimiladas a disposições para agir. (LAHIRE, 2005, p. 17).

Os atores podem incorporar crenças (valores, ideais...) sem ter os meios (materiais e/ou disposicionais) para as concretizar, atingir ou cumprir. Por exemplo, viver sempre imerso num ambiente ideológico-cultural que valoriza os benefícios do consumo pode levar os atores de uma sociedade a sonhar em aceder ao consumo para “se sentir bem”, “ser feliz” ou “estar em cima do acontecimento”. Mas estes mesmos atores podem estar privados de meios económicos que lhes permitam agir no sentido da sua crença, vivendo essas situações como uma frustração temporária ou permanente. Seguindo-se a isso, poderíamos ainda pensar as disposições em termos de intensidade.

[...] as disposições distinguem-se entre elas segundo o seu grau de fixação e de força. Existem disposições fortes e disposições mais fracas, e a força e a fraqueza relativas das disposições dependem, em parte, da recorrência da sua atualização. Não incorporamos um hábito durável em apenas algumas horas, e certas disposições constituídas podem enfraquecer ou apagar-se pelo facto de não encontrarem condições para a sua atualização, e às vezes mesmo pelo facto de encontrarem condições de repressão. Se os sociólogos não gostam de distinguir as disposições fortes das disposições fracas é porque eles preferem apresentar quadros claros e nítidos das culturas ou dos universos simbólicos que eles descrevem, em vez de situações “mitigadas”, “médias” ou “de meias tintas”, intelectualmente menos satisfatórias, apesar de mais próximas do estado real das coisas. (Idem, p. 21).

Apesar de se constituírem como críticas agudas à noção de habitus bourdieusiana, essa noção, junto ao seu sistema conceitual, foi no mínimo fecunda como proposta engajada ao Novo Movimento Teórico. Além disso, qualquer projeto de formulação de uma teoria das práticas sociais após Bourdieu dificilmente pode passar ao largo da tarefa de submeter-se a um balanço crítico relativos aos aspectos positivos e negativos do legado sócio-teórico do mestre francês. O tom das críticas parece desandar para um reducionismo que negligencia certos princípios, como aparece em Boltanski & Thévenot, por exemplo:

Nosso quadro analítico se diferencia dos paradigmas que se baseiam na existência da hipótese de **uma orientação interna mediante um programa previamente inscrito nas pessoas**. Qualquer que seja a origem do programa e do seu modo de inscrição, sua função é a manutenção da identidade do sujeito, assegurando através de **uma espécie de automatismo**, a repetição de condutas que permanecem em harmonia umas com as outras, quaisquer que sejam as situações experimentadas. Contrariamente, nosso enquadramento teórico busca preservar a incerteza concernente às ações das pessoas, que segundo nos parece, deve ter lugar em um modelo, cujo propósito é dar conta das condutas humanas. (BOLTANSKI & THÉVENOT, 1991, p 267, grifos e tradução nossa).

O mais importante nesse caso é que a agência humana não se reduz a um sistema de disposições enquanto programa automatizado, ela têm espaço, por outro lado, nas *relações* entre o habitus e o campo, conforme entrevista de Pierre Bourdieu à Loïc Wacquant ([1992] 2005), intitulada *Um convite à Sociologia Reflexiva*.

Na referida entrevista, Bourdieu procurou esclarecer dúvidas a respeito de sua construção teórica, além de defender-se das acusações de determinismo social supostamente encontradas em sua sociologia. Segundo ele,

[...] a maioria dos comentaristas ignora por completo a significativa diferença entre o uso que faço desta noção e todos os usos prévios (Héran, 1987) – digo *habitus* justamente para *não* dizer hábito – ou seja, é uma capacidade geradora (se não criativa) registrada no sistema de disposições como uma arte, no sentido mais forte do domínio prático, particularmente como *arte inventiva*. Se prendem, em suma, a uma visão mecanicista de uma noção construída *contra o mecanicismo*. (BOURDIEU, 2005, p. 181-182, tradução nossa).

Desse modo, o *habitus* não está *previamente ajustado* ao sentido do jogo posto em marcha nos campos de lutas, ele apenas *aponta para* um possível futuro e nunca revela previamente o resultado integral das trajetórias sociais. Isso pode ocorrer também por outra razão, quando passamos a compreender a relação causa-efeito não mais como *diretamente proporcionais*, ou seja, existe um universo de condicionantes distintos que, postos estruturalmente, implicam no ajustamento estratégico dos gostos ao campo *durante a socialização*. As mesmas causas não produzem os mesmos efeitos e, portanto, “falar de *habitus* é assegurar que o individual, incluindo o pessoal e o subjetivo, é social e coletivo. O *habitus* é uma subjetividade socializada” (BOURDIEU, 2005, p. 186). Para Bourdieu,

A relação entre *habitus* e campo funciona de duas maneiras. Por um lado, é uma *relação de condicionamento*: o campo estrutura o *habitus*, que é o produto da encarnação da necessidade imanente de um campo (ou um conjunto de campos que se cruzam, servindo de extensão discrepante na raiz de um *habitus* dividido ou quebrado). Por outro lado, é uma relação de conhecimento ou *construção cognitiva*. O *Habitus* contribui para formar e constituir o campo como um mundo significativo, dotado de significado e valor, onde vale a pena investir a própria energia. (Ibidem, p. 188).

As estratégias são sugeridas pelo *habitus*, como uma espécie de *intuição* para o jogo. Desse modo, a realidade social existe duas vezes, nas coisas e nas mentes, nos campos e nos *habitus*, fora e dentro dos agentes. “Estratégias” no sentido de uma escolha razoável diante de certas situações, é como se as pessoas buscassem uma antecipação prática do futuro no presente, apontado por aquilo que *deve ser* uma boa escolha e não por ser a *única escolha* possível.

Concluimos que o *habitus* é um *sistema aberto de disposições*, constantemente afetado pelas experiências que reforçam ou modificam estas disposições, no sentido de uma adaptação do *habitus* enquanto probabilidades, uma vez que esse sistema é “durável, mas não eterno” (Ibidem, p. 195). Desse modo, as disposições são socialmente montadas e podem ser contrariadas ou modificadas, quando estudamos Bourdieu, notamos que a lógica estrutural da qual o autor se

refere não é de *sentido único*, ela aparece nas relações entre estruturas prévias e ações decorrentes:

A própria lógica de sua gênese faz do *habitus* uma série cronologicamente ordenada de estruturas: uma estrutura de posição determinada especificando as estruturas de posição inferior (portanto, geneticamente anteriores) e estruturando as de posição superior, por intermédio da ação estruturante que ela exerce sobre as experiências estruturadas geradoras dessas estruturas.²²

Constatamos assim a amplitude que é concedida à ferramenta epistemológica que o conceito de *habitus* representa. Ela se traduz em múltiplas searas em que Bourdieu se utilizou da ideia, numa larga demonstração sobre as situações teóricas e empíricas com as quais o conceito poderia contribuir. Estipulando etapas gerais do desenvolvimento do *habitus*, Bourdieu acaba quebrando a rigidez monocromática que cerca a ideia, que, apreendida superficialmente, não parece distinguir as formas variadas de disposições e características internalizadas pelos indivíduos, nas mais distintas exposições sociais a que estão sujeitos. Nesse momento é que entram em cena o *habitus* primário e o *habitus* secundário. A primeira categoria visa rotular o leque de disposições primeiramente apreendidas, em geral como produto do convívio familiar, e resultantes dos primeiros estágios vivenciados de socialização, que poderão se mostrar, com efeito, cruciais para todo o decurso posterior dos indivíduos. Aí está em observância o papel preponderante do núcleo familiar na internalização paulatina das estruturas externas. Por sua vez, os *habitus* secundários referem-se mais diretamente aos estágios seguintes, às disposições apreendidas nos diferentes círculos em que o agente se insere (Corcuff, 2001). O *habitus* primário funciona como base para as novas características, colhidas em novos ambientes sociais. No processo incessante de introjeção, a já mencionada “interiorização da exterioridade”, os agentes depositam camadas sucessivas de aptidões, adaptações e injunções em seus *habitus* particulares, assegurando sempre uma conduta em sintonia com o respectivo campo social.

N’A *Distinção* (2007), Bourdieu trata dos chamados *habitus* de classe, que seriam os componentes que promovem as indistiguíveis distinções sociais que se dão no encaixe das formas específicas dos *habitus* de cada grupo social. Aparecem

²² Reproduzido de BOURDIEU, P. Esquisse d'une théorie de la pratique. Tradução das partes: "Les trois modes de connaissance" e "Structures, habitus et pratiques". In: *Esquisse d'une théorie de la pratique*. Geneve, Lib. Droz, 1972. p. 162-89. Traduzido por Paula Montero.

aqui as disposições endêmicas das diferentes classes sociais, cujas existências são visíveis no cotidiano individual da vida em sociedade. Não é necessário que os agentes experimentem trajetórias e vivências milimetricamente equânimes para que partilhem uma visão de mundo única, e um extenso conjunto de disposições comuns frente à vida social. “O *habitus* se reproduz *in vivo*” (Silva e Souza, 2007).

Assim, para sabermos em que sentido devemos andar temos antes de olhar para trás e compreender bem o caminho percorrido. O percurso crítico aqui aventado faz parte de uma empreitada dessa natureza, a qual não tem nenhuma pretensão de encorajar a transformação da praxiologia estrutural de Bourdieu em ortodoxia ou defender dogmaticamente seu “santo nome”.

2.2. Os Espaços Sociais

Outra demanda interessante acerca do mundo social refere-se ao modo como as inter-relações ocorrem entre os indivíduos, mais especificamente, como e por que indivíduos com certos gostos ou estilos de vida semelhantes passam a se relacionar? Como essas relações se sustentam e como o diferente é apartado?

Independente do *mobil* para as ações humanas, o que nos interessa é compreender tais acontecimentos no âmbito do social, apontando elementos de constituição que venham da sociologia, e no caso da sociologia de Pierre Bourdieu, verificamos que esta sociologia não é somente das práticas, ela é também uma sociologia *relacional* (BOURDIEU, 1996, p.13), ou seja, certas práticas não possuem sentido por si mesmas e em si mesmas de modo estático e substancial, elas somente adquirem sentido quando estão em relação a outras práticas conforme as diferentes posições sociais que os agentes venham a ocupar no mundo social. Isso não é tudo, é necessário também que tais práticas relativas ofereçam certa diferença ou separação no mundo social, que funcionem como “operadores de distinções” (BOURDIEU, 1996, p. 22).

Segundo o autor, a chamada “revolução estruturalista” (BOURDIEU, 2013a, p. 152) teve seu início com Émile Durkheim (1858 - 1917) quando esse fala de um conjunto de relações invisíveis, aquelas mesmas relações que constituem um espaço de posições exteriores umas às outras, definidas umas em relação às outras, não só pela proximidade, pela vizinhança ou pela distância, mas também pela posição relativa - acima ou abaixo ou ainda entre, no meio (DURKHEIM, 1893).

Nesse sentido, o espaço social corresponde a um conjunto de “posições

relativas” (BOURDIEU, 2012, p. 134) que passa a organizar tanto as práticas quanto as representações dos agentes, permitindo que se estabeleça uma certa lógica das ações mesmo que de maneira não evidente, nos termos do auto, “invisível, que não podemos mostrar nem tocar” (BOURDIEU, 1996, p. 24). A existência de um espaço social tem como condição o ato de discernir, ser diferente, uma diferença socialmente pertinente e que seja percebida por alguém capacitado a discernir, exercitar tal diferença. É o que podemos notar no trecho de um estudo realizado por Bourdieu em 1960, no sudoeste da França, intitulado *O camponês e seu corpo*:

A observação crítica dos moradores da cidade, hábeis para perceber o habitus do camponês como uma verdadeira unidade sintética, dá ênfase à lentidão e ao peso do andar; o homem da *brane* [região das montanhas] é, para o habitante do *bourg* [cidade], aquele que sempre caminha em um solo irregular, acidentado e lamacento, mesmo quando anda no asfalto da *carrère* [rua principal]; é aquele que arrasta galochas enormes ou botas pesadas, mesmo calçando seus sapatos de domingo; é quem sempre avança com passos lentos e largos, como quando anda com uma vara no ombro, virando-se às vezes para chamar o gado que o segue [...]
[...] Em tal situação, o camponês é levado a introjetar a imagem que os outros fazem dele, mesmo quando se trata de um mero estereótipo. Passa a perceber seu corpo como corpo cunhado pela impressão social, como corpo *empaysanit*, rude, carregando o traço das atitudes e atividades associadas à vida camponesa. Em consequência, fica embaraçado em relação a seu corpo e em seu corpo. É por apreender seu corpo como corpo de camponês que tem dele uma consciência infeliz.²³

Pode-se assim representar o mundo social em forma de um espaço (multidimensional) construído na base de princípios de diferenciação ou de distribuição constituídos pelo conjunto das propriedades que atuam no universo social considerado.

Assim, através das relações entre as posições ocupadas e a distribuição dos recursos, as relações tornam-se objetivas e podem se tornar operantes, eficientes. Esses poderes sociais fundamentais são, de acordo com o francês, o capital econômico, em suas diferentes formas, e o capital cultural, além do capital simbólico (forma de que se revestem as diferentes espécies de capital quando percebidas e reconhecidas como legítimas).

O conjunto de bens econômicos (dinheiro, patrimônio, bens materiais) adquirido mediante diferentes formas de produção (terras, fábricas, trabalho) e é

²³ Publicado na Revista Sociologia e Política, Curitiba, 26, p. 83-92, jun. 2006. Tradução: Luciano Codato. Revisão: Fábila Berlatto e Bruna Gisi. Do original: *Le paysan et son corps*, presente em Bourdieu, 2002, p. 110-129.

acumulado, reproduzido (herança) e ampliado por meio de estratégias específicas de investimento econômico e de outras relacionadas a investimentos culturais e à obtenção ou manutenção de relações sociais que podem possibilitar o estabelecimento de vínculos economicamente úteis, a curto e longo prazo. A distribuição desigual das diferentes formas de capital justifica as diferenças de estratégias adotadas por cada indivíduo, no sentido de explicar como os diferentes agentes apressam, por exemplo, as situações escolares e se acomodam a elas, ou como eles são excluídos do sistema educacional.

A noção de capital cultural por sua vez (Bourdieu, 2001b)²⁴, surge da necessidade de se compreender as desigualdades de desempenho escolar dos indivíduos oriundos de diferentes grupos sociais. Sua sociologia da educação se caracteriza, notadamente, pela diminuição do peso do fator econômico, em comparação ao peso do fator cultural, na explicação das desigualdades escolares. No seu entendimento, o capital cultural pode existir sob três formas: no *estado incorporado*, no *estado objetivado* e no *estado institucionalizado*.

O primeiro caso dá-se sob a forma de disposições duráveis do organismo, tendo como principais elementos constitutivos os gostos, o domínio maior ou menor da língua culta e as informações sobre o mundo escolar. A acumulação desta forma de capital cultural demanda que sua incorporação seja feita mediante um trabalho de inculcação e assimilação. Este trabalho exige tempo e deve ser realizado pelo agente a partir de seu engajamento pessoal em diversas atividades. O capital cultural no seu estado incorporado constitui, assim, o componente do *background* familiar que atua de forma mais marcante na definição do futuro escolar dos descendentes. No estado objetivado, o capital cultural existe sob a forma de bens culturais, tais como viagens, livros, exposições artísticas, etc. Para possuir os bens econômicos na sua materialidade é necessário ter simplesmente capital econômico, o que se evidencia na compra de livros, por exemplo. Todavia, para apropriar-se simbolicamente destes bens é necessário possuir os instrumentos desta apropriação e os códigos necessários para decifrá-los, ou seja, é necessário possuir capital cultural no estado incorporado. No estado institucionalizado, o capital cultural materializa-se por meio dos diplomas escolares.

²⁴ O trabalho de BOURDIEU, P. "Les trois états du capital culturel" foi originalmente publicado na revista *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 30:3-6, 1979. Aqui está sendo usado: BOURDIEU, P. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (orgs.) *Escritos de Educação*, 3ª ed., Petrópolis: Vozes, 2001, pp.73-79.

Acumulação e aquisição são aspectos da dinâmica do capital cultural que estão associados entre si. Para Bourdieu (Ibid., p. 76), a acumulação inicial do capital cultural “só começa desde a origem, sem atraso, sem perda de tempo, pelos membros das famílias dotadas de um forte capital cultural”. Nestas famílias, o tempo de acumulação abarca praticamente todo o processo de socialização, o que significa um empreendimento prolongado de aquisição de capital cultural. Quando o grupo familiar assegura a seus membros maior tempo livre, estes podem dilatar o empreendimento de aquisição de capital cultural, adiando, por exemplo, a entrada no mercado de trabalho. No estado incorporado, o capital cultural “não pode ser transmitido instantaneamente (...) por doação ou transmissão hereditária, por compra ou troca. Pode ser adquirido, de maneira totalmente dissimulada e inconsciente, e permanece marcado por suas condições primitivas de aquisição” (Ibid., p. 75). Deste modo, a internalização pressupõe um trabalho de inculcação e de assimilação que exige investimentos de longa duração, para tornar essa forma de capital parte integrante da pessoa.

O capital cultural no estado objetivado é transmissível em sua materialidade (na forma de bens concretos: museus ou feiras culturais, por exemplo), mas o que torna possível seu usufruto é o capital cultural incorporado. Se a posse material de determinados bens culturais pressupõe a posse de capital econômico, a apropriação simbólica desses bens culturais pressupõe a posse de capital cultural incorporado. O capital cultural institucionalizado se dá basicamente sob a forma de títulos, ou de nível escolar ou superior, considerando sobretudo, a legalidade destes títulos... Por sua vez, os diplomas presumem certo grau de investimento na carreira escolar, onde opera uma expectativa de retorno provável acerca do mesmo. Esse retorno, ou seja, o valor do título escolar pode ser alto ou baixo; quanto mais fácil o acesso a um título escolar, maior a tendência à sua desvalorização. É o que o sociólogo francês chama de “inflação de títulos” (Bourdieu, 2007).

A posição em que o agente se localiza no espaço social, nas estruturas distributivas dos tipos diversos de capital, norteia as representações acerca do mesmo e das lutas por manter ou alterar as hierarquias de posições a ele relativas.

Com base no conhecimento do espaço das posições, podemos recortar classes no sentido lógico do termo, quer dizer, conjuntos de agentes que ocupam posições semelhantes e que, colocados em condições semelhantes e sujeitos a condicionamentos semelhantes, têm com toda a probabilidade, atitudes e interesses semelhantes, logo, práticas e tomadas de posição semelhantes. (BOURDIEU, 2012, p. 136).

Existe assim, uma coerência estabelecida entre o espaço de posições preenchidas no espaço social e o conjunto de disposições dos agentes (*habitus*). As disposições adquiridas na posição ocupada implicam um ajustamento a essa posição, algo que leva as pessoas que são vistas como "pessoas modestas" a se manterem "modestamente" em seu lugar, e os outros a "guardarem as distâncias" ou a "manterem sua posição", a "não terem intimidades". Como as disposições perceptivas tendem a ajustar-se à posição, os agentes, mesmo os mais desprivilegiados, tendem a perceber o mundo como evidente e a aceitá-lo de modo muito mais amplo do que se poderia imaginar, especialmente quando se olha a situação dos dominados com o olho social de um dominante.

2.3. Processos de Diferenciação Social

As condições dadas objetivamente e as práticas sociais direcionadas pelo *Habitus* parecem ser a fonte dos chamados processos de diferenciação social. Ao admitir o conceito de disposição como um tipo de suficiência, ou ainda, como uma aptidão ou qualificação para o agir, percebemos que tanto a nível individual quanto a nível de classe o reconhecimento de certas práticas e condutas relativas a estas aptidões torna os sujeitos e os grupos distintos do ponto de vista social.

Pierre Bourdieu defende uma tese que envolve as estratégias de diferenciação que estão no âmago da vida social (2007). Uma propriedade relacional que marca um desvio, uma diferença com relação a outrem e que funda uma hierarquia entre indivíduos, grupos ou camadas sociais. Esta última, por exemplo, opera sob o modo do distanciamento, naturalidade, da cultura discreta. Quanto menos ostensiva a intenção de parecer "distinto", melhor.

Bourdieu nos coloca diante de uma situação onde claramente percebemos os fatores de diferenciação no mundo social:

O espectador desprovido do código específico sente-se submerso, 'afogado', diante do que lhe parece ser um caos de sons e de ritmos, de cores e de linhas, sem tom nem som [...] pressupõe um ato de conhecimento, uma operação de decifração e decodificação, *que* implica no acionamento de um patrimônio cognitivo e de uma competência cultural.²⁵

O que parece haver é uma lógica específica entre os consumidores e seus gostos, que por sua vez, precisa ser apreendida durante a trajetória individual.

²⁵ BOURDIEU, 2007, p. 10.

É principalmente a sociologia das elites²⁶ que vem estudando esta questão, porque almeja compreender o fenômeno de reprodução de um grupo ou classe social em dado espaço de disputas. Norbert Elias (2001), ao falar sobre a corte de Luis XIV, não discute a plebe, não é o foco de sua reflexão, afinal, na sociedade estruturada basicamente pela capacidade de se distinguir socialmente a partir do refinamento na conduta social e pela proximidade ao rei, os indivíduos que estavam à margem da sociedade cortesã sequer tinham possibilidades de jogar o jogo da corte, disputar oportunidades de poder e prestígio com os cortesãos. A sociedade de corte era complexa, estratificada, onde as disputas pelo poder e prestígio social aconteciam cotidianamente.

Entretanto, suas ideias acerca do tema convergem, pois em ambos os casos percebemos que a origem social, a instrução e as práticas culturais são importantes. Respectivamente, o que define estas categorias são as noções de 'classe social', de 'modo de apropriação' e o 'uso estratégico do gosto'.

Iniciando pela primeira definição, Bourdieu nos diz que:

A classe social não é definida por uma propriedade (mesmo que se tratasse da mais determinante, tal como o volume e a estrutura do capital), nem por uma *soma de propriedades* (sexo, idade, origem social ou étnica - por exemplo, parcela de brancos e de negros, de indígenas e de imigrantes, etc.) Tampouco por uma *cadeia de propriedades*, todas elas ordenadas a partir de uma propriedade fundamental - a posição nas relações de produção -, em uma relação de causa a efeito, de condicionante a condicionado, mas pela **estrutura das relações entre todas as propriedades pertinentes que confere seu valor próprio a cada uma delas e aos efeitos que ela exerce sobre as práticas**. (Grifo nosso).²⁷

Desse modo, o francês nos oferece um conceito preciso de classe social, que por sua vez vai muito além do que a formulação de Marx e Engels foi em 1846. Para estes dois, as classes sociais surgem a partir da divisão social do trabalho, justamente por conta dela, a sociedade se divide em possuidores e não detentores dos meios de produção.

Com intuito de tornar sua tese mais clara, Bourdieu afirma que:

A verdade de uma classe ou de uma fração de classe *exprime-se*, portanto, em sua distribuição segundo o sexo ou a idade e, talvez, ainda mais, por tratar-se de seu futuro, na evolução desta distribuição no decorrer do tempo: as posições mais baixas designam-se pelo fato de comportarem

²⁶ Jacques Coenen-Huther. *Sociologie des Élités* (2004).

²⁷ *Ibidem*, p. 101.

uma parcela importante - e crescente - de estrangeiros *e/ou* de mulheres (operários sem qualificação, trabalhadores braçais) ou de mulheres estrangeiras (faxineiras); do mesmo modo, não é por acaso que as profissões de serviços e de *cuidados pessoais*, serviços médico-sociais, estabelecimentos de cuidados pessoais - antigos, tais como os cabeleireiros; e novos, por exemplo, as esteticistas - e, sobretudo, serviços domésticos que acumulam as duas dimensões da definição tradicional das tarefas femininas, ou seja, o serviço e a casa, são praticamente reservados as mulheres.²⁸

As operações de classificação que vemos acima referem-se não apenas aos índices do julgamento coletivo, mas às posições nas distribuições que esse juízo coletivo já leva em conta. As classificações tendem a esposar as distribuições, contribuindo assim para reproduzi-las, uma vez que “o valor social (crédito ou descrédito, reputação ou prestígio, respeitabilidade ou honorabilidade), não é o produto das representações que os agentes realizam ou fazem de si, e o ser social não é meramente um ser percebido”²⁹. Voltaremos a tratar desse ponto na próxima seção.

Os grupos sociais mostram-se, por outro lado, de duas formas, primeiramente na objetividade de primeira ordem, aquela registrada pela distribuição das propriedades materiais; e além disso, na objetividade de segunda ordem, aquela das classificações e das representações contrastantes que são produzidas pelos agentes na base de um conhecimento prático das distribuições tal como se manifestam nos estilos de vida.

Essas duas maneiras de existência não são independentes, ainda que as representações tenham certa autonomia em relação às distribuições: a representação que os agentes se fazem de sua posição no espaço social é o produto de um sistema de esquemas de percepção e de apreciação (*habitus*) que é ele mesmo o produto incorporado de uma condição definida por uma posição determinada quanto à distribuição de propriedades materiais (objetividade 1) e do capital simbólico (objetividade 2) e que leva em conta não somente as representações (que obedecem às mesmas leis) que os outros têm dessa mesma posição e cuja agregação define o capital simbólico (comumente designado como prestígio, autoridade, etc.), mas também a posição nas distribuições retraduzidas simbolicamente no estilo de vida.

²⁸ *Ibidem*, p. 102.

²⁹ Bourdieu e a *Questão das Classes*. CEBRAP, nº 96, São Paulo, 2013.

Mesmo recusando admitir que as diferenças existam apenas porque os agentes creem ou fazem crer que elas existem, é preciso admitir que as diferenças objetivas, inscritas nas propriedades materiais e nos lucros diferenciais que elas trazem, se convertem em distinções reconhecidas nas e por meio das representações que fazem e que formam delas os agentes. Desse modo, toda diferença reconhecida, aceita como legítima, funciona por isso mesmo como um capital simbólico que obtém um lucro de distinção (Bourdieu, 2009). Quanto às instâncias de reprodução do capital simbólico, o autor afirma que:

[...] não se pode compreender inteiramente o funcionamento e as funções sociais do campo de produção erudita sem analisar as relações que mantém, de um lado, com as instâncias, os museus por exemplo, que tem a seu cargo a conservação do capital de bens simbólicos legados pelos produtores do passado e consagrados pelo fato de sua conservação e, do outro lado, com as instâncias qualificadas, como por exemplo o sistema de ensino, para assegurar a reprodução do sistema dos esquemas de ação, de expressão, de concepção, de imaginação, de percepção e de apreciação objetivamente disponíveis em uma determinada formação social (entre eles, os esquemas de percepção e apreciação dos bens simbólicos. (BOURDIEU, 2009, p. 117).

Sendo assim, não existe prática de uma maneira particular de viver que não possa ser revestida de um valor distintivo em função de um princípio socialmente determinado de pertinência e expressar assim uma posição social: por exemplo, o mesmo traço “físico” ou “moral”, (pele clara ou escura, por exemplo) podem receber valores de posição opostos na mesma sociedade em épocas diferentes ou em diferentes sociedades.

Para uma prática ou uma propriedade funcionar como símbolo de distinção basta que seja posta em relação a qualquer uma das práticas ou das propriedades que lhe são praticamente substituíveis num certo universo social; portanto, que seja recolocada no universo simbólico das práticas e das propriedades que, funcionando na lógica específica dos sistemas simbólicos, a das separações diferenciais, retraduz a diferenças econômicas em marcas distintivas, signos de distinção ou em estigmas sociais. (BOURDIEU, 2013a).

Bourdieu (2007) afirma que as práticas são determinadas, em grande parte, pelas trajetórias educativas e socializadoras dos agentes. Dito com outras palavras, Bourdieu afirma que o gosto é produto e fruto de um processo educativo, ambientado na família e na escola e não fruto de uma sensibilidade inata dos agentes sociais. Uma perspectiva estética inovadora, portanto, que acolhe a

discussão no seio da sociologia. O autor põe em discussão o consenso relativo à crença de que os estilos de vida seriam uma questão de foro íntimo. Para ele, o gosto seria, ao contrário, o resultado de imbricadas relações de força poderosamente alicerçadas nas instituições transmissoras de cultura da sociedade capitalista (a família e escola).

A própria prática de estudos e leitura regulares constitui uma prática cultural, pois o ato de leitura implica a necessidade de uma bagagem de códigos para ser apreciado, do mesmo modo, requer a apreensão de certas disposições vinculadas a sua prática, como a capacidade de concentração e a capacidade de interpretação, por exemplo.

Por outro lado, a crítica de Bourdieu (1983) ao denunciar o descompasso escolar faz todo sentido, em uma sociedade hierarquizada como a nossa, não são todas as famílias que possuem a bagagem culta e letrada para se apropriar e se identificar com os ensinamentos escolares. Alguns, os de origem social distinta, parecem mais capacitados à um tipo de aprendizagem do que outros. Existe assim uma aproximação e uma similaridade entre a cultura escolar e a cultura dos grupos sociais dominantes.

Nesse sentido, o sistema de ensino que trata a todos igualmente, cobrando de todos o que só alguns detêm (a familiaridade com a cultura), não leva em consideração as diferenças de base determinadas pelas desigualdades de origem social. Bourdieu detecta então um desacerto entre a competência cultural exigida e promovida pela escola e a competência cultural apreendida nas famílias dos segmentos mais populares.

2.4. Conclusão

A distribuição desigual de bens ou de serviços tende assim a ser percebida como sistema simbólico, ou seja, como sistema de marcas distintivas: distribuições como os lugares de residência são, por exemplo, para a percepção comum, sistemas simbólicos em cujo interior cada prática recebe um valor, e a soma dessas distribuições socialmente pertinentes desenha o sistema dos *estilos de vida*, sistema de separações diferenciais engendradas pelo gosto e por ele apreendidas como signos de bom ou mau gosto e ao mesmo tempo como títulos de nobreza capazes

de gerar um lucro de distinção tão maior quanto maior for sua raridade distintiva³⁰.
Conforme Bourdieu,

Um mundo social é um universo de pressuposições: os jogos e os objetivos que ele propõe, as hierarquias e as preferências que impõe, o conjunto das condições tácitas de pertencimento, isso que parece óbvio para quem está dentro e que é investido de valor aos olhos dos que querem entrar [...]³¹.

Contudo, o grau de distinção associado à posse de um determinado objeto existe não só em função da raridade deste objeto, mas também da competência do proprietário para a sua escolha. Assim, não é o preço de um vinho que determina a distinção social de quem o consome, mas o fato de ser o vinho apropriado para a refeição, a escolha de uma taça apropriada, conhecer os tipos de uvas, a temperatura adequada para bebê-lo e assim por diante. Desse modo, a distribuição de um bem ou prática entre as classes tem o efeito de diminuir a sua raridade e ameaça a distinção de seus antigos detentores. No caso do vinho, quando todos têm conhecimento sobre o seu consumo “adequado”, o poder de distinção dessa forma de consumo deixa de existir.

Assim, quando certas práticas e posições adquirem a condição dominante no espaço das posições sociais, elas passam a servir de critério (com seus princípios de avaliação e relações de força simbólica) para a dispersão de práticas distintivas por todo o espaço social e pelos diversos mercados simbólicos que nele são produzidos cotidianamente. A experiência da criança nos mais variados mercados simbólicos produzidos nesses espaços sociais, permitem a incorporação mimética de esquemas de percepção e apreciação do mundo, que por processos de assemelhamento servem como verdadeiros sensores sociais.

