



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

INSTITUTO DE PSICOLOGIA

Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento

Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde

**O DESENVOLVIMENTO DE VALORES MORAIS NA SOCIALIZAÇÃO
MILITAR: ENTRE A LIBERDADE SUBJETIVA E O CONTROLE
INSTITUCIONAL**

Daniela Schmitz Wortmeyer

Brasília, março de 2017.

Wd Wortmeyer, Daniela Schmitz
O desenvolvimento de valores morais na socialização militar: entre a liberdade subjetiva e o controle institucional / Daniela Schmitz Wortmeyer; orientador Angela Maria Cristina Uchoa de Abreu Branco. -- Brasília, 2017.
292 p.

Tese (Doutorado - Doutorado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) -- Universidade de Brasília, 2017.

1. psicologia do desenvolvimento. 2. valores morais. 3. socialização militar. 4. desenvolvimento moral. 5. psicologia cultural. I. Branco, Angela Maria Cristina Uchoa de Abreu, orient. II. Título.



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

INSTITUTO DE PSICOLOGIA

Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento

Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde

**O DESENVOLVIMENTO DE VALORES MORAIS NA SOCIALIZAÇÃO
MILITAR: ENTRE A LIBERDADE SUBJETIVA E O CONTROLE
INSTITUCIONAL**

Daniela Schmitz Wortmeyer

Tese apresentada ao Instituto de Psicologia da
Universidade de Brasília, como requisito parcial
à obtenção do título de Doutor em Processos de
Desenvolvimento Humano e Saúde, área de
concentração Desenvolvimento Humano e
Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Angela Maria Cristina Uchoa de Abreu Branco

Brasília, março de 2017.

Esta tese recebeu apoio financeiro da CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Processo PDSE 99999.003816/2015-00) para a realização de Estágio de Doutorado no *Niels Bohr Professorship Centre for Cultural Psychology*, na Universidade de Aalborg, Dinamarca.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE PSICOLOGIA

TESE DE DOUTORADO APROVADA PELA SEGUINTE BANCA EXAMINADORA:

Prof^a. Dr^a. Angela Maria Cristina Uchoa de Abreu Branco – Presidente
Universidade de Brasília – Instituto de Psicologia

Prof. Dr. Jaan Valsiner – Membro
Universidade de Aalborg – Departamento de Comunicação e Psicologia

Prof. Dr. Celso Corrêa Pinto de Castro – Membro
Fundação Getúlio Vargas – Escola de Ciências Sociais

Prof. Dr. Francisco José Rengifo-Herrera – Membro
Universidade de Brasília – Faculdade de Educação

Prof^a. Dr^a. Maristela Rossato – Membro
Universidade de Brasília – Instituto de Psicologia

Prof. Dr. Oscar Medeiros Filho – Suplente
Exército Brasileiro – Centro de Estudos Estratégicos do Exército

Brasília, março de 2017.

Agradecimentos

Ao refletir sobre o percurso que resultou nesta tese, percebo a grande quantidade de pessoas que contribuíram para sua realização. Foram variados auxílios e incentivos que recebi em diferentes fases, de modo que se torna difícil nomear todas as pessoas envolvidas. Gostaria de alcançar a todos com meu reconhecimento e gratidão.

Agradeço ao Exército Brasileiro por ter possibilitado a realização do curso de doutorado e da pesquisa de campo. Particularmente, aos integrantes da Diretoria de Avaliação e Promoções no período de 2013 a 2017 por todo o apoio para a concretização deste projeto. Aos integrantes da AMAN e da EsAO e, em especial, aos cadetes e oficiais que aceitaram participar desta jornada de pesquisa.

Agradeço à Universidade de Brasília pelas condições de aprendizagem que me foram proporcionadas, aos professores, servidores técnico-administrativos e colegas. Minha especial gratidão à Prof^a. Dr^a. Angela Uchoa Branco pela orientação deste trabalho, conduzida com grande profissionalismo e sabedoria.

Agradeço ao Centro de Psicologia Cultural da Universidade de Aalborg por ter me recebido no estágio doutoral e pelas valiosas interlocuções com professores e colegas. Em particular, ao Prof. Dr. Jaan Valsiner pela generosa orientação e pelo incentivo para o desenvolvimento de novas perspectivas.

Agradeço aos familiares e amigos que fizeram sentir seu calor e apoio, demonstrando interesse e estimulando a superação dos obstáculos. De modo especial, agradeço ao meu esposo Charles, pela inestimável presença e contínuo incentivo nessa caminhada.

Finalmente, minha gratidão por toda a força e numerosos auxílios provenientes da Luz, sem o que nenhuma realização teria sido possível.

Resumo

A presente tese objetiva investigar o desenvolvimento de jovens ingressos em um curso de formação militar, identificando a emergência, continuidade, amplificação e transformação de campos afetivo-semióticos relacionados a valores morais em suas trajetórias de vida, com ênfase nos impactos dos processos de socialização militar sobre esse desenvolvimento. Adotamos a perspectiva da psicologia cultural semiótico-construtivista, enfocando os valores como campos de significação hipergeneralizados, que constituem disposições motivacionais enraizadas nos domínios afetivos dos indivíduos, orientando suas interpretações sobre o mundo e constituindo seus horizontes morais. Foi realizado um estudo longitudinal envolvendo o acompanhamento de oito cadetes da Academia Militar das Agulhas Negras, responsável pela formação dos oficiais combatentes de carreira do Exército Brasileiro, com a realização de entrevistas em profundidade ao longo de três anos. As informações de pesquisa foram complementadas pela realização de entrevistas com oficiais, observações participantes de atividades educacionais e consulta a documentos institucionais. A análise qualitativa de três trajetórias específicas permitiu identificar processos de desenvolvimento de campos afetivo-semióticos relacionados a valores morais, ao lado da constituição de posicionamentos semióticos e modos específicos de vinculação à instituição militar. Além disso, analisamos as práticas de canalização cultural adotadas na socialização militar visando promover a internalização de determinados valores, as quais atuam em diferentes níveis de regulação afetivo-semiótica dos sujeitos. Por fim, procuramos contribuir para a formulação de um modelo para o estudo da ontogênese de valores morais, considerando a progressiva generalização afetivo-semiótica das experiências vivenciadas pelos sujeitos em seus contextos socioculturais.

Palavras-chave: valores morais, socialização militar, desenvolvimento, psicologia cultural.

Abstract

The present dissertation aims at investigating youth's development within a military institution, identifying the emergence, continuity, amplification and transformation of affective-semiotic fields related to moral values in their life trajectories, focusing on the impacts of the military socialization processes over their development. We adopted the semiotic-constructivist perspective of cultural psychology, which conceptualizes values as hypergeneralized meaning fields. Values constitute motivational dispositions deeply rooted in individuals' affective domains that guide interpretations of the world and define their moral horizons. A longitudinal study was conducted with eight cadets of the Brazilian Army Military Academy, which graduates the Brazilian Army's combatant commissioned officers, making use of in-depth interviews along three years. Other research procedures such interviews with officers, participant observations of educational activities and analysis of institutional documents complemented the research information. The qualitative analysis of three specific trajectories allowed the identification of developmental processes of affective-semiotic fields related to moral values, besides the constitution of semiotic positions and specific ways of affective bonding to the military. Moreover, we analyzed the cultural canalization practices used along military socialization in order to promote the internalization of particular values, which operate at different levels of the individuals' affective-semiotic regulation. Finally, we intended to contribute for the formulation of an ontogenetic model for moral values development, based on the progressive affective-semiotic generalization of the experiences lived-through by the subjects within their sociocultural contexts.

Keywords: moral values, military socialization, development, cultural psychology.

Sumário

Agradecimentos	v
Resumo	vi
Abstract	vii
Lista de Tabelas	xii
Lista de Figuras	xiii
Capítulo 1 - Apresentação.....	1
Capítulo 2 – Fundamentação Teórica.....	7
Ética e Moral: Uma Primeira Aproximação.....	7
A Tradição Ética Moderna e Seus Frutos na Psicologia Moral.....	12
Os problemas da ética na modernidade.....	12
Estudos psicológicos sobre o desenvolvimento moral.....	18
Os Desafios da Ética e a Alternativa da Psicologia Cultural.....	24
A crise ética pós-moderna e as aporias da moralidade	24
O desenvolvimento moral na perspectiva da psicologia cultural	27
<i>Pressupostos gerais sobre o desenvolvimento humano</i>	<i>27</i>
<i>Processos afetivo-semióticos no desenvolvimento de valores.....</i>	<i>33</i>
<i>Canalização cultural do desenvolvimento moral.....</i>	<i>41</i>
A Socialização Militar Como Contexto de Desenvolvimento Moral	48
Cultura militar e valores morais	48
O desenvolvimento moral na socialização militar	52
O contexto da formação de oficiais combatentes do Exército Brasileiro.....	63
Capítulo 3 - Objetivos	75

Objetivo Geral	75
Objetivos Específicos.....	75
Capítulo 4 – Metodologia	76
Pressupostos Metodológicos	76
O estudo do desenvolvimento moral sob a ótica da psicologia cultural.....	76
A entrevista como método de construção das informações.....	78
Caminhos para análise das informações.....	82
Método.....	83
Delineamento	83
A imersão da pesquisadora no campo.....	84
Participantes.....	86
Técnicas e instrumentos para construção das informações	88
Aspectos éticos.....	90
Etapas e procedimentos.....	91
Análise das informações	92
Capítulo 5 – Resultados.....	96
Caso Jorge.....	97
Síntese biográfica	97
Trajetória de vida e desenvolvimento de campos afetivo-semióticos.....	99
<i>Reconstrução das etapas anteriores de desenvolvimento</i>	99
<i>Infância e pré-adolescência: campos “sociabilidade” e “excelência”</i>	99
<i>O período no colégio militar: emergência do campo “controle”</i>	101
<i>O início da socialização militar na EsPCEx: emergência do campo “comunidade”</i>	104
<i>O desenvolvimento ao longo da formação na AMAN</i>	107

<i>O primeiro ano de curso na AMAN (T1)</i>	107
<i>O segundo ano de curso na AMAN (T2)</i>	116
<i>O terceiro ano de curso na AMAN (T3)</i>	127
Caso Pedro	140
Síntese biográfica	140
Trajatória de vida e desenvolvimento de campos afetivo-semióticos	142
Reconstrução das etapas anteriores de desenvolvimento	142
<i>Infância e pré-adolescência: campos “autonomia” e “solidariedade”</i>	143
<i>Adolescência: emergência do campo “compromisso profissional”</i>	145
<i>O início da socialização no serviço militar: identificação com a instituição</i>	148
<i>O ingresso na EsPCEx: tensão entre campos preexistentes e a socialização militar</i>	151
<i>O primeiro ano na AMAN: desilusão e ruptura</i>	152
<i>O período fora da AMAN: reposicionamento quanto à socialização militar</i>	155
<i>O retorno para a EsPCEx: uma nova trajetória de formação</i>	159
O desenvolvimento ao longo da formação na AMAN	159
<i>O reingresso no primeiro ano de curso na AMAN (T1)</i>	159
<i>O segundo ano de curso na AMAN (T2)</i>	164
<i>O terceiro ano de curso na AMAN (T3)</i>	174
Caso Mauro	183
Síntese biográfica	183
Trajatória de vida e desenvolvimento de campos afetivo-semióticos	186
Reconstrução das etapas anteriores de desenvolvimento	186
<i>Infância e pré-adolescência: instabilidade e insegurança</i>	186
<i>Adolescência: configuração dos campos “satisfação” e “responsabilidade”</i>	189
<i>O início da socialização militar na EsPCEx: insegurança e adaptação</i>	192

