



A CONQUISTA DA HONRA NA FORMAÇÃO MILITAR

*“Para sobreviver moralmente a uma guerra
é preciso combater com honra.”*

Gustav Roedel

Capitão-de-Mar-e-Guerra (RM1-T)

Erica Barreto Nobre¹

APRESENTAÇÃO

Recentemente, os educadores da Escola Naval engajaram-se numa acalorada e saudável discussão sobre a formação ética militar, que vem suscitando novas propostas de aperfeiçoamento da forja do caráter marinha em Villegagnon. Mas quais dessas ideias serão de fato novas? Na eterna tentativa de compreender e escrutinar o caráter humano, existiriam realmente ter-

ritórios virgens e questões ainda não formuladas por filósofos, educadores e cientistas sociais ou mesmo pelos poetas? A evolução da formação precisa ocorrer, até porque a realidade muda constantemente e nos coloca diante de novos problemas e desafios, que demandam diferentes estratégias a fim de manter o nível de excelência da formação. Mas há que se debruçar antes sobre o que já foi pensado e tentado, sobre a história e os conhecimentos já adquiridos, evitando assim o risco de “reinventar a roda” ou, pior ainda, de reincidir sobre velhos erros. Afinal, se as circunstâncias continuamente se transformam, por outro lado, a “natureza humana” insiste em, monotonamente, se

¹ Mestre em Psicologia Social pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

repetir. Escândalos éticos ocorrem, mesmo nas Forças Armadas. Infelizmente, apesar de sermos bem preparados, não somos blindados. A formação ética exige atenção e esforço contínuos.

Em 2011, o Navio-Escola alemão Gorch Fock, que deveria ser uma embaixada flutuante da nação alemã, recebeu o apelido de “bordel flutuante” devido a graves fatos que lá ocorreram. Um ano mais tarde (2012), o Jornal O Globo publicou a seguinte manchete: “Defesa dos EUA passa suas forças a limpo: recorrentes abusos entre militares fazem país rever conduta de sua reserva moral.” Quatro Oficiais-Generais foram, naquele período, punidos e afastados por conduta inadequada e envolvimento em escândalos. E não parou por aí. No início de 2013, o incômodo documentário “The Invisible War”, candidato ao Oscar, denunciou abusos sexuais nas fileiras militares americanas. O próprio Secretário de Defesa, Leon Panetta, não se esquivou do problema e assistiu a uma exibição do filme dirigida a vários integrantes do alto escalão militar.

Mas as deficiências éticas graves, aquelas que geram escarcéu e indignação, são facilmente identificadas e rechaçadas. Algumas correspondem a “pontos fora da curva”, exceções, desvios de caráter patológicos, imunes à educação e, estatisticamente, previsíveis em qualquer população. Talvez o que mais deva preocupar os líderes educadores que militam nas instituições de formação militar sejam as “pequenas ondas”, os insidiosos e discretos indícios de omissão, conformismo, apatia, acomodação e cinismo, males estes silenciosos, que podem, facilmente, se alastrar e que têm o poder de deteriorar a principal marca do caráter militar: a HONRA.

INTRODUÇÃO

O tema proposto diz respeito a algumas especificidades do perfil da profissão militar e aos valores e virtudes que a distinguem, segundo uma abordagem mais psicológica do que propriamente filosófica. O artigo trata do objetivo da formação militar, no âmbito ético, mas também das estratégias e métodos de formação e, acima de tudo, dos estrategistas, isto é, dos formadores: os nossos líderes educadores da Escola Naval e de tantos outros órgãos de formação militar. O assunto será desenvolvido em cinco breves tópicos, além de algumas considerações finais. Inicialmente, tratar-se-á da natureza da vocação militar sob o título de “Vocação Militar: a lógica do mercado X a lógica da honra”. Seria

a honra apenas um mito perdido no passado, somente passível de ser evocado ao se tratar de soldados espartanos, cavaleiros medievais e aristocratas em duelo? A honra ter-se-ia tornado simplesmente inútil e obsoleta ou viveríamos, atualmente, novas formas de honra? E, na profissão militar, seria este o lugar por excelência em que a honra permaneceria irretocável, resplandecendo incólume, através dos tempos, em toda a sua essência? No segundo tópico, intitulado como “**Ética Mínima e Máxima: ganhar a própria vida**”, serão propostas algumas questões conceituais, demonstrando-se que ser ético pode ultrapassar em muito as questões elementares “mínimas” das regras de convivência em sociedade, apontando também para a realização de si mesmo e para a felicidade em seu sentido mais amplo. O terceiro tópico – “**O Querer fazer moral**” – tratará da forja do caráter por meio do hábito e da educação das paixões, dos sentimentos e da vontade. O quarto tópico – “**O Saber fazer moral**” – abordará o suporte cognitivo que viabiliza o raciocínio moral e a resolução de dilemas éticos. Finalmente, no último item – “**A Missão de líder Educador**” –, discutir-se-á o papel dos educadores e as estratégias de formação ética em Escolas e Academias militares.