³⁰ Esta formulação é materializada e evidenciada através dos *Rankeamentos Formais*, tais como os índices de aprovação em processos de seleção, como o ENEM por exemplo.

³¹ Publicado originalmente em *L'Arc*, nº 72, 1978. A presente versão ampliada foi publicada em *Journal of Classical Sociology*, vol. 13, nº 2, maio de 2013.

CAPÍTULO 3

FORMAÇÃO ESCOLAR DISTINTA

Introdução

Os Colégios Militares, instituições vinculadas ao Exército Brasileiro - EB, baseando-se na hierarquia e na disciplina buscam atrelar o *modus operandi* militar às suas práticas pedagógicas. Em geral, é considerado “bom aluno” aquele que atende às obrigações da rotina militar: manutenção de um uniforme impecável, linguagem adequada, cuidados com o corpo (cabelo, sobretudo), respeito aos superiores, respeito aos colegas e assim por diante, o que lhe confere reconhecimento e deferência entre seus pares. A disciplina e a hierarquia parecem atuar como faróis que guiam as condutas individuais diariamente. Além disso, os valores implicados neste jogo parecem pertencer a um espaço social mais amplo do que a própria família determina como sendo os limites da aprendizagem, é por isso que partimos deste momento, uma vez que o espaço social escolar é parte importantíssima de nosso objeto de pesquisa. Dele parecem emergir raízes disposicionais próprias energizadas pela lembrança constante daquilo que se deve ou não fazer na conduta diária, a observância atenta das práticas conduz uma orquestra de traços no corpo, na fala e na postura de cada agente social.

A especificidade da experiência militar parece se consolidar através de um sentimento de pertencimento à instituição, quando ocorre a “incorporação” às fileiras, no sentido de “juntar num só corpo”, “reunir-se”. Fardados como militares; os alunos que pertencem ao Sistema de Colégios Militares do Brasil - SCMB possuem e ostentam sistemas de graduações; perfilam em dispositivos junto com a tropa de militares profissionais; são-lhes cobradas atitudes inerentes ao militarismo, como continências e os sinais de respeito para com os superiores hierárquicos; enfim, os alunos “incorporam” as atitudes, os gestos, o linguajar próprio e, principalmente, a postura do militar.

Ainda assim, observamos que há uma certa escassez de publicações que versam sobre os agentes frequentadores destas instituições de ensino (Colégios Militares), uma verdadeira lacuna investigativa. Desse modo, antes de seguir com nossos inquéritos, será indispensável o desenvolvimento e apresentação de um breve contexto sobre o surgimento dos colégios militares no Brasil. É disto que trata a seção a seguir.

3.1. Colégios Militares: Emergência e Constituição

O Exército brasileiro, uma das três instituições que constituem as Formas Armadas do País, está subordinado ao Ministro de Estado da Defesa e destina-se a “[...] defender a Pátria e a garantir os poderes constituídos, a lei e a ordem. 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.” (BRASIL, 1980).

Segundo John Schulz (1994), é a partir de 1850 que podemos falar de uma “intervenção militar” no Brasil. Durante o segundo reinado as forças militares brasileiras passam a sofrer uma série de modificações visando o seu aprimoramento material, institucional e humano. Mesmo estando na periferia dos avanços tecnológicos do período, mesmo amargando um sintomático estado de deterioração de sua frágil instituição militar de linha, as forças armadas se beneficiaram amplamente desse processo (ainda que de maneira atrasada em relação a outros países), mas com o devido proveito para o seu lento desenvolvimento.

Diante das possibilidades, em 1853, o Marechal Luís Alves de Lima e Silva, o “Duque de Caxias” (1803 - 1880) apresentou um projeto ao senado, criando um Colégio Militar na Corte. Não conseguiu convencer os seus pares, e a iniciativa não prosperou. O mesmo Caxias, em 1862, insistiu, novamente, na criação de uma Escola “que amparasse os órfãos, filhos de militares da Armada e do Exército, que participaram na defesa da Independência, da Honra Nacional e das Instituições”. Mais uma vez, o desejo não se concretizou.

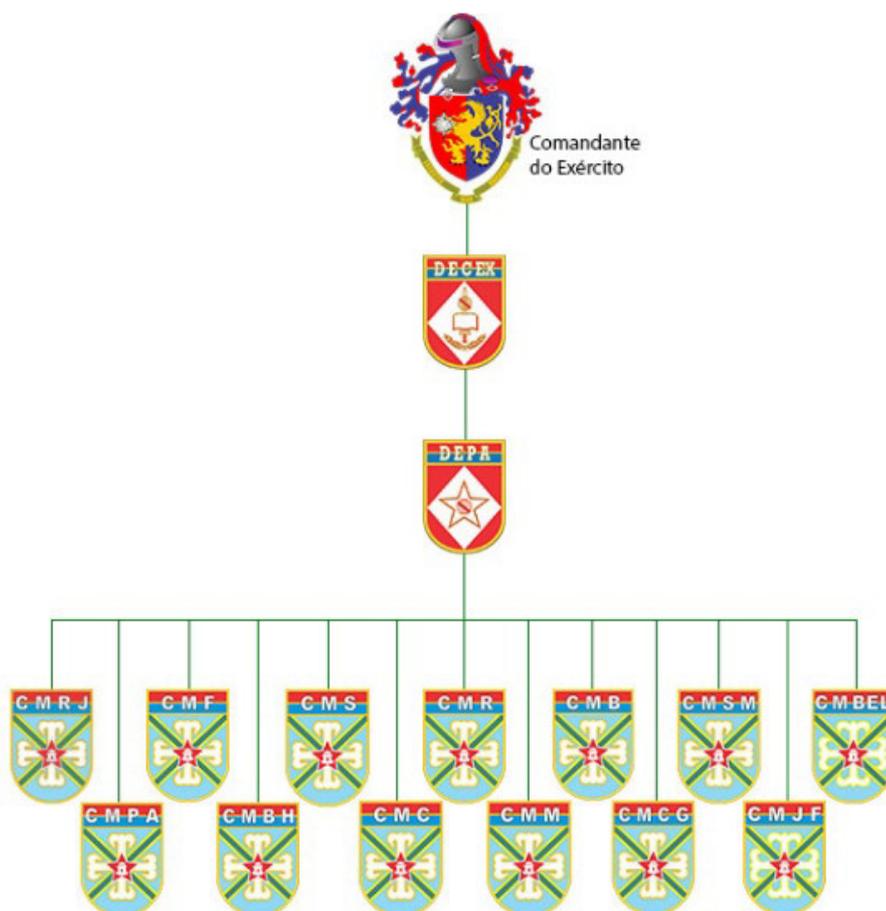
Apenas no final do Império, o Conselheiro Tomás Coelho, ex Ministro da Agricultura, Comércio e Indústria, conseguiu a criação do Imperial Colégio Militar (Decreto Nº 10.202, de 9 de março de 1889). O educandário, em pouco tempo, impôs-se dentro do cenário educacional do País. Em 1912, foram criados mais dois Colégios Militares: o de Porto Alegre e o de Barbacena.³²

Entre avanços e recuos, os anos passaram e ocorreram novas modificações no SCMB. Na década de 70, eram criados os Colégios Militares de Manaus (1971) e de Brasília (1978), este último já previsto em despacho pelo então Presidente Juscelino Kubitschek em 1959.

³²³² Fonte: Departamento de Ensino Preparatório e Assistencial - DEPA.

Quando o General Zenildo de Lucena assume a Pasta do Exército, em 1993, os Colégios Militares de Curitiba, de Salvador, do Recife e de Belo Horizonte são reativados, neste mesmo ano foram criados ainda os Colégios Militares de Juiz de Fora e de Campo Grande e, em 1994, o de Santa Maria, no coração do estado gaúcho.

Em 1973, foi criada a Diretoria de Ensino Preparatório e Assistencial - DEPA (Decreto nº 71.823, de 7 de fevereiro de 1973), para coordenar as atividades de planejamento e condução do ensino desses Colégios. Conforme a Figura 01, logo adiante³³, podemos notar a posição estratégica que esse órgão institucional possui - entre o Sistema Colégio Militar do Brasil - SCMB e o comando do Exército (escalão superior), através do Departamento de Educação e Cultura do Exército - DECEEx:



³³ Fonte: <http://www.depa.ensino.eb.br/>

Atualmente a DEPA é o órgão de apoio técnico-normativo do Departamento de Educação e Cultura do Exército - DECEEx, abrangendo um Sistema de 12 (doze) Colégios Militares a difundir o ensino no País: Colégio Militar do Rio de Janeiro, Colégio Militar de Porto Alegre, Colégio Militar de Fortaleza, Colégio Militar de Manaus, Colégio Militar de Brasília, Colégio Militar de Recife, Colégio Militar de Salvador, Colégio Militar de Belo Horizonte, Colégio Militar de Curitiba, Colégio Militar de Juiz de Fora, Colégio Militar de Campo Grande e Colégio Militar de Santa Maria, realizando, ainda, a supervisão pedagógica da Fundação Osório.

Segundo as Normas de Planejamento e Conduta do Ensino - NPCE de 2005 do Exército Brasileiro, o Sistema Colégio Militar do Brasil - SCMB subordina-se diretamente à Diretoria de Ensino Preparatório e Assistencial - DEPA à qual cabe supervisionar, controlar e coordenar as atividades didático-pedagógicas do Sistema. É através do DECEX e da DEPA, portanto, que a instância militar adentra aos referidos espaços escolares.

A DEPA possui um regimento específico, “emanado” da Lei de Ensino do Exército³⁴, nele a formalização das práticas atinge inclusive a sua direção, como disposto no Artigo 6º da primeira sessão do Capítulo IV que versa sobre as competências desta:

- IV – promover o aperfeiçoamento e a atualização do ensino, por meio de:
- a) propostas de alterações de atos normativos emanados do escalão superior;
 - b) modificação na documentação de competência da própria diretoria; e
 - c) proposta de convênios, contratos, e intercâmbios com instituições nacionais congêneres, públicas ou privadas, visando a estimular a participação em trabalhos afins no âmbito do Exército.³⁵

Destarte, é possível notar a ampla abrangência da capacidade de autonomia que o Exército possui para gerir as práticas de ensino no SCMB. Para termos uma ideia do alcance deste domínio, basta notar que assim como em outras Organizações Militares - OM, os Colégios Militares - CM's também se dividem em batalhões, e do mesmo modo estes possuem comandantes por ordem de hierarquia.

A escola se converte então em um espaço organizado hierarquicamente, na medida em que os alunos se submetem a esta lógica. Eles assumem posições pré-definidas, como a de *Coronel-aluno*, por exemplo. De encontro a isso, Louis Pinto (1996) afirma que “os dominados não são apenas o objeto do trabalho de domesticação efetuado sobre eles; eles próprios realizam uma formalização da respectiva experiência com os recursos associados à sua posição inferior no mundo social” (PINTO, 1996, p 48). Ainda que certas posições estejam acima de outras elas ainda podem estar abaixo de outras, como a de *Major-aluno* que está abaixo da

³⁴ Os princípios que fundamentam o Sistema de Ensino do Exército são:

I - integração à educação nacional; II - seleção pelo mérito; III – profissionalização continuada e progressiva; IV - avaliação integral, contínua e cumulativa; V - pluralismo pedagógico; VI - aperfeiçoamento constante dos padrões éticos, morais, culturais e de eficiência; VII - titulações e graus universitários próprios ou equivalentes às de outros sistemas de ensino (BRASIL, 1999, Art. 3º, p. 01).

³⁵ Regulamento da Diretoria de Educação Preparatória e Assistencial (EB10-R-05.034).

posição de *Coronel-aluno* e que ao mesmo tempo está acima do posto de *Capitão-aluno*, por exemplo.

Já em 1989, um século depois da criação do primeiro Colégio Militar, as meninas foram admitidas como alunas para cumprir as mesmas atividades curriculares dos meninos. No ano de 1995, formou-se a turma pioneira de alunas dos Colégios Militares. Anualmente, por ocasião dos concursos de admissão ao 6º ano do Ensino Fundamental e ao 1º ano do Ensino Médio, moças e rapazes disputam as vagas disponíveis em igualdade de condições. No CMSM, as alunas já são maioria.

Em 2001, foi criado o curso na modalidade de ensino a distância (CEAD), coordenado pelo Colégio Militar de Manaus, com a finalidade de oferecer o Ensino Fundamental de 6º ao 9º anos aos dependentes de militares da Região Amazônica.

Em 2004, o ensino a distancia foi ampliado, sendo oferecido também, aos dependentes de militares em missão no exterior. Em 2006, era contemplada também essa modalidade para o Ensino Médio.

Todo aluno que ingressa na escola deve fazer um juramento solene, cujo conteúdo é uma síntese das disposições necessárias para se frequentar tal espaço de ensino:

Incorporando-me ao Colégio Militar, perante o seu nobre estandarte, assumo o compromisso de cumprir com honestidade meus deveres de estudante, de ser um bom filho e leal companheiro, de **respeitar os superiores, de ser disciplinado e de cultivar as virtudes morais para tornar-me digno herdeiro de suas gloriosas tradições** e honrado cidadão da minha Pátria. (Manual do Aluno, 2015, p. 07, grifo nosso).

Os imperativos da conduta militar baseados no respeito à hierarquia e na postura disciplinada forjam os ideais dos novos integrantes. Eles se mesclam fundamentando aquilo que irá conduzir as práticas cotidianas de seus participantes – por doze anos ou mais.

Ao prestar seu juramento, quando o aluno veste pela primeira vez o uniforme³⁶, ele passa a sentir-se integrado efetivamente à *família garança*. O uniforme só pode ser usado a partir do momento em que o aluno coloca oficialmente a boina garança pela primeira vez. A solenidade de entrega ocorre durante uma

³⁶ Uniformes dos Colégios do SCMB: de gala, o garança, o de uso diário e o abrigo desportivo que, eventualmente, podem ser encontrados em alguns CMs, geralmente substituindo o diário em dias que há Ed. Física, quando o aluno permanece em horário contraturno no Colégio ou quando há passeios ou viagens externas ao colégio. É o único traje diferente entre os Colégios Militares.

formatura do batalhão escolar, quando a boina é colocada pelos seus familiares. A boina vermelha representa as cores heráldicas do Exército, significando a incorporação do aluno às fileiras dos Colégios do SCMB. Dois momentos de celebração marcam a simbologia dessa peça do uniforme: a formatura de entrega da boina, quando o aluno a usa pela primeira vez; e a formatura de conclusão do ensino médio, momento em que o formando a usa pela última vez como integrante da família garança. Desde o momento que recebe sua boina até o momento em que a “devolve” ao mundo garança, movimenta-se entre os dois pilares do Exército. Por exemplo, a ascendência que o aluno-chefe tem em relação à sua turma é indicativa de sua posição hierarquicamente superior aos demais, no aspecto disciplinar e organizativo; assim a escala hierárquica, que é característica basilar própria dos militares, também se aplica aos alunos, como dissera o fundador do Imperial Colégio Militar “Os alunos constituirão um corpo, ao qual será aplicado o regime disciplinar, econômico e administrativo dos corpos do Exército, salvo o que não for praticável, em razão da idade dos mesmos alunos.” (THOMAZ COELHO, 1889, apud BENTO, 1989, p. 105).

As tabelas a seguir (1 e 2) mostram os diferentes postos de maneira hierarquizada, considerando-se portanto, o posto de *Coronel-aluno* o mais notório destes.

ORGANIZAÇÃO DO BATALHÃO / GRUPAMENTO ESCOLAR

<i>ENSINO</i>	<i>ANO</i>	<i>Post / Grad</i>	<i>EFETIVOS (%)</i>	<i>EFETIVO TOTAL</i>	<i>FUNÇÃO</i>
M É D I O	3	Coronel	-	1 (a)	Cmt Gpt/Btl
		Ten-Cel	-	1 (b) (e)	SCmt Gpt/Btl
		Major	-	1 (b)	Cmt Cia
		Major	-	4 (b) (e)	EM/Btl e P. Bandeira
		Major	-	1 (b)	Cmt 3º ano
		Capitão	-	1 (b)	Porta-estandarte
		1º Tenente	-	3 (b)	Oficiais Subalternos
	2	Major	-	1 (a)	Cmt 2º ano
		Capitão	-	2 (b) (e)	Cmt Cia
		1º Tenente	4%	(c)	Oficiais Subalternos
		2º Tenente	6%	(c)	Oficiais Subalternos
	1	Capitão	-	1 (a)	Cmt 1º ano
		1º Tenente	1%	(c)	Oficiais Subalternos
		2º Tenente	1%	(c)	Oficiais Subalternos
		Asp	1%	(c)	Oficiais Subalternos
Subtenente		3%	(c)	Praça Auxiliar	
1º Sargento		4%	(c)	Praça Auxiliar	

Tabela 1: Esquema de Postos Ocupados conforme Aproveitamento Escolar, EM.

Fonte: Manual do Aluno, 2015.

Nessa perspectiva hierárquica, há precedência dos alunos dos anos escolares de maior nível escolar sobre os demais; no batalhão escolar, os graus da hierarquia definem-se entre o posto de *Coronel-aluno* e a graduação de *Cabo-aluno*.

F U N D A M E N T A L	9º	1º Tenente	-	1 (a)	Cmt 9º ano
		2º Tenente	1%	(c)	Oficiais Subalternos
		Asp	2%	(c)	Oficiais Subalternos
		Subtenente	1%	(c)	Praça Auxiliar
		1º Sargento	2%	(c)	Praça Auxiliar
		2º Sargento	4%	(c)	Praça Auxiliar
	8º	2º Tenente	-	1 (a)	Cmt 8º ano
		Asp	1%	(c)	Oficiais Subalternos
		Subtenente	1%	(c)	Praça Auxiliar
		1º Sargento	2%	(c)	Praça Auxiliar
		2º Sargento	3%	(c)	Praça Auxiliar
		3º Sargento	3%	(c)	Praça Auxiliar
	7º	Asp	-	1 (a)	Cmt 7º ano
		Subtenente	1%	(c)	Praça Auxiliar
		1º Sargento	1%	(c)	Praça Auxiliar
		2º Sargento	2%	(c)	Praça Auxiliar
		3º Sargento	3%	(c)	Praça Auxiliar
		Cabo	3%	(c)	Praça Auxiliar
	6º	Cabo	-	(d)	Cmt 6º ano
Observações:					
(a) O aluno de maior grau de promoção no ano escolar;					
(b) Os alunos de maior grau de promoção, dentre os classificados do 2º lugar (inclusive) em diante, até o efetivo determinado;					
(c) Dentro do percentual estabelecido, os alunos seguintes de maior grau de promoção;					
(d) O aluno classificado em primeiro lugar no concurso de admissão; e					
(e) Variável, para ajustar-se ao número de batalhões e/ou de companhias do Grupamento Escolar.					

Tabela 2: Esquema de Postos Ocupados conforme Aproveitamento Escolar, EF.

Fonte: Manual do Aluno, 2015.

Para a promoção desses alunos, alguns critérios são observados, como a nota global anual, o comportamento e a nota de conceito do comandante do corpo de alunos. Outro fator determinante é a falta aos trabalhos escolares, que se configura num elemento impeditivo para o aluno concorrer às promoções. Tais critérios dão mostra do objetivo de graduar o aluno nos diversos graus da hierarquia militar, “[...] tornando-se estímulo à formação integral do aluno e à escolha pela carreira militar.” (BRASIL, 2009, p. 33). Todos os *Coronéis-alunos* do CMSM estão dispostos em uma galeria própria, conforme anexo 03.

O grupo que destaquei acima constitui o *Estado Maior do Batalhão Escolar*, que é constituído pelos alunos que apresentam os melhores resultados - nota e comportamento - no ano letivo anterior. O(a) aluno(a) melhor colocado(a) no 2º ano do ensino médio será o(a) coronel aluno(a) comandante do Batalhão Escolar do ano

letivo seguinte. E assim acontece sucessivamente aos outros postos que compõem a hierarquia militar. Esse(a) *Coronel-aluno(a)* tem sobre si a responsabilidade de apresentar o Batalhão Escolar pronto – ao comandante ou a um general presente – nas formaturas semanais, nas solenidades cívico-militares, e passa a se constituir num exemplo para toda a comunidade escolar.

Outro ponto a destacar é a participação seletiva de alguns alunos na chamada Legião de Honra³⁷. Ela foi instituída pela DEPA ao SCMB, em 1994, tendo como finalidade “incentivar os alunos ao cultivo e à prática de princípios de lealdade e honestidade; iniciativa e nobreza de atitude; disciplina e camaradagem; estudo e amor à cultura, segundo os valores, os costumes e as tradições do Exército Brasileiro” (DEPA, 2015).

A admissão dos novos legionários parte dos seguintes pré-requisitos: estar classificado no comportamento “excepcional”; ter obtido nota final (NF) igual ou superior a 5,0 (cinco) em todas as disciplinas; e estar cursando o Colégio Militar desde o início do ano letivo considerado. A indicação ocorre no final do mês de novembro de cada ano letivo pelos comandantes das companhias e finalmente pelo (CA), possuidores de todos os dados relacionados aos pré-requisitos. Após esse processo, uma assembleia é realizada, na qual os próprios legionários escolhem os seus novos membros. Todos os legionários usam em seu uniforme um distintivo correspondente.

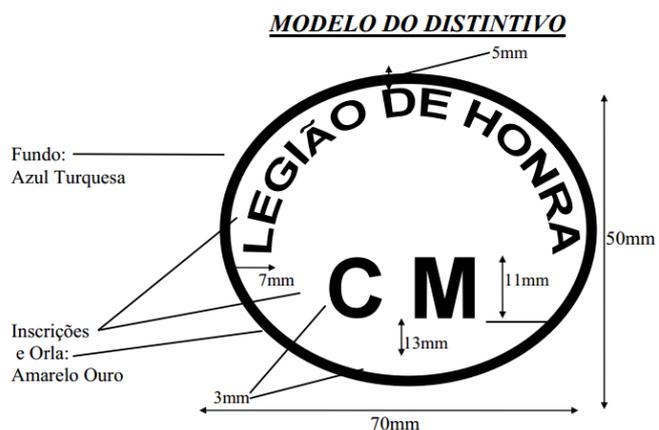


Figura 2: Distintivo da Legião de Honra.

Fonte: Regimento Interno dos Colégios Militares, 2015.

³⁷ A Legião de Honra dos colégios militares foi inspirada, como suas demais congêneres no mundo, na Legião de Honra Francesa, criada pelo Primeiro-Cônsul General Napoleão Bonaparte, em 1802, com a finalidade de recompensar o cidadão que se distinguisse por feitos militares na defesa da liberdade ou por outros méritos civis/militares, qualquer que fosse a origem do cidadão. A Legião de Honra Francesa tornou-se, assim, a primeira ordem moderna que visava distinguir serviços meritórios prestados à sociedade, independentemente da condição social do agraciado.

A solenidade de admissão dos novos legionários é realizada na primeira formatura geral do Batalhão Escolar, com todos os alunos. Solenemente e perante o estandarte do CM, o novo legionário presta seu compromisso, um juramento, traduzido no Código de Honra: “Ao ingressar na legião, prometo cumprir o lema: **Lealdade e honestidade; Iniciativa e nobreza de atitude; Disciplina e camaradagem; Estudo e amor à cultura; e, Respeito às normas do colégio.**” Percebe-se que as letras iniciais desse código formam a palavra “líder”. Assim, tanto o legionário quanto o *Coronel-aluno*, devem apresentar uma postura de liderança, o que no Exército é explicitado como “exemplo a ser seguido”.

Existem ainda outras formas de premiar o “aluno destaque”, quais sejam: alamar; elogios escritos; assinatura no livro de honra; diploma por assiduidade; além de prêmios e medalhas.

Por fim, a conclusão das trajetórias escolares se dá mediante outro juramento:

JURAMENTO DO EX-ALUNO:

“Ao deixar o colégio militar, assumo o compromisso de ser um cidadão digno e honrado, conservar a fé nos destinos do Brasil, cultivar o sentimento de camaradagem que congrega alunos e ex-alunos em **uma única família e guardar as nobres tradições deste colégio**, prestando-lhe, com dedicação e entusiasmo, o meu serviço para sua crescente prosperidade, maior glória de seus filhos e **eterno prestígio de seu nome.**” (RICM, 2009, grifo nosso).

Para manter a disciplina no interior da instituição, foram adotados alguns mecanismos de controle, eles estão presentes tanto em sala de aula como em quaisquer outras situações, nas formações, nas atividades desportivas ou nos momentos de intervalos (dois em cada turno de aula). Um dos mecanismos é o Fato Observado (FO) que se constitui no “[...] registro de qualquer ato relevante praticado pelo aluno e, como tal, não constitui medida disciplinar, e sim um instrumento acessório na atividade educacional, podendo ser classificado em POSITIVO ou NEGATIVO.” (Manual do Aluno, 2015, p. 49, grifos no original). Será negativo quando o aluno incorrer em uma das faltas disciplinares relacionadas no Apêndice I Anexo E do RICM. As medidas disciplinares modificam o grau do comportamento, que é classificado por grau numérico: 10,0 Excepcional; 9,0 a 9,99 Ótimo; 6,0 a 8,99 Bom; 5,0 a 5,99 Regular; 3,0 a 4,99 Insuficiente; 0,0 a 2,99 Mal. Todo aluno de um colégio militar inicia sua trajetória em grau 8 e a partir daí a regra é simples: o aluno

deve manter o padrão (grau numérico 8) ou avançar para um grau acima desse. Conforme a perspectiva de Michel Foucault (2000, p. 149), a quantificação das gratificações pelo desempenho positivo do aluno e as faltas disciplinares, consistem na “[...] micropenalidade do tempo (atrasos, ausências, interrupções de tarefas), da atividade (desatenção, negligências, falta de zelo), de maneira de ser (grosseira, insolência), do corpo (atitudes ‘incorretas’, gestos não conformes, sujeira) [...]”, todavia, não é nossa intenção seguir com esta análise, sendo que nossos objetivos são outros.

Assim como em outros colégios militares pertencentes ao SCMB, o CMSM possui como gestor um Coronel-comandante, denominado de “diretor de ensino”, que tem como responsabilidade, segundo o R/69, exercer as atribuições conferidas pela legislação vigente aos comandantes de unidades militares, no que for aplicável, e as indicadas no Regulamento de Preceitos Comuns aos Estabelecimentos de Ensino do Exército (R-126). Esse gestor possui alguns auxiliares diretos, exercendo funções específicas, conforme o R/69, quais sejam:

1. O subcomandante (coronel) - responsável por substituir o comandante (diretor de ensino) nos seus impedimentos legais e exercer as atribuições inerentes a este, supervisionar as atividades administrativas e disciplinares;
2. O subdiretor de ensino e chefe da Divisão de Ensino (DE) sendo este, também, tenente coronel ou coronel, responsável por substituir, quando for o caso, o diretor de ensino no exercício de suas atribuições, bem como assistir o diretor de ensino nas atividades de planejamento, programação, coordenação, execução, controle e avaliação do ensino e da aprendizagem. (R/69, 2015).

Seu tempo de gestão frente ao CM é de dois anos, sendo que o corpo de gestão pedagógica também se altera neste período.

É cogente notar ainda a separação funcional das escolas militares em *seções*, sendo que cada um desses setores de trabalho liga-se a uma série de tarefas e responsabilidades de modo racionalizado. No sentido que Weber coloca,

Há, por exemplo, ‘racionalizações’ da contemplação mística, quer dizer, de um comportamento que, visto a partir de outros âmbitos da vida, é especificamente ‘irracional’, bem como racionalizações da economia, da técnica, do trabalho científico, da educação, da guerra, da justiça e da administração. Cada um desses âmbitos pode ‘racionalizar-se’ sob pontos de vista e objetivos últimos da maior diversidade, e o que é ‘racional’ para um pode, ao ser observado por outro, ser ‘irracional’. (WEBER, 2001, pp. 20-21).

Quando olhamos mais de perto para algumas dessas seções, percebemos que ela deve ser responsável pela resolução burocrática de um conjunto determinado de problemas que deverão surgir em meio ao percurso dos atores sociais. No caso da Seção Psicopedagógica (SPscPed), aqueles que assumem os cargos administrativos oferecidos pela seção devem: “planejar, coordenar e executar as atividades relacionadas com a orientação educacional e vocacional dos alunos”; “assistir o aluno, individualmente ou em grupo, visando ao desenvolvimento integral e harmonioso de sua personalidade”; “aplicar testes, questionários, inventários, entrevistas e escalas de avaliação, necessários à ação da seção”; “interagir suas subseções no processo de sondagem de aptidões, interesses e habilidades do educando, dentro do plano de orientação vocacional” e “elaborar uma ficha de acompanhamento pedagógico para os alunos que apresentem dificuldades nas áreas cognitivas e afetivas”. Da seção Técnica de Ensino, compete, por exemplo, “difundir as notas das provas e a classificação dos alunos”, “emitir parecer técnico quanto às propostas de avaliação”, além de “realizar pesquisas educacionais” eventuais. A seguir (figura 3) temos um organograma estruturado conforme as relações de interdependência entre os diferentes setores de gestão:

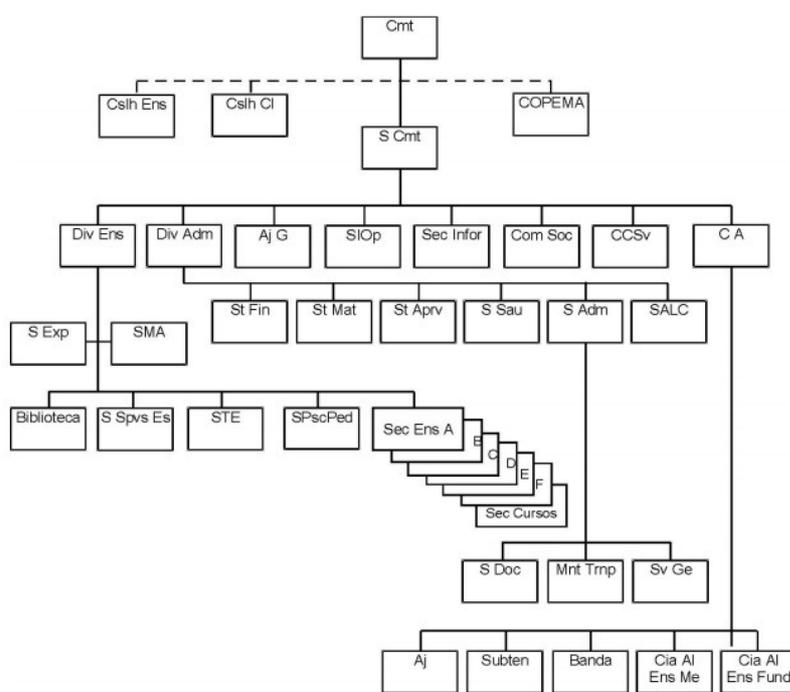


Figura 3³⁸

³⁸ A disposição acerca das funções e atribuições de cada um desses setores encontra-se disposta de maneira detalhada no *Regimento Interno dos Colégios Militares – RICM*. Disponível em: http://www.depa.ensino.eb.br/pag_legislacao.htm

Temos agora uma ideia mais clara do arranjo burocrático estabelecido nas instituições de ensino do exército, das formas assumidas pela racionalidade em um dado espaço social conforme seu contexto de funcionamento. Foi nesse contexto, que apareceu recentemente o Sistema de Gestão Escolar - SGE, programa de computador desenvolvido pelo Departamento de Ensino e Pesquisa - DEP que objetiva atender as necessidades da área de ensino e militar, realizando cadastramentos de pessoal, controle de matrículas e graus, controle disciplinar, controle de biblioteca, saúde e comunicação social. Atualmente, o sistema atende mais de quinze mil jovens, privilegiando os filhos de profissionais do Exército Brasileiro que não carecem de qualquer exame para participar das fileiras escolares em qualquer uma das instituições espalhadas pelo país. A seguir veremos como se configuram tais instituições no âmbito das funções de ensino e formação, além da posição social a que ela esta disposta.