<i>O desenvolvimento ao longo da formação na AMAN</i>	195
<i>O primeiro ano de curso na AMAN (T1)</i>	195
<i>A repetição do primeiro ano de curso na AMAN (T2)</i>	204
<i>O segundo ano de curso na AMAN (T3)</i>	212
Capítulo 6 – Discussão	225
Processos Afetivo-Semióticos e o Desenvolvimento de Valores Morais	226
A Canalização Cultural para o Desenvolvimento Moral na Socialização Militar .	232
Trajetórias de Desenvolvimento Moral na Socialização Militar	240
Caso Jorge: unificação com a instituição militar	240
Caso Pedro: equilíbrio dinâmico entre unificação e distanciamento	243
Caso Mauro: distanciamento afetivo-semiótico e busca de unificação	247
Capítulo 7 – Considerações Finais	251
Referências	256
Glossário de Siglas, Abreviaturas, Jargões e Gírias Militares	263
Anexo – Postos e Graduações do Exército Brasileiro	266
Apêndice A – Formulário de Informações Pessoais	267
Apêndice B – Roteiro de Entrevista Individual (Cadetes - 1ª Entrevista)	268
Apêndice C – Roteiro de Entrevista Individual (Cadetes - 2ª Entrevista)	271
Apêndice D – Roteiro de Entrevista Individual (Cadetes - 3ª Entrevista)	273
Apêndice E - Aceite Institucional	276
Apêndice F - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Cadetes)	277

Lista de Tabelas

Tabela 1. Etapas e procedimentos de pesquisa realizados.....	91
Tabela 2. Síntese do desenvolvimento moral externalizado por Jorge em T3.....	242
Tabela 3. Síntese do desenvolvimento moral externalizado por Pedro em T3.....	246
Tabela 4. Síntese do desenvolvimento moral externalizado por Mauro em T3.....	249

Lista de Figuras

Figura 1. Modelo de regulação afetivo-semiótica da psique (Valsiner, 2012b).....	37
Figura 2. Desenvolvimento de valores morais e processos afetivo-semióticos.....	229

Capítulo 1 - Apresentação

As sociedades democráticas contemporâneas, na maior parte, possuem em sua estrutura a organização de forças armadas com a missão precípua de defender os interesses do Estado pelo uso de meios militares (Huntington, 1985; Janowitz, 1957). A constituição da profissão militar e, particularmente, do oficialato como categoria especializada na administração da violência a serviço do Estado emergiu na metade do século XIX, em um cenário de competição e rivalidade entre estados-nação, tendo mais recentemente incorporado responsabilidades de defesa de interesses transnacionais (Beck, 2005) e de apoio em áreas como segurança pública e defesa civil no próprio território nacional (Brasil, 2012).

As complexidades da atividade militar vão muito além de questões técnicas ou instrumentais, envolvendo os desafios da ação coletiva em contextos normalmente marcados pela ambiguidade e pela crise. O que a sociedade frequentemente espera de seus militares é que eles representem um porto seguro em meio ao caos, agindo para restabelecer a ordem e a segurança coletiva. Essa ordem pela qual se anseia é, em última análise, uma ordem moral, uma vez que se espera que as coisas retornem ao lugar que lhes cabe, que o mundo volte a ser como deveria, que cada pessoa receba aquilo que lhe é devido. Muito embora comumente os agentes estatais considerem o emprego dos militares sob uma perspectiva instrumental, a sociedade lhes demanda que atuem como referências morais. Inadmissível seria autorizar o uso de meios extremos por instituições que não fossem dignas da mais alta credibilidade moral, cujo compromisso principal não fosse percebido como o de assegurar o bem-estar da coletividade. Ainda assim, o emprego de formas coercitivas de controle e, no limite, da

violência, comumente suscita complexos questionamentos de natureza ética e moral, que afetam social e subjetivamente os atores envolvidos nessas ações.

Historicamente, as nações têm demandado de seus militares uma atuação comprometida com valores que ultrapassem as formas de regulação social associadas ao mercado ou à lei. Appiah (2012) observa que as ações mais valorosas no contexto de uma guerra podem ser vistas como moralmente desejáveis, mas não como obrigatórias. O autor ressalta que a própria constituição da identidade militar é associada a um código de honra, a partir do qual os integrantes desse grupo profissional tornam-se dignos de respeito do ponto de vista coletivo e individual.

Nesse contexto, os processos de socialização militar têm sido tradicionalmente orientados para o desenvolvimento de valores relacionados a integridade, justiça, coragem, lealdade, camaradagem, disciplina, honestidade, entre diversos outros, como importantes recursos afetivo-semióticos historicamente construídos para fazer frente aos desafios inerentes às situações em combate (Huntington, 1985; Valsiner, no prelo; Wortmeyer, 2007, 2009). A educação militar assume explicitamente que sua principal finalidade é atuar no campo afetivo das pessoas, favorecendo a internalização dos valores essenciais à profissão militar (Badaró, 2006; Castro, 2004; Janowitz, 1967; Wortmeyer, 2007).

Atualmente, a diversidade dos contextos em que ocorrem as operações militares tem apresentado novos desafios à formação desses profissionais. A crescente descentralização das tropas, o onipresente uso da tecnologia, ao lado da amplificação de seus efeitos, a interação mais próxima e frequente com populações civis, por vezes em contextos culturais diversificados, os avanços relacionados aos direitos humanos em conflitos armados e ao direito ambiental, para citar apenas alguns fatores, acarretam questões éticas e morais que não estavam presentes há algumas décadas.

Considerando o cenário internacional, verifica-se um crescente interesse na investigação dos processos de educação ética e moral no contexto da socialização militar, por vezes sob o impulso da busca de métodos mais eficazes para atender as demandas atuais ligadas à profissão (Graaf & Berg, 2010; Parker & Greener, 2010; Perez, 2012; Robinson, 2008). No campo psicológico, predominam pesquisas quantitativas relativas à mensuração comparativa de características de indivíduos antes e após a formação militar (Cosentino & Solano, 2012; Jackson, Thoemmes, Jonkmann, Lüdtkke, & Trautwein, 2012; Johansen, Laberg, & Martinussen, 2013). Especificamente a respeito do desenvolvimento moral, à semelhança do que ocorre em outros campos, as pesquisas no contexto militar têm adotado um referencial teórico-metodológico que privilegia os aspectos cognitivos e discursivos da moralidade (Krämer-Badoni & Wakenhut, 2010; Senger, 2010).

Particularmente no Brasil, destacam-se pesquisas etnográficas relativas à constituição da identidade militar em academias das forças armadas (Castro, 2004; Takahashi, 2002), além de estudos sobre dimensões da socialização militar relacionadas à capacitação para a liderança (Valente, 2007) e aos impactos das tecnologias da informação (Hummel, 2011), para citar apenas alguns exemplos. Em nosso estudo anterior (Wortmeyer, 2007), investigamos o processo de internalização de valores na formação de oficiais do Exército sob um enfoque psicossociológico, explorando as práticas e interpretações construídas por docentes e discentes nesse contexto. Ainda assim, a produção de conhecimentos no campo pode ser considerada incipiente, havendo escassez de estudos sobre a temática do desenvolvimento moral no contexto militar.

De modo geral, constatamos uma lacuna na investigação qualitativa dos processos de desenvolvimento humano que têm lugar nesse contexto institucional, especialmente no tocante às transformações e continuidades relativas aos valores morais dos sujeitos. Entendemos que um delineamento metodológico longitudinal se faz necessário para o estudo

das novidades emergentes nas trajetórias individuais ao longo do tempo, ao lado de um aprofundamento em relação aos impactos afetivo-semióticos das experiências vivenciadas em contextos específicos. O extensivo uso de métodos quantitativos verificado na área resulta na perda da dimensão processual do desenvolvimento e em um enfoque demasiado superficial sobre o complexo fenômeno da moralidade, conforme buscaremos evidenciar ao longo deste trabalho.

Adotaremos fundamentalmente a perspectiva da psicologia cultural semiótico-construtivista (Branco, 2016; Branco & Valsiner, 2012; Valsiner, 2014, 2016), a qual parte da premissa de que “a vida psicológica humana, em sua forma mediada por signos, é afetiva em sua natureza” (Valsiner, 2012b, p. 251). Nessa esteira, os valores são concebidos como campos de significação hipergeneralizados, que constituem disposições motivacionais profundamente enraizadas nos domínios afetivos dos indivíduos, orientando suas interpretações sobre o mundo e, em consequência, sua própria conduta em direção a metas futuras (Branco & Valsiner, 2012; Valsiner, 2016).

Na presente tese, o desenvolvimento moral será abordado como um processo de progressiva generalização de valores, construídos na interação dos sujeitos em contextos de experiência significativos. Compreendemos que as pessoas desempenham um papel ativo em seu próprio desenvolvimento, de modo que, ao mesmo tempo em que são posicionadas e canalizadas em seu ambiente sociocultural para a internalização de determinados valores, elas respondem a esse ambiente se reposicionando e interpretando as sugestões sociais de modo singular. Dessa forma, cada indivíduo, embora compartilhe experiências em um cenário cultural coletivo, constitui-se como ser único, trilhando uma trajetória biográfica particular (Branco & Valsiner, 2012; Valsiner, 2014; Zittoun, Valsiner, Vedeler, Salgado, Gonçalves, & Ferring, 2015).

No intuito de investigar as transformações e continuidades relativas ao desenvolvimento moral resultantes da participação em um processo de socialização militar, realizamos uma pesquisa de campo na Academia Militar das Agulhas Negras (AMAN), responsável pela formação dos oficiais combatentes de carreira do Exército Brasileiro. Efetuamos o acompanhamento longitudinal de oito cadetes, jovens do sexo masculino que contavam entre 17 e 25 anos no início da pesquisa, ao longo de três anos de sua formação militar. Foram realizadas entrevistas em profundidade em três tempos, versando sobre diversos aspectos da história de vida e das experiências desses participantes no contexto da socialização militar. A análise qualitativa das extensas informações construídas nas entrevistas de três casos selecionados permitiu identificar processos de desenvolvimento de campos afetivo-semióticos relacionados a valores morais, ao lado da constituição de posicionamentos semióticos e modos específicos de vinculação à instituição militar.

A construção das informações de pesquisa foi complementada pela realização de entrevistas com oficiais instrutores e capitães-alunos de um curso de aperfeiçoamento de oficiais, de observações participantes de diversas atividades educacionais, como exercícios de campanha, cerimoniais militares e rotinas da Academia, além de consulta a documentos institucionais. Diante desse panorama, foi possível analisar as práticas de canalização cultural adotadas na socialização militar visando promover a internalização de determinados valores, as quais, conforme discutiremos, atuam em diferentes níveis de regulação afetivo-semiótica dos sujeitos (Valsiner, 2012b, 2014).

Por fim, procuramos contribuir para a formulação de um modelo para o estudo da ontogênese de valores morais, considerando a progressiva generalização afetivo-semiótica das experiências vivenciadas pelos sujeitos em contextos específicos, por meio da internalização ativa das sugestões presentes no ambiente sociocultural. Propomos que o desenvolvimento de valores ocorre com base nos impactos qualitativos das experiências

imediatas, que podem se fortalecer e amplificar de maneira a configurar valores contextuais, intercontextuais e, em última instância, valores hipergeneralizados.

Acreditamos que o estudo realizado representa uma contribuição para a compreensão do desenvolvimento moral no contexto militar, podendo inspirar reflexões extensivas a outros contextos educacionais. Os resultados alcançados possibilitaram a análise de diversos fatores que promovem a construção de significados e valores em determinados contextos socioculturais e, ao mesmo tempo, de trajetórias singulares de desenvolvimento, tendo em vista o papel ativo e construtivo exercido pelos próprios indivíduos em sua socialização.

Capítulo 2 – Fundamentação Teórica

Ética e Moral: Uma Primeira Aproximação

Ética, moral, valores e virtudes têm constituído temas recorrentes no campo filosófico, pelo menos, desde a Antiguidade Clássica. Mais recentemente, especialmente a partir do século XX, esses temas passaram a ser tomados, também, como objetos de teorização e investigação empírica no campo das ciências humanas, incluindo a psicologia. Sem desejar empreender uma revisão ampla das inúmeras produções decorrentes desse esforço filosófico-científico ao longo da História, buscaremos situar as principais tendências de pensamento que, em nossa análise, apresentam impactos sobre as orientações atuais da pesquisa em psicologia nesse campo. Nosso principal intuito é fornecer um contexto para a apresentação subsequente da orientação teórico-metodológica adotada no presente trabalho.