VOCAÇÃO MILITAR: A LÓGICA DO MERCADO X A LÓGICA DA HONRA

As peculiaridades que distinguem a profissão militar de tantas outras podem ser mais bem descritas pela arte do que pela ciência. Somente o poeta é capaz de haurir o sentido exato da vocação militar e de expressá-lo em palavras tão precisas quanto pungentes. Cita-se, assim, a descrição do poeta Moniz Barreto sobre a nobreza do homem da guerra:

“Senhor, umas casas existem no vosso reino onde homens vivem em comum, comendo do mesmo alimento, dormindo em leitos iguais. De manhã, a um toque de corneta, se levantam para obedecer. De noite, a outro toque de corneta, se deitam obedecendo. Da vontade fizeram renúncia, como da vida.

Seu nome é sacrifício. Por ofício desprezam a morte e o sofrimento físico. (...) A beleza de suas ações é tão grande que os poetas não se cansam de a celebrar. Quando eles passam juntos, fazendo barulho, os corações mais cansados

sentem estremecer alguma coisa dentro de si. A gente conhece-os por militares... Corações mesquinhos lançam-lhes no rosto o pão que comem; como se os cobres do pré pudessem pagar a liberdade e a vida. Publicistas de vista curta acham-nos caros demais, como se alguma coisa houvesse mais cara que a servidão.

Eles, porém, calados, continuam guardando a Nação do estrangeiro e de si mesma. Pelo preço de sua sujeição, eles compram a liberdade para todos e os defendem da invasão estranha e do jugo das paixões. Se a força das coisas os impede agora de fazer em rigor tudo isto, algum dia o fizeram, algum dia o farão. E, desde hoje, é como se o fizessem. Porque, por definição, o homem da guerra é nobre. E quando ele se põe em marcha, à sua esquerda vai a coragem e, à sua direita, a disciplina.”

(Moniz Barreto – Carta a El-Rei de Portugal, 1893)

Renúncia, sacrifício, servidão e obediência, descreve o poeta, sujeição capaz de comprar a liberdade de toda uma nação e que define o homem da guerra como nobre - como aquele que tem HONRA, isto é, aquele que é digno de respeito.

Enquanto outras profissões seguem as leis e a lógica do mercado, são regidas por contratos e exercidas por técnicos, especialistas e administradores, a profissão militar é uma vocação, um estilo de vida regido pela noção de uma missão a ser cumprida. Mais do que técnico e administrador, o militar é um herói em potencial. O imaginário da profissão militar é permeado pela imagem do herói, disposto a enfrentar as duras provas que a jornada do combate pode lhe impor.

Michael Sandel (2011) discute, em seu livro *Justiça – o que é fazer a coisa certa*, se existiriam bens que o mercado não pode ou não deveria poder comprar e elenca entre eles gerar filhos e combater em guerras. O autor se pergunta: “O que é justo: convocar soldados ou contratá-los?”. Sandel entende que certos bens e práticas sociais são corrompidos ou degradados se seguem a lógica do mercado. Desse ponto de vista, transformar o serviço militar em mercadoria corromperia os ideais cívicos que deveriam norteá-lo.

O historiador David M. Kennedy critica o rumo tomado pelo EUA no que diz respeito às Forças Armadas, afirmando que estas têm hoje muitas das características de um exército mercenário, até certo ponto separado da sociedade pela qual luta. Não se trata aqui de fazer apologia da pobreza para a profissão militar. O direito à dignidade, que inclui o requisito do salário justo, é inerente a todas as profissões, e as autoridades militares e os governos devem zelar por esta dignidade. O que se pretende demonstrar é que não existe valor de mercado justo para o sacrifício da própria vida. A lógica do mercado simplesmente não dá conta da natureza da profissão militar e de suas implicações e desdobramentos. A linguagem e as recompensas do paradigma do mercado são insuficientes ou mesmo francamente inadequados para tratar das questões da profissão militar.

K. A. Appiah (2012) afirma que existem razões na preferência da honra à lei para motivar os soldados. Isto porque os tipos de sacrifícios mais úteis na guerra exigem que as pessoas corram riscos e façam sacrifícios **supererrogatórios**, quer dizer, “atos moralmente desejáveis, mas demasiado exigentes para serem moralmente obrigatórios.”² Isso nos faz pensar que dinheiro seria, de fato, a linguagem errada, simbolicamente inadequada, para recompensar façanhas militares. Não se dá bônus aos soldados por bravura. Dão-se medalhas. Prestam-se honras a eles. Dá-se o respeito que sabemos que merecem.

Na publicação “Nossa Voga”, dedicada aos novos Aspirantes, pode-se ler a definição dos dezesseis rumos ou valores que enfeixam o caráter militar, compondo a chamada Rosa das Virtudes. Sobre a honra consta que “é a virtude por excelência, porque em si contém todas as demais”. Ela é capaz de nos induzir “à prática do bem, da justiça e da moral”. É como “um sentimento do nosso patrimônio moral, um misto de brio e valor.” Ela “está acima da vida e de tudo o que existe no mundo”. “A honra a tudo sobrevive; transmite-se aos filhos, à profissão que escolhemos e à terra onde nascemos.” Parece assim que a honra é, sem dúvida, a representação emblemática da profissão militar. O valor por excelência, que garante a manutenção da sua identidade e o cumprimento da sua finalidade precípua, valor este inegociável e irredutível.