3.2. Os Colégios Militares como Instituições de Ensino

O vocábulo “instituição”, que provém do latim *institutio* apresenta uma razoável quantidade de variações e significados que, por sua vez, podem ser agrupados em quatro acepções: “1. Disposição; plano; arranjo. 2. Instrução; ensino; educação. 3. Criação; formação. 4. Método; sistema; escola; seita; doutrina” (TORRINHA, 1945, p. 434). Na primeira acepção aparece a ideia de ordenar, articular o que estava disperso. Na segunda acepção é a própria ideia de educar que se faz presente. É nesse sentido que, em francês, a palavra “instituteur” (*institutrice* no feminino) significa aquele que ensina, o mestre e, mais especificamente, o professor primário. A terceira acepção por outro lado, se refere tanto à construção de objetos tal como se dá na produção técnica ou artística, como à criação e formação de seres vivos. Finalmente, a quarta acepção retém a ideia de coesão, de aglutinação em torno de determinados procedimentos (método); de determinados elementos distintos formando uma unidade (sistema); de certas ideias compartilhadas (escola, aqui, no sentido de um grupo de indivíduos reunidos em torno de um mestre ou orientação teórica, como nas expressões “escola filosófica”, “escola de Frankfurt”, “escola dos Annales”); de uma crença e rituais comuns (seita); ou de um conjunto coerente de ideias que orientam a conduta (doutrina).

De qualquer modo, à base dessa aparente diversidade de significados, a palavra “instituição” guarda a ideia comum de algo que não estava dado e que é

criado, posto, organizado, constituído pelos seres sociais. Mas essa é ainda uma ideia muito geral, pois as coisas que o homem cria são muitas e dos mais diferentes tipos e nem todas podem ser consideradas como instituição. Assim, além de ser criada por seres humanos, a instituição busca atender necessidades de caráter permanente, como manutenção da relação ensino/aprendizagem, por exemplo.

Se observarmos mais atentamente o processo de produção de instituições, notaremos que poucas delas são postas em função de alguma necessidade ou função transitória, como uma coisa passageira que, satisfeita a necessidade que a justificou, é desfeita. Sua transitoriedade se define pelo tempo histórico e não, propriamente, pelo tempo cronológico e, muito menos, pelo tempo psicológico.

Ainda que num primeiro momento a institucionalização pareça se dar de forma espontânea, ou seja, a atividade se desenvolve de maneira assistemática e indiferenciada, não se distinguindo os seus elementos constitutivos, a partir de certo estágio de desenvolvimento, coloca-se a exigência de intervenção deliberada, identificando-se as características específicas que diferenciam a atividade em questão das demais atividades às quais se achava ligada. É a partir daí que determinada atividade se institucionaliza, isto é, cria-se uma instituição que fica encarregada de realizá-la. Em suma, podemos dizer que, de modo geral, o processo de criação de instituições coincide com o processo de institucionalização de atividades que antes eram exercidas de forma não institucionalizada, assistemática, informal, espontânea.

Desse modo, as instituições funcionam como um sistema de práticas com seus agentes e com os meios e instrumentos por eles operados tendo em vista as finalidades por elas perseguidas. As instituições são, portanto, necessariamente sociais, tanto na origem, já que determinadas pelas necessidades postas pelas relações entre os homens, como no seu próprio funcionamento, uma vez que se constituem como um conjunto de agentes que travam relações entre si e com a sociedade a que servem.

Neste sentido, a definição de Talcott Parsons (1951) vem a calhar, segundo ele, uma instituição existe quando há interações entre os indivíduos nas quais os papéis de cada um são bastante duráveis para assegurar a estabilidade das relações.

No caso das *Instituições Militares*, essas interações visam assegurar a manutenção da lei e da ordem no Estado Nacional, através das Forças Armadas.

Estas constituem-se como um corpo de setores independentes submetidos ao governo do Estado Nacional, assim, pode-se dizer que as instituições geridas por este corpo são, na verdade, *Instituições Nacionais*.

No florescer da idade adulta, através do Serviço Militar Obrigatório, as Instituições Nacionais conseguem atingir toda população, constituindo durante muito tempo quase um ritual de passagem na vida dos rapazes, ao sujeita-los às duras provas onde podem provar seu valor à pátria.

Outro aspecto da nacionalidade institucional destes corpos se dá na unidade de doutrina, de organização, de comando, de execução e de cultura, marcadas pelos princípios da centralização e da hierarquia, que facilita grandemente a difusão e assimilação de uma ideologia própria, visto assim como um “corpo único”³⁹.

Contudo, estas instituições também precisam se auto-reproduzir, repondo constantemente suas próprias condições de produção, o que lhes confere uma autonomia, ainda que relativa, em face das condições sociais que determinaram o seu surgimento e que justificam o seu funcionamento. E, se isso vale para as instituições, de modo geral, “a fortiori” se aplica às instituições educativas, uma vez que estas têm a prerrogativa de produzir e reproduzir os seus próprios agentes internos. Isto foi evidenciado na “teoria do sistema de ensino enquanto violência simbólica”, como se pode ver no texto de Bourdieu & Passeron (1975), que trata do sistema de ensino, isto é, o trabalho pedagógico institucionalizado:

Todo sistema de ensino institucionalizado (SE) deve as características específicas de sua estrutura e de seu funcionamento ao fato de que lhe é preciso produzir e reproduzir, pelos meios próprios da instituição, as condições institucionais cuja existência e persistência (auto-reprodução da instituição) são necessários tanto ao exercício de sua função própria de inculcação quanto à realização de sua função de reprodução de um arbitrário cultural do qual ele não é o produtor (reprodução cultural) e cuja reprodução contribui à reprodução das relações entre os grupos ou as classes (reprodução social). (BOURDIEU e PASSERON, 1975, p. 64).

Levando em conta o caso particular da educação, notamos que se trata de uma realidade irreduzível nas sociedades humanas que se desenvolve, originariamente, de forma espontânea, assistemática, informal, portanto, de maneira

³⁹ Em edição de número 13 da revista militar intitulada “Mensagem do Comandante o General de Exército Villa Bôas afirma que “o militar obedece a severas normas disciplinares e a estritos princípios hierárquicos, que condicionam toda a sua vida pessoal e profissional.”

Fonte: <http://pt.calameo.com/read/001238206a89a5cf97049>

indiferenciada em relação às demais práticas sociais. A institucionalização dessa forma originária de educação dará origem às instituições educativas, que por sua vez, correspondem a uma educação de tipo secundário. Nos termos de Bourdieu e Passeron (1975, p. 53-75), trata-se da diferença entre *trabalho pedagógico primário*, que se guia por uma pedagogia implícita e *trabalho pedagógico secundário*, que se guia por uma pedagogia explícita, configurando-se como trabalho pedagógico institucionalizado ou trabalho pedagógico escolar. Diferentemente da educação ateniense e espartana, assim como da romana, em que o Estado desempenhava papel importante na organização da educação⁴⁰, na Idade Média as escolas trarão fortemente a marca da Igreja Católica, nessa fase, a construção teórica acima ajusta-se perfeitamente, basta apenas que recordemos do papel que a *escolástica medieval*⁴¹ possuía nesse contexto.

Avançando na história, chegamos ao dezenove, onde o capitalismo industrial provocou decisivas mudanças na forma de ensinar, passando a considerar centralmente a figura do Estado como tutor das escolas, forjando a ideia de uma escola pública, universal, gratuita, leiga e obrigatória, cujas tentativas de realização passarão pelas mais diversas vicissitudes. Essa perspectiva da análise da história das instituições escolares pelo aspecto das rupturas permitirá abordagens mais radicais como aquela que se apresenta ao final do livro de Baudelot e Establet, *A Escola Capitalista na França* (1971), onde os autores levantam três hipóteses de trabalho:

1. A forma escolar (que se transpõe e se transfigura no mito da eternidade da escola), quer dizer, a forma social característica das práticas escolares, é uma realidade transitória cujas causas e desenvolvimento é preciso estudar. (BAUDELOT e ESTABLET, 1971, pp. 297-298).

Por esta primeira hipótese, reforçada pelo parêntesis referido à eternidade da

⁴⁰ Após o abandono paulatino do modo de produção comunal, temos o surgimento da escola, que na Grécia se desenvolverá como *paidéia*, enquanto educação dos homens livres, em oposição à *duléia*, que implicava a educação dos escravos, fora da escola, no próprio processo de trabalho. Com a ruptura do modo de produção antigo (escravista), a ordem feudal vai gerar um tipo de escola que em nada lembra a *paidéia* grega.

⁴¹ Surgida da necessidade de responder às exigências da fé ensinada pela Igreja, a escolástica era um tipo de vida intelectual e educativa que predominou entre os séculos XI e XV contribuindo para o estabelecimento das universidades e para a manutenção do poder da Igreja Católica em relação à formação não só eclesíastica, pois versava por interligar a fé a razão, resultando essencialmente do aprofundar da filosofia. Enquanto instrumento de ensino filosófico e literário, a escolástica teve grande influência na sociedade medieval em seu universo mental, social e cultural por expor uma renovação dos dogmas católicos unindo a fé à razão enaltecendo o catolicismo através de sua doutrina cristã e orientação dos pensadores antigos, arregimentando mais ainda seu poder através do ensinar e rezar os bons costumes.

escola, os autores estão sugerindo que não se pode falar de uma escola que permanece a mesma ao longo do tempo. Contesta-se, pois, a continuidade histórica da escola.

2. O aparelho escolar, enquanto produto histórico, é inseparável do modo de produção capitalista. Não é preciso, pois, procurar “outros aparelhos escolares”, transpostos em sociedades dominadas por outros modos de produção, mesmo que seja para aí fazer funcionar por analogia com o mecanismo que estudamos “de outras” contradições de classes. A contradição entre feudalidade e campesinato servil, por exemplo, se manifesta no seio de um processo de reprodução das forças sociais, e notadamente de aparelhos ideológicos de Estado de um tipo totalmente diferente. A Igreja medieval, no essencial, não é uma instituição de ensino. De seu lado, a contradição histórica entre a burguesia e a feudalidade, que desempenha inegavelmente um grande papel político na história do aparelho escolar ao longo do período de transição ao capitalismo, não é, entretanto, jamais a contradição principal de algum modo de produção, e permanece uma contradição secundária entre classes dominantes.⁴²

Esta nova hipótese situa a escola como um produto típico do modo de produção capitalista. Sua confirmação, portanto, desautorizaria o estabelecimento de qualquer linha de continuidade entre a escola moderna e contemporânea e as instituições educativas anteriores.

3. Enfim, nós colocaremos a hipótese, e será preciso buscar verificá-la, que a realização da forma escolar no aparelho escolar capitalista é diretamente responsável pelas modalidades segundo as quais este concorre para a reprodução das relações de produção capitalistas. Isto supõe evidentemente que nós elaboraríamos pouco a pouco uma definição sistemática da forma escolar, da qual nós simplesmente indicamos que ela repousa fundamentalmente sobre a separação escolar, a separação entre as práticas escolares e o trabalho produtivo.⁴³

Esta terceira hipótese sugere o peso decisivo, senão exclusivo da escola na responsabilidade pela reprodução do modo de produção capitalista. E a via para o cumprimento desse papel reprodutor é o desenvolvimento da escola como uma instituição apartada do trabalho produtivo. Repõe-se, portanto, a “constante da história da educação” de que falava Mario Manacorda (1983): a separação entre instrução e trabalho.

A Instituição Escolar não é feita apenas de professores, alunos e métodos, embora eles sejam importantes. Ela se constitui a partir de interesses que

⁴² Idem.

⁴³ Ibidem.

identificam os marcos que são a identidade da sociedade, destarte, poderíamos afirmar que existe uma continuidade que suporta diversas descontinuidades relativas ao modo de instrução.

De maneira geral, as Instituições Escolares que foram criadas no Brasil sempre tentaram acompanhar o movimento e os interesses de grupos sociais elitistas, seja durante o período Colonial ou durante o Império. Assim, as Instituições Escolares reorganizam-se constantemente, levando em conta, propostas baseadas no mundo atual. Embora este aspecto seja mais acentuado no grupo de ensino privado e das escolas de elite, parece ocorrer no Brasil um certo atraso por parte das escolas da rede pública quando tentam se enveredar por este caminho: temos uma escola do século XIX, professores do século XX e alunos do século XXI. Freneticamente, os dois primeiros grupos correm atrás de um alinhamento com o terceiro. Assumir este descompasso é pelo menos o início da solução para esta crise educacional que assola o país atualmente.

Quanto a formação escolar num ambiente militar, a DEPA promove a seguinte orientação:

A educação preparatória, neste sentido, 'prepara para a vida'. Preparar para a vida é capacitar todos os discentes à busca ética da felicidade e da realização pessoal, entendendo como em aberto esta capacitação. O ensino preparatório deve habilitar todos os alunos ao prosseguimento dos estudos, seja pelo despertar das vocações militares – em especial para o ingresso na EsPCEEx –, seja pela preparação aos processos seletivos ao ensino superior. **Este ensino deve, portanto, preparar para a sociedade do futuro, marcada pelo avanço tecnológico, pelo mercado de trabalho volátil e competitivo**, onde a posse do conhecimento não é suficiente, mas, também, a flexibilidade de seu emprego em conjunção às relações interpessoais [...]

[...] É neste cenário que se inserem os Colégios Militares, educandários fortemente ancorados nos valores éticos e morais, nos costumes e nas tradições cultuados pelo Exército Brasileiro. É deste somatório que emerge a identidade do Sistema, o diferencial capaz de gerar vínculo, apego e sentimento de pertença aos Colégios. Como **estabelecimentos de ensino filiados aos códigos do Exército, os Colégios Militares sustentam-se sobre os mesmos pilares: a hierarquia e a disciplina.** (grifo nosso).⁴⁴

Através das posições que os termos “Hierarquia” e “Disciplina” ocupam, nota-se a conexão evidente entre a instituição de ensino e a instrução de caráter militar. Cabe pontuar que o enquadramento do segundo termo no espaço de ensino segue advertência acerca de seu manuseio adequado, conforme o segundo parágrafo do

⁴⁴ Disponível em: http://www.depa.ensino.eb.br/pag_sistemaCM.htm

artigo 127 do Regimento Interno dos Colégios Militares,

As normas disciplinares devem ser encaradas como um instrumento a serviço da formação integral do aluno, não sendo tolerável o rigor excessivo, que a desvirtua e deforma, tampouco a benevolência, que a compromete e degenera. (RICM, 2009).

Como escolas de elite, avançaram na compreensão dos objetivos que os “novos tempos” apresentam. Objetivos que estão fundamentados, sobretudo, no avanço da matemática de ponta e nas descobertas recentes no campo tecnológico. Encontramos esta “forma determinada de manifestar a vida”⁴⁵ também no ideal competitivo, ou seja, chega ao sucesso aquele que melhor utilizar os recursos e prerrogativas em suas relações sociais cotidianas tendo em vista a disputa por uma posição que não é gratuitamente oferecida. As escolas militares já surgem em um contexto liberal, e neste caso, mais do que nunca se destaca o elemento *meritocrático*, baseado na competição entre os participantes de um campo, no sentido que BOURDIEU (1979) desenvolve este assunto. Considerando as duas modalidades educativas gerais propostas pelo SCMB, a primeira delas (Educação Preparatória) é a que mais se enquadra nesta cena que acabamos de tecer, pois deixa claro suas intenções ao assegurar que “Este ensino deve, portanto, preparar para a sociedade do futuro, marcada pelo avanço tecnológico, pelo mercado de trabalho volátil e competitivo”⁴⁶.

Em sua origem, estas instituições preparavam seus alunos para a Academia Militar das Agulhas Negras (AMAN), para o Instituto Militar de Engenharia (IME), para a Escola Naval (EN), para a Escola Preparatória de Cadetes do Exército (EsPCEEx), à Academia de Força Aérea (AFA), ao Instituto Tecnológico da Aeronáutica (ITA), dentre outros estabelecimentos de ensino de caráter militar. Apesar dos colégios militares terem sua gênese assentada nas “vocações militares”, ao longo do século e conforme a continuidade dos investimentos prosseguia, o conjunto de instituições na forma do SCMB adaptou, contudo, métodos e propostas aos anseios do mundo contemporâneo, ao passo que a disciplina empregada nestes espaços sociais aparentemente acabou favorecendo o *Trabalho Pedagógico Institucionalizado* (BOURDIEU & PASSERON, 1975). Em 28 de fevereiro de 2012, por exemplo, por meio da Portaria nº 137 - Cmdo Ex, foi aprovada a Diretriz para o

⁴⁵ Marx e Engels (1846). Referencia a categoria de “Modo de Produção”.

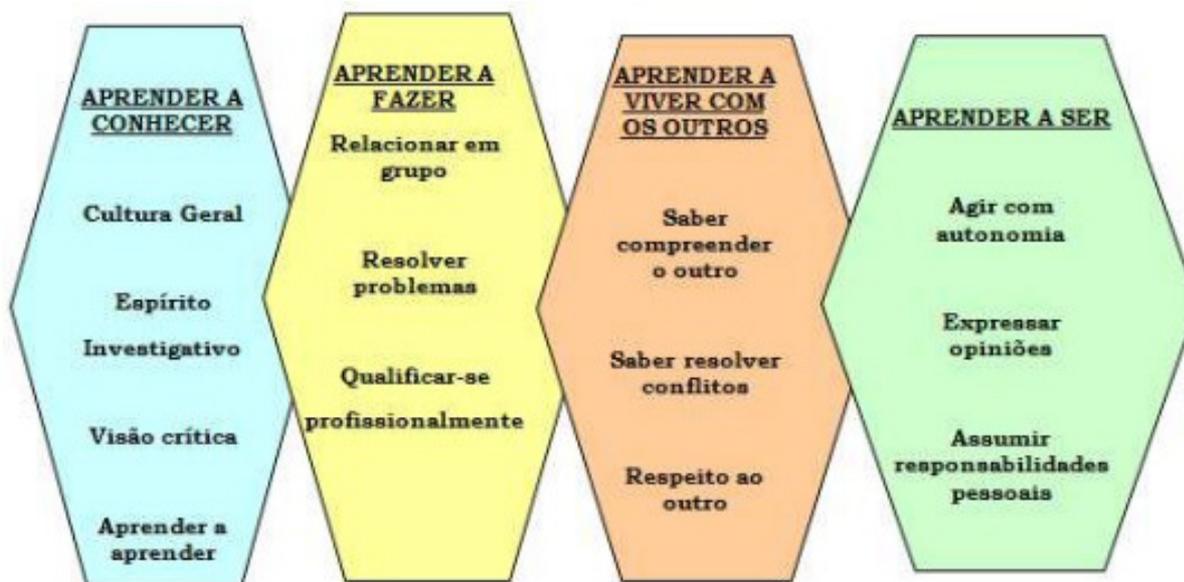
⁴⁶ Disponível em: <http://www.depa.ensino.eb.br/>

Projeto de Implantação do Ensino por Competências no Exército Brasileiro.

Diante da ordem emanada, a Diretoria de Educação Preparatória e Assistencial, elaborou o Subprojeto de Implantação do Ensino por Competências (2012) com os seguintes objetivos:

- a. implantar o Ensino por Competências nos Colégios Militares;
- b. adequar toda a estrutura da educação básica à nova proposta metodológica;
- c. desenvolver a capacitação do corpo permanente dos Colégios Militares de modo a estimular a inovação das práticas pedagógicas, o uso das tecnologias de informação e a conscientização da perspectiva dos multiletramentos como fundamento básico para o desenvolvimento das competências discentes;
- d. implementar metodologia específica para o combate ao fracasso escolar.⁴⁷

No mesmo material em que se encontra o texto acima, também as diversas competências são apresentadas, elas também são chamadas de “Quatro Pilares da Educação” (DELORS, 2010), que surgiram em decorrência do relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, encomendado pela UNESCO. Estas competências distribuem-se da seguinte forma na Figura 4:



No mesmo material, foi possível notar também menções a Henri Wallon (1986), Piaget (1977), Vygotsky (1991), Ausubel (1980) e ainda um destaque para o “ensino construtivista”.

⁴⁷ *Caderno de Didática*, 2015, p.06. O caderno em questão, elaborado pelo SCMB, trás uma série de orientações à prática pedagógica de seus professores, tais como ‘currículo’, ‘plano de sequência didática’, ‘plano de execução didática’, ‘plano educacional individualizado’ e um ‘modelo para o plano de aula’.

Acontece que um ensino pautado por habilidades e competências é também proposta do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM. Os “eixos cognitivos” que norteiam as habilidades que os alunos devem desenvolver são simplesmente idênticos aos que se encontram na Matriz de Referência para o ENEM (2009). Veja a seguir:

Os Eixos Cognitivos são as ‘arquicompetências’ que permearão todas as disciplinas e estão presentes em todos os PSD (Planos de Sequência Didática). Essas arquicompetências delineiam movimentos cognitivos que devem ser observados pelos docentes no planejamento das sequências didáticas:

- I. Dominar Linguagens
- II. Compreender Fenômenos
- III. Enfrentar Situações-Problema
- IV. Construir Argumentação
- V. Elaborar Proposta⁴⁸

Nesse meio tempo parece que os objetivos do ensino militar se modificaram, no sentido da incorporação de uma nova tendência, o acesso ao ensino superior via ENEM. A proposta de um ensino voltado para os anseios positivistas, contudo, não parece ter sido alterada, o que não implicou em prejuízo, diga-se de passagem, às expectativas dos alunos e das famílias em relação ao rendimento que eles obtêm ao prestarem o exame nacional. A distribuição de certas disciplinas ao longo do currículo escolar evidencia o sentido do progresso, uma vez que valoriza intensamente a ciência e a tecnologia. Matemática, Física e Química compõem a maioria da carga horária na grade curricular.

Desse modo, nota-se que o *Trabalho Pedagógico Institucional* realizado ali (BOURDIEU & PASSERON, 1975) busca a produção não só de indivíduos competitivos, aptos a ingressarem no mercado de trabalho, mas também de uma mão de obra cada vez mais qualificada aos anseios da indústria e da economia no que tange a um funcionamento eficiente da sociedade.

Essas constatações não são inéditas, considerando que há uma tendência de alinhamento nacional das escolas nesse sentido. O que torna a formação escolar nos colégios militares distinta, por outro lado, parece ser a expectativa moral que seus idealizadores têm a respeito dos futuros cidadãos que estão aprontando, no sentido da conduta adequada e correta (caráter) que seus herdeiros deverão apresentar quando ocuparem posições estratégicas ao longo da vida em sociedade. Esse ponto da discussão deverá ser retomado no próximo capítulo.

⁴⁸ Idem.

3.2.1. O “Colégio do vagão”

No caso específico de constituição do CMSM, temos o ano de 1994 como sendo o ano oficial de fundação desta instituição na cidade de Santa Maria. Conforme informações existentes no site do CMSM, na época em que surgiu, a cidade possuía uma das três maiores Guarnições Militares do Brasil e aspirava, há muito, ser contemplada com um Colégio Militar. Em setembro de 1957, era publicado, em jornal local, um artigo de autoria do então Tenente Farmacêutico Luiz Prates Carrion, cujo texto sugeria a criação de um Colégio Militar na cidade "Coração do Rio Grande", o que veio a ocorrer em 22 de março de 1994. Na época era Ministro do Exército o Sr. Gen. Ex. Zenildo de Lucena, era o Comandante da Guarnição Federal de Santa Maria o Sr. Gen. Div. José Luiz Lopez da Silva.

Nascia então o CMSM, o mais novo dentre todos os Colégios Militares do país, instituição que atende hoje mais de 700 alunos, divididos em dois batalhões – Ensino Fundamental e Ensino Médio. O Colégio atende os filhos das famílias militares e civis de Santa Maria.

Seu primeiro Comandante e Gerente do Projeto de Implantação foi o Cel. Inf. Frederico Guido Biere. O COLÉGIO MILITAR DE SANTA MARIA utilizou dois Vagões Ferroviários como salas de aula, por isso vem sendo chamado no seio dos Colégios Militares, "COLÉGIO DO VAGÃO".



Figura 5: O vagão e o centro da cidade de Santa Maria ao fundo, 2015.
Fonte: Revista anual do CMSM.

A fundação do CMSM foi estratégica, uma vez que muitos militares tinham interesse de se transferirem para cá, muitos deles na verdade iniciaram sua carreira na cidade ou vieram de alguma outra cidade da região. Atualmente a cidade do Rio de Janeiro possui o maior efetivo militar do país e Santa Maria possui o segundo maior. É comum encontrar militares (fardados ou não) por toda parte da cidade.

Des de seu início, o CMSM procurou sempre manter as chamas da tradição militar acessas, cultuando diariamente os valores e a conduta adequada à um membro da classe militar, percebe-se isso nos trajes, na fala, nos relatos de professores e principalmente nos ritos e liturgias. A referência simbólica é a flâmula nacional, hasteada em frente à escola junto à bandeira do CMSM. Tive várias oportunidades de visita à escola, de onde são oriundos os apontamentos a seguir.

Além do grau elevado de racionalização que se nota imediatamente pela burocracia de acesso, permitido mediante cadastro e acompanhante, ressalta-se a amplitude estrutural em suas dependências (a quantidade de salas e a amplitude dos corredores, por exemplo). Com um formato que lembra um avião (figura 6), o colégio possui um terminal central de embarque e desembarque de alunos, contando com estacionamentos amplos para professores e funcionários além de diversos anexos para depósito de materiais.



Figura 6: Imagem aérea do CMSM. Disponível em www.cmsm.eb.mil.br, 2015.
Fonte: Site do CMSM.

Já a biblioteca, com amplo acervo, possui espaços organizados para estudo com mesas, cadeiras e sofás. Assim como nos laboratórios⁴⁹, ela é um espaço com grande fluxo diário de pessoas. A sala de professores é outro espaço que também chama bastante atenção, pois foge às maneiras tradicionais de organização do espaço destinado aos docentes. São duas grandes salas (professores do fundamental/professores do ensino médio) onde os professores se reúnem, cada um possui uma mesa para estudo e preparação de aulas. De acordo com relatos de professores, essa modalidade organizacional permite o planejamento das aulas de modo integrado entre as diversas disciplinas, o que segundo eles qualifica ainda mais o trabalho pedagógico na instituição. Todas as salas de aula contam com equipamentos e recursos como computadores, data show e lousa eletrônica. As salas também possuem ar-condicionado, quadros brancos e armários para que cada aluno possa guardar seu material excedente. No fim, tudo é muito bem limpo e sem sinais de depreciação.

Em cada uma das turmas existe um *Comandante-aluno* que apresenta a turma pronta e passa o comando da mesma ao professor, algo que se repete em todos os períodos. Outra prática corrente são as formaturas gerais que ocorrem no pátio, em frente à escola, são apresentações coletivas ao comandante e diretor do colégio (Coronel Victor Hugo Gomes Centeno - 2016), que aproveita a oportunidade para dar avisos e reforçar os ideais da vida militar. Atualmente, a unidade de ensino tem 788 alunos e 82 educadores.

Outro ponto de destaque no CMSM é a prática esportiva, os alunos têm quatro períodos de educação física por semana, enquanto na maior parte das outras escolas há somente um período de Educação Física por semana, para cumprir com tal proposta, a escola conta com nove professores nessa área, sem contar a estrutura de quadras, campos e salas de treinamento. A atividade física é incentivada diariamente e tem seu valor compartilhado por todos. Várias modalidades são oferecidas, a maioria no turno inverso e na forma de clubes: atletismo, basquete, futebol, voleibol, handball, patinação, judô, esgrima, equitação, corrida de orientação. Anualmente, os atletas que se destacam nas diversas modalidades esportivas participam dos “Jogos da Amizade”, uma competição nacional entre os colégios militares das diversas regiões brasileiras. Muitos atletas

⁴⁹ Ver anexo 04.

olímpicos iniciaram suas carreiras dessa forma.

A infraestrutura sem dúvida é invejável, mas não é só. Existe uma grande preocupação com a seleção de professores que sejam capacitados tecnicamente, tanto que a maioria deles possui pelo menos o título de mestre. Muitos continuam estudando e fazem cursos de especialização e doutorado.

Financeiramente, a instituição é coordenada pela Associação de Pais e Mestres - APM do CMSM. Conforme prestação de contas feita pela associação, em 2015 foram gastos 622 mil reais para manter a escola em funcionamento. Como nota-se no anexo 05, as despesas são bem variadas, elas incluem aplicações no Banco do Brasil na forma de títulos de capitalização e renda fixa. Observa-se que as despesas mensais jamais ultrapassam a receita mensal, sendo que a maior parte dessa receita vem das mensalidades e do resgate das aplicações.

Em avaliações recentes do IDEB (outro indicador formal de desempenho, que verifica o desempenho dos estudantes no Ensino Básico), vemos o “Colégio do Vagão” em primeiro lugar, junto aos demais colégios militares com desempenhos que também se destacam, sobretudo quando consideramos a média desses (6.7) com a média nacional (4.1). A tabela a seguir (tabela 2) contém dados de 2015⁵⁰:

COLÉGIO MILITAR	IDEB	CLASSIFICAÇÃO		
		MUNICÍPIO	ESTADO	NACIONAL
CMSM	7.3	1º	1º	4º
CMCG	7.1	1º	1º	5º
CMS	7.1	1º	1º	6º
CMF	6.9	1º	1º	7º
CMC	6.9	1º	1º	8º
CMR	6.6	3º	4º	17º
CMRJ	6.4	4º	6º	30º
CMPA	6.2	1º	3º	51º

O CMSM traz consigo uma aura que corporifica um *capital simbólico* almejado e disputado⁵¹ não só pelos seus agentes internos, mas também pelos que *estão de fora*, por assim dizer. Em Santa Maria, o CMSM é uma referência pelo ensino de excelência que oferece. Todo ano são oferecidas apenas 25 vagas para o público

⁵⁰ Fonte: INEP, 2015.

⁵¹ Pierre Bourdieu. **A Economia das Trocas Simbólicas** (2005).