Em uma primeira aproximação, identificamos a existência de conceituações diversas sobre os termos ética e moral. Observa-se que sua origem semântica, do grego *ethos* e do latim *moris*, ambos se referindo aos costumes e à reflexão sobre sua validade, legitimidade, desejabilidade e exigibilidade, tem favorecido o uso dos termos como sinônimos (Branco, 2012; La Taille, 2006).

Por outro lado, é também corrente o emprego do termo moral para fazer referência ao fenômeno social relacionado ao uso de regras de conduta no âmbito das diversas sociedades e do termo ética para fazer referência à reflexão filosófica ou científica sobre tal fenômeno. Assim, a moral seria eminentemente prática, enquanto a ética pertenceria ao domínio abstrato.

Em outra concepção, a moral é associada à esfera privada de decisão e a ética à esfera coletiva, como se verifica no estabelecimento de códigos de ética para variadas profissões e

atividades (La Taille, 2006). Essa conotação coletiva do termo ética se associa a sua significação original grega, relacionada a hábitos, costumes e, ainda, a ambiente, possuindo uma raiz em comum com palavras como etos, etologia e ecologia (Rosa & González, 2012).

Resgatando as raízes gregas dos estudos sobre o tema, Appiah (2012) ressalta que o termo ética foi empregado por Aristóteles para designar o estudo da *eudaimonia*, que seria o caminho para se alcançar uma vida bem vivida. O autor observa que, embora o termo *eudaimonia* tenha sido comumente traduzido como “felicidade”, o significado pretendido originalmente por Aristóteles seria melhor definido como “florescer”, que poderia ser explicado como “viver bem”. Para tanto, um dos aspectos necessários seria “ser bom com seus semelhantes”, dimensão da experiência humana orientada por valores que servem de guia para decidir o que devemos aos outros, formando um subconjunto específico de valores denominados valores morais (Appiah, 2012).

Rosa e González (2012) argumentam que a *eudaimonia* aristotélica não se reduz a um estado mental, relacionando-se à vida social. Os autores defendem que o conceito implica o desenvolvimento das faculdades humanas ao seu melhor, produzindo os resultados mais satisfatórios possíveis para si mesmo e para a comunidade – em outras palavras, o cultivo da virtude. O que se traduz na expressão “viver uma vida digna de ser vivida”.

Para Branco (2012), ética e moralidade são dois lados de uma mesma moeda, consistindo em conceitos onipresentes aplicados aos campos pessoal, subjetivo e coletivo ligados às interações e relações humanas na vida diária, construídas e reconstruídas em múltiplos níveis, da família aos domínios internacionais. A autora compreende que o que torna um valor ou uma ação moral ou ética (sua contrapartida social) são as avaliações e comportamentos reais em relação a retidão, probidade e justiça, em oposição a falsidade, improbidade e injustiça. Ela defende que a moralidade está diretamente ligada à noção historicamente construída da dignidade e do valor da existência humana.

Rosa e González (2012) consideram que:

Nenhuma moral pode ser concebida sem valores – um sistema moral é um conjunto de regras para a ação orientadas para determinados fins valorizados, considerados bons para determinado propósito. Assim, há bons objetos, boas ações ou bons agentes, sempre que eles sejam considerados de valor. Virtude é um termo particularmente bem ajustado para abranger os significados do valor em relação a algo – considerado bom como objetivo ou propósito moral. (pp. 12-13).

Goergen (2005) observa que o estudo da problemática dos valores é comumente denominado axiologia, termo derivado do grego *axia* (valor). Seu uso filosófico teria começado com os estoicos, os quais, segundo o autor, “introduziram o termo no domínio da ética e chamaram valor os objetos de escolhas morais” (p. 987). Modernamente, o autor afirma que pensadores como Thomas Hobbes defenderam que “valor não é absoluto, mas depende da necessidade de um juízo. Valor, portanto, é aquilo que é estimado como tal através de um juízo” (p. 987). Por outro lado, ele argumenta que filósofos como Immanuel Kant advogaram em favor da universalidade dos valores, que independeriam das mudanças históricas. Sob tal perspectiva, os valores seriam decorrentes de um *a priori*, isto é, seriam inatos, baseados em normas morais intrínsecas aos seres humanos. Em contrapartida, pensadores como Wilhelm Dilthey consideram a historicidade dos valores como pressuposto básico, de modo que “os valores e as normas, portanto, nascem e morrem na história e não existe além nem acima do seu curso” (Goergen, 2005, p. 989).

Tognetta e Vinha (2009) argumentam que nem todos os valores podem ser qualificados como morais, os quais se relacionariam ao bem-estar do outro, da sociedade como um todo, e não apenas do próprio indivíduo. Assim, as autoras classificam como morais valores como justiça, veracidade, honestidade, generosidade e dignidade, e como não-morais beleza, sucesso, sedução, riqueza e popularidade. Porém, elas sublinham que

todos esses valores podem participar da estruturação do valor que uma pessoa dá a si mesma, delineando sua autoestima e seu autorrespeito.

Para La Taille (2000), as virtudes corresponderiam a uma leitura valorativa de si próprio e do outro, apontando para um ideal a ser atingido. De modo análogo ao mencionado acima em relação aos valores, o autor considera que nem todas as virtudes são de natureza moral:

Imaginemos alguém cujas representações de si incluem, em lugar privilegiado, a virtude *coragem*, mas que tal virtude esteja associada não à justiça social, mas à violência. [...] tal pessoa sentirá vergonha se não conseguir concretizar a *boa imagem* que se associa à coragem e, sendo ela vista como *força, virilidade e agressão*, a presença dessa virtude dentro das representações de si terá o efeito de afastar o indivíduo da moral. Raciocínio semelhante pode ser feito com a virtude *fidelidade*: se tal virtude for entendida como revestindo um valor absoluto, a pessoa poderá até cometer atos injustos para se manter fiel a contratos passados com certas pessoas do grupo. (La Taille, 2000, p. 120, grifos no original).

Na mesma esteira, ao analisar a estruturação dos chamados códigos de honra, Appiah (2012) argumenta que estes não necessariamente coincidem com a moral. Para o filósofo, a honra estaria ligada ao sentimento de pertencimento a um grupo ou coletividade, isto é, a identidades específicas, implicando o respeito recíproco entre os membros a partir da adoção de determinada linha de conduta. Por outro lado, o autor concebe a moral como baseada no respeito pela dignidade humana, expressando assim uma visão recorrente nas sociedades democráticas atuais, gerada na modernidade. Ele propõe que a vinculação da honra à moral permitiria integrar o desejo de respeitabilidade social à “boa vontade”, no sentido kantiano do termo, de modo a tornar pública a integridade.

É interessante observar que, embora as concepções até aqui mencionadas proporcionem reflexões interessantes sobre as dimensões do fenômeno em estudo, todas se remetem, em algum momento, a um ideal acerca da natureza humana, o qual reflete as características dos contextos e posicionamentos histórico-culturais a que os próprios autores se encontram vinculados. Naturalmente, como ressalta Brinkmann (2004), não seria possível descrever o mundo humano adequadamente sem, ao mesmo tempo, descrever valores, bens e razões para a ação. Em outras palavras, os “fatos” da vida humana implicam, necessariamente, uma dimensão avaliativa (valorativa) e um posicionamento subjetivo perante a ação. Porém, é preciso considerar que o próprio fazer filosófico e científico se encontra nesse “mundo humano”, refletindo um determinado contexto histórico-cultural e um posicionamento (ético-moral) perante seu objeto de estudo (Valsiner, 2012a).

Em consequência, consideramos pertinente resgatar alguns aspectos históricos relativos à emergência das teorias éticas que, implícita ou explicitamente, representam um ideal acerca da vida humana em sociedade. Para Bauman (1997), a moral, situada no campo dos dilemas e decisões da vida prática, não se confunde com a ética, relacionada às tentativas de teorização sobre esse campo. Em uma interessante análise histórica e sociológica, o autor assinala que as teorias éticas historicamente cooperaram com práticas legislativas fundamentadas em supostos universais éticos – os quais, embora geralmente não fossem encontrados nas ações de homens e mulheres concretos, deveriam ser buscados como ideal potencial da natureza humana. A seguir, apresentaremos uma visão geral dessa perspectiva, para logo após analisarmos seus reflexos sobre os estudos psicológicos ligados ao desenvolvimento moral.

A Tradição Ética Moderna e Seus Frutos na Psicologia Moral

Os problemas da ética na modernidade

O Renascimento é comumente considerado como a aurora da era moderna, marcada pelo declínio da autoridade clerical e pela ascensão do projeto de se fundar uma ordem inteiramente humana na terra. Bauman (1997) analisa que, muito embora os pensadores do Renascimento tenham celebrado inicialmente o pluralismo e a inaudita liberdade do ser humano de “moldar-se a si mesmo”, logo constataram que nem todos os humanos eram igualmente dotados, isto é, nem todos pareciam destinados ao ideal humanista. Estabeleceu-se assim uma diferenciação entre a elite autocivilizadora, capaz de desenvolver suas elevadas capacitações humanas, e as massas incultas e selvagens, que, na perspectiva da primeira, “resumiam todas essas marcas medonhas e repugnantes da animalidade no homem”. Dessa forma, “o Renascimento, tempo de emancipação, também foi tempo do grande cisma” (Bauman, 1997, p. 38).

Nesse contexto de cisão social, em que o autor considera que foi eliminada a noção de uma cadeia contínua de seres sustentada pela graça divina, rompeu-se a comunicação entre os dois segmentos da hierarquia e a elite atribuiu-se a tarefa de governo e cuidado das massas, sob a forma de liderança política. Nessa visão, tornou-se necessário erguer uma ponte sobre o abismo criado pelo grande cisma, fundamentando os anseios de liberdade autoemancipadora emergentes em nome de uma capacidade humana universal. Bauman observa que “foi essa mistura e interjogo de necessidades práticas e teóricas que elevou a ética a uma posição das mais importantes entre os interesses da era moderna” (p. 40).

Conforme a análise do autor, os filósofos assumiram a tarefa de perscrutar as fundamentações universais da moralidade humana:

O assalto dos filósofos contra a Revelação devia obter simultaneamente dois efeitos, ambos constitutivos da moderna revolução: deslegitimar a autoridade clerical com base em sua ignorância (ou numa supressão direta) dos atributos humanos universais; e justificar o preenchimento do vazio assim criado pelos iluminados porta-vozes do Universal, agora com o encargo de promover e guardar a moralidade das nações. (Bauman, 1997, p. 41).

Todavia, a proposta filosófica emergente não poderia procurar sua fundamentação na vida dos homens e mulheres realmente existentes, uma vez que o comportamento das massas, se deixado espontaneamente à sua própria natureza, se desviava do ideal almejado pelos pensadores humanistas e tornava desnecessária sua liderança espiritual. A solução encontrada para o enigma foi situar a natureza humana em um futuro a ser construído: a verdadeira natureza humana ainda não teria sido realizada, mas existiria apenas como potencial. Um potencial “irrealizável por própria conta, sem ajuda da razão e dos portadores da razão” (Bauman, 1997, p. 43).

Talvez o mais influente filósofo moral da idade moderna tenha sido o alemão Immanuel Kant (1724-1804), cujo pensamento é atualizado na obra do filósofo contemporâneo Jürgen Habermas. Kant postulou uma teoria essencialmente racionalista e idealista, atribuindo ao ser humano a faculdade da razão pura, que lhe seria inerente, inata, independentemente de qualquer experiência ou atuação sobre o mundo.

Em relação à moralidade, Kant postulou a existência de um imperativo categórico que orientaria a ação da razão prática, instrumentalizando o julgamento sobre as situações da vida social. A respeito da teoria kantiana, Freitag (2003) destaca que “a questão da moralidade somente surge em decorrência dessa ‘indeterminação’ do dever ser ou do mundo social, onde os homens têm a liberdade de fazer valer as suas vontades, fixar os seus próprios

objetivos ou fins” (p. 7). Somente essa condição de liberdade permite que as ações dos seres humanos sejam julgadas segundo critérios de bem e mal, certo e errado, justo e injusto.