² APPIAH, Kwame A. *O Código de Honra: como ocorrem as revoluções morais*. São Paulo: Companhia das Letras: 2012 - p. 198.

Segundo o ponto de vista psicológico, honra é definida por La Taille (2009) como “o valor moral que o indivíduo tem aos seus próprios olhos e a exigência que faz a outrem para que esse valor seja reconhecido e respeitado.”³ Honrado é quem é fiel a si mesmo e não quer se tornar indigno. Trata-se de uma virtude que depende da construção de uma “personalidade ética”.

Mas como se pode moldar esse tipo de personalidade? E, mais ainda, quem aspiraria, nos tempos líquidos atuais, pela sacrificial e sólida virtude da honra? Nossos militares não são homens apartados do espírito de seu tempo. Como motivar nossos jovens militares para a honra, numa época em que prevalecem o individualismo, o hedonismo, o materialismo, o imediatismo e tantos outros “ismos”?

Essas e outras questões nos conduzem a uma breve discussão sobre a natureza humana e o significado da ética e da moral.

ÉTICA MÍNIMA E MÁXIMA: GANHAR A PRÓPRIA VIDA

Ética e moral são termos que têm uma origem comum e que, muitas vezes, são empregados indiscriminadamente. Ética vem do grego. A tradução do termo para o latim, feita pelos romanos, deu origem à palavra moral, em português. Ética, num sentido amplo, diz respeito à determinação do que é certo ou errado, bom ou mau (Marcondes, 2007). Atualmente, empregam-se os termos ética e moral com sentidos distintos, embora haja alguma discordância entre os estudiosos sobre suas definições. Entretanto, a principal questão que se pretende discutir aqui não é de cunho propriamente filosófico, e sim psicológico: existiria predisposição ou base psicológica na natureza humana a partir da qual se possa estimular e construir uma personalidade ética?

A grande questão da moral, que se refere à dimensão dos deveres (Deontologia), é “Como devo agir?”. A moral, contingente, isto é, condicionada histórica, cultural e socialmente, diz respeito ao sistema normativo e avaliativo objetivamente manifestado em todos os grupos sociais. Não se conhece cultura sem sistema moral, o que nos permite admitir a existência de uma invariante psicológica do plano moral, que seria o “sentimento de obrigatoriedade” (La Taille, 2006).

Já a ética aspira à universalidade. Consiste na discussão filosófica sobre a ideia do bem, a forma de atingi-lo

e os valores e princípios ideais da conduta humana. Refere-se também à dimensão da felicidade (Eudemonismo), às diretrizes para alcançar a melhor vida possível, a excelência, e preocupa-se com questões como “Que vida quero levar?” e “Que pessoa quero ser?”.

Fazendo uma brilhante analogia, o professor de Filosofia Luiz Gonzaga de Carvalho Neto afirma que, se a vida fosse um jogo de futebol, precisaríamos de regras para jogar o jogo, contudo nosso principal objetivo seria sempre o de ganhar o jogo. As regras para jogar existem para abrir a possibilidade de ganhar o jogo e elas são previamente conhecidas, objetivas e invariáveis.

Analogamente, para viver e conviver em grupo, precisamos de uma **ética mínima**, as regras de convivência; porém, para além desse horizonte, existe uma **ética máxima**, que consiste em ganhar a própria vida. As técnicas para ganhar o jogo ou ganhar a própria vida são menos objetivas e claras do que as regras do jogo e podem ser moduladas ao longo da partida.

O processo psicológico que daria suporte à ética máxima seria a “**necessidade de expansão do ego**”, expressão cunhada por J. Piaget, que corresponde ao anseio de enxergar a si próprio como pessoa de valor e que se articula com a busca de sentido existencial para a própria vida. Essa noção de expansão do ego encontra apoio em teorias de muitos outros psicólogos renomados, como A. Adler, que propõe a necessidade de superação do sentimento de inferioridade; A. Maslow, que aborda a necessidade de autorrealização; e M. Seligman, que se especializou em estudos sobre Psicologia Positiva e felicidade. Este último menciona o engajamento, a realização e a busca de sentido, como pilares da felicidade. Viktor Frankl (2008), fundador da Logoterapia, afirma que a busca de sentido na vida da pessoa é a principal força motivadora no ser humano.

A partir dessas contribuições, pode-se afirmar, então, que tanto a moral quanto a ética correspondem a traços no nível psicológico que seriam, respectivamente, o **sentimento de obrigatoriedade** e a **necessidade de expansão do ego**. O ser humano almejaria genuinamente a sua excelência, a sua máxima potência, a “vida boa”, voltada para o bem, para a verdade, a beleza e a justiça. Ele detém, portanto, potencialmente, os ingredientes para a construção de uma personalidade ética. Mas que caminhos trilhar para fazer aflorar essa personalidade ética? Como construí-la, se a simplicidade é privilégio apenas dos animais racionais e dos deuses?