As análises de Bourdieu tem o objetivo de demonstrar que a vida nas sociedades contemporâneas está impregnada de luta simbólica. Lutas que se dão entre grupos distintos, não apenas numa dimensão material da realidade, mas que também se travam no universo simbólico. As lutas de classificações são, portanto, dimensões do decorrer das lutas entre os distintos grupos no espaço social.

civil concorrer. As demais vagas ficam para os filhos de famílias cujo pai ou mãe veio a ser transferido para a 3ª Divisão de Exército (cidade de Santa Maria), o aspecto itinerante da profissão militar nesse sentido mantém o intenso fluxo de alunos entre os Colégios Militares, alguns desses “amparados” ao final de suas trajetórias, chegam a estudar em quatro ou até cinco instituições diferentes. A proposta de uma rede escolar como essa, baseada no ideal identitário que fortalece o sentimento de pertencimento ao grupo é de, justamente, amenizar os efeitos negativos à aprendizagem escolar desses alunos por conta das transferências que ocorrem das familiares de uma região do Brasil para outra.

As vagas destinadas ao público civil são fortemente disputadas por grande parcela da população da cidade, e na verdade as razões são bem variadas. Alguns pais reclamam do *Bulling* nas escolas particulares e outros tantos advogam pela questão do nível escolar que mostra-se mais elevado no CMSM do que em outros colégios. Na opinião dos pais, isso estaria diretamente associado aos métodos de ensino de caráter militar presentes na instituição, o que poderia (enquanto hipótese provável) ilustrar apenas uma parte de um conjunto de causas que levam o CMSM a se destacar enquanto instituição de ensino que aprova seus alunos em exames nacionais. Somando-se a isso, algumas pesquisas realizadas pelo governo federal revelaram que o Exército é ainda uma das instituições em que os cidadãos mais confiam, perdendo apenas para os Correios⁵².

O Colégio Militar tem regras que se mesclam a um sistema de hierarquias, promove e destaca atitudes e valores da família tradicional. É um lugar no qual o patriotismo é estimulado diariamente. Dá responsabilidades contrabalançadas com direitos. Estimula a leitura e a prática esportiva, desenvolvendo nos alunos a capacidade crítica em diversos assuntos como economia, história, fenômenos políticos e sociais. Procura orientar os alunos (“amparados” e “concursados”) ao que os espera em termos acadêmicos e profissionais. Esses traços são marcantes na proposta pedagógica da escola:

Proporcionar uma educação integral que ofereça aos jovens formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da vida de cidadão brasileiro.

A ação educacional do CMSM tem como objetivos gerais em sua proposta pedagógica que:

⁵² As pesquisas constam no site do Exército e do Governo Federal.

1. Permita ao aluno DESENVOLVER ATITUDES E INCORPORAR VALORES familiares, sociais e patrióticos que lhe assegurem um futuro de cidadão patriota, cômico de seus deveres, direitos e responsabilidades, qualquer que seja o campo profissional de sua preferência;
2. Propiciar ao aluno A BUSCA E A PESQUISA CONTINUADAS DE INFORMAÇÕES RELEVANTES;
3. Desenvolver no aluno a visão crítica dos fenômenos políticos, econômicos, históricos, sociais e científico-tecnológicos, ensinando-os, pois, a APRENDER PARA A VIDA e não mais, simplesmente, para fazer provas;
4. Preparar o aluno para REFLETIR E COMPREENDER OS FENÔMENOS e não, meramente, memorizá-los;
5. Capacitar o aluno à ABSORÇÃO DE PRÉ-REQUISITOS FUNDAMENTAIS AO PROSSEGUIMENTO DOS ESTUDOS ACADÊMICOS e não de conhecimentos supérfluos que se encerrem em si mesmos;
6. Estimular o aluno para a SAUDÁVEL PRÁTICA DE ATIVIDADE FÍSICA, buscando o seu desenvolvimento físico e incentivando a prática habitual do esporte;
7. Despertar VOCAÇÕES PARA A CARREIRA MILITAR.
(R-69, 2015, grifos no original).

O mercado escolar parece se organizar de acordo com as expectativas dos pais⁵³, considerando os diferentes tipos escolares oferecidos, sem perder de vista a capacidade de distinção social que ela evoca. De acordo com Bourdieu,

A família e a escola funcionam, inseparavelmente, como espaços em que se constituem, pelo próprio uso, as competências julgadas necessárias em determinado momento, assim como espaços em que se forma o *valor* de tais competências, ou seja, como mercados que, por suas sanções positivas ou negativas, controlam o desempenho, fortalecendo o que é 'aceitável', desincentivando o que não o é, voltando ao desfalecimento gradual as disposições desprovidas de valor. (BOURDIEU, 2007, p. 82)⁵⁴.

No caso do Colégio Militar, além do ensino de Inglês e Espanhol em turno inverso,

⁵³ Como respostas às expectativas familiares, as escolas começam a oferecer serviços como palestras, o ensino de línguas, projetos artísticos, viagens, além de outras atividades que complementam a rotina escolar. Muitas guiam-se por princípios de uma moral específica e procuram mostrar o valor desta moral ao longo da formação escolar, além dos Colégios Militares, outro exemplo são as escolas religiosas, que procuram constantemente fortalecer o valor de suas práticas e valores intrínsecos.

⁵⁴ Ainda sobre a relação entre família e escola, aproveitamos para mencionar aqui os escritos de Maria Alice Nogueira (2005) que ao tratar das metamorfoses dessa relação, destaca a questão dos papéis desempenhados por ambos no contexto contemporâneo: "De um lado, a escola não se limita mais às tarefas voltadas para o desenvolvimento intelectual dos alunos, estendendo sua ação aos aspectos corporais, morais, emocionais, do processo de desenvolvimento. De outro, a família passa a reivindicar o direito de intervir no terreno da aprendizagem e das questões de ordem pedagógica e disciplinar. Não há mais uma clara delimitação de fronteiras." (Nogueira, p. 575).

as ofertas se dão principalmente na forma dos *clubes* e dos *grêmios*⁵⁵, que promovem viagens a centros históricos e complexos militares, bem como ações de auxílio à comunidade em geral (campanhas para arrecadar livros, roupas ou alimentos).

3.3. Conclusão

Todo esse cenário aponta para um assunto incontornável na sociologia: a busca por distinção entre as classes mediante movimentos organizados ao longo de uma estrutura social posta em marcha. Quanto maiores forem os recursos das escolas, para oferecer práticas diferenciadas, que vão além do contexto de sala de aula, maior será seu valor de mercado em relação às demais instituições.

No entanto, a *atitude distintiva* que caracteriza o prestígio social dessas instituições parece advir também de sua força moralizante, ou seja, os investimentos em infraestrutura são condição necessária, mas não suficientes para ocorrer tal fenômeno. É necessário que princípios e valores sejam reconhecidos como importantes e que, além disso, possam ser materializados na rotina diária de formação dos herdeiros (BOURDIEU, 2009a).

O CMSM parece oferecer tais condições. Em seu interior, seguindo determinados princípios, os alunos buscam alcançar uma série de bens simbólicos ofertados em uma espécie de mercado de bens, que são cobiçados pelos mesmos mediante aproveitamento escolar e disciplinar. Desse modo, baseado no ideal de reconhecimento do esforço, o SCMB oferece algo que vai além dos mecanismos avaliativos tradicionais (nota *pela nota*), ele oferece, por sua vez, a chance de conversão do desempenho escolar em posições de prestígio (lugares de reconhecimento) e a mesma motivação serve para o comportamento. Assim, os alunos que se destacam são reconhecidos como distintos frente aos seus pares.

De modo semelhante, aqueles que estudam ou estudaram na instituição de ensino militar são vistos como distintos perante os *de fora* da instituição. Num país onde nem todos conseguem se formar no Ensino Médio, formar-se em um Colégio Militar é um privilégio, considerando até mesmo a qualidade de sua formação

⁵⁵ Cada grêmio tem como atrativo e escudo uma das diversas 'armas' do Exército Brasileiro. Todos possuem *sites* na página do CMSM. Lá são postados, além de breves históricos, fotos, vídeos, hinos e tudo que corresponde a cada grupo de modo específico. Destacam-se o Grêmio da Marinha, da Infantaria e da Artilharia. Os clubes, por sua vez, tem o objetivo de "apresentar de forma lúdica e agradável aplicações dos conhecimentos construídos em sala de aula" (Manual do Aluno, 2015, p. 17). Entre esses, destaca-se o clube de robótica, que todos os anos participa de competições estaduais e nacionais.

perante as instituições públicas de ensino, por exemplo.

Por outro lado, o *habitus* parece fluir através deste mesmo plano, de modo contínuo, de maneira relacional ao comportamento dos agentes inscritos nesse espaço social.

Sem perder o foco, seria conveniente a partir de agora examinar o *habitus* que corresponde simultaneamente às estruturas e aos agentes desse grupo específico de jovens, a fim de compreender certas disposições incorporadas e que são levadas a cabo por meio de estratégias e movimentos ao longo das suas trajetórias (BOURDIEU, 2007).

CAPÍTULO 4

O CASO DE UM HABITUS ESCOLAR MILITARIZADO E SUAS DISPOSIÇÕES

Introdução

Passaremos a discutir os resultados de nossa pesquisa e análise sociológica projetada no primeiro capítulo dessa dissertação. Faremos isso através das informações obtidas nas entrevistas que realizamos durante o ano de 2016, dos dados obtidos da UFSM e de outras informações contidas em materiais diversos encontrados na *Web*.

De que *habitus* estamos falando então no caso específico dos agentes da escolarização militar? Como o portador desse *habitus* difere-se socialmente dos demais agentes? Existem disposições que caracterizam fundamentalmente e essencialmente esse *habitus*? Se for o caso, como tais disposições podem estar alinhadas a certas exigências do mercado de trabalho na sociedade contemporânea?

4.1. A Constituição de um *Habitus Escolar Militarizado*

Procurando dar respostas a tais questionamentos, continuaremos nossa empreitada tendo a vigilância epistemológica sempre em mente, de modo que as chances de engano e tropeço na construção do saber sociológico possam ser subtraídas em cada etapa de nossa tarefa dissertativa. Vamos tratar da primeira questão.

De acordo com Bourdieu (2004), o processo de incorporação das estruturas sociais pelo sujeito ocorre com a inscrição nos corpos e nas mentes dos sujeitos, constituindo o *habitus*. Assim como em outras organizações militares, na formação escolar de caráter militar encontra-se presente também uma **pedagogia do corpo** (sobretudo nos primeiros instantes em que o indivíduo passa de *sujeito civil* para *sujeito militar*). Tal aspecto é calcado em uma **lógica performática**, que estaria no cerne de um bom desempenho das atividades militares (PINTO, 1996).

Nesse sentido, há um modo humano de compreender que é totalmente particular, que em geral é esquecido nas teorias da inteligência, ele consiste em compreender com o corpo. Há uma infinidade de coisas que compreendemos somente com o nosso corpo, aquém da consciência, sem ter palavras para exprimi-lo. As práticas esportivas (e também as militares) são essas práticas nas quais a compreensão é corporal, o costume da continência é um ótimo exemplo⁵⁶. Em geral, só se pode dizer: ‘Olhe, faça como eu’ (Bourdieu, 2004, p. 219).

Esse caráter mimético de aprendizagem do corpo pelo corpo se expressa bem nas instruções militares de ordem unida, maneabilidade, manejo de armas e treinamento físico, que são vistas como fundamentais na formação básica de todos os militares e tendem a ser ensinadas por meio de técnicas de demonstração. Sua fixação é dada pela repetição continuada durante a vida do militar após formar-se e visam, sobretudo, a moldar o corpo de tal forma que se ajuste às normas e que possa ele reproduzi-las dócil e performaticamente. Pois,

[...] há uma ligação entre o corpo e o que em francês nós chamamos de *esprit de corps*. Se a maioria das organizações, seja a Igreja, o Exército, os partidos, as indústrias, etc., dão tanto espaço às disciplinas corporais, é porque, em grande parte, a obediência é a crença, e porque a crença é o

⁵⁶ O correto no meio militar, é afirmar que se *presta* continência à outro militar, num ato de reconhecimento e respeito por parte daquele que o faz em relação ao outro de maior patente que o retribui fazendo o mesmo gesto. Militares se reconhecem mutuamente por essa forma de saudação, que é também dirigida à bandeira nacional.

que o corpo admite mesmo quando o espírito diz não (poderíamos, nessa lógica, refletir sobre a noção de disciplina). [...] **A disciplina corporal é o instrumento por excelência de toda espécie de ‘domesticação’**: sabe-se o uso que a pedagogia dos jesuítas fazia da dança. Seria preciso analisar a relação dialética que une as posturas corporais e os sentimentos correspondentes: adotar certas posições ou certas posturas é, sabe-se desde Pascal, induzir ou reforçar sentimentos que elas exprimem. O gesto, segundo o paradoxo do comediante ou do dançarino, reforça o sentimento que reforça o gesto. **Assim se explica o lugar destinado por todos os regimes de caráter totalitário às práticas corporais coletivas que, simbolizando o social, contribuem para somatizá-lo e que, pela mimesis corporal e coletiva da orquestração social, visam reforçar a orquestração.** A História do soldado lembra a velha tradição popular: fazer alguém dançar significa possuí-lo. Os ‘exercícios espirituais’ são exercícios corporais, e inúmeros treinamentos modernos são uma forma de ascese no século. (Bourdieu, 2004, pp. 219-220, grifo nosso).

Essa relação dos militares com o corpo é algo de suma importância para compreendermos como se dá o controle social nesse espaço. Percebe-se tal construção de forma empírica ao longo do *Manual do Aluno*:

- f) Será permitido o uso do cabelo trançado (trança africana) desde que com as pontas presas em forma de coque. (Não é permitido o uso de trança embutida) Ex.



- g) Com o uniforme “Garança” somente será permitido o uso do coque, preso com grampos e rede de fixação, ambos na cor do cabelo ou preta. Ex.



Figura 7: Imagem informando o padrão de uso do cabelo pelas meninas no CMSM.
Fonte: Manual do Aluno, 2015.

No caso dos rapazes, aparece um tópico intitulado “Padronização”, referente ao uso correto e adequado do cabelo no dia-a-dia. Nota-se mais uma vez a presença de uma *pedagogia do corpo*, de forma clara e evidente no texto de caráter prescritivo mencionado a seguir,

- 1) Cortar com a máquina nº 2 (dois) **nas partes parietais e occipitais do crânio (partes laterais da cabeça), isto é, na transição do couro cabeludo, mantendo-se bem nítidos os contornos junto às orelhas e o pescoço;**
 - 2) As costeletas poderão ter o comprimento até a altura correspondente à metade do pavilhão auricular;
 - 3) Disfarçar o corte, gradativamente, de baixo para cima com a tesoura, até a altura correspondente à borda da cobertura;
 - 4) Na parte superior da cabeça, o cabelo deve ser desbastado o suficiente para harmonizar-se com o resto do corte e com o uso da cobertura;
 - 5) É proibido qualquer variação do corte de cabelo, como cortes raspados (máquina zero), tipo “moicano”, topetes e etc.;
 - 6) É proibido o uso de pinturas coloridas no cabelo;
 - 7) **Serão feitas revistas QUINZENAIS, visando à fiscalização e cumprimento das normas em vigor;**
 - 8) O penteado não pode cobrir a testa, ainda que parcialmente (franja, pastinha, etc); e
 - 9) O cabelo deverá ser acabado em linha reta na nuca.
- (Manual do Aluno, 2015, p. 38, grifo nosso).

Todavia, o corpo e toda a simbolização que dele advêm não podem ser vistos de forma isolada, pois se articulam com outras categorias e, de certa forma, os atravessa em meio às relações sociais na organização militar. São as práticas rotineiras, os gestos, as palavras características e os jargões do linguajar castrense (Ex. “EB”, sinônimo de Exército Brasileiro, “Bisonho”, aluno descuidado, sujeito não muito esperto, “Guerreiro”, associado à figura do combatente). Tudo isso forma o aluno idealizado pelo Exército, o “aluno militar”, o futuro “guardião” dos valores do Exército. A partir do binômio: hierarquia e disciplina, essas práticas complementares ao currículo escolar comum as demais instituições de ensino, vão conjugando, no cotidiano dos jovens alunos, a educação física, a educação moral e cívica, o culto aos valores do Exército com a instrução militar propriamente dita. Estas práticas, em seu conjunto, visam:

Habilitar o aluno à compreensão da vida militar, das leis, regulamentos, costumes e tradições em que se apoia e que formam o ambiente no qual há de passar a vida escolar, adquirindo conhecimentos relacionados à disciplina, justiça e sinais de respeito, uso correto do uniforme e equipamentos escolares; **aquisição de habilidades no que se refere à destreza na**

realização da continência e dos atos de respeito militar; aquisição de hábitos de postura militar e correção de atitudes, no Colégio ou em público; pontualidade e assiduidade. (RICM, 2015, grifo nosso).

Os militares aprendem pelo corpo. São práticas que o condicionam a assumir gestos, verbalizações e movimentações que, muitas vezes, escapam ao controle do próprio sujeito, sendo exteriorizados de forma inconsciente e, na maioria dos casos, de forma inevitável. Podemos notar esse aspecto nas falas dos entrevistados:

Acordava 5:15 da manhã. É uma coisa muito presente ainda, eu era uma criança, vestia o fardamento, aí passava o transporte. Chegava no colégio e 7:10 tinha formatura, algum recado, algum aviso, alguma checagem de uniforme que tinha que ter. Lembro que tudo era muito demarcado, os espaços, os tempos pela sirene. (Entrevista 03, 2016).

Em outro trecho, ao falar sobre o uso do uniforme, o mesmo entrevistado, hoje estudante de Psicologia na UFSM, afirma que:

[...] se você aceitou estar em um ambiente como aquele, você vai ter que se adaptar ao que diz daquela **estrutura**, ao que diz daquilo ali onde tu ta inserida, então se tu é parte, tu responde a esse tipo de coisa. Era importante, porque era algo muito simbólico, *uniforme diário*, *uniforme de educação física*, o *abrigo*, cada coisa demarcava um espaço, 'ah, hoje é o *garança*', então a gente sabia que viria alguém importante, que era uma formatura importante, algo importante estava acontecendo né, assim como é na sociedade, eu tenho as roupas que uso no dia-a-dia, eu tenho as roupas que eu uso em festas, porque ta acontecendo algo. Então, era algo de uma preparação para a programação, digamos assim, é algo bastante rígido é, tu tinha que estar com a rede no cabelo, tudo alinhadinho, mas é o que faz parte. (idem, 2016, grifo nosso).

A narrativa acima orienta-se pelo Regime Disciplinar da instituição, que dirige a *hexis corporal*⁵⁷ no sentido da padronização das condutas físicas:

O regime disciplinar dos Colégios Militares visa influir no comportamento do aluno, tanto dentro como fora do universo escolar. A conduta do aluno uniformizado, dentro ou fora da instituição, segue um rol de imposições, dentre as quais citamos:

- Não é permitido o uso do uniforme em desconformidade com as normas institucionais;
- Não é permitido pronunciar palavras de baixo calão, gírias ou gestos

⁵⁷ O conceito que remonta a Aristóteles também foi utilizado por Pierre Bourdieu em seu artigo *Célibat et condition paysane*, republicado em *Le bal des célibataires*. Duas dimensões do conceito são acionadas, a primeira diz respeito à dimensão corporal, as disposições são incorporadas e se materializam nos gestos ou na linguagem corporal. A segunda dimensão se refere ao comportamento que ultrapassa as intenções conscientes, ou seja, os novos padrões de comportamento deixam de ser conscientes para tornarem-se uma segunda natureza que se expressa nas práticas dos sujeitos.

inadequados ao melhor convívio social;

- Não é permitido permanecer com as mãos nos bolsos da calça;
- Não é permitido sentar no chão, sobre mesas ou em encostos de bancos e cadeiras;
- Não é permitido pôr os pés em bancos ou cadeiras;
- Não é permitido escorar-se em paredes, muros ou grades;
- Não é permitido o uso de aparelhos sonoros com fones de ouvidos;
- Não é permitido namorar, beijar, andar abraçado ou de mãos dadas, o cumprimento entre os alunos é o aperto de mãos. (RI/CMSM, 2015, p. 44).

Além disso, a educação física e as práticas esportivas também agregam força ao processo de modelagem corporal e da subjetividade. O ideal da capacitação física é um componente basilar do universo militar⁵⁸.



Figura 8: Instituto de Pesquisa da Capacitação Física do Exército.

Fonte: Matéria na revista “Verde-Oliva”. Edição 226, 2014.

De acordo com os entrevistados “a atividade física ajuda a ter mais foco nas aulas”, “tenho mais consciência do meu corpo”, “sei que é importante para minha saúde”. (Entrevista 08, 2016).

Como uma extensão do mundo militar, o gosto pela atividade física e pelos esportes se estabelece e passa a ser uma condição incontornável para se viver no espaço social do Colégio Militar de Santa Maria. A partir da prática esportiva e dos

⁵⁸ A ocasião da prática esportiva oportuniza o treino físico e mental dos agentes. Noções de “perda” e “ganho” são ponderadas, inclusive no âmbito das emoções, as noções de “estratégia” e “superação” incluem-se no pensamento e no discurso. Sugiro a leitura complementar sobre as noções de “biopoder” e “tecnologias de poder”, apresentadas por Michel Foucault (1988) e Paul Rabinow (2006).

exercícios o estudante pode desenvolver ainda mais o senso de competição. Baseado no seu próprio rendimento, ele será capaz da vitória (sucesso) ou a derrota (fracasso). Vamos abordar esse tema de modo mais aprofundado na próxima seção.

Por outro lado, as mentes também carecem de trabalho constante. O culto a Bandeira Nacional, o Hino Nacional, as Formaturas, os gritos de Guerra, as canções, o culto a Caxias, a pomposa indumentária de gala nos eventos destinados a comemorar datas históricas que marcam os feitos do passado da instituição, tudo faz parte de um objetivo maior que é inculcar nos alunos a ideia de “corpo de tropa”, de unidade⁵⁹. Os cerimoniais dos Colégios Militares, a estrutura física de sua arquitetura, as guardas de honra, a ostentação dos uniformes, enfim, tudo nos remete a um ambiente simbólico tipicamente militar e dentro desse universo, a utilização de referenciais simbólicos possui a função de manter acesos nas mentes dos militares os ideais da instituição. Muitos outros ritos estão presentes no cotidiano militar, entretanto, nas solenidades como eventos de entrega de diplomas, formaturas e mesmo em dias especiais tal qual a proclamação da República, os rituais adquirem novo significado, pois são marcas distintivas da instituição, cada um deles é como um “emblema feito gesto” (PINTO, 1975, p. 20).

Conforme Thelmy Arruda de Rezende,

O cotidiano de um colégio militar é povoado de ritos e tradições carregados de significados e integram o conjunto de atividades praticadas e vivenciadas por alunos e alunas enquanto fazem parte do corpo discente da escola. Não é preciso dizer que essas práticas compõem o repertório representacional de cada pessoa influenciando a maneira como cada um(a) delas interpreta o contexto sociocultural do qual participa. (REZENDE, 2009, p. 85).

O *habitus militar* é, portanto, estruturado e estruturante, uma vez que atualiza-se nos indivíduos através dos diversos rituais que incidem sobre o corpo e a subjetividade dos participantes. Ao mesmo tempo, a constituição desse *habitus* alinha-se às virtudes militares: a disciplina, a obediência, a lealdade, o respeito, a subordinação, a confiança, a coragem, a iniciativa, a honra, o caráter, a tenacidade, a abnegação, a resignação, o dever militar, o espírito de corpo, dentre outras (SCHIRMER, 2007).

Assim, a construção do *habitus militar* incorre na apreensão de um código moral amparado por certos princípios que se materializam na forma de normas a

⁵⁹ Ver imagem no anexo 06.

serem seguidas no espaço escolar, como no exemplo que se segue:

- Ter boa apresentação individual;
- Apresentar boa educação doméstica;
- Cumprir, adequadamente, com as instruções;
- Cumprir, da melhor maneira possível, com hábitos de estudo para favorecer a aprendizagem;
- **Cultivar o hábito de estudo diário;**
- **Conhecer e respeitar, hierarquicamente, seus superiores;**
- Participar, efetivamente, das atividades extraclasse;
- **Agir de acordo com as normas e regras exigidas pelo colégio;**
- Ser solidário com seus colegas respeitando a diferença e auxiliando nas dificuldades; e
- Engajar-se no programa de leitura realizado no CMSM.
(Manual do Aluno, 2015, p. 10, grifo nosso).

É possível notar claramente que o respeito e a disciplina estão implícitos no discurso normativo em questão.

De maneira geral, as normas estabelecem a dimensão prática da ética, uma vez que dirigem as ações humanas no cotidiano. Assim, a legitimidade de determinada moral (conjunto de normas) se fará pelo exercício (prática) relativo a esta moral e não outra, sob pena de sansão inclusive. As práticas atualizam a moral. Essa formulação faz muito sentido se pensarmos com Aristóteles a respeito da condição moral nos seres humanos, para ele, tal condição não é uma questão de entendimento, e sim uma questão de treino. Para a virtude se estabelecer é necessário, portanto, o transcurso do tempo, a chamada “vivência prática” do qual Aristóteles falava quando se referia à “paidéia”⁶⁰.

Após a formação inicial dos alunos⁶¹ há, portanto, um trabalho continuado de preservação e manutenção dos conteúdos incorporados e assim, o *habitus militar* conserva-se na observação atenta das regras e nas práticas rotineiras.

Já para Bourdieu (1996), essa *lógica performática* baseada nos princípios e nas virtudes é vista como um jogo, um jogo que precisa ser levado a sério pelos

⁶⁰ É a denominação do sistema de educação e formação ética da Grécia Antiga, que incluía temas como Ginástica, Gramática, retórica, Música, Matemática, Geografia, História Natural e Filosofia, objetivando a formação de um cidadão perfeito e completo, capaz de liderar e ser liderado e desempenhar um papel positivo na sociedade. Ver também o clássico de Werner Jaeger, *Paidéia: a formação do homem grego*. 1986.

⁶¹ A formação militar inicial ou Instrução Cívica Militar - ICM corresponde ao primeiro contato com o mundo militar. É um momento marcado pelo treino, pelo adestramento, pela incorporação de uma *matemática básica* composta em boa parte pelo uso imperativo da linguagem. É nesse espaço que os alunos executam a ordem unida (comandos sobre o corpo: “Sentido!”, “Descansar!”, “Esquerda, volver!”, “Direita, volver!”, “Meia volta, volver!”), aprendem a marchar, têm orientações sobre cuidados com o uniforme, corte de cabelo, boas maneiras e demais orientações necessárias de comportamentos e atitudes militares, tudo igual ao que acontece com os jovens recrutas quando de seu período inicial nos quartéis.

participantes, ou seja, precisa haver uma aderência dos jogadores ao universo ético presente em dado espaço social, por isso se faz necessário incorporar outro conceito da sociologia de Pierre Bourdieu a discussão.

O conceito de *illusio* é fundamental para evidenciar o papel da escola e da família nessa relação. A *illusio* acaba por sustentar as *lógicas performáticas*, uma vez que os participantes do jogo precisam “acreditar que o jogo vale a pena ou, para dizê-lo de maneira mais simples, que vale a pena jogar [...] é admitir que o jogo merece ser jogado e que os alvos engendrados no e pelo fato de jogar merecem ser perseguidos” (BOURDIEU, 1996, pp. 141-142).

Os professores por um lado e os pais pelo outro fazem com que os jogos sociais se transformem em jogos que se fazem esquecer como jogos, e a *illusio* é essa relação encantada com um tipo de jogo que é o produto de uma relação de cumplicidade entre as estruturas mentais e as estruturas objetivas do espaço social. Nesse sentido, pode-se dizer que ocorre uma aproximação da socioanálise com a psicanálise:

[...] pode-se dizer, indiferentemente, ou que os agentes tiram partido das possibilidades oferecidas por um campo no intuito de exprimirem e de saciarem suas pulsões e desejos, eventualmente sua neurose, ou que os campos utilizam as pulsões dos agentes constringendo-os à submissão ou à sublimação, fazendo-os se dobrarem diante das estruturas e das finalidades que lhe são imanentes. De fato, os dois efeitos ocorrem em cada caso, sem dúvida, em proporções desiguais, conforme os campos e os agentes e, desse ponto de vista, poder-se-ia descrever cada forma singular de um *habitus* específico (de artista, de escritor ou de erudito, por exemplo) como uma 'formação de compromisso' (no sentido de Freud). (BOURDIEU, 2001a, p. 198).

Tal formulação fica evidente em certos trechos das entrevistas analisadas. É o que vemos logo a seguir em diferentes falas:

Eu achava bom, porque quem vai pro CM sabe que é assim, ninguém chega lá e é forçado ou pego de surpresa. Acho válido, principalmente pra quem gosta. (Entrevista 02, 2016).

Dês de pequena eu estive inserida na rotina militar do meu pai, eu sempre gostei disso, não era uma coisa sofrida para mim, era algo que eu me incluía. [...] Eu não tinha problema nenhum, a gente até brincava, “que bom que tem o uniforme, porque aí eu não preciso gastar minhas roupas bonitas, quando sair por aí ninguém vai conhecer minhas roupas”. (Entrevista 03, 2016).

Eu considero o Colégio Militar o melhor de Santa Maria, do estado eu diria que só perde para o Colégio Militar de Porto Alegre, pela estrutura que é um pouco melhor. (Entrevista 04, 2016).

Esse é o *aluno militar*, que por sua vez incorpora, ao longo de sua formação escolar, um *Habitus* constituído de *disposições* solicitadas pela *vida militar* que o sustenta.

No capítulo V das *Meditações Pascalianas* ([1997] 2001a), ao tratar da questão do poder simbólico⁶², Bourdieu defende a ideia de que os novatos trazem consigo disposições previamente constituídas no interior do grupo familiar socialmente situado às exigências expressas ou tácitas de campo. De acordo com Bourdieu, o investimento no espaço doméstico é a forma originária da *illusio*, e também do *habitus primário*.

Segundo Montagner (2007, p. 257), “[...] a origem social é um holofote poderoso na elucidação das trajetórias, pois o *habitus primário*, devido ao ambiente familiar, é uma primeira e profunda impressão social sobre o indivíduo”.

No nosso caso, o ambiente familiar tem o poder de conectar a “Família Garança” (enaltecida no espaço escolar), à “Família Verde-Oliva”, cultuada por seus membros além do espaço militar *stricto sensu*.

Em edição de Dezembro de 2014 (Imagem a seguir), a revista “Verde-Oliva”⁶³ publicou uma matéria sobre o “desempenho campeão” dos alunos militares na Olimpíada Brasileira de Matemática (OBM). Ao longo da matéria foi exposta uma nota dos pais onde agradeciam ao Colégio Militar de Belo Horizonte - CMBH pela “excelente proposta pedagógica” ofertada a seus filhos. Conforme o registro,

Em 2004 começamos a caminhar na mesma direção e com os mesmos objetivos.

São exatamente dez anos de uma parceria. Parece que foi ontem que nosso primeiro filho – ***** estava entrando aqui na Instituição Colégio Militar de Belo Horizonte – CMBH. Estávamos contentes e muito agradecidos a Deus por essa belíssima oportunidade de fazermos parte da família Garança.

Hoje queremos agradecer ao Colégio Militar pela excelente proposta pedagógica [...]

[...] Queremos expressar a nossa gratidão e dizer que o CMBH é uma estrela. Podem passar anos, podem surgir distâncias, mas a marca ficará no nosso coração. (Revista Verde-Oliva, 2014, Ano XLII - nº 226, p. 39).