Portanto, Kant pressupõe que todo ser humano possuiria em seu íntimo uma instrução racional, dada *a priori*, que lhe forneceria um senso de dever e que guiaria suas tentativas de organização do mundo social por meio de práticas legisladoras, orientadas pelo valor básico e universal da dignidade da vida humana. Dessa forma, “A moralidade kantiana começa com a liberdade mas termina com a sujeição do sujeito ao imperativo do dever (*Pflicht*), o dever de subordinação da própria vontade à vontade da lei (universal)” (Freitag, 2003, p. 17).

Se para Kant o cerne da moralidade encontrava-se no sujeito moral, capaz de se autodeterminar com base na faculdade da razão, em contrapartida, o sociólogo positivista Émile Durkheim (1858-1917) deslocou a referência moral para a sociedade. Em sua obra, a sociedade é definida como a condensação das mais altas realizações humanas, à qual os indivíduos, com suas debilidades e imperfeições, deveriam se sujeitar.

Para Freitag (2003), “a sociologia dos séculos XIX e XX decreta a impotência do sujeito, inserindo-o na engrenagem social, onde ele – transformado em ‘peça’ ou ‘elemento’ – está sujeito a ‘leis universais’ que garantem o funcionamento e a preservação da sociedade” (p. 18). Dessa forma, reduzidos ao exercício de funções voltadas à perpetuação do organismo social, os indivíduos deixariam de ser fins em si mesmos e de possuir qualquer margem de autonomia. Pois, nessa ótica, os critérios e princípios que orientariam a conduta individual estariam inscritos nas estruturas sociais e em seus mecanismos de controle social. Freitag sintetiza que: “na discussão sociológica a questão da moralidade foi substituída pela questão do direito” (p. 20).

Para Durkheim, a fonte da moralidade situa-se nas representações coletivas, formas de viver, sentir e pensar desenvolvidas pelo coletivo, irredutíveis às experiências individuais. A competência do julgamento moral é assim transferida para a sociedade, autoridade

suprema, e a moralidade do sujeito torna-se uma questão pedagógica, isto é, de educá-lo para a conscientização da importância e adequação das normas sociais. Nessa concepção, os objetivos estabelecidos pelos indivíduos, a partir de sua vontade, seriam originariamente amorais, destituídos de sentido e valor moral, de modo que “o valor moral só é conferido a objetivos fixados e defendidos por um grupo, pela sociedade” (Freitag, 2003, p. 26). Assim, a ação moral seria sustentada pela disciplina e pela adesão ao grupo, sendo a autonomia adstrita à submissão voluntária às regras sociais.

Bauman (1997) observa que filósofos e legisladores modernos se uniram nas tarefas de buscar as fundamentações do potencial moral supostamente escondido nos seres humanos e de planejar um ambiente social que favorecesse e recompensasse a conduta moral, estabelecendo sanções para os recalcitrantes. Dessa forma, “tentaram compor e impor uma ética onicompreensiva e unitária – ou seja, um código coeso de regras morais que pudessem ser ensinadas e as pessoas forçadas a obedecer” (p. 13). O desenvolvimento das capacidades racionais permitiria às pessoas “razoáveis” seguirem o código, convencidas de que este corresponderia aos seus próprios interesses, revelados pelos mestres. Entretanto, dado que não há como garantir que as pessoas utilizem a própria liberdade de julgamento para realizar escolhas morais, a força heterônoma da Lei serviria para assegurar o comportamento moral. O autor resume os desdobramentos dessa posição:

O que significa, em suma, substituir a moralidade pelo código legal, e remodelar a ética segundo o padrão da Lei. A responsabilidade individual é então traduzida (de novo na prática, ainda que não na teoria) como a responsabilidade de seguir ou transgredir as normas ético-legais socialmente endossadas. (Bauman, 1997, p. 46).

A marcha da modernidade, impulsionada pelo domínio tecnológico que permitiu o acesso a novas fontes energéticas por meio da mineração, acarretou profundas mudanças sociais. Bauman ressalta que as minas, e não as indústrias, marcaram o começo do espírito

moderno. O acesso a grandes suprimentos de energia, livres das limitações impostas pelo uso da força muscular (humana ou animal) e das oscilações da energia proveniente das águas e dos ventos, alimentou a crença moderna em um progresso ilimitado baseado na liberação dos meios dos fins. Nas palavras do autor: “É esse excesso que infunde ao mundo moderno sua sensação única e sem precedentes de liberdade” (Bauman, 1997, p. 266).

O desenvolvimento sob a égide da tecnologia exigiu uma nova plasticidade do ambiente social, com a dissolução de antigos grupos de referência (ligados, por exemplo, à terra e à família) e à atomização do composto social em indivíduos isolados, resultando em um enorme deslocamento de pessoas no início do século XIX e produzindo a concentração populacional exigida pela técnica. Na análise do autor, essas mudanças forçaram homens e mulheres à condição de indivíduos, em face da fragmentação da vida em metas e funções reguladas segundo pragmáticas diversas. Nesse contexto, uma visão unitária do mundo, promovida por uma ética que buscava ser onicompreensiva, não se ajustava às necessidades concretas impostas pelos desafios cotidianos (Bauman, 1997).

Assim, a despeito das tentativas dos filósofos de estabelecer uma fundamentação ética universal, o ceticismo diante de autoridades frágeis, com poder limitado e temporário sobre os destinos humanos face à multiplicidade de contextos de experiência, associado à complexidade e à ambivalência das escolhas morais, amplificou-se na vida prática, configurando a chamada crise ética pós-moderna. Nas palavras de Bauman (1997):

Há ressonância entre as ambiguidades da prática moral e o dilema da ética, a teoria moral: a crise *moral* repercute em crise *ética*. A ética – um código moral, que pretende ser o código moral, o único conjunto de preceitos harmonicamente coerentes ao qual deve obediência toda pessoa moral – visualiza a pluralidade de caminhos e ideais humanos como um desafio, e a ambivalência dos juízos morais como um estado mórbido de coisas que se deseja corrigir. Em toda a era moderna, o

esforço dos filósofos morais visou a reduzir o pluralismo e eliminar a ambivalência moral. (p. 36, grifos no original).

Branco (2012) analisa que as raízes do valor e da dignidade atribuídos à existência humana no Ocidente repousam na filosofia grega, resgatada no período do Iluminismo e, mais recentemente, pela filosofia humanista. Para a autora, tais fundamentos são explicitados na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, aprovada pela Organização das Nações Unidas. Porém, ela observa que, embora poucas nações e pessoas desaprovem os termos da Declaração, os problemas emergem quando as assertivas gerais necessitam ser traduzidas na vida real. Diante dos desafios concretos para emitir julgamentos e tomar decisões, pode haver conflito entre as leis estatais, normas culturais e princípios morais subjetivos, configurando modos extremamente difíceis de negociar ou resolver (Branco, 2012). O que mostra que princípios ou preceitos gerais não são suficientes para regular o campo complexo e controvertido das escolhas humanas.

Todavia, mesmo diante desse cenário desafiador, o projeto moderno de eliminar as ambiguidades e riscos inerentes às escolhas morais cotidianas, incrementando o controle social por intermédio de uma base legal e racional, não foi abandonado em nossos dias. As teorias psicológicas que embasam os estudos contemporâneos sobre o desenvolvimento moral alinham-se, em grande parte, à crença de que os problemas da modernidade podem ser resolvidos com “mais modernidade” (usando a expressão de Bauman). Isso significa, nesse campo, o aprimoramento das pesquisas voltadas à busca de estruturas psicológicas universais, com poder explicativo e preditivo das ações morais, bem como de técnicas pedagógicas voltadas especialmente ao treinamento de capacidades de julgamento moral, com base em princípios ideais preestabelecidos, como detalharemos a seguir.

Estudos psicológicos sobre o desenvolvimento moral

Os estudos psicológicos sobre o desenvolvimento moral foram inaugurados por Jean Piaget em 1932 com a obra *O Juízo Moral na Criança*, em cuja abertura o autor apresenta a advertência de que as pesquisas ali relatadas se propuseram a “estudar o juízo moral, e não os comportamentos ou os sentimentos morais” (Piaget, 1932/1994, p. 21). As investigações piagetianas centraram-se no ponto de vista de crianças quanto ao respeito a regras, analisando seus julgamentos diante de pequenas histórias ligadas a transgressões, seus posicionamentos sobre intenções e consequências das ações e atribuição de punições.

Piaget (1932/1994) formulou a hipótese de que, se as interações com o meio forem favoráveis, o ser humano se desenvolve partindo de uma fase de anomia (pré-moral), passando pela fase intermediária da heteronomia, até alcançar a autonomia moral. Em linhas gerais, no primeiro estágio não haveria qualquer consciência moral: a criança não teria “nenhuma noção da regra social nem de justiça” (Freitag, 2003, p. 14) – dois conceitos que nortearão os estudos do teórico nesse campo. A fase de heteronomia moral consistiria no respeito às regras movido por sentimentos de medo e amor dirigidos a figuras de autoridade, ao grupo ou à sociedade. Nessa fase, as regras seriam consideradas pelo indivíduo como absolutas e inalteráveis, sendo os atos julgados em função de suas consequências e a noção de justiça assumindo os traços de direito punitivo.

Na fase da autonomia moral, haveria a superação dessa moral da obediência, de modo que o sujeito agiria moralmente por buscar reciprocidade nas relações sociais e pelo fato de os princípios e normas morais terem sido racionalmente assimilados. O indivíduo se tornaria capaz de se colocar no lugar do outro, considerar diferentes pontos de vista e julgar os atos pelas suas intenções. As regras passariam a ser vistas como construções humanas, que podem ser modificadas com base na discussão e na reciprocidade, e a noção de justiça corresponderia à forma do direito retributivo. Nesse estágio, para Piaget, haveria a

dissociação do costume do ideal racional, de modo que o sujeito seria capaz de refletir com base em princípios independentes de sua experiência concreta (Freitag, 2003; La Taille, 2006; Piaget, 1932/1994).

Freitag (2003) considera que Piaget fundamentou empírica e experimentalmente a teoria do conhecimento de Kant. No entanto, embora concordasse com o filósofo ao atribuir às faculdades da razão humana a competência para criar a ciência e instituir a moral, Piaget discordava quanto à natureza apriorística dessas faculdades, enfatizando que seu desenvolvimento decorre da ação da criança sobre os objetos do mundo físico e de sua interação com o mundo social – e nesse sentido ele se beneficia das reflexões de Durkheim acerca do papel da socialização no desenvolvimento. Na perspectiva piagetiana, “Esse processo de construção dos próprios instrumentos do pensamento é alimentado por fontes internas (maturação e equilíbrio) e fontes externas (socialização familiar e transmissão cultural), sendo pois impensável sem a participação ativa do sujeito e sem sua experiência e vivência no mundo” (Freitag, 2003, p. 13).

Entretanto, a despeito dessas diferenças, Kant e Piaget compartilham a crença na capacidade de autodeterminação do sujeito, fundamentada em suas faculdades racionais, rejeitando as formas de heteronomia moral. Se em Kant a liberdade do sujeito deságua no imperativo do dever, com a subordinação da própria vontade à lei universal, em Piaget essa liberdade caminha para a independência da lei heterônoma, passando a alicerçar-se no diálogo cooperativo e na fundamentação racional argumentativa da regra no contexto social, o que lança uma ponte para a futura teorização da ética discursiva por Habermas (Freitag, 2003). Ou seja, para Piaget (assim como para Habermas) a autonomia moral se expressaria plenamente em uma organização social pautada em ideais racionais e práticas democráticas.