³ LA TAILLE, Yves de. *Formação Ética: do tédio ao respeito de si*. Porto Alegre: Artmed, 2009 - p. 62.

Nós, humanos, somos seres híbridos, marcados pelo conflito e pela ambivalência. Trazemos em nossa natureza, a um só tempo, o sopro divino e o clamor das paixões e instintos em duelo constante. Somos, ainda, reféns de circunstâncias, pressões e papéis sociais. Tudo isso nos torna irremediavelmente complexos e imprevisíveis. Como forjar o caráter desse homem? Faz-se necessário inculcar-lhe não só a vontade de ser ético, mas também os sentimentos que engendram a personalidade ética e a competência cognitiva, a qual viabiliza o raciocínio moral.

O QUERER FAZER MORAL: HÁBITOS, SENTIMENTOS E MOTIVAÇÕES

Para Aristóteles (384-322 a.C.), antes de mais nada, é preciso cultivar no ser humano, precocemente, uma afinidade com a excelência moral. Dotes éticos naturais seriam privilégio de bem poucos, sendo necessário, portanto, forjar uma “boa índole”. A alma deveria ser cultivada por hábitos – “a virtude pelo hábito” –, induzindo-se quem aprende a gostar e desgostar acertadamente. Trata-se de um querer fazer moral que é incorporado, como uma segunda natureza ou como índole. Não há aqui a necessidade de uma maturação intelectual, mas apenas socialização, condicionamento e imitação, milenares e poderosas estratégias de formação de caráter.



Rosa das Virtudes

O aporte de novos conhecimentos, oriundos das ciências sociais, veio ampliar a compreensão desses mecanismos de socialização tão brilhantemente intuídos por Aristóteles. Em primeiro lugar, para consolidar essa afinidade com a virtude na criança e nos jovens, é necessário primar pela coerência. O ambiente de socialização deve ter uma cultura real que coincida, tanto quanto possível, com a cultura oficial ou ideal, quer dizer, aquela pregada pelo discurso e pelas normas oficiais. Isto inclui tanto modelos significativos a serem imitados, quanto critérios de premiação e punição que, efetivamente, demonstrem que há sentido em fazer o certo. Para que uma atitude se desenvolva e consolide, precisa haver sentido em exercitá-la. O esforço positivo deve ser visível e concretamente valorizado. Da mesma forma, faltas graves, após cuidadosa avaliação e julgamento, devem ser exemplarmente punidas.

Mas o ser humano é comportamento, afeto e intelecto. Tratou-se até aqui apenas do comportamento, assimilado pela repetição e transformado em hábito quase que por “osmose”. Ao abordar, com mais cuidado, a questão dos modelos, inclui-se no processo de formação ética a variável afetiva.

O psicólogo social H.C. Kelman (1961) propõe a identificação como um dos tipos de influência social capaz de promover mudança de atitude. Na identificação, emprega-se a referência como principal base de poder de influência social (French & Raven, 1959). O indivíduo adota o comportamento do “modelo” por admiração, respeito e pela relevância da relação com este, que é em si mesma gratificante. Expectativas mútuas passam a definir os papéis de cada um, não havendo necessidade de fiscalização para que as atitudes previstas sejam praticadas.

O ser humano anseia por exemplos e adere facilmente àquelas personalidades excepcionais, que apresentam uma espécie de superdotação ética. São apenas homens e mulheres como nós. Estão sujeitos às mesmas misérias e aflições que todos os demais seres humanos, mas a sua honra, integridade e sinceridade parecem resplandecer como um farol para a humanidade, atestando que, apesar de tudo, é possível ter grandiosidade. Tais exemplos nos devolvem a fé na humanidade e nos dão esperança no mundo em geral.

Na questão da identificação e dos modelos como motivação afetiva para fazer o certo, tomaremos ainda como base a contribuição de S. Freud (1856-1939), em sua segunda teoria sobre o aparelho psíquico e a personalidade (O Ego e o Id, 1923).

Tão popular se tornou a teoria de Freud, que divide a personalidade em Id, Ego e Superego, que, praticamente, dispensa apresentações. Sinteticamente, o ID é a sede dos instintos ou pulsões, o SUPEREGO é o representante das tradições, normas sociais e exigências da cultura e o EGO, o mediador entre o Id, o Superego e a realidade externa. A propósito da questão da afetividade e dos modelos de identificação, aqui nos interessa, particularmente, a instância do Superego, a parte da personalidade que representa a moral. Como já foi dito, o Superego se constitui por interiorização das exigências e interdições da cultura. Mas como isso ocorreria? A introjeção das regras morais se dá por meio da relação afetiva com figuras de autoridade significativas: os pais ou seus representantes e os educadores em geral.

O Superego é formado por duas estruturas parciais: o **ideal de ego**, modelo de eu a ser perseguido, e uma instância crítica, a **consciência** ou “voz da consciência”, que compara comportamentos e atitudes praticadas a cada momento pelo indivíduo com esse modelo ideal introjetado de como se deve proceder. As duas instâncias distinguem-se quanto às motivações induzidas no ego. Enquanto o ego obedece à consciência moral por medo do castigo, submete-se ao ideal do ego por amor (Laplanche & Pontalis, 1970).