⁶² Detecta que a raiz antropológica da ambiguidade do capital simbólico seria o princípio de uma busca egoísta das satisfações do “amor-próprio” que é a procura fascinada pela aprovação de outrem, como a busca da glória e da honra, por exemplo. Para Bourdieu, o capital simbólico assegura formas de dominação, que envolvem a dependência perante os que ele permite dominar.

⁶³ A revista é amplamente difundida nos quartéis e também está presente nas residências das famílias de militares. Sou testemunha ocular deste fato. No anexo 07 consta o sumário correspondente a edição mencionada no texto.

Fonte: <http://pt.calameo.com/subscriptions/1247501>

Acesso: 15 de Outubro, 2016.



Figura 09: Capa da Revista “Verde-Oliva”, veiculada no interior das Organizações Militares. Edição de Dezembro de 2014.

Conforme Bourdieu (2002),

A família é uma instância de transmissão muito importante, e o sistema escolar a substitui, ratificando a transmissão familiar. [...] O sistema escolar contribui, então, para ratificar, sancionar, transformar em mérito escolar heranças culturais que passam pela família. (BOURDIEU, 2002, p. 14-15).

Uma estudante do curso de Engenharia Civil da UFSM (mãe dona de casa formada em Arquitetura e o pai militar com Ensino Médio Completo) afirma que,

Na verdade o cursinho foi só para focar na prova, a base mesmo foi o colégio que me deu. O ensino lá é muito bom. Todas as dúvidas podem ser tiradas, tudo é bem explicado. Eles focam muito no ENEM, muito simulado, uns dois por bimestre, do jeito que é no ENEM. (Entrevista 01, 2016).

Destarte, o *habitus escolar militarizado* liga-se diretamente a discussão sobre as *formas de dominação* (BOURDIEU, 2001a). Ao realizar nossa pesquisa documental, não tardou para nos darmos conta de que estávamos a tratar de agentes que circulavam em um espaço social repleto das possibilidades para distinguirem-se socialmente uns dos outros⁶⁴. Ao mesmo tempo, ficou claro que a posição de prestígio é também uma posição estratégica de exercício da dominação. Assim como os membros da classe militar em geral, que pleiteiam as diferentes patentes em busca de conquistar, manter e expandir o poder de dominação⁶⁵.

Através da dialética esforço-mérito, os alunos do CMSM disputam os diversos troféus oferecidos na tentativa de obter reconhecimento entre seus pares e perante a sociedade, uma vez que o fato de possuírem esses troféus os torna distintos socialmente (BOURDIEU, 2007).



Figura 10: Entrega de Diploma - Conclusão de curso.

Fonte: Revista anual do CMSM, 2015.

⁶⁴ As estruturas sociais de funcionamento interno do CMSM oferecem uma grande quantidade de posições de destaque, disputadas avidamente pelos agentes ao longo de suas trajetórias escolares.

⁶⁵ “Mesmo quando repousa sob a força nua e crua, a das armas ou a do dinheiro, a dominação possui sempre uma dimensão simbólica”. BOURDIEU. *Meditações Pascalianas*. 2001a, p. 209.

O diploma, por exemplo, não só habilita o sujeito a seguir sua trajetória de conquistas ao longo das próximas etapas da vida (em que outras modalidades de disputa irão se colocar), ele assegura também que o sujeito siga absorvendo maior volume de capital cultural ao longo de sua trajetória, dando assim, continuidade ao *processo de reprodução* da sua classe de origem.

Os jovens revestem seus discursos com uma roupagem simbólica que converte a prática de estudo em entrega desinteressada à realização pessoal de uma vocação. Esses jovens levam a cultura muito a sério, de forma que a apreensão de saber possa inclusive ultrapassar as intensões de aprovação no Exame Nacional do Ensino Médio.

Em outro de seus livros⁶⁶, Bourdieu nos fala mais um tanto acerca disto (a dinâmica dos processos de reprodução).

Segundo ele:

[...] **a ação de reprodução exercida pela escola tem como base de apoio a transmissão doméstica do capital cultural**, a família segue colocando a escola a serviço da acumulação e da transmissão do patrimônio, a lógica relativamente autônoma de sua própria economia, que lhe permite acumular o capital possuído por cada um de seus membros. (BOURDIEU, 2013b, p. 407, grifo nosso).

Ou seja, este capital é o produto garantido dos efeitos acumulados da transmissão cultural assegurada pela família e da transmissão cultural assegurada pela escola. O efeito de tal processo vem a ser a *atribuição estatutária*, que pode ser positiva (enobrecimento) ou negativa (estigmatização)⁶⁷.

Notamos que o processo se eleva a um próximo grau, que atinge agora os espaços universitários, com vistas ao mercado de trabalho, onde os títulos acadêmicos passarão a ter primazia. Desse modo, as classes sociais passam a ser hierarquizadas pela *imposição de títulos* (BOURDIEU, 2007), conforme destacado no trecho da entrevista logo a seguir,

E tem aquela coisa assim, tu fez três anos de Engenharia, tu sabe um monte de coisa, mas daí a gente tem aquela noção de que se tu não terminou, aquilo não vale, porque precisa de alguém que disse pra ti que

⁶⁶ *A Nobreza de Estado* ([1989] 2013). Nesta mesma obra Pierre Bourdieu nos proporciona uma reflexão bastante robusta acerca da questão dos privilégios e regalias (vitalidade e inamabilidade de cargos por exemplo), que são oferecidos aos agentes em virtude da posição que ocupam no espaço de disputa.

⁶⁷ A atribuição estatutária permite perceber a distinção entre os formados no colégio militar e os outros, formados em escola pública por exemplo. Tal possibilidade também interfere diretamente no mercado escolar, quando os pais de alunos optam pelas instituições nobres e não pelas estigmatizadas.

aquilo ali tem valor, tem que ter um papel que diz ali que ele é formado em Engenharia, olha 'ele sabe calcular integral'. Se tu não tem o diploma parece que não vale né, por isso nosso medo de estar no oitavo semestre de Medicina e largar pra fazer Música, por exemplo. (Entrevista 04, 2016).

A ocupação dos bancos acadêmicos por alunos provenientes dos colégios militares é algo inevitável de acordo com a expectativa de seus investidores⁶⁸. É na verdade o símbolo de *sucesso escolar* tão almejado pelas famílias, uma vez que muitos de seus pais ascenderam socialmente por meio da carreira militar, constituindo uma *trajetória militar de sucesso* e não uma *trajetória intelectual de sucesso*. Ou seja, possuíam capital simbólico por conta do *capital social* que possuíam (os membros do exército brasileiro), e não por conta do *capital cultural* que em geral não se sabe se possuíam.

Segundo dados fornecidos pela Universidade Federal de Santa Maria⁶⁹, a procura de certos cursos por alunos oriundos do Colégio Militar de Santa Maria segue um padrão. No topo do *ranking* estão os cursos de Direito, Medicina, Engenharia Elétrica, Engenharia Civil, Engenharia de Produção e Administração.

Esses cursos se referem à profissões tradicionalmente renomadas no mercado: Médico, Juiz, Engenheiro... e mais do que isso, configuram-se como investimentos estratégicos do capital cultural que visam transformá-lo em capital econômico e simbólico, uma vez que o rendimento dos profissionais liberais está entre os maiores do país atualmente. Também por isso aquele que possui tais títulos é visto como socialmente distinto, mas sobretudo porque são raros no mercado, alcança-los não é tarefa fácil, algo que implica na incorporação de certas disposições necessárias para disputar as vagas ofertadas. Para se ter uma ideia, no caso do curso de Medicina da UFSM, uma vaga é disputada por setenta e seis candidatos (Coperves, 2015).

Portanto, a transmissão de capital cultural institucionalizado via mercado de títulos ocorre de forma direcionada e consciente, mediante estratégias de gestão que incluem também os demais capitais (social e econômico), sendo que o *habitus escolar militarizado* é componente central nesse processo. Cabe-nos então a tarefa de discorrer um tanto sobre as disposições que constituem tal *habitus*, o que faremos a seguir.

⁶⁸ Conforme item "5" da proposta pedagógica que consta no R-69, o Colégio Militar visa "Capacitar o aluno à ABSORÇÃO DE PRÉ-REQUISITOS FUNDAMENTAIS AO PROSSEGUIMENTO DOS ESTUDOS ACADÊMICOS e não de conhecimentos supérfluos que se encerrem em si mesmos". (R-69, 2015, grifos no original).

⁶⁹ Dados de 2008 a 2016. Fonte: CPD. Anexo 08.

4.2. As Disposições: O Adiamento da Gratificação

Assim como em outras Organizações Militares - OM, o microcosmo social representado pelo espaço escolar militar é hierarquicamente dividido⁷⁰, porém não é estático; o tempo, os estudos e a experiência adquiridos no exercício da função, entre outros fatores, fornecem ao agente *possibilidade de ascensão social*, o que significa não apenas aumento de capital econômico, mas, principalmente, de capital simbólico dentro da instituição Colégio Militar que já é considerada distinta socialmente. Este é, na realidade, a razão de ser, o sentido da vida de um militar, a consagração do sacrifício supremo que significa *a doação de sua vida por algo de maior valor*. As medalhas e outros signos que são ostentadas em uniformes de oficiais representam o reconhecimento por esse sacrifício, bem como as trocas de patentes por mérito⁷¹ (ao invés da promoção pelo tempo de serviço), que são vistas como reconhecimento e legitimação pela instituição e seus integrantes da importância daquele que ascende na carreira.

Por outro lado, o domínio da língua culta, da matemática, o conhecimento das siglas e abreviaturas, por exemplo, são manifestações acerca da incorporação de capital cultural que demandam treino, esforço e, além disso, disposições como a organização e a disciplina para realiza-las. Tal expectativa vai na contramão da tendência atual, onde,

[...] nós, cidadãos das sociedades ocidentais da contemporaneidade, encontramos-nos inseridos numa cultura na qual a liberdade individual assume valor máximo e o prazer é especialmente consagrado. Trata-se de uma cultura que privilegia a satisfação imediata, na qual os indivíduos buscam incessantemente suprimir a dor, o que incita a saídas de caráter imediatista. (SAVIETTO, 2007, p. 441).

Entretanto, o anseio pela conquista das patentes superiores mediante promoções e dos títulos acadêmicos que denotam prestígio social, não é algo que se realiza sem uma condição de ajuste. Essa condição de ajuste é, precisamente, relativa ao contexto fluídico da busca por satisfação imediata. No caso do militar, é preciso negar essa fluidez através do adiamento do gozo. Essa perspectiva se fundamenta, por outro lado, em uma ética de caráter teleológico⁷², o que equivale a dizer que as ações se medem, nesse caso, pela busca da felicidade como finalidade, como objetivo a ser *conquistado*.

⁷⁰ Vamos tratar desse ponto específico mais adiante.

⁷¹ Vamos tratar desse ponto específico mais adiante.

⁷² Ver Aristóteles: *Ética a Nicômaco*. Sec. IV a.c.

O capital simbólico resultante age proporcionando benesses para o agente não apenas dentro da caserna como também na sociedade civil, onde a autoridade militar é reconhecida e o indivíduo portador de uma farda ainda é olhado com certa admiração e respeito, em especial pelas camadas com menor capital cultural e econômico (PINTO, 1975).

A felicidade (do grego *eudaimonia*) se transforma em algo que *vale a pena* se buscar, mesmo enfrentando a dor, o sofrimento e empregando esforços diários. Na verdade, é justamente esse percurso turbulento que no final lhe confere sentido⁷³.

Essa perspectiva, que não é tão nova assim, reacende a discussão em torno do que se compreende como algo prazeroso, já que o prazer é associado à felicidade em ambos os casos (ética imediatista e ética teleológica). Mais especificamente, poderíamos nos questionar: existiriam alguns prazeres mais duráveis e mais importantes do que outros?

A resposta é afirmativa para a ética teleológica, sobretudo quando ela assume um contorno epicurista⁷⁴. Conforme essa visão, alguns prazeres são mais “respeitáveis” do que outros, ou seja, o *valor* é distinto em uma forma de prazer do que em outra. De acordo com alguns dos entrevistados,

Meus pais sempre me disseram que algumas coisas são passageiras e que não vale a pena investir nisso, que tem que pensar no futuro. Eles deixavam eu me divertir, jogar meu futebol e tudo mais, mas sempre deixaram claro que precisava estudar pra um dia ser feliz e ser alguém na vida.

⁷³ “Teve uma época da minha preparação que estudei quinze dias seguidos assim, sem parar pra fazer outra coisa, dormia muito pouco, tinha dores de cabeça quase todos os dias, tomava paracetamol seguido, tomava meio litro de café pra acordar, tive crises de enxaqueca, minha imunidade baixou, eu tive gripes horríveis. No fim eu tive que fazer uma cirurgia pra tirar um negócio do pé porque tinha acúmulo de queratina, isso foi por causa do stress. Eu tive colegas que dava um inchaço na boca, sistema nervoso pifava mesmo, alguns com sinusite, outros dava ferida nos lábios.” (Entrevista 04, 2016).

⁷⁴ Refiro-me aqui ao conteúdo da *Carta sobre a Felicidade: a Meneceu*, de Epicuro (341 a.c.).

Em sua obra, Epicuro distingue o prazer (*hedoné*) em movimento do prazer em repouso. Para ele, os prazeres em movimento se propagam na carne causando uma excitação violenta e efêmera. Por serem insaciáveis, trazem mais sofrimentos. O prazer que epicuro afirma ser o bem supremo, é o prazer em repouso, é um estado de equilíbrio. Em suas palavras, “Quando então dizemos que o fim último é o prazer, não nos referimos aos prazeres dos intemperantes ou aos que ignoram o nosso pensamento, ou não concordam com ele, ou interpretam erroneamente, mas ao prazer que é ausência de sofrimentos físicos e de perturbações da alma. Não são, pois, bebidas nem banquetes contínuos, nem a posse de mulheres e rapazes, nem o sabor de peixes e iguarias de uma festa farta que tornam doce uma vida, mas um exame cuidadoso que investigue as causas de toda a escolha e de toda a rejeição” (Epicuro, CM, pp. 44-45). Assim, o prazer não é alcançado pelo excesso, mas pela moderação. Além disso, existem dores que podem resultar em um prazer maior do que esta dor, em virtude do prazer que ela trará depois. “há ocasiões em que evitamos muitos prazeres, quando deles nos advém efeitos o mais das vezes desagradáveis; ao passo que consideramos muitos sofrimentos preferíveis aos prazeres, se um prazer maior advir depois de suportarmos essas dores por muito tempo. Portanto, todo prazer constitui um bem por sua própria natureza; não obstante isso, nem todos os prazeres são escolhidos; do mesmo modo, toda dor é um mal, mas nem todas devem ser evitadas.”(Epicuro, CM, p. 39).

[...] algumas coisas têm mais valor quando a gente se esforça pra alcançar, eles querem o melhor pra mim. [...] não quero passar sufoco mais tarde, mesmo que tenha que sofrer um pouco agora. (Entrevista 08, 2016).

Foi difícil, teve momentos que chorei e achei que não ia conseguir, mas hoje vejo que valeu a pena, tô feliz no meu curso e sei que vou ser feliz fazendo o que eu gosto. [...] dizem que a gente fica muito competitivo, mas eu vejo pelo lado do reconhecimento, eu acho bom, eu estudei pra ir bem e uma hora acontece. Eu acho legal que tudo lá tem um reconhecimento, na vida, nos estudos. (Entrevista 01, 2016).

Várias vezes eu tive que deixar de fazer o que gostava pra estudar. Minhas amigas me convidavam pra sair, ir no *shopping*, no cinema mas eu tinha que estudar. [...] eu me cobrava bastante, não queria decepcionar meus pais e os professores. (Entrevista 05, 2016).

Assim, o lema “sem esforço não há recompensa” passa a conduzir a vida dos alunos militares, ele é um farol que indica o rumo em direção à consagração social, algo que ao final justifica seu enquadramento em tais estruturas. Notamos ainda que a instituição primária da sociedade (família) faz questão de deixar claro esse aspecto da vida em um contexto caracterizado pelas contingências e incertezas permanentes do mercado de trabalho⁷⁵.

[...] é uma preocupação que eu vejo em todos os pais, é uma coisa assim, uma loucura, eles ficam mais preocupados até do que tu. [...] ai tinha aquela coisa assim, ‘ah, pensa bem’, e eu ouvi bastante gente até, sempre pedia para falarem, eu ouvia os argumentos e tal, tipo ‘escolhe algo que tu quer’, ‘faz engenharia porque tem um campo maior de trabalho no Brasil’, ‘faz um curso que depois tu vá poder ter as coisas que tu quer’, ‘faz medicina, pensa se tu não gosta um pouco para ver se dá para fazer’, quase que forçando a barra mesmo. Mesmo assim isso me ajudou no fim das contas, quando pensei sobre o que me faria acordar de manhã e ser feliz [...] (Entrevista 04, 2016).

Contudo, parece que o sujeito não é capaz de adiar a recompensa voltando-se para o empenho pessoal se não empregar aí também uma espécie de gestão ou economia emocional, pois que é preciso controlar suas vontades que emergem em direção à satisfação dos prazeres tidos como “efêmeros” e, além disso, aceitar a punição sem reverberar ressentimentos, como no caso a seguir:

⁷⁵ De acordo com o cruzamento de dados que realizamos, a maior parte dos pais militares atuam como Oficiais Subalternos ou como Oficiais Intermediários. Os primeiros (Segundo-Tenente e Primeiro-Tenente) têm seus salários ajustados em R\$ 5.967,00 e R\$ 6.576,00, respectivamente. Já os Oficiais intermediários (Capitão-Tenente e Capitão), tem seu soldo estipulado em R\$ 6.945,00. Estes dados são do ministério da defesa e podem ser verificados no anexo 09, assim como sua perspectiva de aumento salarial até o ano de 2019.

[...] outra vez, com a mesma professora, ela botou um *slide*, era pra gente fazer mas tava longe e todo mundo começou a conversar, até ela, daí do nada ela perguntou: ‘vocês não fizeram a tarefa?’. Daí ela passou pra ver quem tinha feito e os outros escreveram qualquer coisa, eu não fiz e quando ela me perguntou eu disse que não tinha feito, daí ela anotou meu nome e depois deu F.O. Negativo, aí recebi *Atividade de Estudo*. Depois a professora ficou minha amiga, superei (risos). (Entrevista 01, 2016).

Acerca dessa questão, Norbert Elias (1939) nos fala de uma *auto-regulação emocional* presente nos seres humanos. Segundo ele, em decorrência de uma pressão externa, na tentativa de suportarem-se e manterem-se vinculados a um determinado grupo, indivíduos são levados a conter certas emoções e sentimentos, o que pressupõe assim, uma “economia emocional”, cuja formulação elisiana nos diz que:

[...] diferentemente de muitos outros seres vivos sociais, não possuem (os humanos) uma regulação nativa dos afetos e pulsões, eles não podem prescindir da mobilização de sua disposição natural rumo à auto-regulação mediante o aprendizado pessoal dos controles dos afetos e pulsões, no sentido de um modelo de civilização específico da sociedade, a fim de que possam conviver consigo mesmos e com os outros seres humanos. (ELIAS, 2006, p. 21).

O adiamento da gratificação, tolerar as possíveis humilhações sem reverberar ressentimentos, subordinar o eu ao coletivo, são também valores, e deles derivam-se sentimentos morais que podem ser socialmente apreendidos, como a confiança, a avareza ou a cobiça. Conforme Elias (2006) é preciso que o sujeito estabeleça sobre si uma gestão desses sentimentos morais, a fim de tanto estimulá-los como também de não permitir que os mesmos transbordem, como o rancor e o ressentimento, por exemplo.

Além disso, os sujeitos parecem estar inclinados a uma autoanálise dos altos e baixos do pensamento, dos humores e dos afetos. Ele ultrapassa – ou então sabe camuflar – eventuais momentos de tristeza. Aliás, muito pouco parece abater – causar angústia – aos estudantes do CMSM, como se o tempo, que em estudantes de camadas sociais menos abastadas costuma ser gasto na resolução de outras demandas e com o trabalho, fosse todo empregado em sua formação e trajetória intelectual, como vemos no relato de um estudante do curso de Engenharia Aeroespacial da UFSM, por exemplo,

Eu coloquei uma meta, eu pretendo cursar o ciclo básico (cadeiras iniciais) em até um ano e meio, são sete cadeiras. [...] eu quero aproveitar o máximo

pra aprender, poder olhar pra alguma coisa e saber o que eu tô fazendo. (Entrevista 04, 2016).

A gestão emocional, me parece, torna-se um componente central no implemento do adiamento da gratificação como disposição durável no caso de um *habitus escolar militarizado*. Uma vez que permite ao sujeito negar a fluidez da vida urgente e “focar” em seus objetivos que foram estrategicamente organizados, algo que, ao meu ver, se reproduz no espaço social acadêmico, considerando principalmente a obtenção dos títulos raros como forma de gratificação e satisfação ao final de uma jornada .

4.2.1. A Competição

Vamos considerar de antemão a seguinte formulação: que o esforço individual justifica as trajetórias escolares tidas como de sucesso se, e somente se, os agentes possuem as mesmas condições iniciais para serem bem-sucedidos e, que a meritocracia designa geralmente uma hierarquia dos postos e dos lugares que resulta da aplicação do princípio: a cada um segundo os *seus* dons e os *seus* méritos.

Entretanto, considerar que os agentes possuem oportunidades iguais é negligenciar as bagagens sociais, culturais e financeiras que eles possuem. Mesmo que eles não sejam fatores definitivos na trajetória de um agente, não se pode desconsiderá-los por completo. Segundo Bourdieu, “A herança cultural [...] é responsável pela diferença inicial das crianças diante da experiência escolar e, conseqüentemente, pelas taxas de êxito.” (BOURDIEU, 2007b, p. 42). Essas heranças são nada mais do que os capitais acumulados pelas famílias e pelo próprio agente em sua trajetória.

No que diz respeito à escolarização, Bourdieu, a partir de sua análise do sistema escolar, demonstra como o conceito de meritocracia pode ser cruel quando utilizado para explicar as trajetórias escolares de sucesso. Assim, “[...] onde se via igualdade de oportunidades, meritocracia, justiça social, Bourdieu passa a ver reprodução e legitimação das desigualdades sociais.” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p. 17). Embora a escola apresente a proposta de um ensino igualitário e homogêneo, o autor nos faz compreender como as práticas escolares são

responsáveis pelo reforço das desigualdades sociais presentes na sociedade⁷⁶.

Nesse sentido, a ideia de meritocracia “[...] ignora a situação sociocultural das famílias” (SILVA, 2014, p. 54). Não se podem colocar em grau de igualdade os agentes que não fazem parte da mesma fração de classe⁷⁷. Ainda entre as frações de classe deve-se considerar que elas são divididas em estratos. Assim, nem sempre pertencer a uma determinada fração de classe terá o mesmo significado para todos os agentes. Essas diferenças não são dadas somente por questões financeiras, como no caso dos alunos do CMSM⁷⁸, por exemplo, elas dependem também do modo como os agentes se relacionam com a cultura, ou seja, o modo como os estudantes interagem com elementos da cultura escolar pode influenciar de maneira positiva ou negativa na trajetória escolar de cada um.

Retomando a questão dos títulos (a possibilidade de obtê-los e a raridade de alguns no mercado) notamos que há uma forte inclinação por parte dos alunos militares para obtê-los mediante disputa. São bens escassos na sociedade e, por isso mesmo, transformam aquele que os possui em um indivíduo distinto socialmente. Na verdade, o sujeito militar é distinto de forma constante, em sua postura (uso do corpo), na conduta (atitudes), no modo de vestir (uso de uniforme) e na maneira de se relacionar com a cultura. Esse último aspecto, por sua vez, inclui os exames, ou melhor dizendo, as práticas avaliativas, que permitem ao estudante continuar sua trajetória escolar ou interrompê-la. Para justificar as trajetórias de bom desempenho, a questão do mérito individual coloca-se de imediato. Para um dos alunos entrevistados,

[...] a competição é importante sim. Eu rendo muito mais quando duvidam de mim, eu rendo muito mais quando tem alguém disputando algo comigo.

⁷⁶ Bourdieu, juntamente com Passeron, na obra *A Reprodução* (1992), desenvolve uma das primeiras teorias que serviriam como uma denúncia para as desigualdades presentes nas instituições escolares e nas práticas educativas. A partir das pesquisas realizadas por Bourdieu e Passeron, foi possível o reconhecimento de que o sistema educacional, ao qual cabe sancionar as aptidões de cada um, funcionaria, na realidade, como mecanismo de reprodução da estratificação existente por causa dos inevitáveis fatores sociais que condicionam o êxito escolar. Por outras palavras, a seleção escolar meritocrática seria impossível de ser realizada e a função do sistema de ensino seria exatamente a de fazer com que pareçam naturais as diferenças de capacidade, quando, na realidade, essas diferenças decorrem da diferenciação social preexistente.

⁷⁷ Na escola e nos processos de escolarização, essas diferenças não podem ser ignoradas, já que elas são responsáveis por denunciar as possíveis dificuldades de aprendizagem que um agente poderá ter ao tentar apreender determinados conteúdos.

⁷⁸ Como destacamos no capítulo anterior, o pagamento dos alunos “amparados” ou “concurados” pelo ensino ao qual têm acesso é meramente simbólico, principalmente se considerado em relação a maioria das escolas particulares.

Isso me incentiva muito mais do que eu consigo mesmo, tipo ‘ah, eu tenho que ir bem’, isso aí não é um incentivo bom sabe, ali no colégio tu vê os caras erguendo ALAMAR⁷⁹, tu vê os caras sendo promovido e aí tipo ‘tem que buscar, tem que buscar’. No terceiro ano eu sabia que tinha muita gente melhor do que eu, mas isso era bom porque motivava a sempre ir melhor, ir melhor e subir a classificação. Eu acho legal quando eles dão destaque para os que vão bem, porque isso meio que incentiva os outros. Tem gente que não gosta por que ‘ah, é desigual’ mas se tu correu atrás mais do que os outros, se tu se esforçou mais que os outros, acho que tu merece ser destacado. [...] eu recebi ALAMAR duas vezes, é um tipo de reconhecimento pelo esforço, sabe? (Entrevista 02, 2016).

Desse modo, as práticas avaliativas ligam-se às honrarias e às promoções, constituindo um sistema de sustentação e promoção do *espírito competitivo* entre os agentes, sendo esse um elemento central na constituição do ideal meritocrático no CMSM. Por seu turno, a meritocracia aponta para uma conformidade, no sentido de adesão ao ideal, uma vez que “[...] tudo depende da capacidade e da eficiência individual, cada um passa a ser responsável pelo que é e pelo que consegue fazer, de forma que o fracasso e o sucesso dependem exclusivamente do indivíduo.” (SARAIVA et. al, 2015, p. 56).

Essa conformidade com o processo faz com que as diferenças sejam camufladas, tanto internamente (com o uso do uniforme) quanto externamente (com uma prova única - ENEM).

Eu era membro da legião de honra dês do meu oitavo ano, eu também tive alguns Alamares, quatro ou cinco promoções [...] também ganhei uma feira de ciências do colégio [...] eu era chamado pra olimpíada de química, de matemática... Eles estavam sempre nos incentivando, é bom saber que as pessoas confiam em ti pra fazer algo, porque precisam de alguém bom pra fazer, então tu se senti ‘bom, alguma coisa eu tenho pra oferecer’, acho legal isso. O colégio é legal por isso, ele te repreende no errado e quando tu acerta ele te aplaude, aplaude alto que é pra tu ouvir, ‘olha tu tá fazendo certo, continua fazendo certo e eu vou continuar aplaudindo’. (Entrevista 04, 2016).

Assim, a competição torna-se uma disposição inerente ao *Habitus escolar militarizado*, uma vez que é incorporado como condição de permanência dos

⁷⁹ “Honraria concedida aos alunos-destaque que conseguirem média maior ou igual a 8,0 (oito vírgula zero) em todas as áreas de estudo ou disciplinas de seu ano e estiverem, no mínimo, no comportamento “Bom” ao longo de todo o ano letivo, tornando-se exemplos para seus pares (exceção do 6º e 7º anos). O estudante que obtiver a referida distinção não a perderá durante o ano letivo em que conquistou o direito de usá-la. Os alamares serão entregues em formatura do CMSM, realçando o valor da conquista alcançada, conforme prescreve o RICM.” (Manual do Aluno, 2015, p. 29).

indivíduos naquele espaço social. O “guerreiro”⁸⁰, portanto, avança pelo campo intelectual, assume forma em um combate intenso para ocupar postos estratégicos no espaço social escolar. A performance escolar dos alunos militares reflete-se então nas *avaliações formais*, internas (provas) e externas (ENEM). Até ai tudo parece bem, mas qual é o impacto desse fenômeno no mercado de títulos? Temos aí o próximo patamar da seleção pelo mérito, a saber, a ambição pelos títulos acadêmicos tidos como raros. (BOURDIEU, 2007).

Os membros da corporação militar seguem assim o seu combate pelas trincheiras do mundo social, eles persistem na luta para obter maior volume de capital cultural institucionalizado. (BOURDIEU, 2001). Para chegar até aqui, foi necessário, contudo, que o capital em estado incorporado fosse desenvolvido e inculcado na fase de escolarização, na forma de habilidades intelectuais, como a interpretação, a abstração e o cálculo. Esse conjunto de habilidades funciona na verdade como um código para acessar o capital objetivado (livrarias e feiras, por exemplo) e o capital institucionalizado (títulos). Quando a operacionalização dessas habilidades incorporadas alcança certo nível e é submetido às avaliações institucionais (IDEB e ENEM) aplicadas pela esfera pública (MEC via INEP) nas instituições de ensino por meio dos alunos, a qualidade do ensino é colocada em questão e, mais uma vez pelo mérito, os professores e as escolas são avaliadas. Se o desempenho for satisfatório, as instituições tornam-se distintas por saber organizar seus espaços e recursos para proporcionar um bom ambiente de ensino e aprendizagem⁸¹.

Assim, o aluno militar deve atender a um chamado, ele é convocado a participar das provas e provações⁸² (como as Olimpíadas Científicas⁸³, por

⁸⁰ É bem verdade que a família tem sua parcela de contribuição nesse processo, ou pela cobrança explícita que incide sobre os filhos ou pela vigilância em relação ao desempenho satisfatório do filho na aprendizagem dos conteúdos. “A cobrança é inevitável” (Entrevista 04, 2016).

⁸¹ “acredito que 95% de professores eram de uma qualidade extrema, gente muito bem qualificada, alguns tinham doutorado [...] um preparo reconhecido eles tinham e dava para perceber isso dentro de sala de aula, principalmente essas questões mais abstratas, tipo, era possível aprofundar muita coisa, isso era bacana, se o professor percebia que era possível fazer esse aprofundamento ele ia mesmo, até os limites para o ensino médio.” (Entrevista 04, 2016).