Entendemos que a obra piagetiana prestou inegáveis contribuições ao estudo do desenvolvimento humano, fugindo ao escopo do presente trabalho um aprofundamento

nesse sentido. Destacamos particularmente a ênfase no papel ativo e construtivo do sujeito em seu próprio desenvolvimento, assim como as conexões entre aspectos cognitivos e afetivos nesse processo. Contemporaneamente, Tognetta e Vinha (2009), com base na teoria de Piaget, sublinham essa dimensão ao conceituarem valor como um investimento afetivo que move o indivíduo ou o faz agir, de modo a direcionar sua energia para determinadas ações, pessoas ou ideias. Desse modo, “determinado objeto tem um sentido para o sujeito e é investido pelos afetos que lhe conferem um valor positivo ou negativo” (Tognetta & Vinha, 2009, p. 17).

Os estudos sobre o desenvolvimento moral nessa perspectiva, no entanto, apesar do potencial existente, têm se concentrado sobre os aspectos cognitivos, de modo coerente com a filiação kantiana já mencionada. Assim, nessa visão, a moralidade é interpretada como conduta racional e consciente guiada por regras. Dessa maneira, orienta-se pelo ideal de que as regras sociais devem ser baseadas no melhor argumento, o que significa o argumento mais razoável ou racional, emergente de uma discussão horizontal entre pares. Tal perspectiva exclui formas de conhecimento não racionalizáveis ou não exprimíveis verbalmente, suprimindo dimensões fundamentais da experiência humana ligadas aos afetos, sentimentos e processos semióticos não-verbais. Ademais, ao estabelecer o ideal democrático como condição necessária para o desenvolvimento rumo à autonomia moral, essa abordagem passa ao largo da existência concreta dos sujeitos, a qual ocorre em cenários complexos e diversificados onde efetivamente são demandadas as escolhas morais.

Lawrence Kohlberg (1984) conservou a hipótese de Piaget de que o desenvolvimento moral passa da heteronomia à autonomia, identificando a existência de seis estágios no interior desse percurso, situados aos pares em três níveis de julgamento moral: pré-convencional, convencional e pós-convencional. Esses níveis foram caracterizados por Biaggio (2006) da seguinte forma:

Do ponto de vista das relações entre o *self* (eu) e as regras da sociedade, no nível pré-convencional as regras são externas ao *self*; no convencional, o *self* identifica-se com, ou internaliza, as regras e expectativas dos outros, especialmente das autoridades; e no nível pós-convencional a perspectiva diferencia o *self* das regras e expectativas dos outros e define os valores morais em termos de princípios próprios. (p. 24).

Tal qual Piaget, Kohlberg (1984) compreende sua sequência de estágios do desenvolvimento moral como um fenômeno universal, que ocorreria independentemente da diversidade de contextos históricos e culturais em que transcorrem as experiências humanas. Vale destacar, ainda, que esse sistema mantém a concepção piagetiana da moralidade como conduta orientada por regras, destinando-se a refletir a percepção do sujeito sobre o papel das regras sociais como reguladoras das ações no grupo (Freitag, 2003).

O autor desenvolveu um método investigativo e posteriormente uma proposta pedagógica calcada em dilemas morais. Imprimindo maior sofisticação ao método piagetiano das entrevistas clínicas, o autor elaborou histórias em que os protagonistas necessitam tomar decisões diante de situações de conflito, que permitem pelo menos duas soluções distintas, cada uma das quais inevitavelmente implicando a transgressão de algum valor ou princípio. O objetivo do método é permitir ao entrevistado expor os padrões de pensamento que o levam a emitir um julgamento, o que é supostamente alcançado pela exploração dos argumentos e contra-argumentos apresentados para sustentar as soluções encontradas. Em um primeiro momento da teorização kohlberguiana, a avaliação das justificativas se restringia à sua forma; posteriormente, após uma reformulação da teoria, passou a incluir também o conteúdo intrínseco do valor moral defendido e a perspectiva sociomoral do sujeito. Com base nesses três fatores, os sujeitos são classificados nos níveis e estágios de desenvolvimento moral do sistema elaborado por Kohlberg e sua equipe (Biaggio, 2006; Freitag, 2003; Kohlberg, 1984).

Por seu turno, Shweder e Much (1991) defendem que a análise do discurso deve considerar a matriz comunicativa integral, uma vez que o significado não é construído apenas com base em proposições explícitas e regras gramaticais. Desse modo, elementos implicitamente presentes no discurso, como aspectos do contexto em que ocorre a conversação e conhecimentos prévios do sistema sociocultural são fundamentais para a compreensão das crenças que orientam o raciocínio moral dos sujeitos. Em consequência, esses autores criticam a metodologia adotada por Kohlberg e sua equipe na investigação da moralidade, uma vez que a mera codificação de proposições mencionadas pelos sujeitos na estrutura superficial do discurso e sua posterior equiparação a um sistema de classificação proposto em um manual padronizado não seriam suficientes para acessar as crenças morais das pessoas.

Essa perspectiva ecoa no célebre estudo que Shweder e Much (1991) realizaram aplicando uma entrevista segundo o método kohlberguiano com um hindu (Babaji). Os autores apresentaram ao participante o famoso Dilema de Heinz, solicitando posteriormente ao próprio Lawrence Kohlberg e a sua colaboradora Ann Higgins que fizessem a análise dos resultados. Esse dilema é baseado em uma história na qual a esposa de Heinz está à beira da morte, havendo um único remédio que poderia salvá-la. Porém, o farmacêutico que possui a patente do medicamento se recusa a vendê-lo apesar dos esforços de Heinz. Por fim, o protagonista arromba a farmácia e furta o remédio. O entrevistado é, então, solicitado a se posicionar diante da ação de Heinz, apresentando os argumentos que sustentam seu julgamento. Os autores observaram que a visão hindu ortodoxa sobre a ordem moral não pode ser adequadamente enquadrada no esquema de estágios kohlberguiano, expressando uma forma de raciocínio moral pós-convencional diferenciada dos pressupostos dos codificadores da escala. Em função da metodologia empregada, Kohlberg e Higgins não puderam visualizar a estrutura argumentativa implícita na fala do participante, pois buscaram

classificá-la segundo um esquema interpretativo prévio. Essa posição terminou por fornecer um conhecimento muito limitado sobre o ponto de vista do Babaji acerca da ordem moral.

A crítica de Shweder e Much revela que os parâmetros avaliativos do desenvolvimento moral adotados por Kohlberg, assim como por seus seguidores contemporâneos, refletem a visão de mundo e os valores dos próprios pesquisadores, o que resulta em um viés etnocêntrico na avaliação dos resultados. Além disso, como se evidenciou nas discussões realizadas até esse ponto, as abordagens desenvolvidas por Piaget, Kohlberg e, mais recentemente, por autores como Lind (2008), Rest (1986) e Blasi (2004) focalizam predominantemente o desenvolvimento do chamado juízo, julgamento ou raciocínio moral, isto é, a dimensão cognitiva da moralidade. Entretanto, diversas pesquisas evidenciaram que uma elevada capacidade de raciocínio moral não necessariamente apresenta correlação positiva com a realização de escolhas morais em situações concretas (Branco, 2012).

Nunes e Branco (2007) enfatizam que falta integrar aos estudos de enfoque cognitivista outras dimensões do desenvolvimento moral, além da cognitiva, tais como “o afeto, a motivação para agir em contextos específicos, as ações morais propriamente ditas e as práticas histórico-culturais dos grupos sociais” (p. 414). Branco (2012) observa que os estudos realizados nessa abordagem ignoram o papel fundamental da cultura e da atuação de processos como a canalização cultural sobre o desenvolvimento humano, caracterizado por sua inerente diversidade, o que impediria o estabelecimento de parâmetros universais.

Na sequência, buscaremos contextualizar aspectos históricos e sociológicos da chamada crise ética contemporânea, para então aprofundarmos a perspectiva apresentada pela psicologia cultural para os estudos nesse campo.

Os Desafios da Ética e a Alternativa da Psicologia Cultural

A crise ética pós-moderna e as aporias da moralidade

Na perspectiva apresentada por Bauman (1997), a pós-modernidade caracteriza-se não por uma sucessão à modernidade no sentido cronológico, mas pela descrença no projeto moderno de encontrar um código ético não ambivalente e não aporético. Em consequência, a pós-modernidade não necessariamente abandona os conceitos morais tipicamente modernos, mas rejeita as maneiras propriamente modernas de abordar os problemas morais, quais sejam: na prática política, a regulamentação normativa coercitiva e, na teoria, a busca filosófica de absolutos, universais e fundamentações.

Partindo da crítica pós-moderna às ambições modernas, o autor destaca as principais marcas da condição moral, que, na sua visão, requerem uma nova abordagem teórica e prática. Em primeiro lugar, constata-se que a moralidade é inevitavelmente ambivalente e aporética, tendo que lidar com contradições inescapáveis. Assim, as escolhas morais frequentemente ocorrem entre posições contraditórias, lançando o sujeito moral na incerteza. Não há código ético que possa se harmonizar com essa condição, tampouco planejamento político que constitua garantia para a conduta moral. Bauman (1997) pondera que

a verdade provável é que as escolhas morais sejam de fato escolhas, e dilemas sejam de fato dilemas, e não os efeitos temporais e corrigíveis da fraqueza, ignorância ou estupidez humanas. Os temas não têm soluções predeterminadas nem as encruzilhadas direções intrinsecamente preferenciais (p. 50).

Nesse sentido, a moralidade desafia a perspectiva do ordenamento racional da sociedade, que se inclina à uniformização e à busca da ação disciplinada e coordenada. O autor ressalta que a autonomia teimosa e elástica do eu moral é sempre vista com desconfiança, constituindo fonte de instabilidade e insegurança. Por outro lado, dado que se

constitui na matéria-prima da sociabilidade, a moralidade tem sido alvo de contínuos esforços de domesticação por parte da administração societária.

Bauman contrapõe-se ao enfoque racionalista que resultou na despersonalização da moralidade e em sua definição como ação guiada por normas. No percurso do pensamento ético moderno, os argumentos seguiram predominantemente a invalidação das emoções feita por Kant, que considerava que o agir por afeições não possuía nenhum significado moral, sendo que “a própria virtude significava para Kant e seus seguidores a capacidade de dominar as próprias inclinações emotivas, e neutralizá-las e rejeitá-las em nome da razão” (Bauman, 1997, p. 98). Dessa forma, patenteava-se a “desconfiança na espontaneidade humana, nos impulsos e nas inclinações resistentes a predição e justificação racional” (p. 52). A decorrente concepção deontológica da moralidade consubstanciava o “desejo de amansar e domesticar os sentimentos morais de outra forma desregrados, colocando-os seguramente na camisa de força de regras formais (ou formalizáveis)” (p. 98-99), sempre heterônomas. A ênfase recaiu sobre os procedimentos voltados a fazer o bem, mais do que nos motivos e efeitos das escolhas, substituindo a agenda moral pela questão da disciplina.

Entretanto, para Bauman, os sentimentos morais e os laços de intimidade humana estão no coração da moralidade, e as escolhas são propriamente morais na medida em que seu apelo é inteiramente pessoal, implicando a solidão do sujeito diante de sua responsabilidade pessoal. Ele assinala que os fenômenos humanos

só são morais se precedem à consideração de propósitos e cálculos de ganhos e perdas, não se ajustam ao esquema de fins e meios. Também escapam de explicações em termos de utilidade ou serviço que prestam ou são chamados a prestar ao sujeito moral, a um grupo ou uma causa. Não são regulares, repetitivos, monótonos ou previsíveis de forma que lhes permitisse ser representados como guiados por regras. (Bauman, 1997, p. 21).

A pós-modernidade recuperaria o encantamento do mundo, na medida em que restitui dignidade às emoções e às ações inexplicáveis, que escapam ao pensamento calculista orientado a funções, utilidades ou propósitos. Nesse contexto, o autor sublinha que a moralidade é definitivamente não racional, pois

Sou moral *antes* de eu pensar. Não há nenhum pensamento sem conceitos (sempre gerais), padrões (mais uma vez gerais), regras (sempre potencialmente generalizáveis). Mas quando conceitos, padrões e regras entram no palco, o impulso moral faz sua saída; o raciocínio ético toma o seu lugar, mas a ética é feita à semelhança da Lei, não do impulso moral. (p. 90).