O ideal do ego seria formado principalmente a partir da imagem das figuras amadas, e a consciência, pela imagem dos personagens temidos. A consciência corresponderia, genericamente, à autoridade, e o ideal de ego, à forma como o indivíduo deve se comportar para corresponder à expectativa e garantir o afeto ou evitar a rejeição das figuras de autoridade significativas.

Como se percebe, é grande a importância dos modelos e do vínculo de identificação afetiva com os educadores na construção de uma personalidade ética. Sentimentos como amor, confiança, necessidade de aprovação, medo de decepcionar, medo de não atender as expectativas e de perder o afeto constituem fortes motivações para o “querer fazer moral”. Educação ética depende, então, de fomentar no educando uma autoimagem que integre a moral à personalidade, que inclua virtudes nas representações de si próprio e que dê espaço ao sentimento de autorrespeito, tipo de autoestima que se experimenta quando a valorização de si próprio incide sobre valores morais. Essa autoimagem é forjada no calor do afeto e à luz dos modelos e exemplos.

Mas a personalidade ética se apoia também em aspectos cognitivos. Para fazer frente à contrapropagan-

da da honra, ao império do individualismo, do “presentismo”, da felicidade usufruída em migalhas e reduzida a sensações, para se contrapor a tantas ameaças é preciso lutar com todas as armas. Qualquer aspecto negligenciado - comportamento, sentimento ou razão -, pode determinar o insucesso.

O SABER FAZER MORAL: RACIONALIDADE, DIGNIDADE E LIBERDADE

A construção da consciência ética sob o ponto de vista cognitivo é um tema que já foi abordado em artigo anterior, publicado na Revista de Villegagnon (Nobre, 2008). J. Piaget (1896-1980) e L. Kohlberg (1927-1987) consideram que o desenvolvimento moral se baseia firmemente no cognitivo, ou seja, que os avanços na capacidade de raciocínio moral dependem do amadurecimento das capacidades cognitivas e resultam em condutas morais mais maduras. A hipótese fundamental de Kohlberg é a de que existe uma sequência universal e invariável de estágios hierarquizados de evolução do juízo moral, por que passam os indivíduos, independentemente dos modelos culturais.

Essa evolução moral dar-se-ia à medida que o sujeito interage com seu ambiente, estando condicionada à estimulação do raciocínio por meio de dilemas e decisões referentes a situações de relação interpessoal.

Pode-se considerar o desenvolvimento moral, portanto, como um processo educativo, cuja finalidade é facilitar a evolução contínua da pessoa em etapas distintas e progressivas. Dessa forma, a educação moral consistiria mais em promover o raciocínio moral do que em ministrar conteúdos.

Segundo Piaget, o desenvolvimento do juízo moral ocorreria no sentido da moralidade heterônoma ou de coibição externa, para a moralidade autônoma, da própria consciência individual, fundamentada em princípios interiorizados e relativizados pelo sujeito, de forma mais abstrata e flexível. Percebe-se certo paralelo entre a posição de Piaget sobre a autonomia moral, no campo da Psicologia, e a contribuição, anterior, do filósofo I. Kant (1724-1804), ao tratar da maturidade do sujeito.

Para Kant, menoridade seria “a incapacidade de servir-se do seu entendimento sem a orientação de um outro.”⁴ A maturidade dependeria do esclarecimento

⁴ MARCONDES, Danilo. *Textos Básicos de Ética*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2007 - p.95.

e da decorrente “autonomia do sujeito no exercício da própria razão” (Marcondes, 2007). Somente esta forma de juízo moral poderia caracterizar a liberdade e atribuir dignidade ao homem, àquele que escolhe e decide, solitariamente, optando pelo caminho correto, ainda que seja o mais árduo e arriscado. Maturidade moral é responsabilizar-se por compromissos e deveres livremente assumidos.

No entanto, se hábito, medo da punição, expectativa de recompensa, respeito por figuras de autoridade, medo da desaprovação social e da perda do afeto dos “outros” significativos são aspectos fundamentais para edificar as fundações de uma personalidade ética, por outro lado, em que patamar ético nos situamos com apenas estas estratégias? Autonomia e maturidade ou apenas heteronomia e menoridade moral? Certamente, até aí, teríamos progredido apenas até a fronteira da maioria ética, sem chegar a adentrar seu território, mas não há como alcançar a maturidade sem evoluir através dos diferentes estágios do desenvolvimento moral. Kohlberg propõe seis estágios sucessivos de desenvolvimento do juízo moral: 1º) medo da punição (avaliação das ações pelas consequências práticas), 2º) calculismo pragmático (troca de interesses), 3º) concordância interpessoal (busca de aprovação social), 4º) lei e ordem (cumprimento estrito das leis e normas), 5º) contrato social (busca do aperfeiçoamento das leis pelo consenso e por canais legais), 6º) princípios universais de justiça e cuidado (consciência baseada em princípios universais de dignidade e justiça).