⁸² Para além de uma definição lexical, podemos nos remeter à uma sociologia das provas, propriamente ditas. Nesse sentido, subjaz à noção de prova uma determinada concepção de agente, qual seja: o agente é aquele que face às situações que enfrenta é capaz de ser resiliente ou mesmo modifica-las. Submeter-se a uma prova é ser medido, é ser avaliado, ou seja, as provas são indissociáveis de processos mais ou menos formalizados de avaliação, frequentemente opacos, raramente explícitos, elas demandam de parte dos agentes aprendizagens novas e constantes, considerando que as provas se desdobram em sucessivas etapas da vida de um indivíduo. Aqui, o processo de socialização escolar se constitui em uma das provas centrais de constituição do agente. No

exemplo). Entretanto, é justamente nesse ponto que podem ocorrer as chamadas heresias do campo (BOURDIEU, 1996), uma espécie de questionamento das regras que estão em vigor em determinado espaço social, a exemplo do trecho de entrevista a seguir,

Teve uma vez que me falaram algo do tipo: ‘tuas notas são muito boas, tu vai prestar vestibular pra um curso concorrido né?’ e eu pensei: como assim?’ Na época eu não tinha escolhido ainda, eu queria saber mais sobre outros cursos [...] eu conheci uma aluna do terceiro ano, quando eu tava no segundo ainda, que ia muito bem de notas também, mas o sonho dela era cursar biologia, tá lá hoje, bem feliz fazendo biologia porque era o curso da vida dele. (Entrevista 07, 2016).

São os casos desviantes em relação às regras implícitas do processo. A tendência é o oposto, pensar que se pode levar adiante o “legado do colégio” e “Honrar a família garança” (Entrevista 01, 2016).

Por meio da educação escolar, os agentes garantem a permanência nos espaços sociais considerados de prestígio. Essa fração de classe consegue perceber que, a partir da escolarização de destaque, outros elementos podem ser adquiridos, ou seja, é uma forma de ampliar o capital social, cultural e futuramente o econômico. Ao apresentarem o certificado de uma instituição de prestígio, como os títulos emitidos pelas principais instituições federais do Brasil, por exemplo, os agentes estão comprovando a aquisição de uma série de elementos que vão além da certificação da conclusão de uma etapa de ensino, além disso, durante esse processo, eles também tornam válida e legítima a forma de ensino dos colégios militares.

Assim, essas escolas são entendidas como uma extensão do lar, em que os valores que a família já detém são cada vez mais reforçados. Pode-se considerar ainda que o *sucesso escolar* para as frações de classe mais elevadas da sociedade não corresponde somente ao término de uma etapa de ensino, o sucesso, nesses

caso da formação em um colégio militar, as provas podem se traduzir no âmbito da experiência individual do aluno, em verdadeiras provações capazes de testar constantemente a aquisição das habilidades, competências e disposições requeridas pela vida militar e que encontraram na incorporação da disciplina seu denominador comum. Para maiores detalhes sobre o conceito de prova, ver Martuccelli & Singly (2009) e Martuccelli (2010).

⁸³ As olimpíadas científicas são competições para estudantes do ensino fundamental ou médio (podendo também incluir alunos do primeiro ano da faculdade), com o objetivo de incentivar e encontrar talentos nas diversas áreas de conhecimento. As principais são a Olimpíada Brasileira de Física (OBF), a Olimpíada Brasileira de Química (OBQ), a Olimpíada Brasileira de Astronomia e Astronáutica (OBA), a Olimpíada Brasileira de Matemática (OBM), a Olimpíada Brasileira de Biologia (OBB) e a Olimpíada Brasileira de Robótica (OBR).
Fonte: olimpiadascientificas.com

casos, está relacionado também à alta possibilidade de expansão de seus capitais (cultural, social e econômico).

Todavia, não é difícil notar que outros elementos podem estar integrados ao processo, elementos que interferem no andamento do mesmo e que não são associados ao esforço pessoal, o que, portanto, descaracteriza o mérito.

Por conta da herança cultural, social (corporação militar) e por vezes econômica, a meritocracia não pode se justificar no caso dessas trajetórias escolares de sucesso, uma vez que ela é avalizada por elementos que independem do esforço individual dos agentes.

No caso das famílias que pertencem às camadas populares, provavelmente o capital cultural, social e econômico é fraco e diminuto, as disposições que o estudante deve desenvolver para alcançar o sucesso escolar demandam maior tempo e esforço, falta-lhes, por exemplo, a infraestrutura escolar que os alunos militares têm a disposição (corpo docente atuante, bem remunerado e que conta com uma estrutura física adequada)⁸⁴. Conseqüentemente, se os menos afortunados forem incluídos ao jogo que tem a competição como regra de ouro, eles estão, em sua maioria, destinados ao fracasso, simplesmente porque seu poder de disputa é inferior e a meritocracia não passa de uma ilusão.

O quadro de impacto dessas estratégias no mercado de títulos pode ser ainda mais dramático quando nos damos conta dos diferentes anseios por parte dos diferentes grupos sociais em relação ao valor da escolarização. As famílias com condições inferiores anseiam por mudar sua condição social através do ensino, enquanto os mais afortunados, dotados de recursos prévios, almejam acumular ainda mais capital. Em suma, uns lutam pela conquista, enquanto outros lutam pela ampliação dos capitais. Uns são privados dos capitais, enquanto outros constroem estratégias de ampliação com base na posse dos capitais.

Por fim, é preciso ressaltar o fato de que não basta ter pais detentores de um forte capital cultural para que o filho tenha sucesso nos estudos ou não, do mesmo

⁸⁴ Conforme o parecer apresentado pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), os professores da rede pública de ensino se destacaram por conta de “uma grande insatisfação com os ditos privilégios que permitem aos professores não comparecerem às aulas. Os responsáveis participantes dos grupos focais acreditam que os professores, em geral, têm direito a abonos excessivos, realizam greves sistemáticas, não sofrem punições e tampouco são responsabilizados por suas falhas. As faltas às aulas pelos professores, quando não devidamente substituídas por outras atividades, causam transtornos ao cotidiano das famílias e geram preocupações e insegurança, elemento marcante de julgamento.” (SAEB 2004, pp 05-06).

modo que a ausência desses capitais não determina exatamente o fracasso escolar. Assim, o problema não se coloca somente na presença ou ausência do capital cultural, mas no modo de transmissão desse capital, que pode ser mais ou menos eficiente em cumprir um propósito determinado. No caso dos Colégios Militares, que “preparam para a vida”, os propósitos se mostram inclinados a preparação dos alunos para viverem em uma dada época social⁸⁵, nesse caso uma época social determinada pelas relações em torno do capital, cujo “espírito” é fundamentalmente a competição, entre os agentes, entre as famílias e entre as empresas⁸⁶.

4.2.2. Outras Disposições: o Respeito e a Disciplina

Aliado à disciplina, a hierarquia é um dos princípios formadores do *habitus* coletivo nas instituições militares e estabelece as fronteiras entre o ser militar e o sujeito civil. Tal princípio opera como a “espinha dorsal” do exército (Silva, 2011), uma vez que se compromete a estruturar as relações internas nas Organizações Militares. Estruturam porque são, conforme tabela a seguir⁸⁷, “deveres” do militar e, portanto, “devem” ser cumpridas, precisam ser.

DEVERES MILITARES	ÉTICA MILITAR	VALORES MILITARES
Dedicação e fidelidade à Pátria;	Sentimento do dever;	Patriotismo;
Respeito aos Símbolos Nacionais;	Honra pessoal;	Civismo;
Probidade e lealdade;	Pundonor Militar;	Fé na missão do Exército;
Disciplina e respeito à hierarquia;	Decoro da classe.	Amor à profissão;
Rigorous cumprimento dos deveres e ordens;		Espírito de corpo;
Trato do subordinado com dignidade.		Aprimoramento técnico-profissional

Fonte: Revista Verde Oliva - Exército Brasileiro. Ano XXXIII, nº 188, abr/mai/jun., 2006, p.43. Disponível em: <http://www.exercito.gov.br/c/document_library/get_file?uuid=03d94856-1f32-4bf1-993d>. Acesso: 01 set.2011.

Organização: Silva, 2011.

⁸⁵ “Eu tenho o dever de buscar o meu melhor, eu acho que é importante, porque se eu viver num mundo que eu não tenho que ir atrás, que não tem que correr atrás... e todo o momento, querendo ou não, a gente tá competindo com as outras pessoas, porque eu vou fazer um concurso, eu vou atrás de oportunidades de trabalho, de emprego, de curso, a gente tá sempre competindo, não adianta.” (Entrevista 05, 2016).

⁸⁶ Ver a obra de Max Weber: *A Ética Protestante e o “Espírito” do Capitalismo*, 2004.

⁸⁷ Tabela de Valores e Deveres baseados na Ética Militar. Fonte: Silva, 2011.

Sendo assim, o “espírito” da vida militar se encontra no dever de respeito⁸⁸ à fragmentação (estratificação) dos postos de poder ou dominância nas OM. Algo que notamos de forma clara também na fala do ex-aluno militar, agora estudante de Psicologia,

Considero a hierarquia e a disciplina importante sim. Como meu pai é militar, sempre teve um pouco disso sabe. Eu acredito que isso rege todos os outros lugares que a gente tá. Acho que é uma questão de respeito ao outro que tem mais conhecimento, que tem um pouco mais de vivência e que vem pra ti auxiliar. Isso acaba trazendo respeito pelo que o outro tá fazendo, pela postura mesmo. [...] pra tudo eu acho que a gente tem que ser disciplinado, com os compromissos, com as atividades porque senão vira uma bagunça. (Entrevista 05, 2016).

A manutenção dessa estrutura, baseada num princípio meritocrático, é tão importante para o convívio social nesses espaços que uma *meta-regra*⁸⁹ é adicionada ao sistema deontológico funcionando como uma espécie de *garantia moral*, ao ressaltar o “Rigorous cumprimento dos deveres e ordens” por parte do militar (penúltimo item na coluna da esquerda da tabela logo acima). Orientando-se segundo os valores, costumes e tradições do Exército Brasileiro - EB, a formação escolar de caráter militar deve, nesse sentido, “permitir ao aluno desenvolver atitudes e incorporar valores familiares, sociais e patrióticos que lhe assegurem um futuro como cidadão, *côncio de seus deveres*, direitos e responsabilidades, em qualquer campo profissional que venha a atuar.” (Manual do Aluno, 2015).

Ao ingressarem nas fileiras escolares dos Colégios Militares, os indivíduos sofrem um choque cultural e passam por um processo de socialização que resultará na incorporação do *habitus* da classe militar e na produção da filiação dos sujeitos a esta classe. Dentre aqueles que vêm de família militar o choque é consideravelmente menor, porquanto uma parte significativa desse *habitus* já foi incorporada pelo indivíduo graças ao processo de inculcação familiar e escolar. Desse modo, o CMSM passa a impor a todos aqueles que dele fazem parte um princípio comum de visão e divisão, ou seja, “estruturas cognitivas e avaliativas idênticas” (BOURDIEU, 2001a, p. 210). Essa formulação permite que o comportamento e o respeito às hierarquias seja algo sempre “motivado” em todos os

⁸⁸ Através do *dever de respeito*, a regra se materializa na conduta, que por sua vez legitima e justifica a estrutura. Assim, quanto menores as chances de descumprimento dessa regra, menos ameaçadas as relações de dominação se tornam.

⁸⁹ Na discussão filosófica, trata-se de uma *regra* que versa sobre outras regras. Os exemplos mais comuns são: “é proibido ter regras”, “aqui não existem regras” e “sempre devemos cumprir as regras”.

espaços sociais frequentados, principalmente nos domínios familiar e profissional. No caso do espaço escolar do CMSM, formalmente é o chamado “monitor” que fiscaliza o comportamento e mantém as estruturas cognitivas em funcionamento, entretanto, o jovem estudante “sempre *sentia* que tinha gente olhando”, por onde andava e sobre o que estava fazendo.

Um princípio de auto-verificação da conduta individual se estabelece e é incorporado pelos jovens estudantes. É o ato de fiscalizar-se acerca de sua própria moralidade. Em novo ambiente, essa moral é confrontada, sobretudo quando a sua não é mais a moral dominante. A partir daí, os valores e as práticas costumeiras parecem perder o sentido. É por isso que o estranhamento, a surpresa e a condenação moral se fazem presentes quando os “novos acadêmicos”, os de formação militar, flagram alguém quebrando o princípio de respeito à hierarquia vigente no espaço social universitário. O ex-aluno do CMSM detecta as estruturas hierárquicas no meio acadêmico e procura *posicionar* sua moral ali. Como faria no meio militar, ele *sente* que deve respeitar alguém que está acima de sua posição na escala de poder.

Sendo assim, a socialização se faz efetivamente quando os indivíduos adquirem disposições que passarão a serem compreendidas como evidentes e *naturais*, fazendo com que os agentes ajam de determinada maneira sem necessidade de lembrá-los explicitamente das normas que precisam seguir.

Para Bourdieu, o poder não é uma relação entre “indivíduos”, mas uma relação entre diferentes *posições* que distribuem os diferentes capitais de modo desigual ao longo dos espaços sociais. Além disso, os ocupantes dessas posições adquirem potencialidades distintas para produzir ganhos nas lutas que caracterizam cada campo.

No campo escolar ou no campo acadêmico a posse de capital intelectual é um elemento comum e determinante para as tomadas de posição, contudo, no caso do CMSM, o capital intelectual não se estabelece como condição suficiente para as tomadas de posição. A conduta exemplar frente aos pares (critério fundamental para as promoções no âmbito militar) deixa de ter o mesmo valor em ambiente social inóspito⁹⁰. Agora, a competição será baseada fundamentalmente na avaliação curricular de ordem técnica (posse e uso do capital intelectual) e não mais na

⁹⁰ Daí que alguns preferem seguir a carreira militar (escolas militares, como a AMAN, por exemplo), onde os critérios avaliativos seguem sendo os mesmos.

avaliação humana do comportamento exemplar. Aparentemente (ou no início da trajetória acadêmica) isso pode soar como uma desvantagem entre os competidores. Mas não é o que de fato ocorre.

A exterioridade interiorizada se mantém viva e encontra espaço para ser manifestada mesmo na faculdade. Disposições como o prazer em aprender, a capacidade organizativa e a postura disciplinada parecem favorecer o aprendizado,

Eu gostava muito dos professores, a qualidade deles, são muito bons, as pessoas que estavam lá em geral eram muito dedicadas àquilo que elas estavam fazendo, eles estavam sempre te incentivando, te ajudando. A disciplina foi uma coisa que me ajudou muito também, até hoje, eu não tinha problemas com o uniforme ou com as regras que a gente tinha que seguir, as pessoas achavam que a gente estava sofrendo lá dentro mas não, ainda é um colégio e não um quartel. [...] a disciplina era importante pro bom desempenho, tinha que chegar no horário, e hoje na faculdade eu vejo como isso era importante, tem colegas meus que chegam duas horas depois do início da aula e depois ficam perdidos, que desafiam os professores e saem da sala quando querem, até onde isso tá certo? (Entrevista 05, 2016).

Aventurando-se em carreiras civis, o ex-aluno militar alça mão daquilo que herdou ao longo da sua socialização de caráter militar para sobreviver às provas e provações que o mundo acadêmico e profissional passarão a lhe infligir,

A disciplina eu considero algo positivo também, hoje em dia eu sou um cara bem regrado nesse sentido, porque tem que levar a sério algumas coisas, ser pontual por exemplo, 'se tu não consegue ser pontual em sair da cantina e entrar na sala no horário, tu vai ser pontual em que?' Eles procuram te preparar pra vida, até numa entrevista de emprego, tem que chegar antes e nunca atrasado. Acho que o colégio influenciou bastante e considero isso um saldo positivo. (Entrevista 02, 2016).

Sabemos, no entanto, que uma vida pautada na disciplina e na observação atenta da conduta pessoal não é algo fácil de ser consentida, basta notarmos os casos de indivíduos que instituem uma nova dieta ou uma "nova vida" baseada em atividade física regular, por exemplo.

Por contraste, certos "pecados" morais passam a ser combatidos pela classe de origem e também pelos herdeiros (Bourdieu, 2009a). A falta de ânimo e disposição, a falta de "espírito competitivo" e o adiamento das tarefas formam um conjunto de vícios que tem raízes em um pecado abominável de acordo com a tradição católica conhecida como assídia.

Segundo o filósofo Giorgio Agamben (1942),

[...] se um monge afetado pela assídia põem-se a ler, ele logo se interrompe, se agita e no minuto mais tarde cai no sono. Ele esfrega o rosto com as mãos, estende os dedos e depois de ter colocado o livro diante dos olhos avança algumas linhas retomando e balbuciando o final de cada palavra que lê. De tempos em tempos ele enche a cabeça com cálculos ociosos, conta o número das páginas e dos cadernos e ele toma ódio pelas letras e pelas belas miniaturas que têm sob os olhos. Até que enfim fecha o livro, toma um encosto para a cabeça e cai num sono profundo e curto. (AGAMBEN, 2004).

Trata-se, portanto, de uma *situação de ânimo* ou estado afetivo de onde se originam a preguiça e a melancolia⁹¹. De acordo com Santo Agostinho (354-430) a preguiça conduz o homem ao tédio, ao desinteresse tanto pelo esforço físico ou mental e por fim à tristeza. O sujeito triste e melancólico, de acordo Agostinho, deseja com veemência os prazeres para expulsar a tristeza de si.

Nesse sentido, a auto-regulação dos afetos ou gestão emocional que já mencionamos em outra ocasião, apresenta-se outra vez como um componente essencial nesse ponto da discussão. Para combater a imoralidade de entregar-se a tais vícios, novamente os sujeitos investem seus esforços numa economia emocional, com propósito de sustentar a postura disciplinada diante dos sentimentos que por ventura provoquem o dano, o prejuízo ou o sofrimento, comprometendo desse modo, as estratégias de luta em busca de um excelente desempenho escolar e acadêmico. É o que ilustra a seguinte fala: “o fato de ter regras lá ajudou a gente a desenvolver esse controle emocional e isso me ajudou bastante a lidar com várias outras situações, inclusive fora da escola” (Entrevista 04, 2016).

Todo esse aparato é que sustenta as práticas de estudo regulares e organizadas pelos próprios agentes, os entrevistados concordam que o fator organizacional é importante, mas de nada adianta se não for cumprido.

Hoje eu sei que preciso cumprir aquilo que eu mesmo me proponho, do contrário eu estou perdendo tempo me organizando. Mas é bem difícil. Até porque a cobrança não vem mais tanto de fora, não tem necessariamente alguém ali te enchendo pra estudar. Não é fácil ser disciplinado a esse ponto. Sem contar que não tem mais aquela motivação que a gente tinha no Colégio. [...] As vezes eu chego cansado da faculdade mas penso que é meu dever como aluno e filho, tenho que ir bem. Além disso, meus pais também passaram por isso. [...] Se muitos conseguiram, por que eu também não posso chegar lá? (Entrevista 08, 2016)

⁹¹ Ver as obras de Freud, *Luto e Melancolia* (1917) e de Paul Lafargue, *O Direito à Preguiça* (1883).

Compreendemos que a disciplina está associada a outros princípios. Quando os entrevistados foram questionados acerca de outros princípios que seriam importantes para alguém “se dar bem” na vida hoje e, se existissem atitudes que poderiam comprometer o seu desempenho escolar, acadêmico e profissional, o resultado foi um quadro comparativo⁹² contendo valores e práticas “úteis” de um lado e valores e práticas “nocivas” de outro.

Valores – Práticas	
“úteis”	“nocivas”
Prontidão	Inércia
Produtividade	Improdutividade
Disposição	Desânimo
Pontualidade	Atraso
Organização	Desorganização
Respeito	Desrespeito
Seriedade	Displicência
Subordinação	Contestação
Disciplina	Indisciplina
Boa apresentação pessoal (capricho)	Má apresentação pessoal (desleixo)

Claramente são princípios que, assim como a competição, estão alinhados ao contexto social voltado para as tomadas de posição em um mercado de trabalho cada vez mais disputado. Para terem mais chances, os novos profissionais “devem se tornar competitivos” (04, 2016) e “estarem a altura das expectativas do mercado” (02, 2016).

Por outro lado, como alternativa de contraste à realidade do ex-aluno militar, encontramos um relatório apresentado em 2004 pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb). O relatório intitulado “Pesquisa Nacional da Qualidade da Educação: a escola pública na opinião dos pais”, levou em conta a opinião de 370 famílias em cada Estado brasileiro. De acordo com ele, os entrevistados,

[...] veem a escola pública atual como o espaço da indisciplina, da transgressão e da desordem, o espaço em que a autoridade mais se esvaziou na sociedade. ‘Uma terra de ninguém’, como afirmam alguns entrevistados. E, nessas condições, frustra-se a esperança de que a escola venha a assumir o papel central no processo de socialização, de aprendizado de papéis e normas sociais. Existe também um *desejo por autoridade escolar*: os entrevistados desejam a restauração e ampliação da

⁹² Tabela 5. Valores e práticas “úteis” e “nocivas” para o sucesso. Organizada pelo autor, 2017.

autoridade de diretores, professores e equipes técnicas. Os diretores de melhor avaliação são aqueles que exercitam mais abertamente a sua autoridade e atuam com mais firmeza no combate à indisciplina. Expressões como ‘pulso forte’, ‘rigoroso’, ‘exigente’ e ‘disciplinador’ acentuam muito mais o perfil do diretor que aspiram, do que ‘comunicativo’, ‘atencioso’ e ‘interessado’. (SAEB 2004, p. 05, grifo nosso).

Há, portanto, um contraste de enormes proporções entre os espaços escolares que são frequentados por populares e os espaços escolares frequentados pela classe militar. O respeito sustenta as hierarquias e a autoridade promove a disciplina (cumprimento das metas e regras estabelecidas, inclusive as pessoais). Para os pais e alunos militares, esse último “é fundamental para conduzir alguém ao sucesso”.

A gente chega num meio, num ambiente que é completamente diferente (universidade). E eu vejo como que esses valores, quando eles são empregados eles estão invertidos, as pessoas não sabem mais direito o que tão fazendo, elas não sabem o que querem, isso reforça muito dentro de mim o que eu vivi lá dentro, quem eu sou. E as pessoas também notam isso. Eles costumavam dizer que eu era bastante regrada e preocupada com as notas.⁹³ (Entrevista 05, 2016).

Ao partilhar dos mesmos valores e das mesmas ideias, os indivíduos se identificam uns com os outros através de práticas semelhantes. Trata-se de um *sentimento de pertencimento* ao grupo que funciona como um elo entre os sujeitos. Ressaltamos o fato de que os valores institucionais são diariamente ritualizados, reatualizados, e as tradições e seus heróis são lembrados em todos os momentos. Esse processo cognitivo que acaba se incorporando em cada membro do grupo cria um estereótipo que padroniza os seus componentes e ao mesmo tempo os diferencia. Daí surge aquilo que é conhecido entre os militares como “espírito de corpo”⁹⁴,

⁹³ Ao longo das entrevistas foi possível notar o emprego recorrente do termo “bagunça” no sentido da *falta de lógica, desentendimento e abandono das regras* (01, 02, 03, 05 e 06, por exemplo). Foi aí que lembrei de outro trecho da obra de ELIAS (2000), “O sentimento difundido de que o contato com membros dos grupos outsiders contamina, observado nos grupos estabelecidos, refere-se à contaminação pela anomia e pela sujeira, misturadas numa coisa só. Shakespeare falou de um ‘artesão magricela e pouco limpo’” (NORBERT ELIAS, 2000, p. 29).

⁹⁴ “O princípio de coesão ordinária que vem a ser o *espírito de corpo* encontra seu limite nos treinamentos disciplinares impostos pelos regimes despóticos, por meio de exercícios e rituais formalistas ou pelo porte de uma indumentária destinada a simbolizar o corpo (social) como unidade e diferença, mas também a preservar o corpo impondo-lhe uma certa indumentária (por exemplo, a batina, lembrete permanente da condição eclesial), ou ainda por meio das grandes manifestações de massa como espetáculos de ginástica ou desfiles

1. É o orgulho inato aos **homens de farda** por integrar o Exército Brasileiro, atuando em uma de suas Organizações Militares, exercendo suas atividades profissionais, por meio de suas competências, junto aos seus superiores, pares e subordinados. Deve ser entendido como um "orgulho coletivo", uma "vontade coletiva".

2. O espírito de corpo reflete o **grau de coesão da tropa** e de camaradagem entre seus integrantes e se exterioriza por meio de: canções militares, gritos de guerra e lemas evocativos; uso de distintivos e condecorações regulamentares; **irretocável apresentação** e, em especial, do culto de valores e tradições de sua Organização Militar.⁹⁵ (EB, 2016, grifo nosso).

O uso do uniforme, a simbologia e a linguagem própria, por exemplo, induzem à percepção de um modo de codificação para obstruir ou uma forma particular de expressão que pode soar como uma manifestação de poder para um *outsider*⁹⁶. São códigos socialmente estabelecidos que atuam como fronteiras entre o universo militar de formação e os demais.

Nesse sentido, Pierre Bourdieu (2001a), ao tratar dos princípios de classificação, tais como “as grandes oposições que estruturam a percepção do mundo”, afirma que,

Tais esquemas classificatórios (estruturas estruturantes) são essencialmente o produto da incorporação de estruturas das distribuições fundamentais que organizam a ordem social (estruturas estruturadas). Sendo por conseguinte comuns ao conjunto dos agentes inseridos nessa ordem, eles viabilizam o acordo em meio ao desacordo de agentes situados em posições opostas (altas/baixas, visíveis/obscuras, raras/comuns, ricas/pobres etc.) e caracterizadas por propriedades distintas, elas mesmas diferentes ou opostas no espaço social. Em outras palavras, são eles que fazem com que todos possam se referir às mesmas oposições (por exemplo, alto/baixo, elevado/baixo, raro/comum, leve/pesado, rico/pobre etc.) para pensar o mundo e sua posição neste mundo, por vezes atribuindo signos e valores opostos aos termos com que elas se opõem, a mesma liberdade de maneiras podendo então ser percebida por uns como “sem medida”, deseducada, grosseira, e por outros como “sem modos”, simples, sem frescura, numa boa. (BOURDIEU, p. 119).

militares. Essas estratégias de manipulação pretendem modelar os corpos no intuito de fazer de cada um deles uma incorporação do grupo (*corpus incorporatum in corpore incorporato*, como diziam os canonistas) e a instituir entre o grupo e o corpo de cada um de seus membros uma relação de "possessão" quase mágica, uma relação de ‘complacência somática’; sujeição pela sugestão que mantém os corpos e os faz funcionar como uma espécie de autômato coletivo.” (BOURDIEU, 2001a, p.177).

⁹⁵ Fonte: <http://www.eb.mil.br/valores-militares>

⁹⁶ Na obra “Os Estabelecidos e os Outsiders” ([1994] 2000), Norbert Elias e John Scotson discutem as relações sociais entre os estabelecidos (grupo) e os outsiders (não-grupo). Tais relações acontecem na comunidade de Winston Parva, onde a “superioridade social e moral, a autopercepção e o reconhecimento, o pertencimento e a exclusão” identificam as relações de poder. (ibidem, p. 08).

A obra possui destaque por evidenciar o fato de que a construção da auto-imagem dos estabelecidos provém de uma Interdependência entre os grupos. O sentido vem do outro. Conforme os autores, “a estigmatização, como um aspecto da relação entre estabelecidos e outsiders, associa-se, muitas vezes, a um tipo específico de fantasia coletiva criada pelo grupo estabelecido. Ela reflete e, ao mesmo tempo, justifica a aversão — o preconceito — que seus membros sentem perante os que compõem o grupo outsider.” (idem, p. 35).

Aqui, o “militar” se opõe ao “não militar”, o “distinto” se opõe ao “comum” e o “produtivo” se opõe ao “improdutivo” (tabela 5).

De qualquer forma, o aluno militar identifica-se e integra-se à seus pares mediante uma série de práticas objetivadas no espaço escolar e por vezes fora dele. São elementos de adesão que promovem uma identidade coletiva, que por sua vez, fomenta a diferenciação do “outro”.

Quando eu passei eu me dei conta que eu ia ter que acordar as cinco e meia todos os dias [...] mas eu me acostumei e os meus colegas também. Do tempo que eu fiquei lá, o que eu mais gostava era desse sentimento de pertencer aquele lugar, uma identificação sabe, de fazer aquelas coisas junto e tudo mais. Eu lembro daquela coisa de pegar a van e ir até o colégio, daí descia e ia pra aula. Era uma hora de transporte pra ir e uma pra voltar, então eu conheci bastante gente assim, inclusive eu namorei uma guria e a gente se conheceu no transporte. [...] acaba que a gente passa bastante coisa junto também e eu acho que isso reforça aquele vínculo. [...] Até hoje eu me encontro com meus colegas, na casa de alguém, se não a gente sai pra jantar ou coisa assim. E é bem legal isso. (Entrevista 06, 2016).

Nesse sentido, o trecho parece revelar ingredientes de afirmação da *identidade coletiva* do grupo, ou mais propriamente, um sentimento de pertencimento pelo que é *partilhado* pelo grupo. “O que eu mais gostava era dessa ‘aura’ que tinha no colégio, inclusive fora dele, de pertencer a uma família, sabe.” (04, 2016). Também conforme o segundo entrevistado, que já passou para o curso de Odontologia mas continua estudando para ingressar no curso de Medicina, “tem alguns colegas que eu jogo futebol até hoje. Ontem teve janta até e sempre sai alguma história da época do colégio.” (02, 2016). Entretanto, o trecho mais conclusivo afirma que “o aluno militar é diferenciado, entende? Não só pelo uniforme, mas pela postura que a gente tem, pelas palavras que a gente usa e assim por diante.” (08, 2016).

Por conseguinte, na medida em que vai se desenvolvendo o sentimento de “estar entre os alunos do CMSM” (05, 2016), cada qual começa a moldar as ideias com uma forma que é tanto “comum” quanto “particular”, oferecendo assim, legitimidade à instituição e a si mesmo.

Por fim, conhecer e manusear adequadamente as disposições, aplicando o capital cultural estrategicamente no campo de lutas, confere a este grupo atualmente o *status* de *elite universitária*, formada por indivíduos que controlam as posições institucionais superiores em uma dada comunidade, como a acadêmica, por

exemplo. De acordo com a estudante de Engenharia Química da UFSM,

Eu espero conseguir um estágio numa empresa grande e ter um bom currículo é fundamental. Eu participo de grupos de pesquisa no laboratório e vou publicar alguma coisa em seguida, é necessário, se eu fizer um estágio de respeito talvez eu consiga algo no exterior, o que seria melhor ainda (risos). Muita gente que passa pelo laboratório (grupos de pesquisa durante a graduação) também consegue fazer mestrado ou doutorado fora do país [...] Aprendi que é preciso batalhar, ir atrás das coisas. Um dia acaba acontecendo. (Entrevista 07, 2016).

Pierre Bourdieu (2013a) utiliza como sinônimos os termos “poder” e “capital”. O capital é um atributo de posição e, em consequência, o poder também o é. Portanto, se definimos ‘elite’ como um grupo que detém poder, estamos, ao mesmo tempo, dizendo que a elite é um grupo que *ocupa* uma posição dominante. Uma posição que fornece aos seus membros um *quantum* maior de capital. Ter *mais* poder equivale a ter *mais* recursos, recursos que a posição objetiva (dominante) coloca a disposição dos agentes (dominantes) - valendo o inverso para os dominados. Desse modo, um conjunto de impressões e crenças socialmente constituídas com códigos socialmente estabelecidos é coletivamente posto em marcha.