Baseado no filósofo pós-moderno Emmanuel Lévinas, Bauman propõe que a responsabilidade moral é a primeira realidade do eu, sendo a posição que permite precisamente sua constituição. Ser “para o Outro antes de poder ser com o Outro”, de modo que, antes de produto da sociedade, a moralidade seria seu ponto de partida. Nesse sentido, o “ser para” seria uma relação não baseada em reciprocidade, ou seja, o eu sentiria sua responsabilidade moral pelo Outro independentemente de este retribuir ou não com a mesma posição.

Portanto, o autor defende que a responsabilidade moral é portada individualmente, independente de outras pessoas adotarem conduta semelhante. Por isso seria essencialmente não universalizável, uma vez que não pode ser traduzida em normas: “Pode-se dizer que o moral é o que *resiste* a codificação, formalização, socialização, universalização” (p. 81), dado que tais processos pretendem estabelecer referências heterônomas, eliminando a autonomia do eu moral.

A análise da proposta de Bauman permite identificar uma agenda de pesquisa para a psicologia que desafia a tradição racional, universalista e estruturalista que tem dominado os estudos sobre o desenvolvimento moral. Pode-se concluir que a crítica pós-moderna

atinge não somente a concepção de ética e moralidade que constitui o pano de fundo desses estudos, mas também as concepções de desenvolvimento psicológico, pesquisa e ciência, representando uma provocação à busca de novos pressupostos e métodos, que atentem à complexidade do fenômeno.

Nesse contexto, a proposta da psicologia cultural constitui uma alternativa para a superação das limitações teóricas e metodológicas das teorias enraizadas da concepção moderna sobre o ser humano em sociedade e suas escolhas morais. Portanto, a seguir, apresentaremos a perspectiva psicológico-cultural para o estudo do desenvolvimento moral que norteou a realização da presente pesquisa.

O desenvolvimento moral na perspectiva da psicologia cultural

Pressupostos gerais sobre o desenvolvimento humano

Sob a perspectiva mais recentemente intitulada psicologia semiótico-cultural construtivista (Branco, 2016; Valsiner, 2012b, 2014), o desenvolvimento humano ocorre na interação das pessoas com o mundo, “um mundo cultivado, no qual os recursos naturais – nossos, ou de nosso ambiente – são transformados no mundo significativo dos objetos” (Valsiner, 2012b, p. 21). Nesse contexto, a cultura, com seus sistemas simbólicos nutridos por valores e práticas, ao invés de uma entidade à qual as pessoas pertencem ou que se encontra nas próprias pessoas, é compreendida como uma relação entre pessoa e ambiente social, por meio da qual ambos os polos se constituem mutuamente (Branco & Valsiner, 2012; Valsiner, 2012b, 2014).

Por conseguinte, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores ocorre por meio das interações sociais, que promovem a gradual internalização de signos culturalmente construídos. Dessa forma, a mente humana torna-se capaz da atividade psicológica mediada,

atribuindo significados e estabelecendo relações com o mundo externo (e com seu próprio mundo interno) para além da experiência material imediata, o que caracteriza sua especificidade ligada à função semiótica (Pino, 2005; Valsiner, 2012b, 2014; Vygotsky, 1988, 2001; Zittoun, Valsiner, Vedeler, Salgado, Gonçalves, & Ferring, 2013).

O papel fundamental das interações sociais no desenvolvimento humano foi sublinhado por Vygotsky (1988, 2001), o qual analisou que as ações inicialmente realizadas no nível interpessoal são internalizadas pelo indivíduo ao longo do tempo, tornando-se intrapsicológicas por meio do uso de signos. Porém, como observaram Zittoun e Gillespie (2015), os processos pelos quais ocorre essa internalização não foram suficientemente esclarecidos nos estudos do autor, permitindo contribuições posteriores em diferentes direções.

Valsiner (2012b, 2014) propôs que os intercâmbios entre a pessoa e seu ambiente social ocorrem como um fluxo de informação de mão-dupla: do mundo externo para o mundo interno da pessoa (internalização); e de seu interior para o exterior (externalização). Para ele, ambos os processos envolvem a participação ativa do sujeito e, portanto, transformações. Na internalização, a pessoa transforma as mensagens externas, construindo uma síntese singular; na externalização, os conteúdos intrapsicológicos são traduzidos e expressos de várias formas, promovendo mudanças no ambiente. Portanto, nessa visão, o que é internalizado não são as coisas do mundo, mas seus significados (Zittoun & Gillespie, 2015). Dessa forma, a partir da cultura coletiva, partilhada socialmente, cada indivíduo construiria sua cultura pessoal, que leva a marca de sua singularidade (Valsiner, 2012b, 2014).

Zittoun e Gillespie (2015) destacam que, ao desempenhar papéis sociais em diferentes esferas de experiência, as pessoas ocupam diversas posições e vivenciam variadas orientações psicológicas. Essas posições seriam internalizadas em diversos níveis, sendo por

vezes contraditórias, provocando tensões e ensejando novas construções de significado. Os autores argumentam, conseqüentemente, que a internalização não corresponde a uma mera importação do externo, mas a um complexo processo de reconstrução das experiências vivenciadas nas estruturas culturais, que permite a emergência de novas possibilidades e o enriquecimento do ambiente social.

O conceito de posição ou posicionamento, acima referido, tem sido adotado em diferentes níveis de análise no leque das abordagens dialógicas em psicologia (cf. Branco, 2016; Hermans, 2001; Leiman, 2002; Zittoun et al., 2013). Por vezes, um posicionamento psicológico é associado ao desempenho de determinado papel social (professor, mãe, chefe, etc.) em dado contexto sociocultural. Em outros casos, essa noção é aplicada às nuances qualitativas dessas experiências, imbricadas na dinâmica das interações estabelecidas. Nessa última visão, o desempenho de um único papel social pode implicar alternância de diversas posições (controlador-controlado, ouvinte-falante, acolhedor-acolhido, etc.), tanto nas relações concretas com outros sociais, quanto no interior do próprio *self* (em função do diálogo entre as diferentes vozes sociais ou posições internalizadas). Sem desejar levar a cabo uma extensa discussão sobre o tema, gostaríamos de destacar a relevância do conceito de posição para a compreensão dos processos afetivo-semióticos no curso do desenvolvimento, uma vez que a construção de significados ocorre mediante o posicionamento do sujeito perante determinado objeto do mundo físico ou social. Assim, é formada uma determinada perspectiva sobre realidade, a partir da qual ocorre a comunicação com outras pessoas (Zittoun et al., 2013). Mais adiante, abordaremos como essas posições semióticas (Leiman, 2002) estão implicadas no desenvolvimento moral.

Prosseguindo, a psicologia cultural focaliza a interação entre a canalização cultural, que orienta, mas não determina, o desenvolvimento humano em direções específicas, e a apropriação ativa realizada por cada indivíduo nesse contexto. Em conseqüência, cada

pessoa, ainda que nutrida pelas experiências socialmente compartilhadas, constitui-se como um ser único. Dessa forma, procura-se compreender como são promovidas as transformações individuais, ligadas à emergência de novas formas qualitativas ao longo do processo de desenvolvimento, ao mesmo tempo em que, por outro lado, outras dimensões permanecem estáveis, possibilitando que cada um se reconheça como si mesmo a cada momento do fluxo dinâmico da existência (Branco & Valsiner, 2012; Valsiner, 2012b, 2014, 2016; Zittoun, et al., 2013).

Como tese central, a perspectiva da psicologia cultural considera que as experiências no mundo são apreendidas, em primeiro lugar, pela via da sensibilidade, de maneira que “a vida psicológica humana, em sua forma mediada por signos, é afetiva em sua natureza” (Valsiner, 2012b, p. 251). O domínio dos sentimentos constitui o solo sobre o qual as pessoas constroem sentidos para suas relações com o mundo, utilizando recursos semióticos na tentativa de organizar essas experiências por meio do exercício reflexivo. A dimensão cognitiva é, portanto, entendida como uma ferramenta na busca de estabilidade, ainda que temporária, diante das incertezas que rondam cada momento na sequência infinita do tempo irreversível (Valsiner, 2012b, 2014).

As experiências humanas podem ser analisadas considerando-se três níveis: microgenético, mesogenético e ontogenético. Grosso modo, no nível microgenético, situa-se a experiência imediata da pessoa; no nível mesogenético, estão as estruturas que contém e viabilizam os eventos microgenéticos, como as atividades rotineiras em certo contexto institucional, por exemplo, de educação e trabalho; e, no nível ontogenético, focaliza-se o desenvolvimento do indivíduo ao longo de seu curso de vida. A cultura coletiva provê contextos de atividade estruturada, isto é, repetitiva, que organizam rotinas em um nível mesogenético e microgenético, as quais se tornam significativas, ou não, em nível ontogenético, a depender de uma série de fatores. Assim, os contextos culturais tendem a

canalizar a experiência subjetiva de determinadas formas e promover significados específicos, gerando impactos no nível ontogenético.

Algumas das experiências vivenciadas serão internalizadas e transformadas em estruturas de significado relativamente estáveis, orientando a pessoa em seu curso de vida, ou seja, exercendo real impacto sobre seu desenvolvimento ontogenético. No entanto, não há isomorfismo ou correlação linear entre os três níveis de organização da vida humana. Não é possível determinar *a priori* quais eventos microgenéticos, quer sejam episódicos ou orientados pelo enquadre mesogenético coletivo-cultural, terão impacto no nível ontogenético. Por isso, embora os eventos mesogenéticos, em função de sua estabilidade, sejam mais facilmente identificáveis, é importante considerar que eles não são relevantes em si mesmos ou por si mesmos. Nesse contexto, a criação afetiva de signos que operam entre os níveis pode ser considerada a porta para o desenvolvimento (Valsiner, 2012b, 2014). Em outras palavras, não são as práticas em si, mas os processos afetivo-semióticos a elas relacionados, que permitem a emergência de novas possibilidades no percurso ontogenético.

Na trajetória de uma pessoa, determinados eventos podem desencadear alterações substanciais, promovendo mudanças significativas em sua maneira de ser e agir rotineiramente. Autores como McAdams (2008) utilizam a expressão “momentos críticos” (*turning-points*) para se referir a tais eventos, os quais, na perspectiva da psicologia cultural, têm sido designados como rupturas, que promovem transições no curso do desenvolvimento (Zittoun, 2006, 2007b; Zittoun et al., 2013).

Zittoun (2006) observa que as rupturas podem ocorrer por diversas razões, desde mudanças súbitas no contexto sociocultural (a eclosão de uma guerra, a mudança do regime político de um país, a difusão de uma tecnologia de grande impacto), assim como nas esferas de experiência de uma pessoa (mudança de cidade, trabalho ou escola) ou, ainda, no interior de uma esfera específica (um novo chefe ou professor). Elas podem, também, ocorrer em

função de mudanças no ambiente imediato do indivíduo ou em seu próprio corpo. Em todos esses casos, uma ruptura representa uma quebra de continuidade, que lança o indivíduo na incerteza e exige um esforço no sentido de encontrar novas formas de equilíbrio, uma vez que o estado anterior não pode mais ser recuperado.

Conseqüentemente, as rupturas agem como catalisadores de mudança, provocando a exploração de novas formas de ação, ideias e identidades que representam as transições. Como sublinha Zittoun (2006), as transições implicam processos de reposicionamento do indivíduo do ponto de vista simbólico e social, colocando em questão seu senso de continuidade e coerência, seus valores e orientações gerais. Ao mesmo tempo, implicam o desenvolvimento de novos relacionamentos, formas de conduta, conhecimentos e habilidades. Em todo caso, estão em jogo processos de construção de significado. A autora explora o papel da mediação semiótica nas transições, particularmente do uso de recursos simbólicos que permitem o distanciamento psicológico do aqui-e-agora e a construção de novas significações (Zittoun, 2006, 2007a). É importante ressaltar que, embora determinados eventos sejam socialmente definidos como rupturas (o início da escolarização, uma mudança de emprego, uma crise econômica), a perspectiva aqui apresentada focaliza o que a própria pessoa experimenta como uma ruptura – que pode coincidir, ou não, com um evento identificado por um observador externo (Zittoun et al., 2013). Por vezes, um evento aparentemente insignificante ou imperceptível para um observador pode ser o catalisador de importantes processos de transição para o indivíduo. Em contrapartida, algo socialmente relevante pode não ser percebido subjetivamente como significativo, afigurando-se como o cumprimento de uma mera convenção.