O professor de filosofia Sérgio Cortella (2008) afirma que “ética é o que faz a fronteira entre o que a natureza manda e o que **nós decidimos**.” Não podemos escolher sentimentos, mas podemos, racionalmente, escolher ações; “a ética não é algo que nos dê conforto, mas algo que nos coloca dilemas.”⁵ (id.). E esse é o caminho proposto por Kohlberg para promover o desenvolvimento do juízo moral: a discussão dos dilemas éticos impostos pela interação social no cotidiano da vida em comunidade.

Os indivíduos constroem as categorias morais de certo e errado e de justo e injusto através do intenso intercâmbio com seu meio social. A troca entre indivíduos classificados em diferentes estágios de cons-

ciência moral estimularia a evolução daqueles que se enquadrassem em níveis menos desenvolvidos.

Vale esclarecer que o desenvolvimento ético teria início na infância prosseguindo até os 20-25 anos. Naturalmente, a plena excelência moral – o discernimento quanto aos princípios universais de dignidade, justiça e generosidade – seria privilégio de poucos, cerca de apenas cinco por cento da população.

A construção de uma personalidade ética inclui, portanto, o “querer” e o “saber” fazer moral. Mas quem será o estrategista e o artífice desse processo? Ou melhor, quem estará disposto a ser “parceiro de asas” nesse percurso de crescimento moral do outro? Quem será aquele que disponibiliza o seu tempo e a sua experiência para colaborar com um **outro** ser na jornada dele em busca da própria honra?

A MISSÃO DE LÍDER EDUCADOR

John Locke (1632-1704) afirmou que “o problema do ensino reside, em primeira instância, em formar os formadores de homens”, porque “a pessoa do educador seria a chave do ensino.”⁶ Em 1974, L. Kohlberg criou uma escola alternativa, em Cambridge, conhecida como Cluster School, que, além da formação acadêmica, priorizava a educação moral, nos moldes concebidos pelo psicólogo. Uma das maiores dificuldades enfrentadas na execução do projeto foi, justamente, corroborando a crença de Locke, selecionar uma equipe de professores que se situasse nos mais elevados estágios de maturidade ética.

Freud também formulou algumas ideias sobre a figura do professor (Algumas Reflexões sobre a Psicologia Escolar, 1914):

*É difícil dizer se o que exerceu mais influência sobre nós e teve importância maior foi a nossa preocupação pelas ciências que nos eram ensinadas ou pela personalidade de nossos mestres. (...) estudávamos seus caracteres e sobre estes **formávamos** ou **deformávamos** os nossos. (...) **bisbilhotávamos** suas pequenas fraquezas e **orgulhávamo-nos** de sua excelência, seu conhecimento e sua justiça.*

E. Durkheim (1858-1917), um dos pais da Sociologia, evidenciou que a escola incluía educação moral

⁵ CORTELLA, Mario S. *Qual é a tua obra?: inquietações propositivas sobre gestão, liderança e ética*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2008 - p. 107.

⁶ BUITRAGO, José Penalva. *O Professor como Formador Moral: a relevância do exemplo*. São Paulo: Edições Paulinas, 2008 - p. 108.



não apenas em seu “currículo explícito”, mas também por meio do seu “currículo oculto”, que inclui procedimentos disciplinares, distribuição de prêmios e castigos e normas e valores compartilhados (Biaggio, 2006). Mas quem personifica a abstração da organização escolar, colocando em prática o seu currículo nas linhas e entrelinhas do processo educacional? Com certeza NÓS: mestres, mentores, professores, enfim, LÍDERES EDUCADORES!

Ao escolher exercer a função de educador, o que fazemos não mais diz respeito apenas a nós mesmos. Não nos pertencemos mais. Estamos na vitrine! Tornamo-nos agentes multiplicadores, modelos, formadores de opinião e de caráter. Pesa sobre nossos ombros a inescapável responsabilidade de tentar, tenazmente, “ser a nossa melhor pessoa”, perseguindo a honra e o autorrespeito diante de cada dilema ético que se apresenta diante de nós, seja no campo pessoal ou na interação com os nossos jovens alunos, nas Academias Militares.

No âmbito do educar para o “querer fazer moral”, é missão do educador, portanto, criar um ambiente de socialização onde prevaleça a coerência entre o discurso oficial e a realidade prática. É sua responsabilidade também exercer poder de referência, criar vínculos afetivos e funcionar como modelo de identificação, disponibilizando-se para o educando como uma referência viável de ideal de ego. Ainda no fértil território das motivações e sentimentos que constroem a personali-

dade ética, cabe ao líder educador cultivar e burilar a manifestação de sentimentos que estimulam o comportamento moral e a virtude.

A **indignação**, por exemplo, é um sentimento que pode criar, temporariamente, conflitos, no ambiente escolar, mas que, se devidamente orientada e canalizada por educadores hábeis, poderá dar origem a uma virtude militar indispensável: a justiça. A **empatia**, outro exemplo, também precisa ser identificada e valorizada, pois está na raiz de virtudes como a compaixão e a generosidade. Outros sentimentos como a **culpa** e a **vergonha** precisam ser acolhidos pelos líderes educadores, por funcionarem como essenciais “freios morais” da conduta. Enquanto a culpa está associada ao que se faz, a vergonha está associada ao que se é, constituindo-se como principal guardião do autorrespeito e garantia da honra.