4.3. Conclusão

Notamos que a discussão em torno das disposições que compõem um *Habitus Escolar Militarizado* constitui-se como algo proeminente até aqui, uma vez que ela nos permite abalizar com maior precisão a relação entre o sistema de ensino militar junto às demandas do contexto social contemporâneo. O *ideal meritocrático*, como vimos, está na base da experiência coletiva vivida pelos agentes, ele se configura como princípio de justiça estruturante, que sustenta tanto as tomadas de posições no ambiente escolar quanto no ambiente acadêmico das disputas. Coadunando-se a essa perspectiva, identificamos a existência de um *ideal da produtividade* como outro princípio estruturante das práticas.

A seguir, temos um quadro sinóptico⁹⁷ das disposições identificadas ao longo da pesquisa. São elas que constituem o *Habitus Escolar Militarizado*, estruturado e estruturante por meio das práticas cotidianas dos agentes⁹⁸.

⁹⁷ Tabela 6. Disposições que constituem um *Habitus Escolar Militarizado*. Organizada pelo autor, 2017.

⁹⁸ Nele estão inscritos os esquemas de percepção, de apreciação e de ação que fundam uma relação de conhecimento e de reconhecimento mútuo, constituindo um traço singular de pertencimento social. São, portanto, indivíduos marcados pelo sentimento de adesão a princípios e visões de mundo comuns.

Conjunto de Disposições	Disposições Específicas	Exemplificação
<p style="text-align: center;">Militares</p> <p>(Inclinações e propensões que podem ser observadas empiricamente. Denotam aspectos como o adestramento, o controle e a adesão voluntária às estruturas objetivas presentes no espaço social).</p>	<p>A. Respeito às hierarquias</p>	<p>“Prestar continência aos superiores é parte do nosso cotidiano. É um sinal de respeito entre os militares. [...] Em todo lugar que a gente vai tem alguém mais importante e isso acontece por alguma razão, então é preciso respeitar” (03, 2016).</p>
	<p>B. Assentimento às normas e regras estabelecidas</p>	<p>“Quando você entra lá (CMSM) você sabe que é daquele jeito, que tem regras e que precisa respeitar pra não virar bagunça. Em casa também é assim.” (05, 2016).</p>
	<p>C. Auto-verificação da conduta individual</p>	<p>“Não somos alunos do CMSM só no horário de aula. Em todos os lugares que a gente vai tem que manter o padrão de apresentação pessoal. Nosso comportamento não pode comprometer a imagem do colégio [...] Eu sei o que é o certo e tenho que fazer o certo, é simples.” (08, 2016).</p>
	<p>D. Aceitar a punição sem reverberar ressentimentos</p>	<p>“Sempre fui honesto. Quando errei assumi que tinha errado, sem ponderar. Recebi atividade de estudo como punição e achei que foi justo.” (02, 2016).</p>
	<p>E. Postura disciplinada</p>	<p>“Os horários são feitos para serem cumpridos. [...] Se eu me propus a estudar eu não posso largar tudo e ir jogar bola, isso seria desonesto comigo mesmo, entende?” (02, 2016).</p>
	<p>F. Disposição para adesão ao “espírito de corpo”</p>	<p>“acho bom (uso do uniforme) porque todo mundo começa igual, não importa se tu é pobre ou rico, branco ou preto, todos são iguais” (05, 2016).</p>
<p style="text-align: center;">Da gestão de si</p> <p>(Versam sobre a capacidade de racionalização emocional e do tempo. Implica em cálculos de recurso, sentimentos e da ordem política. São determinantes para a obtenção de sucesso na carreira).</p>	<p>A. Capacidade organizativa</p>	<p>“A gente acaba fazendo muita coisa nessa época, sabe, é muita coisa acontecendo e tem que ter planejamento senão tu acaba se perdendo. Acho que na vida é um pouco assim também.” (06, 2016).</p>
	<p>B. Adiamento da gratificação</p>	<p>“Sei que o esforço de agora vai ser recompensado no futuro. [...] A rotina é bem difícil mas no fim vale apena.” (06, 2016).</p>
	<p>C. Auto-controle Emocional</p>	<p>“Teve uma vez, perto da prova já (ENEM) que eu tava prestes a surtar, era muita pressão e cobrança, tanto em casa quanto na escola.</p>

		Tive que manter a calma porque senão todo o trabalho iria por água a baixo.” (01, 2016).
	D. Disposição para atitude prospectiva	“Sempre me disseram que nada vem de graça nessa vida e que tem que lutar, por isso aproveitei a oportunidade de poder estudar em um colégio militar. Hoje estou em um dos cursos mais concorridos da universidade e mais adiante não vou ter que ralar tanto pra ganhar a vida.” (07, 2016).
Da Competição (Sustentam as relações de adequação dos agentes às exigências do mercado de trabalho no mundo contemporâneo).	A. Disposição para a auto-superação	“Eu sou assim em tudo que eu faço, procuro dar sempre o melhor de mim e me superar quando tenho a chance. [...] O esporte me ajudou muito nesse sentido.” (04, 2016).
	B. Disposição ascética	“Tenho que me tornar competitivo e isso exige dedicação e esforço. Se eu não estou estudando, o meu concorrente está. Se eu me descuidar posso perder a vaga pra ele.” (07, 2016).

A categoria central de nossa análise congrega em si diferentes repertórios disposicionais. Todavia, notamos que esses repertórios (militar, da gestão de si e da competição) não se constituem como domínios em isolamento. Pelo contrário, as diferentes disposições estão em um regime de inter-relacionamento. A prescrição disciplinar, por exemplo, junto ao controle emocional, suscita um ascetismo manifesto nos alunos do CMSM, de modo que eles se entreguem como devotos às suas práticas cotidianas, sem pestanejar, aceitando as estruturas sociais como fatos estabelecidos.

Nota-se ainda um forte traço performático que atravessa os diferentes grupos disposicionais⁹⁹. Diga-se de passagem, que esse elemento performático vai justamente ao encontro da proposta de Pierre Bourdieu no que se refere ao conceito de *habitus*, uma vez que aponta para a flexibilidade que essa noção deve possuir. Ao contrário das críticas direcionadas a ele por Bernard Lahire (2005), a melhor performance evidencia o melhor ajustamento dos agentes em relação as disposições incorporadas e mostra, portanto, que o *habitus* não é algo tão rígido e determinante como esse segundo autor o teria descrito. Algumas dessas

⁹⁹ Schechner (2003) entende performance como um comportamento altamente estilizado que pode muito bem ser congruente ao comportamento da vida cotidiana. Para este autor, “na vida cotidiana, performar é ser exibido ao extremo, sublinhando uma ação para aqueles que assistem” (SCHECHNER, p. 25).

disposições, apontadas no quadro acima, podem simplesmente não serem incorporadas integralmente, o que compromete a performance individual. Por isso, o bom desempenho depende diretamente da qualidade do trabalho de inculcação das disposições nos indivíduos, é aí que notamos a proeminência que a formação de caráter militar possui frente às demais instituições de ensino, ou seja, seu alto poder de inculcação das disposições mediante o treino e até mesmo do adestramento dos corpos.

Todavia, é esse sistema de disposições que do passado adiante tende a sobreviver no atuar (práticas) e que tende a perpetuar-se no futuro, atualizando-se nas práticas estruturadas segundo seus princípios no caso de um *Habitus Escolar Militarizado*. Por fim, a relação entre as *condições* e as *posições* perpassam estruturalmente o domínio das vontades aparentes. Aparentes porque o *habitus* passa a impressão de escolha nas representações e práticas (quando na realidade o agente, ao “escolher” está apenas mobilizando o *habitus* em que foi moldado), de forma que aquilo que muitos dos militares classificam como “vocação” ou livre escolha não deixa de ser *habitus de classe* incorporado e transformado em prática. Tal fato garante, conseqüentemente, que os indivíduos façam suas escolhas dentro de um leque de opções dado de maneira a garantir a perpetuação das relações objetivas entre as classes. Indivíduos portadores do mesmo *habitus* agem de maneira semelhante mesmo sem perceberem tal fato. Assim, a escolha da profissão, do partido político, do time do coração, dentre tantas outras, demonstram um “gosto pessoal” que pouco possui de individual, pois foi “reiterado” pelo *habitus de classe*, reproduzindo, como centenas de indivíduos portadores do mesmo *habitus*, a ordem social anterior à sua escolha, e garantindo coerência e unidade às práticas coletivas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Examinar a constituição disposicional e caracterizar o *Habitus Escolar Militarizado* consistiu no objeto que norteou a presente dissertação de mestrado. Para tanto, o desenvolvimento de um modelo analítico ancorado nos pressupostos teóricos de Pierre Bourdieu (1978, 1998, 2001a, 2005, 2007) em paralelo a uma abordagem qualitativa de análise, resultou em uma série de considerações a serem relatadas.

Para começar, destaca-se no CMSM a existência de uma “pedagogia do treinamento”¹⁰⁰ que tem por função substituir um corpo *despreparado* por outro *acostumado*, habituado ou com *reflexos condicionados*. A percepção dessa forma de instrução enquanto maneira legítima de fazer institucional se dá pelo conjunto de valores e princípios que as definem e ao mesmo tempo pelos “resultados comprovados” que o contexto social baseado na produtividade requer.

Destarte, o grupo de origem produz aquilo que é digno de ser reproduzido, tanto por sua existência mesma quanto pelo fato de delegar a uma outra instância a autoridade indispensável para a reprodução. Na escola, através da ação pedagógica, os indivíduos tanto atualizam disposições prévias quanto adquirem novas disposições¹⁰¹ que passarão a ser compreendidas como evidentes, naturais, fazendo com que os agentes ajam de determinada maneira sem necessidade de lembrar explicitamente das regras que os conduzem. Por sua vez, elas funcionam como *tendências para reproduzir um determinado comportamento*. Todavia, cabe lembrar que como “tendências” as disposições não conduzem de modo determinado a uma ação determinada: elas só se revelam e se realizam em circunstâncias apropriadas e na relação com uma dada situação (contextos de ação). (BOURDIEU, 2001a).

Utilizando um modo de apropriação característico das elites, os ex-alunos do CMSM, com “incentivo” da instituição primária (conselhos, injunções e recomendações familiares), empregam estrategicamente o capital cultural, social e

¹⁰⁰ *Como Pensam os Militares: A construção social da subjetividade dos militares* (Menezes, Delano T. 2015, p.35)

¹⁰¹ Conforme Roy Baskhar (2008), elas são como “Tendências [disposições] que podem ser possuídas sem ser exercidas, exercidas sem ser realizadas, e realizadas sem ser percebidas (ou detectadas) pelo homem” (BASKHAR, p.175).

econômico durante as trajetórias de provável sucesso¹⁰². Ao longo das múltiplas trajetórias dos membros da classe, o capital simbólico vai sendo acumulado, constituindo-se ao fim como *poder simbólico* (o capital cultural passa a ser institucionalizado com a obtenção de títulos considerados escassos no mercado, porém, reconhecidos amplamente no território nacional). Ele mantém-se como referência estrutural, tanto por conta da dimensão identitária dos membros do grupo (quando se reconhecem nas práticas e ideais comuns) quanto pelo reconhecimento e aprovação que *os outros* incidem sobre as posições de destaque que os “novos acadêmicos” ocuparam no CMSM, que ocupam na universidade e possivelmente ocuparão no mercado de trabalho¹⁰³. Seja como for, estar nesse patamar exige uma *justificação teórica* que possa sustentar e legitimar as trajetórias de sucesso decorrentes de certos privilégios. Bourdieu (1998) afirma que,

Efetivamente, a força da ideologia neoliberal se apoia em uma espécie de neodarwinismo social: são ‘os melhores e mais brilhantes’, como se diz em Harvard, que triunfam (Becker, prêmio Nobel de economia, desenvolveu a ideia de que o darwinismo é o fundamento da aptidão para o cálculo racional, que ele atribui aos agentes econômicos). Por trás da visão mundialista da internacional dos dominantes, há uma filosofia da competência, segundo a qual são os mais competentes que governam, e que têm trabalho, o que implica que aqueles que não têm trabalho não são competentes. [...] Max Weber dizia que os dominantes têm sempre necessidade de uma ‘teodicéia dos seus privilégios’, **ou melhor, de uma sociodicéia, isto é, de uma justificação teórica para o fato de serem privilegiados. A competência está hoje no centro dessa sociodicéia, que é aceita, evidentemente, pelos dominantes – é de seu interesse -, mas também pelos outros.** (BOURDIEU, p. 58-59, grifo nosso).

No caso de nosso objeto de investigação, o fundamento da competência que justificaria teoricamente o fato de serem os ex-alunos militares um grupo privilegiado, estaria, precisamente, na ostentação do *ideal meritocrático*, e do *ideal da produtividade*, assumidos coletivamente entre os membros desse grupo, das famílias e da escola. Tal fato sustenta, portanto, a *aparente* legitimidade de uma visão de mundo compartilhada amplamente, que supostamente está baseada no esforço, na dedicação, na persistência e no ascetismo.

¹⁰² Compreendendo que o termo “sucesso” se refere à ampliação e transformação desses diferentes capitais no sentido da reprodução social de classe.

¹⁰³ “O capital simbólico assegura formas de dominação, que envolvem a dependência perante os que ele permite dominar: com efeito, ele existe apenas na e pela estima, pelo reconhecimento, pela crença, pelo crédito, pela confiança dos outros, logrando perpetuar-se apenas na medida em que consegue obter a crença em sua existência.” (BOURDIEU, 2001a, p.202).

Assim, o ensino militar institucionalizado opera como uma engrenagem que legitimamente mantém os privilégios sociais de classe. Seus integrantes buscam legitimação profissional via aquisição do certificado escolar, objeto de operacionalização estratégica nos jogos de poder e disputa por dominação. Além de disfarçar formas de transmissão hereditária de capital, dando ares de meritocracia ao processo de reprodução social, a escola cumpre importante papel de convencimento da validade do discurso hegemônico pautado pela ideia de “conquista”. A dissimulação dessa transmissão de capital cultural legitimada pela escola através de uma suposta igualdade democrática tem papel fundamental nas estratégias de transmissão hereditária de capital, possibilitando às elites reproduzirem seus privilégios não sob a forma de hereditariedade, mas sob a aparência de meritocracia.

Esse princípio explicativo visa sustentar, por um lado, a atribuição das patentes mais elevadas no comando do batalhão escolar (coronel aluno, por exemplo) e, por outro lado, permite também atribuir reconhecimento social aos “vencedores” nas disputas por vagas escassas em cursos de prestígio no ensino superior. Conseqüentemente, estabelece-se uma ordem social que busca reproduzir-se através das condições privilegiadas e das oportunidades que se apresentam nos diferentes espaços de ensino (fundamental, médio e superior). Como vimos, essa *ordem social de caráter militar* encontra caminho entre as estruturas sociais quando vale-se estrategicamente das regras do campo acadêmico e do espaço escolar, configurando-se assim numa *sociodiceia castrense*. A *Sociodiceia*, de acordo com Pierre Bourdieu (1998), legitima uma ordem social, ela não é a ordem social em si. Mais especificamente, “justifica certos males e danos causados por estruturas de dominação, dotadas de poder, privilégio e classe” (GINER, 2015).

O mal e o dano em questão se referem à *violência simbólica*, essa coerção que se institui por intermédio da adesão que o dominado não pode deixar de conceber ao dominante (portanto, à dominação), quando dispõe apenas de instrumentos de conhecimento partilhados entre si e que fazem surgir essa relação como natural, pelo fato de ser a forma incorporada da estrutura da relação de dominação.

Por fim, esperamos que o nosso trabalho tenha contribuído com o debate da teoria sociológica e também com a reflexão crítica a respeito do papel social que as

escolas brasileiras são capazes de assumir perante seus membros. É claro que outras questões poderiam ser levantadas, como por exemplo: considerando o fato de existirem outras escolas no Brasil, de caráter não-militar mas que também são capazes de atingir altos índices de pontuação no ENEM (como o Colégio Politécnico da Universidade Federal de Santa Maria por exemplo), o que permite que instituições tão diferentes cheguem a resultados tão semelhantes em termos de excelência? ou ainda, que tipo de narrativa sociodiceica poderíamos encontrar nesses outros espaços sociais?

Respostas para essas questões, no entanto, somente serão encontradas quando novas empreitadas científicas entrarem em curso, por hora, acreditamos que o saldo de nosso trabalho tenha sido positivo, sobretudo pela contribuição de seus resultados à sociologia da educação e das elites no Brasil. A questão da reprodução social ainda suscita maiores debates, principalmente aqueles que versam sobre os dilemas e desafios relacionados à temática do mérito.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGAMBEN, Giorgio. **Estado de exceção**. [2003], 2ª ed. Tradução de Iraci D. Poleti. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004.

ALEXANDER, J. **O Novo Movimento Teórico**. RBCS, 1987.

ALVES, Cláudia. **Educação e Identidade no Discurso Militar do Século XIX**. *Revista História e Perspectivas*. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, vol. 1, n. 38, jan./jun. 2008, pp. 191-211.

ALVES, C. **Formação Militar e Produção do Conhecimento Geográfico no Brasil do Século XIX**. *Scripta Nova. Revista electrónica de geografía y ciencias sociales*. Barcelona: Universidad de Barcelona, 1 de agosto de 2006, vol. X, núm. 218.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2009.

BAUER, Martin; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Ed: Vozes, 2005, 4ª ed.

BECKER, Howard S. **Segredos e truques da pesquisa**. Tradução de Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

BENTO, Cláudio Moreira. **A Academia Real Militar (A Atual AMAN). Uma Decorrência da Vinda da Família Real para o Brasil em 1808**. Porto Alegre, IHGRGS, 2009. Disponível em: <http://www.ihgrgs.org.br/>. Acesso em: 02 de julho de 2011. LEAL, Fabiana Maria. *“Por Trás dos Portões” – A Disciplina no Colégio Militar de Curitiba (1959-1964)*. Monografia. Universidade Tuiuti do Paraná: Curitiba, 2009. Disponível em: http://www.utp.br/historia/revista_historia/numero_3/link/Fabiana-Maria-Leal.pdf. Acesso em: 02 de julho de 2011.

BOLTANSKI, Lüc. **Uma Crítica para o Presente: entrevista com Luc Boltanski**. *PLURAL*, Revista do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da USP, São Paulo, v.21.1, pp.217-230, 2014.

BOLTANSKI, Lüc & THÉVENOT, Laurent. **De la justification**. Les économies de la grandeur. Paris: Éditions Gallimard, 1991.

BOLTANSKI, Lüc. **Les Cadres. La Formation d'un Groupe Social**. Paris: Minuit (Collection Le Sens Commun), 1982.

BONNEWITZ, P. **Primeiras lições sobre a sociologia de P. Bourdieu**. Trad. Lucy Magalhães. Petrópolis: Vozes, 2003.

BOURDIEU, Pierre. **A Distinção: crítica social do julgamento**. Porto Alegre, Editora Zouk, 2007.

_____. **A Economia das Trocas Simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2ª• reimpr. da 6ª ed, 2005.

_____. (coord). **A Miséria do Mundo**. Petrópolis, Ed. Vozes, 8ª Ed, 2011.

_____. **A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Lisboa: Editorial Vega, 1978.

- _____. **Coisas Ditas**. São Paulo: Brasiliense, 2004.
- _____. **Contrafogos: táticas para enfrentar a invasão neoliberal**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- _____. **Espaço Social e Poder Simbólico**. *Journal of Classical Sociology*, vol. 13, nº 2, maio de 2013a.
- _____. **Homo Academicus**. 1ª ed. - Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina, 2008.
- _____. **La Nobleza de Estado: Educación de elite y espíritu de cuerpo**. - 1ª ed. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2013b.
- _____. **Los Herederos: los estudiantes y la cultura**. Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron. 2ª ed. Buenos Aires: Siglo veintiuno Editores, 2009a.
- _____. **Lições de Aula**. São Paulo: Ática, 1994.
- _____. **Meditações Pascalianas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001a.
- _____. **O Camponês e seu Corpo**. *Revista Sociologia e Política*, Curitiba, 26, p. 83-92, jun. 2006.
- _____. ; CHAMBERON, Jean- Claude; PASSERON, Jean- Claude. **O Ofício de Sociólogo: Metodologia da Pesquisa Sociológica**. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. 8. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.
- _____. **O Poder Simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.
- _____. **O Senso Prático**. Petrópolis: Vozes, 2009b.
- _____. **Os Três Estados do Capital Cultural**. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (orgs.) *Escritos de Educação*, 3ª ed., Petrópolis: Vozes, 2001b.
- _____. **Pierre Bourdieu entrevistado por Maria Andréa Loyola**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2002.
- _____. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.
- _____. **Razões Práticas: Sobre a teoria da ação**. Campinas: Papyrus, 1996.
- _____. **Una invitación a la sociología reflexiva** / Pierre Bourdieu y Loïc Wacquant -1ª ed. - Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina, 2005.
- CAILLÉ, Alain. **Don, intérêt et désintéressement**. Bourdieu, Mauss, Platon et quelques autres. Paris: La Découverte, pp.65-240, 2005.
- CALDEIRA, Teresa. **Uma inclusão pelo lado não respeitável da pesquisa de campo**. Ciências Sociais Hoje. 1. *Trabalho Cultura no Brasil*. Recife, Brasília, CNPq ANPOCS, 1981.
- CORADINI, Odaci Luiz. **Efeitos da Educação Formal, Categorias Ocupacionais e Posição Social**. *Soc. Estado*. Vol.29 no.2 Brasília maio/ago.2014.

DENZIN, Norman K; LINCOLN Yvonna S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. IN: DENZIN, Norman K, e LINCOLN YVONNA S (org). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DINIZ D, SUGAI A, GUILHERM D, SQUINCA F, organizadoras. **Ética na Pesquisa Social: desafios ao modelo biomédico**. Brasília: LetrasLivres/Editora UnB; 2008.

DURKHEIM, Émile. **A divisão do Trabalho Social**. 1893 - Martins Fontes, 2012, 2ª Tiragem.

ELIAS, Norbert. **A sociedade de corte: investigação sobre a sociologia da realeza e da aristocracia de corte**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

_____. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994a.

_____. **Escritos & Ensaios; 1: Estado, processo, opinião pública/Norbert Elias; organização e apresentação, Federico Neiburg e Leopoldo Waizbort; tradução textos em inglês, Sérgio Benevides; textos em alemão, Antonio Carlos dos Santos; textos em holandês, João Carlos Pijnappel**. – Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2006.

_____. **Introdução à sociologia**. Lisboa: Edições 70, 1970.

_____. **O processo civilizador: formação do Estado e civilização. v. 2**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.

_____. **O processo civilizador: uma história dos costumes. v. 1**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994b.

FERGUSON, Adam. **An Essay on the History of Civil Society**. Cambridge, Cambridge University Press, 1995.

FERNANDES, Florestan. **Educação e Sociedade no Brasil**. São Paulo: Dominus/Edusp, 1966.

FERREIRA, Marcelo Santana. **Como inventamos a nós mesmos?** ECOS | Estudos Contemporâneos da Subjetividade | Volume 2 | Número 2 (391 – 394). Rio de Janeiro. 2013.

FOOTE-WHITE, William. **Sociedade de esquina**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

GINER, Salvador. **Sociodiceia**. Clivatge: Estudis i testimonis sobre el conflicte i el canvi socials, nº3, pp.32-50, 2015.

HABERMAS, Jürgen. **Consciência Moral e Agir Comunicativo**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

HAGUETTE, Teresa M. **Metodologias Qualitativas na Pesquisa**, Petrópolis: RJ: Vozes, 2010.

JAEGER, Werner. **Paidéia: a formação do homem grego**. Trad. Artur M. Parreira. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

LAHIRE, Bernard. **A cultura dos indivíduos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2006.

_____. **Sucesso Escolar nos meios Populares: As Razões do Improvável**. São Paulo: Ática, 1997.

_____. **O Homem Plural – Os Determinantes da Ação**. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. **Sociologia, Problemas e Práticas**, n.º 49, 2005, pp. 11-42.

La Taille, Y. de (2002c). **Cognição, afeto e moralidade**. In M.K. Oliveira, D.T.R. Souza, & M.C. Rego (Eds.), *Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea* (pp.135-158). São Paulo: Moderna.

MANUAL DO ALUNO. Colégio Militar de Santa Maria – CMSM, 2015.

MARTINS, Heloisa H. **Metodologia Qualitativa de Pesquisa**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 30, n.2, p. 289- 300, maio/ago. 2004.

MARTUCCELLI, Danilo & SINGLY, François de. **Les sociologies de l'individu**. Paris: Armand Colin, 2009.

MARTUCCELLI, Danilo. **La société singulariste**. Paris: Armand Colin, 2010.

MATTES CAPRARA, Bernardo. **A Influência do Capital Cultural no Desempenho Estudantil: Reflexões a partir do SAEB 2003**. Porto Alegre: UFRGS, 2013.

MAZZOTTI, Alda J; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O Método nas Ciências Naturais e Sociais: pesquisa qualitativa e quantitativa**. São Paulo: Pioneira, 1998.

MAUSS, Marcel. **Ensaio sobre a dádiva**. in: Mauss, M. *Sociologia e Antropologia*. SP, Cosac Naif, 2003.

MENDES, Igor. **Trajetórias Educacionais, Capital Cultural e Herança Familiar**. Belo Horizonte: UFMG, 2012.

MENEZES, Delano T. **Como pensam os militares: a construção social da subjetividade dos militares**. 1ª ed. São Paulo: Baraúna, 2015.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**. Pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo:HUCITEC, 2007.

MONTAGNER, Miguel Ângelo. **Trajetórias e Biografias: notas para uma análise bourdieusiana**. In: *Sociologias*. No. 17 – jan./June, 2007.

MORAES, R. **Análise de Conteúdo: limites e possibilidades**. In: ENGERS, M.E.A. (Org). *Paradigmas e metodologias de pesquisa em educação*. Porto Alegre, EDIPUCRS, 1994.

NOGUEIRA, Claudio. M.M. **Escolha racional ou disposições incorporadas: diferentes referenciais teóricos na análise sociológica do processo de escolha dos estudos superiores**. *Estudos de Sociologia (Recife)*, v. 18, 2012.

NOGUEIRA, Maria Alice. **A relação família-escola na contemporaneidade: fenômeno social/interrogações sociológicas**. *Análise Social*, vol. XL (176) 563-578, 2005.

OLABUENAGA, J.I. R.; ISPIZUA, M.A. **La descodificación de la vida cotidiana: metodos de investigacion cualitativa**. Bilbao, Universidad de deusto, 1989.

PARETO, Vilfredo. *Manual de Economía Política*. São Paulo, Abril Cultural, Col. Os Economistas, 2 volumes, 1984.

PARSONS, Talcott. **El sistema social**. Madrid: Alianza Editorial, 1982.

_____. **O Sistema das Sociedades Modernas**. Tradução de Dante Moreira Leite. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1971.

PASSERON, Jean-Claude. **O Raciocínio Sociológico: o espaço não popperiano do raciocínio natural**. Tradução de Beatriz Sidou. Petrópolis: Vozes, 1995.

PEREIRA, J. H. V.; OLIVEIRA, L. C. **Famílias e escolas de prestígio na ampliação dos capitais econômico, cultural, social e escolar dos agentes**. In: XII Encontro de Pesquisa em Educação da Região Centro-Oeste - Reunião Científica Regional da ANPED,, 2014, Goiânia. Anais do XII Encontro de Pesquisa em Educação da Região Centro-Oeste - Reunião Científica Regional da ANPED. Goiânia: Instituto Antônio Poteiro, 2014. v. 1. p. 1-14.

PETERS, Gabriel Moura. **Configurações e reconfigurações na teoria do habitus: um percurso**. XIV Congresso Brasileiro de Sociologia. Rio de Janeiro, 2009.

PESQUISA NACIONAL QUALIDADE DA EDUCAÇÃO: **A Escola Pública na Opinião dos Pais** / Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica do - Saeb - Inep/MEC. Pesquisa qualitativa, 2004.

PINTO, L. L'armée. **le contingent et les classes sociales**. ARSS, n. 3, p. 18–41, 1975.

PINTO, Louis. **Iniciação à Prática Sociológica** / Dominique Merllié ... I et al. I ; tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. – Petrópolis, RJ : Vozes, 1996.

REGIMENTO INTERNO DOS COLÉGIOS MILITARES - RICM. Departamento de Ensino Preparatório e Assistencial - DEPA. 2009.

REGULAMENTO DOS COLÉGIOS MILITARES - R-69. Comandante do Exército. 2008.

REVISTA DO COLÉGIO MILITAR DE SANTA MARIA, <http://pt.calameo.com/>. 2015.

REZENDE, Thelmy Arruda de. **Meninas aqui? A experiência constitutiva das alunas pioneiras do Colégio Militar de Brasília (1989-1995)**. Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Brasília. Brasília, 2009.

SARAIVA, Luís Fernando de Oliveira. Et. Al. **A “nova classe média”: repercussões psicossociais em famílias brasileiras**. Psicol. USP, São Paulo, v.26,n.1,p. 52-61, Apr. 2015.

SCHECHNER, Richard. **O que é performance**. In: O Percevejo. Rio de Janeiro, UNIRIO, ano 11, 2003, n. 12, p. 25 a 50.

SCHIRMER, Pedro. **Das Virtudes Militares**. Rio de Janeiro: Bibliex, 2007.

SCHULZ, John. **O Exército na política: origens da intervenção militar, 1850-1894**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1994.

SEIDL, Ernesto. **A Construção de uma Ordem Social: o Exército Brasileiro e o Nascimento da ‘meritocracia’ (1850-1930)**. In: Ciência & Letras, v.37, jan./jun, 2005.

_____. **A Espada como ‘Vocação’: padrões de Recrutamento e de Seleção das Elites do Exército no Rio Grande do Sul (1850-1930)**. Porto Alegre: UFRGS, 1999 (Dissertação de Mestrado em Ciência Política – IFCH).

_____. **Condicionantes Sociais na Composição do Alto Oficialato Militar Brasileiro (1850-1930)**. In: História Social de Elites / Organizador Flavio M. Heinz. – São Leopoldo: Oikos, 2011.

_____. **Elites Militares, “política” e Redefinições Institucionais (1850-1930)**. Minas Gerais: 31^o Encontro Anual da ANPOCS, 2007.

SELLTIZ, Claire. **Métodos de Pesquisa nas Relações Sociais**. São Paulo, E.P.U., Ed. Da universidade de São Paulo, 5^a Reimpressão, 1975.

SETTON, Maria da Graça. **A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea**. USP, (Maio/Jun/Jul/Ago) N^o20. 2002.

SILVA, Max Ronaldo da. **A meritocracia como fator de estímulo no desempenho da educação brasileira: problematizações e novas possibilidades**. 2014. Dissertação (mestrado). Fac. De Educação – PUCRS, Porto Alegre, 2014.

SILVA, N. V.; HASENBALG, C. **Tendências da Desigualdade Educacional no Brasil**. In: Dados, Rio de Janeiro, v.43, n.3, 2000.

_____. **Recursos Familiares e Transições Educacionais**. In. Cadernos de Saúde Pública [online]. Vol.18 (suplemento), pp. 67-76. Rio de Janeiro, 2002.

TAYLOR, Charles. *O que é a agência humana*. In: SOUZA, Jessé & MATOS, Patrícia (Org.). **Teoria Crítica no Século XXI**. São Paulo: Annablume, 2007, pp.09-40.