Em suma, embora o desenvolvimento humano seja possibilitado pelas interações do indivíduo com os outros em um dado contexto sociocultural, esse processo não é afetado apenas por fatores externos, respondendo a fatores internos da própria pessoa. Segundo o

princípio da epigênese probabilística (Gottlieb, 2007 como citado em Zittoun et al., 2013), toda mudança desenvolvimental na estrutura de um organismo individual tem como ponto de partida a estrutura que esse organismo atingiu até aquele momento. Logo, a apreensão de novas experiências pelo indivíduo e as eventuais transformações decorrentes baseiam-se em suas experiências prévias e no nível de desenvolvimento preexistente. Além disso, cada pessoa ocupa determinadas posições em seu meio social e constrói significados para as experiências sob uma perspectiva particular, a qual é influenciada por seus desejos, propósitos e metas, isto é, sua intencionalidade voltada para o futuro (Valsiner, 2016).

Por conseguinte, ao analisarmos os percursos ontogenéticos de diferentes pessoas, desponta a singularidade de suas trajetórias biográficas, ainda que externamente possa haver pontos de convergência. Tais marcos biológicos ou sociais, como, por exemplo, alcançar a puberdade ou concluir um curso de formação profissional, assemelham-se a uma “equifinalidade” no desenvolvimento dos sujeitos. Contudo, conforme argumentamos, os processos psicológicos de natureza afetivo-semiótica implicados em seu desenvolvimento serão distintos e únicos para cada indivíduo (Valsiner, 2016; Zittoun et al., 2013; Zittoun & Valsiner, 2016) – o que acarreta importantes consequências metodológicas a serem discutidas na seção específica.

Com base na perspectiva até aqui esboçada, focalizaremos, na sequência, seus desdobramentos para o estudo do desenvolvimento de valores morais.

Processos afetivo-semióticos no desenvolvimento de valores

Considerando o percurso filogenético, a partir do momento em que os seres humanos adquiriram a capacidade de se distanciar da experiência imediata e de refletir sobre suas ações por meio do uso de signos, as dimensões morais e éticas da existência humana vieram à luz. As experiências de afetos contrastivos, relacionados à excitação e inibição, prazer e

dor, satisfação e frustração, alegria e tristeza, e assim por diante, formaram a base para a construção de significados na vida prática, como uma dimensão qualitativa inerente às demandas concretas. Em consequência, emergiram representações e avaliações sobre o que foi bom ou mau, certo ou errado e como a vida deveria ser vivida (Wortmeyer & Branco, 2016).

Sob o ponto de vista da psicologia cultural, os fenômenos psicológicos são essencialmente afetivos, de modo que a reflexividade exerce o papel de ferramenta na construção de significados, proporcionando relativa organização e estabilidade ao solo vibrante dos sentimentos. Assim, a mente humana, integrando afeto e cognição, torna-se capaz de relacionar as experiências do aqui-e-agora e suas projeções no espaço e no tempo, levando em consideração experiências passadas (causas e motivações) e futuras (antecipação de consequências e experiências) mediante a utilização de diversos tipos de signo (Branco & Valsiner, 2012; Valsiner, 2012b, 2014, 2016; Wortmeyer, Silva & Branco, 2014; Wortmeyer & Branco, 2016).

Baseando-se na semiótica estruturada por Charles Sanders Peirce, Valsiner (2012b, 2014, 2016) analisa como diferentes tipos de signos são produzidos, transformados e abandonados ao longo do tempo, mediando as relações do ser humano com o mundo e sendo combinados de maneira hierárquica, porém dinâmica, na construção de significados.

Nessa visão, conceitos como justiça, igualdade, bondade e outras noções abstratas, que podem constituir o pano de fundo para avaliações e decisões sobre intenções, meios e objetivos na vida diária, correspondem a rótulos do tipo ponto (*point-like*), utilizados para expressar campos de significação muito mais amplos e difusos, que possuem complexas origens afetivas. Se perguntarmos a alguém qual é o significado de “justiça” (um rótulo, ou signo tipo ponto), essa pessoa provavelmente terá necessidade de se referir a um conjunto de experiências e avaliações com nuances afetivas, empregando noções mais gerais e

abstratas, isto é, signos do tipo campo (*field-like*), para comunicar seu ponto de vista. Mesmo assim, ela conseguirá expressar o conceito em foco apenas parcialmente, devido às limitações da linguagem verbal. Entretanto, ao analisar e comunicar suas experiências, ela poderá conectar outras categorias (signos do tipo ponto) ao termo justiça, buscando representar de forma mais precisa certas características do conceito em tela, de modo a produzir diferenciações no interior dos signos do tipo campo. Por exemplo, após descrever de maneira mais ampla e difusa seus vários sentimentos e experiências relacionados à justiça e injustiça na vida, a pessoa poderá estabelecer uma correlação entre a categoria justiça e outras categorias, como direitos e deveres, igualdade ou equidade. Em outras palavras, há uma interação dinâmica entre signos do tipo ponto e do tipo campo, no esforço humano de codificar o fluxo constante da experiência, que sempre ultrapassa a possibilidade de representação (Wortmeyer & Branco, 2016).

Innis (2016) apoia-se nas contribuições de Charles S. Peirce e Susanne Langer para delinear sua discussão sobre a semiose afetiva. Da análise semiótica peirceana, o autor destaca a concepção de que o sentimento ou dimensão afetiva encontra-se em primeiro plano na consciência humana, representando o elemento central na apreensão de todos complexos, que provoca atração ou repulsa em relação aos objetos. Os objetos se apresentariam à consciência primeiro por sua qualidade geral afetiva (interpretante emocional ou afetivo), em seguida por sua potencial resistência diante de nossa ação (interpretante energético), para só então serem relacionados a algum pensamento ou ideia (interpretante lógico). Em consequência, Innis argumenta que toda configuração de signos apresentaria uma qualidade própria, evocando, a partir de sua materialidade, determinadas configurações afetivas ou constelações de qualidades, distintivas do objeto ao qual se referem.

Dos estudos de Langer, o autor ressalta que as próprias experiências atuariam como veículos simbólicos, sendo portadoras de significados para além da esfera discursiva. A

simbolização, como processo semiótico, implicaria uma abstração, baseada na percepção de formas significativas que posteriormente seriam articuladas logicamente. Innis (2016) observa a existência de formas objetivas circulando e produzindo redes abrangentes de significados culturais, resultando na apreensão do mundo como um panorama de tonalidades afetivas que atingem as pessoas de modos complexos, e não somente de ideias, conceitos e esquemas de ação. Assim, o autor defende que o mundo cultural não é apenas edificado por conteúdos que podem ser acessados discursivamente em sua totalidade, mas constitui um campo de valências afetivas.

Valsiner (2012b, 2014), por seu turno, sublinha que os processos de construção de significado fazem uso de signos verbais e não-verbais, desenvolvendo-se em direção à generalização e, eventualmente, à hipergeneralização. Segundo o autor, a representação dos campos afetivos pode apresentar grande variação, desde a atribuição de categorias específicas às emoções, até a configuração de campos hipergeneralizados, de acordo com seu modelo de regulação afetivo-semiótica.

Conforme representado na Figura 1, Valsiner analisa que as experiências afetivas são reguladas por processos de construção de significado, desenvolvendo-se a partir de um nível fisiológico primário (Nível 0), no qual se situam experiências de excitação e inibição, em direção a uma tonalidade emocional pré-semiótica relacionada a prazer ou desprazer, conforto ou desconforto (Nível 1), em consequência daquelas experiências primárias. No Nível 2, segue-se a categorização das emoções com rótulos específicos e, no Nível 3, encontramos a representação de estados afetivos gerais. Logo, ambos os níveis (2 e 3) envolvem o uso de signos verbais para mediar os afetos. Acrescentaríamos aqui, ainda, o uso de gestos, sons, imagens e outros diversos tipos de signos não-verbais encontrados no amplo domínio da linguagem, os quais podem alcançar crescentes níveis de sofisticação no curso do desenvolvimento humano. Finalmente, no Nível 4 há a configuração de campos afetivo-

semióticos hipergeneralizados, situados em um patamar pós-verbal e supraconsciente. Esse último nível se refere a orientações muito amplas de sentimentos e interpretações, incluindo predisposições psicológicas gerais como valores, preconceitos e experiências relacionadas à transcendência¹.

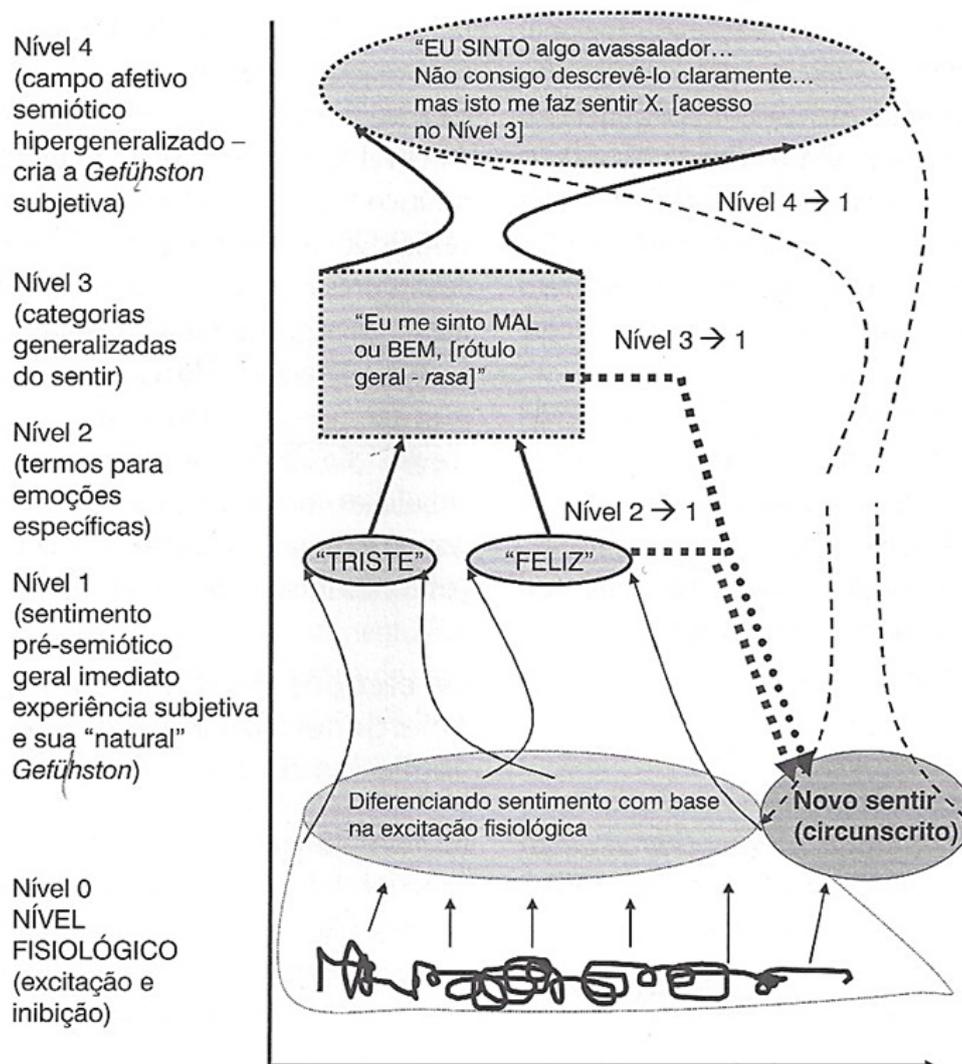


Figura 1. Modelo de regulação afetivo-semiótica da psique (Valsiner, 2012b)