No domínio do educar para o “saber fazer moral”, a missão dos educadores é estimular o raciocínio moral e a promoção da autonomia, empregando os próprios dilemas e impasses do cotidiano da vida na escola militar; é promover a interiorização crítica e reflexiva dos valores da profissão militar; é disseminar princípios, que funcionem como “bússolas” diante dos imprevisíveis impasses que a carreira reserva a cada um, em vez de simplesmente fazer decorar código e regras - meros “mapas” de aplicação limitada.

O dilema que mais frequentemente acomete e consume os Aspirantes é o da lealdade aos companheiros

versus a lealdade às normas, aos superiores e à instituição. Mesmo quando seguem a lei e fazem o que marca, evitando encobrir contravenções de pares ou mesmo cometer faltas com o intuito de ajudar um companheiro em dificuldade, não se livram facilmente da pressão social antagonista do grupo ou mesmo da culpa íntima por ter faltado ao amigo, que pode vir a ser prejudicado, jubilado ou expulso da Escola Naval. Nesse momento de conflito e sofrimento, a confiança e a palavra firme e amiga do líder educador pode ser fundamental para a solução saudável do dilema e a sedimentação das virtudes da personalidade ética.

O psicólogo P. Zimbardo, que se especializou no estudo da natureza do mal e dos sistemas e circunstâncias que o fomentam, afirmou, recentemente, numa entrevista, que “A melhor vacina contra a prática do mal é o exercício permanente da **autocrítica**.”⁷ É essa autocrítica a grande arma que pode salvar mestres e alunos, todos em certa medida reféns da sua humanidade básica, porque “a linha que divide o bem do mal atravessa o coração de todo ser humano” (A. Solzhnitsyn, 1918-2008).

CONCLUSÃO

Para concluir essa reflexão sobre a conquista da honra na formação militar, vale formular ainda mais uma questão: existiriam situações excepcionais em que obediência e honra poderiam estar em conflito, colocando o cidadão-soldado diante de um quase insolúvel dilema ético e profissional? O que deveria prevalecer em tal rara e indesejável situação – a disciplina e a obediência ou a coragem moral, o autorrespeito e a honra?

Roger L. Shinn, especialista em ética militar, afirma o seguinte sobre tão penoso tema: “O homem que está numa cadeia de comando delega parte de seu direito de julgar; deve atuar segundo o juízo de seus superiores, mesmo que seu próprio juízo seja divergente. O que não pode delegar em absoluto é sua consciência e integridade.”⁸ E assim retornamos à marca emblemática e heróica da profissão militar: a HONRA - acima de

tudo e mesmo com sacrifício e prejuízo pessoal.

Para fazer referência a um exemplo real do conflito descrito acima, cita-se aqui a indicação pela Revista TIME, em 2006, do Capitão Ian Fishback, Oficial do Exército americano, como uma das cem pessoas mais influentes do mundo. Por que ele foi escolhido?

No início de 2004, o mundo soube que soldados americanos na prisão de Abu Ghraib torturaram homens e mulheres sob sua guarda. Em 7 de maio daquele ano, o Secretário da Defesa, Donald Rumsfeld, testemunhou, perante o Senado dos EUA, que os guardas de Abu Ghraib, como todos os membros da FFAA americanas no Iraque, tinham “instruções (...) de cumprir as Convenções de Genebra”.

Isso foi uma surpresa para o Capitão Ian Fishback, Oficial de 26 anos de idade, que servira duas vezes – uma no Afeganistão e outra no Iraque. Tinha a impressão de que as Convenções de Genebra não se aplicavam àqueles conflitos. No decorrer de uma curta carreira, em que já havia recebido duas Estrelas de Bronze por bravura, ele tinha presenciado, nos dois teatros de guerra, prisioneiros submetidos a “um vasto leque de torturas e de tratamentos degradantes”. Essas violações das Convenções, pensava ele, poderiam ser decorrentes do fato de que outros, como ele próprio, ignoravam os critérios que regiam o tratamento dos prisioneiros.

Decidiu, então, descobrir quais eram realmente suas obrigações formais, até porque havia aprendido em West Point que, como Oficial, devia garantir que seus homens jamais enfrentassem o ônus de cometer um ato desonroso.

Fishback consultou toda a cadeia de comando dele, até o Comandante do Batalhão, múltiplos advogados militares, relatórios do governo, o Ministro das Forças Armadas e Oficiais-Generais, um interrogador profissional na baía de Guantánamo, o vice-diretor do departamento em West Point responsável por ensinar a Teoria da Guerra Justa, além de numerosos pares que ele considerava homens honrados e inteligentes. Nenhuma dessas fontes foi capaz de lhe dar o esclarecimento que procurava.