THOMPSON, Paul. **A Voz do Passado**. São Paulo: Paz e Terra, 1992. (cap. 7- A Entrevista).

VICTORIA et AL. **Pesquisa Qualitativa em Saúde**. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2000.

VICTORIA, C; OLIVEN, R. G; MACIEL, M. E.; ORO, A. P. (Orgs). **Antropologia e Ética: O debate atual no Brasil**. Niterói: EdUFF, 2004.

WEBER, Max. **Economia e Sociedade: Fundamentos da sociologia compreensiva / Max Weber; trad. De Regis Barbosa e Karen Elsabe Barbosa; ver.téc. de Gabriel Cohn, 4^a ed. 3^a reimpressão** – Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2012.

_____. **Ensayos sobre Sociología de La Religión**. Madri, Taurus, vol. 1, 2001.

LISTA DE ANEXOS

Anexo 01: Roteiro de Entrevista.



Universidade Federal de Santa Maria – UFSM
Centro de Ciências Sociais e Humanas – CCSH
Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais – PPGCS

Projeto de Pesquisa: *Habitus Escolar Militarizado e Disposições.*

Autor e Pesquisador: Daniel Faber.

Orientador: Ricardo Mayer, Dr.

Técnica utilizada: Entrevista semi-estruturada.

Entrevistado(a):

Onde estudou:

Idade:

Roteiro de Entrevista

Situação:

I - () Estuda na UFSM - **Curso:**

II - () Segue a Carreira Militar - **Escola:**

I - A concorrência para ingressar no curso atual foi grande? Que tipo de preparação foi necessária?

A escola que você frequentou contribuiu para o seu êxito nessa seleção? De que forma?

II - A escola que você frequentou contribuiu para que você obtivesse êxito nessa seleção? De que forma? A concorrência foi grande?

01. O que você destacaria positivamente na escola onde você realizou seu ensino médio?

02. Durante sua trajetória escolar, você chegou a fazer aulas de reforço (aulas particulares)?

03. Em relação ao seu desempenho escolar, existiram cobranças vindas de sua família em relação a este tema?

a) Você lembra quais eram os argumentos utilizados para convencê-lo de que isso era algo importante? Você concorda com eles?

b) Em um colégio militar existem diversas formas de premiações oferecidas aos alunos que se destacam, é o caso do “alamar”, por exemplo. Como você se sente nesse espaço onde os alunos buscam se diferenciar uns dos outros?

04. Em relação à escolha de seu futuro profissional, até que ponto seus pais interferiram nessa questão?

05. Como você se adaptou as rotinas escolares (horários, utilização do uniforme, avaliações)?

06. Como você percebe a tendência de uniformização/padronização dos alunos em Colégios Militares?

07. A escola onde você estudou incentivava a prática esportiva e a atividade física em geral?

a) Você diria que a prática esportiva é importante para a aprendizagem?

b) Ainda costuma praticar esportes ou realizar atividade física com certa regularidade?

c) Qual aspecto ligado à prática esportiva lhe chama mais atenção?

08. Durante sua experiência escolar, você recebeu algum F. O. Negativo? Quando isso aconteceu, qual foi a sua reação? Teve algum caso que você destacaria?

09. Você recebeu outras condecorações além dos F.O's Positivos?

a) Sentiu-se distinto dos demais por conta disso? Como?

10. Sabemos que o espaço escolar em questão conta com uma estrutura hierarquicamente organizada, na sua opinião, o respeito a essa hierarquia é importante? Pode falar mais sobre isso?

a) Quando você percebe que outros espaços sociais (a universidade, por exemplo) também estão hierarquicamente organizados, você também procura respeitar estas hierarquias?

11. Também sabemos que um conjunto de normas/regras regem espaços sociais diversos, você costuma compreender e assimilar estas regras de imediato ou, por outro lado, você reflete acerca da legitimidade dessas regras?

a) O que você diria que torna as normas no CMSM dignas de serem seguidas?

12. Você acredita que todo esforço deva ser recompensado de alguma maneira? Por quê?

a) Assumindo que as vagas no mercado de trabalho também sejam objetos de disputa no contexto social atual, você concordaria com a frase: a competição é algo natural e incontornável nos dias de hoje?

13. Você considera a organização como um elemento importante para se obter sucesso? Por quê?

a) acredita que teria chegado onde chegou sem ter sido uma pessoa organizada?

14. Você considera as práticas intelectuais (estudo, pesquisa, leitura e discussão de textos e ideias) importantes? Por quê?

15. Assim como a prática marcial, as práticas organizativas e as práticas intelectuais também requerem certa disciplina (cumprimento de prazos, horários e de certas atividades pré-estabelecidas). Tomando esta fórmula como base, você diria que tal princípio ainda orienta suas ações? Pode falar um pouco sobre este tema?

16. Existem outros princípios que alguém deveria possuir para “se dar bem” na vida hoje? Quais você destacaria?

17. O que você acha que comprometeria o desempenho de alguém na carreira escolar, universitária e profissional atualmente?

18. Ainda em relação às suas práticas intelectuais, você chegou a fazer cursos em alguma língua estrangeira?

19. Você diria que possui uma boa capacidade de compreender o que está lendo e de manter o foco nas leituras que você realiza?

20. Além dos textos de seu curso, você faz outro tipo de leitura? Você gostaria de ler em tempo livre? Tem preferência por algum gênero?

21. De que forma a família contribuiu para você adquirir tais preferências?

22. De que forma a escola que você frequentou durante o ensino médio contribuiu para você adquirir tais preferências?

23. Você soube de casos de alunos, que por alguma razão, tenham se evadido do Colégio Militar?

Lembra de algum caso específico?

Anexo 02: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE.

Universidade Federal de Santa Maria – UFSM
Centro de Ciências Sociais e Humanas – CSH
Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais – PPGCS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) participante:

Você está sendo convidado (a) a contribuir com esse estudo de forma totalmente voluntária. Antes de concordar em participar é muito importante que você compreenda as informações e instruções contidas nesse documento. O pesquisador deverá responder a todas as possíveis dúvidas e esclarecimentos. Informamos que você não terá qualquer tipo de despesa pessoal, compensação financeira nem sequer benefícios diretos devido a sua participação.

Caso você sinta algum desconforto ao realizar as atividades propostas e sentir necessidade de interromper a sua participação, não hesite. Sua desistência não lhe causará nenhum prejuízo e não há a necessidade de qualquer justificativa pela interrupção da atividade.

O objetivo desta pesquisa é tornar evidente a constituição de um *Habitus* pertencente aos jovens que estudaram no Colégio Militar de Santa Maria - CMSM e que agora são alunos da Universidade Federal de Santa Maria - UFSM.

Sua participação nesta pesquisa consistirá em responder questões a partir de um roteiro de entrevista semi-estruturada, ou seja, de forma flexível, onde o mais importante é o seu depoimento. A entrevista será gravada em áudio e ficará sob responsabilidade do pesquisador durante o período de realização desse estudo. Após concluído, será eliminado.

Esclarecemos que essa pesquisa não oferece nenhum dano aos participantes, uma vez que sua autonomia é preservada. As informações fornecidas por você terão privacidade garantida pelo pesquisador responsável. Os sujeitos da pesquisa não serão identificados em nenhum momento, mesmo quando os resultados forem divulgados em qualquer forma.

Quaisquer dúvidas relacionadas a pesquisa podem ser esclarecidas a qualquer momento com Daniel Armando Faber, pesquisador responsável, através dos contatos danielfaber.filosofia@gmail.com ou (55)xxxxxxx.

Eu, FULANO CICLANO, diante do exposto e de espontânea vontade, expressei minha concordância em participar deste estudo, assinando esse consentimento em duas vias, ficando com a posse de uma delas.

Santa Maria, ____ de _____ de 2016.

Anexo 03: Honra ao Mérito.



Anexo 04: Aula prática. Infraestrutura de ensino.



Anexo 05: Balancete de contas (Junho, 2015).

BALANCETE DO MÊS DE JUNHO - 2015

RECEITAS	VALOR	TOTAL
Devolução Apoio Assistência Social (08/10).....	315,00	46.281,87
Mensalidade Alunos – APM	27.673,68	
Mensalidade Alunos – Equitação	920,92	
Resgate BB Renda Fixa 500	17.372,27	
Saldo Anterior (Em 31 MAIO 15)	-	

DESPESAS DA APM		
DESCRIÇÃO	VALOR	TOTAL
Ação Judicial (Psicóloga Ref Ano 2007- Processo nº 0013700-29.2009.5.04.0701) - Parcela 05/14	970,00	38.864,85
Auxílio Transporte Diretoria	715,00	
Assembleia Geral com os Pais - Prestação de Contas Anual (600 Participantes) 09 JUN 15	6.836,99	
Balas	622,44	
Baleiro Cromado	309,90	
Banner	475,00	
Cartão de Visita	180,00	
Cartão Telefônico (Claro - TIM - Vivo)	80,00	
Confraternização Aniversário	179,97	
Contador (Lixinski Contabilidade Empresarial)	250,00	
Despesas Diversas (20 Estrelas Boina - 04 Pares Divisas - 05 Bordados Uniforme Funcionárias	220,00	
Dia dos Pais (2015)	172,00	
Disal - Distribuidora do Conhecimento	7.500,00	
Editora FTD (Parcela 01/02)	5.464,99	
Editora Moderna	6.866,98	
Frete Cadeiras para APM	35,00	
Kit Chimarrão (Térmica - Bomba - Cuia)	210,00	
Máquina Copiadora RICOH - Aquisição (Parcela 04/04)	1.000,00	
GVT (Internet 5 MB e Telefone).....	218,21	
Salário Auxiliar Administrativa	2.044,13	
Salário Auxiliar Administrativa	969,68	
Tarifas Bancárias	1.167,04	
Tesoura	55,00	
SECRASO	132,52	
Uniforme Funcionárias	160,00	
Visita Técnica ao CPA/CMF	2.030,00	

DESPESAS COM APOIO AOS ALUNOS		
DESCRIÇÃO	VALOR	TOTAL
Apoio Atletismo (Profª Liselene)	425,00	6.508,75
Apoio DTG	500,00	
Apoio Equipe Futebol (Prof Neves)	120,00	
Apoio Grêmio da Marinha.....	1.390,00	
Apoio Grupo de Danças	400,00	
Auxílio Transporte - Assistência Social (Aluna) - 6º Ano Ensino Fundamental.....	210,00	
Auxílio Transporte - Assistência Social (Aluna) - 9º Ano Ensino Fundamental.....	210,00	
Auxílio Transporte - Assistência Social (Aluno) - 3º Ano Ensino Médio.....	210,00	
Concurso Interdisciplinar "CFB" e Matemática - 6º Ano Ensino Fundamental.....	104,70	
DARF PIS – Folha Pagamento Funcionários	33,13	
ECAD (Festa Junina)	554,47	
FGTS - Funcionários	265,02	
Guia da Previdência Social (GPS) – Funcionários	1.165,51	

DESPESAS COM APOIO AO CMSM		
DESCRIÇÃO	VALOR	TOTAL
Espetos em Alumínio 1,05 Cm (54 Unid - Parcela 01/02)	350,00	718,16
Hospedagem Site CMSM.....	248,16	
Telefone MODEM - Cmdo CM	120,00	

Saldo Anterior (31 MAIO 15)	0,00
Total da Receita do mês de junho	46.281,87
Total das Despesas	46.091,76
Saldo mês junho (Receita - Despesas)	190,11
Saldo Final (Saldo MAIO+JUN)	190,11

APLICAÇÕES NO BANCO DO BRASIL		
DESCRIÇÃO	VALOR	TOTAL
BB Renda Fixa 500 (Invest com Resgate Autom)	3.528,80	3.528,80

PAULO SERGIO DO PINHO SOUZA – 5 Ten
 Presidente da APM/CMSM
 Início Gestão 11 Jun 14

ROGÉRIO BICCA DA CUNHA - 3º Sgt
 1º Tesoureiro da APM/CMSM

Anexo 06: Solenidade: juramento à bandeira nacional.

Fonte: Manual do Aluno 2015, capa.



Anexo 07: Sumário da edição de Dezembro de 2014 da revista “Verde-Oliva”.



Sumário

Acompanhe nesta Edição

06	Preparo e emprego das tropas do Exército envolvidas na Copa do Mundo FIFA 2014.
12	CCDA – Centro de Coordenação de Defesa de Área.
18	O Comando de Operações Especiais.
24	Apoio Logístico.
26	O emprego da Aviação do Exército.
30	A Defesa Cibernética.
36	A Atuação da Artilharia Antiaérea.
38	Notícias dos Colégios Militares – Modelo Campeão de Ensino no Brasil.
40	Operação Ágata 8.

NOTÍCIAS DOS COLÉGIOS MILITARES




MODELO CAMPEÃO DE ENSINO NO BRASIL

SUCESSO há mais de 100 anos
MEDALHA DE OURO NAS OLIMPÍADAS DE MATEMÁTICA

Anexo 08: Tabela constando informações de ingresso universitário pelos alunos militares e os cursos preferidos. (2008 – 2016).

A	B	C	D	E
2008	520	Psicologia	Pública	3
2008	521	Ciências Econômicas - Diurno	Pública	3
2008	503	Direito Diurno	Não Informado	4
2008	519	Direito - Noturno	Não Informado	4
2008	210	Fisioterapia	Pública	4
2008	305	Engenharia Química	Pública	4
2008	203	Odontologia	Não Informado	5
2008	130	Graduação em História - Licenciatura/Bacharelado	Pública	5
2008	202	Medicina	Pública	5
2008	302	Engenharia Civil	Pública	5
2008	307	Ciência da Computação - Bacharelado	Pública	5
2008	401	Agronomia	Pública	5
2008	404	Zootecnia	Pública	5
2008	519	Direito - Noturno	Pública	5
2008	735	Letras - Lic - Hab. Português e Literatura Língua Portuguesa	Pública	5
2008	304	Engenharia Mecânica	Pública	6
2008	402	Engenharia Florestal	Pública	7
2008	403	Medicina Veterinária	Pública	8
2008	801	Educação Física	Pública	8
2008	202	Medicina	Não Informado	9
2008	211	Farmácia	Pública	9
2008	524	Ciências Contábeis - Diurno	Pública	9
2008	501	Administração - Diurno	Pública	10
2008	503	Direito Diurno	Pública	12
2008	515	Administração - Noturno	Pública	12
2008	203	Odontologia	Pública	13
2008	303	Engenharia Elétrica	Pública	14
2009	125	Matemática - Licenciatura Plena	Pública	3
2009	128	Ciências Biológicas - Núcleo Comum	Pública	3
2009	209	Enfermagem	Pública	3
2009	401	Agronomia	Pública	3
2009	502	Ciências Contábeis	Pública	3
2009	507	Comunicação Social - Hab. Publicidade e Propaganda	Pública	3
2009	735	Letras - Lic - Hab. Português e Literatura Língua Portuguesa	Pública	3
2009	202	Medicina	Não Informado	4
2009	210	Fisioterapia	Pública	4
2009	305	Engenharia Química	Pública	4
2009	520	Psicologia	Pública	4
2009	809	Educação Física - Bacharelado	Pública	4
2009	130	Graduação em História - Licenciatura/Bacharelado	Pública	5
2009	402	Engenharia Florestal	Pública	5
2009	404	Zootecnia	Pública	5
2009	519	Direito - Noturno	Pública	5
2009	801	Educação Física	Pública	5

2009	307	Ciência da Computação - Bacharelado	Pública	6
2009	302	Engenharia Civil	Pública	7
2009	524	Ciências Contábeis - Diurno	Pública	8
2009	211	Farmácia	Pública	9
2009	515	Administração - Noturno	Pública	9
2009	304	Engenharia Mecânica	Pública	10
2009	403	Medicina Veterinária	Pública	10
2009	501	Administração - Diurno	Pública	10
2009	503	Direito Diurno	Pública	13
2009	203	Odontologia	Pública	14
2009	303	Engenharia Elétrica	Pública	16
2010	312	Curso de Engenharia de Computação	Pública	2
2010	718	Desenho Industrial - Habilitação Programação Visual	Pública	2
2010	519	Direito - Noturno	Não Informado	3
2010	209	Enfermagem	Pública	3
2010	401	Agronomia	Pública	3
2010	404	Zootecnia	Pública	3
2010	520	Psicologia	Pública	3
2010	521	Ciências Econômicas - Diurno	Pública	3
2010	735	Letras - Lic - Hab. Português e Literatura Língua Portuguesa	Pública	3
2010	210	Fisioterapia	Pública	4
2010	305	Engenharia Química	Pública	4
2010	402	Engenharia Florestal	Pública	4
2010	502	Ciências Contábeis	Pública	4
2010	801	Educação Física	Pública	4
2010	809	Educação Física - Bacharelado	Pública	4
2010	313	Curso de Engenharia de Produção	Pública	5
2010	211	Farmácia	Pública	6
2010	519	Direito - Noturno	Pública	6
2010	524	Ciências Contábeis - Diurno	Pública	6
2010	307	Ciência da Computação - Bacharelado	Pública	7
2010	515	Administração - Noturno	Pública	7
2010	304	Engenharia Mecânica	Pública	9
2010	403	Medicina Veterinária	Pública	9
2010	202	Medicina	Pública	10
2010	302	Engenharia Civil	Pública	10
2010	501	Administração - Diurno	Pública	10
2010	203	Odontologia	Pública	13
2010	303	Engenharia Elétrica	Pública	16
2010	503	Direito Diurno	Pública	19
2011	718	Desenho Industrial - Habilitação Programação Visual	Pública	2
2011	519	Direito - Noturno	Não Informado	3
2011	209	Enfermagem	Pública	3
2011	212	Terapia Ocupacional	Pública	3
2011	309	Curso de Engenharia Sanitária e Ambiental	Pública	3
2011	312	Curso de Engenharia de Computação	Pública	3
2011	404	Zootecnia	Pública	3
2011	809	Educação Física - Bacharelado	Pública	3
2011	210	Fisioterapia	Pública	4
2011	305	Engenharia Química	Pública	4

2011	520	Psicologia	Pública	4
2011	735	Letras - Lic - Hab. Português e Literatura Língua Portuguesa	Pública	4
2011	801	Educação Física	Pública	4
2011	307	Ciência da Computação - Bacharelado	Pública	5
2011	313	Curso de Engenharia de Produção	Pública	5
2011	402	Engenharia Florestal	Pública	5
2011	211	Farmácia	Pública	6
2011	501	Administração - Diurno	Pública	6
2011	524	Ciências Contábeis - Diurno	Pública	6
2011	519	Direito - Noturno	Pública	7
2011	304	Engenharia Mecânica	Pública	8
2011	515	Administração - Noturno	Pública	8
2011	403	Medicina Veterinária	Pública	9
2011	302	Engenharia Civil	Pública	10
2011	202	Medicina	Pública	11
2011	303	Engenharia Elétrica	Pública	14
2011	203	Odontologia	Pública	16
2011	503	Direito Diurno	Pública	18

2012	204	Fonoaudiologia	Pública	3
2012	209	Enfermagem	Pública	3
2012	212	Terapia Ocupacional	Pública	3
2012	309	Curso de Engenharia Sanitária e Ambiental	Pública	3
2012	312	Curso de Engenharia de Computação	Pública	3
2012	402	Engenharia Florestal	Pública	3
2012	507	Comunicação Social - Hab. Publicidade e Propaganda	Pública	3
2012	525	Relações Internacionais	Pública	3
2012	735	Letras - Lic - Hab. Português e Literatura Língua Portuguesa	Pública	3
2012	3004	Curso de Bacharelado em Administração	Pública	4
2012	314	Bacharelado em Sistemas de Informação	Pública	4
2012	210	Fisioterapia	Pública	5
2012	310	Curso Engenharia de Controle e Automação	Pública	5
2012	313	Curso de Engenharia de Produção	Pública	5
2012	520	Psicologia	Pública	5
2012	809	Educação Física - Bacharelado	Pública	5
2012	305	Engenharia Química	Pública	6
2012	524	Ciências Contábeis - Diurno	Pública	6
2012	501	Administração - Diurno	Pública	7
2012	403	Medicina Veterinária	Pública	8
2012	515	Administração - Noturno	Pública	8
2012	519	Direito - Noturno	Pública	8
2012	304	Engenharia Mecânica	Pública	11
2012	302	Engenharia Civil	Pública	12
2012	303	Engenharia Elétrica	Pública	12
2012	202	Medicina	Pública	14
2012	503	Direito Diurno	Pública	17
2012	203	Odontologia	Pública	18

2013	127	Ciências Biológicas - Bacharelado	Pública	3
2013	310	Curso Engenharia de Controle e Automação	Pública	3
2013	311	Curso de Engenharia Acústica	Pública	3
2013	312	Curso de Engenharia de Computação	Pública	3
2013	314	Bacharelado em Sistemas de Informação	Pública	3
2013	735	Letras - Lic - Hab. Português e Literatura Língua Portuguesa	Pública	3
2013	801	Educação Física	Pública	3
2013	204	Fonoaudiologia	Pública	4
2013	212	Terapia Ocupacional	Pública	4
2013	3004	Curso de Bacharelado em Administração	Pública	4
2013	507	Comunicação Social - Hab. Publicidade e Propaganda	Pública	4
2013	501	Administração - Diurno	Pública	5
2013	809	Educação Física - Bacharelado	Pública	5
2013	210	Fisioterapia	Pública	6
2013	305	Engenharia Química	Pública	6
2013	520	Psicologia	Pública	6
2013	525	Relações Internacionais	Pública	7
2013	519	Direito - Noturno	Pública	8
2013	524	Ciências Contábeis - Diurno	Pública	8
2013	313	Curso de Engenharia de Produção	Pública	9
2013	515	Administração - Noturno	Pública	9
2013	403	Medicina Veterinária	Pública	10
2013	304	Engenharia Mecânica	Pública	13
2013	303	Engenharia Elétrica	Pública	14
2013	503	Direito Diurno	Pública	17
2013	203	Odontologia	Pública	18
2013	302	Engenharia Civil	Pública	18
2013	202	Medicina	Pública	19

2014	209	Enfermagem	Pública	3
2014	212	Terapia Ocupacional	Pública	3
2014	3004	Curso de Bacharelado em Administração	Pública	3
2014	309	Curso de Engenharia Sanitária e Ambiental	Pública	3
2014	311	Curso de Engenharia Acústica	Pública	3
2014	404	Zootecnia	Pública	3
2014	204	Fonoaudiologia	Pública	4
2014	314	Bacharelado em Sistemas de Informação	Pública	4
2014	402	Engenharia Florestal	Pública	4
2014	501	Administração - Diurno	Pública	4
2014	809	Educação Física - Bacharelado	Pública	4
2014	310	Curso Engenharia de Controle e Automação	Pública	5
2014	312	Curso de Engenharia de Computação	Pública	5
2014	507	Comunicação Social - Hab. Publicidade e Propaganda	Pública	5
2014	520	Psicologia	Pública	7
2014	210	Fisioterapia	Pública	8
2014	515	Administração - Noturno	Pública	8
2014	305	Engenharia Química	Pública	9
2014	519	Direito - Noturno	Pública	9
2014	524	Ciências Contábeis - Diurno	Pública	9
2014	403	Medicina Veterinária	Pública	10

2014	525	Relações Internacionais	Pública	11
2014	313	Curso de Engenharia de Produção	Pública	13
2014	203	Odontologia	Pública	14
2014	304	Engenharia Mecânica	Pública	14
2014	303	Engenharia Elétrica	Pública	16
2014	302	Engenharia Civil	Pública	19
2014	503	Direito Diurno	Pública	22
2014	202	Medicina	Pública	24

2015	521	Ciências Econômicas - Diurno	Pública	3
2015	530	Licenciatura em Ciências Sociais	Pública	3
2015	809	Educação Física - Bacharelado	Pública	3
2015	209	Enfermagem	Pública	4
2015	308	Arquitetura e Urbanismo	Pública	4
2015	309	Curso de Engenharia Sanitária e Ambiental	Pública	4
2015	310	Curso Engenharia de Controle e Automação	Pública	4
2015	4003	Engenharia Mecânica	Pública	4
2015	501	Administração - Diurno	Pública	4
2015	507	Comunicação Social - Hab. Publicidade e Propaganda	Pública	4
2015	515	Administração - Noturno	Pública	4
2015	520	Psicologia	Pública	4
2015	524	Ciências Contábeis - Diurno	Pública	4
2015	801	Educação Física	Pública	4
2015	315	Curso de Engenharia Aeroespacial	Pública	5
2015	404	Zootecnia	Pública	5
2015	312	Curso de Engenharia de Computação	Pública	6
2015	305	Engenharia Química	Pública	8
2015	210	Fisioterapia	Pública	9
2015	304	Engenharia Mecânica	Pública	10
2015	403	Medicina Veterinária	Pública	11
2015	525	Relações Internacionais	Pública	11
2015	519	Direito - Noturno	Pública	13
2015	203	Odontologia	Pública	14
2015	303	Engenharia Elétrica	Pública	16
2015	313	Curso de Engenharia de Produção	Pública	17
2015	503	Direito Diurno	Pública	22
2015	302	Engenharia Civil	Pública	24
2015	202	Medicina	Pública	29

2016	504	Ciências Econômicas - Noturno	Pública	2
2016	506	Comunicação Social - Hab. Jornalismo	Pública	2
2016	528	Serviço Social - Bacharelado (Noturno)	Pública	2
2016	628	Pedagogia - Licenciatura Plena Diurno	Pública	2
2016	638	Programa Especial de Graduação de Formação de Professores para	Pública	2
2016	736	Letras - Lic. - Hab. Inglês e Literaturas Língua Inglesa	Pública	2
2016	756	Licenciatura em Teatro	Pública	2
2016	109	Química - Licenciatura Plena	Pública	3
2016	3004	Curso de Bacharelado em Administração	Pública	3
2016	307	Ciência da Computação - Bacharelado	Pública	3
2016	309	Curso de Engenharia Sanitária e Ambiental	Pública	3
2016	311	Curso de Engenharia Acústica	Pública	3

2016	4003	Engenharia Mecânica	Pública	3
2016	401	Agronomia	Pública	3
2016	521	Ciências Econômicas - Diurno	Pública	3
2016	524	Ciências Contábeis - Diurno	Pública	3
2016	530	Licenciatura em Ciências Sociais	Pública	3
2016	801	Educação Física	Pública	3
2016	310	Curso Engenharia de Controle e Automação	Pública	4
2016	507	Comunicação Social - Hab. Publicidade e Propaganda	Pública	4
2016	515	Administração - Noturno	Pública	4
2016	520	Psicologia	Pública	4
2016	809	Educação Física - Bacharelado	Pública	4
2016	209	Enfermagem	Pública	5
2016	308	Arquitetura e Urbanismo	Pública	5
2016	501	Administração - Diurno	Pública	5
2016	312	Curso de Engenharia de Computação	Pública	7
2016	315	Curso de Engenharia Aeroespacial	Pública	7
2016	403	Medicina Veterinária	Pública	7
2016	404	Zootecnia	Pública	7
2016	210	Fisioterapia	Pública	8
2016	304	Engenharia Mecânica	Pública	9
2016	305	Engenharia Química	Pública	10
2016	519	Direito - Noturno	Pública	11
2016	525	Relações Internacionais	Pública	11
2016	203	Odontologia	Pública	12
2016	313	Curso de Engenharia de Produção	Pública	12
2016	303	Engenharia Elétrica	Pública	15
2016	503	Direito Diurno	Pública	22
2016	302	Engenharia Civil	Pública	29
2016	202	Medicina	Pública	31

Anexo 09: Tabela de soldos dos militares do Exército Brasileiro.Fonte: <http://www.defesa.gov.br>

Acesso: Abril de 2015.

TABELA DOS SOLDOS DOS MILITARES DAS FORÇAS ARMADAS

Posto/Graduação	Soldo Atual (R\$)	Soldo a partir de 1º agosto de 2016 (R\$)	Soldo a partir de 1º janeiro de 2017 (R\$)	Soldo a partir de 1º janeiro de 2018 (R\$)	Soldo a partir de 1º janeiro de 2019 (R\$)	%
Almirante, Marechal e Marechal do Ar (*****)	11.280,00	11.900,00	12.578,00	13.294,00	14.031,00	24,39%
Alte Esq, Gen Ex, Ten Brig Ar (****)	10.830,00	11.426,00	12.076,00	12.763,00	13.471,00	24,39%
V Alte, Gen Div, Maj Brig (***)	10.380,00	10.951,00	11.574,00	12.233,00	12.912,00	24,39%
C Alte, Gen Bda, Brig (**)	10.041,00	10.593,00	11.196,00	11.833,00	12.490,00	24,39%
Capitão-de-Mar-e-Guerra e Coronel	9.159,00	9.663,00	10.229,00	10.832,00	11.451,00	25,02%
Capitão de Fragata e Tenente Coronel	8.991,00	9.486,00	10.044,00	10.642,00	11.250,00	25,13%
Capitão de Corveta e Major	8.811,00	9.296,00	9.860,00	10.472,00	11.088,00	25,84%
Capitão Tenente e Capitão	6.945,00	7.327,00	7.861,00	8.517,00	9.135,00	31,53%
1º Tenente	6.576,00	6.938,00	7.350,00	7.796,00	8.245,00	25,38%
2º Tenente	5.967,00	6.295,00	6.673,00	7.082,00	7.490,00	25,52%
Guarda-Marinha e Aspirante a Oficial	5.622,00	5.931,00	6.268,00	6.625,00	6.993,00	24,39%
Suboficial e Subtenente	4.677,00	4.934,00	5.307,00	5.751,00	6.169,00	31,90%
1º Sargento	4.134,00	4.361,00	4.695,00	5.110,00	5.483,00	32,63%
2º Sargento	3.573,00	3.770,00	4.060,00	4.445,00	4.770,00	33,50%
3º Sargento	2.949,00	3.111,00	3.325,00	3.584,00	3.825,00	29,70%
Cabo (engajado) e Taifeiro Mor	1.974,00	2.083,00	2.243,00	2.449,00	2.627,00	33,08%
Cabo (não engajado)	702,00	741,00	818,00	886,00	956,00	36,18%
Taifeiro 1ª Classe	1.869,00	1.972,00	2.084,00	2.203,00	2.325,00	24,40%
Taifeiro 2ª Classe	1.776,00	1.874,00	1.981,00	2.094,00	2.210,00	24,44%
Soldado Engajado Especializado	1.491,00	1.573,00	1.663,00	1.758,00	1.856,00	24,48%
Soldado Engajado não Especializado	1.254,00	1.323,00	1.398,00	1.478,00	1.560,00	24,40%
Recruta - MN-RC, SD-RC e S2 (não engajado)	642,00	677,00	769,00	854,00	956,00	48,91%
Asp EN e Cad e AI IME (último ano)	1.164,00	1.228,00	1.298,00	1.372,00	1.448,00	24,40%
Asp EN, Cad e AI IME (demais anos) e AI Órg. Form Of Res	945,00	997,00	1.054,00	1.114,00	1.176,00	24,44%
AI CN, EsPCEX e EPCAr (último ano) e AI Es Form Sgt	858,00	905,00	956,00	1.010,00	1.066,00	24,24%
AI CN, EsPCEX e EPCAr (demais anos) e Grumete	840,00	886,00	936,00	989,00	1.044,00	24,29%
Aprendiz-Marinheiro	789,00	832,00	879,00	929,00	981,00	24,33%