A certa altura, um de seus Comandantes lhe disse que, caso insistisse naquelas indagações, “a honra de sua unidade estaria em jogo”. Mas o Capitão Fishback sabia que existe uma diferença entre a honra e a reputação da unidade. E, assim, embora as Forças Armadas não o atendessem, ele não estava disposto a desistir. O Capitão entendia que a honra significa não só ser esti-

⁷ ZIMBARDO, P.H. (entrevista). Revista Veja. São Paulo: Editora Abril, 21 de agosto de 2013 - pp. 17-19.

⁸ SHINN, Roger L. Aspectos Éticos del Ejercicio del Mando, In: DAVENPORT, M. , STOCKDALE, J. e outros . *Ética Militar - Reflexiones sobre sus principios: la profesión de las armas, el liderazgo militar, la ética in la práctica, guerra y moralidad, la educación del soldado ciudadano*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana, 1989 - p. 60.

mado, mas também ser digno de estima. Estava disposto a incorrer na desaprovação de seus pares e superiores – ou seja, com a perspectiva de uma carreira arruinada – para preservar aquele direito. Considerava que seu senso de honra pessoal, bem como de Oficial militar e de americano: todos estavam em jogo e em risco.

Em 16 de setembro de 2005, após dezessete meses de tentativas frustradas de obter a atenção de seus superiores, Ian Fishback escreveu ao senador John McCain, insistindo para “fazer justiça aos homens e mulheres de farda”, apresentando-lhes “padrões claros de conduta que refletissem os ideais pelos quais arriscam suas vidas.” Ele afirmou em sua carta que: “Preferia morrer lutando do que desistir mesmo da mais ínfima parcela da ideia do que significava a América.” Por fim, o senador McCain e outros dois senadores se uniram para redigir uma legislação atendendo a isso.

Atualmente, o Major Ian Fishback serve como instrutor em West Point. É dessa estirpe de líderes educadores que nasce a conquista da honra na profissão militar. Idealismo demais? Romantismo ingênuo? Per-

feito, mas inexecutável? Quantos Ian Fishback existem por aí?

De fato, o desafio de formar eticamente mais de oitocentos jovens, em Villegagnon, é quase incomensurável e, possivelmente, inexecutável para indivíduos, mas não para uma rede de líderes educadores. Somos falhos e limitados enquanto indivíduos, mas quase onipotentes e oniscientes como equipe diversificada de talentos. No entanto, para que esse milagre aconteça, é preciso diluir egos no caldo poderoso da excelência do time. Segundo a psicanalista M. Klein (1882-1960), a capacidade de admirar as produções do outro é um dos fatores que tornam possível o trabalho em equipe. Se a inveja e a competição não são muito intensas, podemos ter prazer e orgulho em trabalhar com pessoas diferentes, que têm algumas capacidades que ultrapassam, às vezes, as nossas, já que nos identificamos com esses membros excepcionais da equipe. Somente como equipe de líderes educadores estaremos à altura da grandiosa e nobre missão da Escola Naval, inspirando a virtude da honra em nossos jovens Aspirantes e forjando o caráter das novas gerações de Oficiais da Marinha do Brasil.

BIBLIOGRAFIA

- APPIAH, Kwame A. *O Código de Honra: como ocorrem as revoluções morais*. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.
- BIAGGIO, A. Lawrence *Kohlberg: ética e educação moral*. São Paulo: Moderna, 2006.
- BRASIL. *Nossa Voga*. Marinha do Brasil. Escola Naval. Rio de Janeiro, 2001.
- CORTELLA, Mario S. *Qual é a tua obra?: inquietações propositivas sobre gestão, liderança e ética*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2008.
- FRANKL, Viktor E. *Em Busca de Sentido: um psicólogo no campo de concentração*. Petrópolis: Vozes, 2008.
- FREUD, Sigmund. *Algumas Reflexões sobre a Psicologia do Escolar (1914)*. Rio de Janeiro: Imago Editora LTDA, 1974. (Edição Standard Brasileira de Obras Completas de Sigmund Freud - v. XIII).
- LA TAILLE, Yves de. *Moral e Ética: dimensões intelectuais e afetivas*. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- _____. *Formação Ética: do tédio ao respeito de si*. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- LAPLANCHE, J. & PONTALIS, J.B. *Vocabulário de Psicanálise*. Santos: Livraria Martins Fontes Editora, 1970.
- MARCONDES, Danilo. *Textos Básicos de Ética*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2007.
- NOBRE, Erica. *Construção de uma Consciência Ética na Formação Militar: uma abordagem psicológica*. Revista de Villegagnon. Rio de Janeiro. Escola Naval. p. 36-43, Ano III, nº3, 2008.
- RODRIGUES, Aroldo. *Psicologia Social*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- SHINN, Roger L. Aspectos Éticos del Ejercicio del Mando, In: DAVENPORT, M. , STOCKDALE, J. e outros. *Ética Militar - Reflexiones sobre sus principios: la profesión de las armas, el liderazgo militar, la ética in la práctica, guerra y moralidad, la educación del soldado ciudadano*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana, 1989.
- SANDEL, Michael J. *Justiça - o que é fazer a coisa certa*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.
- ZIMBARDO, P.H. (entrevista). Revista Veja. São Paulo: Editora Abril, 21 de agosto de 2013 - pp. 17-19.