É importante destacar que, de acordo com esse modelo, não há uma progressão linear entre os níveis, uma vez que as experiências humanas transcorrem combinando diferentes

¹ As experiências ligadas à transcendência são frequentemente relacionadas aos domínios da religiosidade, arte, natureza, profundos relacionamentos humanos e assim por diante, implicando um sentimento de unidade com uma realidade abrangente e complexa.

níveis de regulação afetiva em uma dinâmica não-linear. Por exemplo, podemos imaginar uma situação em que uma pessoa, ao entrar em uma catedral, subitamente vivencie uma experiência religiosa de profunda significação, sentindo-se completamente arrebatada ao ponto de ficar literalmente sem palavras. Podemos analisar que, nesse caso, o impacto provocado por aquele ambiente físico (características arquitetônicas, luminosidade, elementos decorativos, etc.), situado no Nível 1 do modelo valsineriano, resultou da conexão com campos afetivo-semióticos hipergeneralizados (Nível 4) relativos à espiritualidade e transcendência, os quais atuaram sobre o nível das sensações, percepções e sentimentos. Isso se revela na força simbólica adquirida pela edificação da catedral como um todo, ou ainda por elementos específicos ali presentes. A pessoa desse exemplo poderá, posteriormente, buscar definir para si mesma o teor dessa experiência, ou ainda compartilhá-la com outras pessoas, usando signos verbais referentes aos Níveis 2 ou 3 nesse processo. Ainda assim, esses recursos semióticos serão sempre insatisfatórios para expressar um campo de significações de tamanha abrangência e complexidade. A situação hipotética acima poderia ser analisada, mais além, em termos dos valores que definem as qualidades e sentidos do estar-no-mundo para a pessoa em questão.

Como já mencionado, Valsiner localiza os valores no último e mais alto nível da hierarquia regulatória semiótica (Nível 4). Desse modo, os valores atuam como direções gerais, constantemente presentes, que podem ser inferidas a partir de diversos aspectos da conduta humana relacionados aos níveis inferiores dessa hierarquia. Nesse caso, os campos afetivo-semióticos ultrapassam os contextos de experiência específicos em que se originaram, passando a guiar outros contextos, como um tipo de orientação motivacional generalizada. O autor assinala que o discurso racional sobre questões como justiça, moralidade ou patriotismo, por exemplo, cessa com a hipergeneralização, uma vez que o imperativo afetivo passa a prevalecer: a pessoa apenas “sente” que deve agir de determinada

forma em dada situação. Assim, a visão de mundo racionalmente generalizada pelo indivíduo torna-se não-racionalmente fortalecida por profundos imperativos afetivos para “estar no mundo”, relacionados a conglomerados de significados (Valsiner, 2014, 2016).

Tendo em vista seu caráter hipergeneralizado e seu papel fundamental na autoconstituição da pessoa, os valores não são facilmente substituídos ou modificados como outros processos de construção de significado. Na realidade, eles são mais resistentes à mudança e menos suscetíveis à influência da mera informação, instrução ou treinamento. Ainda assim, sua posição hierárquica no sistema motivacional do indivíduo não é permanentemente estável, estando sujeita a mudanças em função das interações estabelecidas em certas situações. Isso pode ocorrer devido aos processos construtivos continuamente em curso por meio da internalização e da externalização, nos quais a agência individual interage com a canalização cultural (Branco & Valsiner, 2012; Valsiner, 2012b, 2014).

Consequentemente, sob essa perspectiva, os valores morais podem ser definidos como signos hipergeneralizados que direcionam afetos e funções cognitivas (Branco, 2016). Os significados relacionados ao que é moral, imoral ou indiferente a esse respeito servem de parâmetro para os sentimentos e reflexões voltados ao futuro (o que poderia, o que deveria ou não deveria ser), desempenhando uma função normativa. Essas tensões entre opostos afetivos (moral *versus* imoral) dirigem nosso sentimento-no-mundo e guiam nossas construções pessoais ligadas ao ambiente e à nossa própria psique. Embora permaneçam como pano de fundo na maior parte do tempo em nossas vidas, os valores atuam na emergência, manutenção, amplificação ou atenuação de todas as relações entre a pessoa e o ambiente (Valsiner, 2014). Tais aspectos tornam-se mais evidentes em situações limítrofes, isto é, quando necessitamos negociar as possibilidades e limites de nossas interações (e identidade) diante de um obstáculo interno ou externo (Marsico & Varzi, 2016).

Schlieve (2017) analisa que os valores, enquanto crenças carregadas de afeto, constituem os horizontes morais pessoais e coletivos, definindo um quadro sobre como o mundo deveria ser. A autora argumenta que, embora construídos em contextos socioculturais específicos, os valores tendem a ser consistentes ao longo do tempo, conectando-se ao senso comum e às ações cotidianas nesses espaços sociais. Do ponto de vista subjetivo, os horizontes morais definem as posições que uma pessoa pode ou deve ocupar nesse cenário, ligando-se estreitamente a processos identitários. Em seus estudos sobre as experiências de expatriados, Schlieve (2017) observou que os sujeitos tendem a buscar um senso de continuidade e coerência com seus valores originais, mesmo ao vivenciarem experiências extremamente contrastivas em um contexto sociocultural norteado por valores distintos. Para tanto, as pessoas utilizam complexas estratégias de construção e reconstrução de significados relacionados ao novo contexto, buscando salvaguardar sua autoimagem ligada ao país de origem.

Ademais, cabe observar que a regulação semiótica dos afetos pode operar de diferentes formas, configurando um complexo jogo de aproximação e distanciamento psicológico das experiências imediatas. Como vimos, Valsiner (2014, 2016) destaca que os campos afetivo-semióticos hipergeneralizados implicam um modo de “sentir-se dentro” (*Einfühlung*, na expressão alemã de Theodor Lipps) do mundo, o que podemos compreender como uma forma de conexão e implicação diante das experiências. Em contrapartida, o uso de signos também possibilita que o indivíduo se coloque “fora” de seu contexto imediato. Por exemplo, ao construir um espaço imaginário alternativo ou um novo significado para dada situação, que pode neutralizar sua relevância. Dessa forma, os processos de significação também permitem que o aqui-e-agora seja filtrado, isto é, ressignificado, adquirindo uma nova qualidade afetiva para o sujeito (Zittoun et al., 2013).

A seguir, discutiremos os processos de canalização cultural voltados ao direcionamento do desenvolvimento de valores morais pelos sujeitos.

Canalização cultural do desenvolvimento moral

No contexto coletivo, os valores estão presentes de modo implícito e explícito na miríade de práticas e significados compartilhados em uma cultura, conferindo sentido e direção à conduta individual. Para Rosa e González (2012):

Cada indivíduo e coletividade possuem valores finalísticos (crenças sobre “o que realmente importa” como objetivo) assim como meios para alcançar esses fins, que também são valorizados. Valores finalísticos são aqueles que proporcionam sentido, e tornam a experiência – e aquilo que a experiência apresenta, como objetos, ações, agentes, sentimentos, desejos, inclusive alguém – significativa. Toda cultura provê valores finalísticos sobre o que faz a vida valer a pena ser vivida. Esse é o porquê de esses valores estarem tão profundamente gravados na identidade pessoal e cultural, porque eles tornam possível escolher entre o que é importante ou dispensável para que cada um vivencie a própria vida de um modo particular, o que alguém é e deseja ser. (p. 10).

Valsiner (2012b, 2014) assinala que as experiências afetivas dos indivíduos são guiadas por sugestões sociais codificadas em signos com diferentes níveis de generalização. Em outras palavras, o desenvolvimento individual é significativamente canalizado pela comunicação com outros sociais por meio de mensagens explícitas, implícitas ou ambientalmente codificadas, que indicam como eles deveriam se sentir e agir diante de determinadas experiências. Essas sugestões estão presentes na vida diária, na forma de inserções episódicas com padrões heterogêneos e redundantes, sendo orientadas para as metas de instituições sociais específicas nas quais os sujeitos vivem. Em tais contextos, os

valores estão presentes de formas explícitas e, principalmente, implícitas, regulando os cruzamentos de fronteiras da pessoa em sociedade. Conforme o autor enfatiza, o objetivo final desses processos é atingir a esfera mais íntima das pessoas, de modo a promover a internalização das sugestões sociais como valores pessoais.

Destaca-se, particularmente, o emprego de rituais sociais na promoção da regulação dos campos afetivos. Valsiner (2012b) observa que aspectos rítmicos e multissensoriais são empregados em padrões de ação ritualística, que funcionam como imagens externalizadas frequentemente associadas a símbolos e mitos codificados no ambiente. Por exemplo, “atividades conjuntas de massa, tais como marchar com uma banda, canto coral e escutar música, proporcionam uma unificação rítmica similar entre a pessoa e a atividade” (Valsiner, 2012b, p. 271). Tais práticas são encontradas desde a educação infantil até contextos de formação religiosa e política. O autor assinala, ainda, que a orientação para o sentimento de unificação com determinados papéis e valores sociais, no sentido da completa fusão afetiva, é coordenada com orientações para o distanciamento afetivo em domínios específicos desses mesmos papéis, objetivando o exercício do autocontrole afetivo em certas situações.

Por seu turno, Shweder e Much (1991) analisam o poder da comunicação social cotidiana na difusão de crenças morais, argumentando que estas têm sua origem ontogenética nos significados implícitos comunicados por meio da fala, conversação e práticas habituais. Segundo os autores, as crianças são continuamente assistidas por aqueles incumbidos da sua educação, os “guardiães locais da ordem moral”, a elaborar noções de certo e errado. Nesse contexto, constituído por modos de percepção e avaliação tradicionais representados no discurso diário, elas fazem reconstruções pessoais sobre a forma e o conteúdo da moral. Os autores observam que as interpretações morais dos eventos são transmitidas às crianças principalmente no contexto da rotina, em sua contínua participação nas práticas sociais:

Elas [as interpretações morais] são transmitidas por meio de trocas verbais – comandos, ameaças, estabelecimento de sanções, acusações, explicações, justificações e desculpas – necessárias para manter as práticas rotineiras. (...) as interpretações moralmente relevantes dos eventos são atravessadas e tornadas salientes, também, pelas reações emocionais dos outros; por exemplo, raiva, desapontamento ou “sentimentos feridos” por uma transgressão. Finalmente, (...) as interpretações morais dos eventos são expressas e são discerníveis na própria organização das práticas de rotina (uma cama separada para cada criança, uma refeição comunitária, ficar em fila – o primeiro a chegar, o primeiro servido – para receber bilhetes). (Shweder & Much, 1991, p. 191).

De acordo com essa abordagem cultural, linguagem e afeto são componentes intrínsecos da comunicação social, que vai muito além de sentenças literais e enunciações verbais explícitas. Shweder e Much (1991) enfatizam que o discurso carrega significados indiciais, de modo que as mensagens são interpretadas de maneira inferencial, considerando o contexto das interações e as assunções prévias compartilhadas entre os participantes do processo comunicativo. Nessa perspectiva, o desenvolvimento moral seria, em grande medida, um problema de aquisição do conhecimento moral implícito na comunicação social.

Bergmann (1998) observa que a moralidade é uma qualidade tão comum e intrínseca à interação social cotidiana que permanece invisível, como óculos que permitem a visão acurada de uma área enquanto eles próprios permanecem despercebidos. Dessa forma, quando falamos sobre outras pessoas, dificilmente é possível não adotar expressões que carreguem alguma forma de significado moral. Nesse contexto, não se trata apenas do discurso verbal, mas também de posturas corporais, expressões faciais e entonações de voz, que por vezes são suficientes para denotar o caráter moral de uma enunciação. O autor aponta, por exemplo, que contar histórias é um recurso significativo para transmitir

avaliações morais, posto que é propriamente a “moral da história” que a torna interessante e significativa. Além disso, não seria acidental a coincidência, em diversos idiomas, da semântica relativa à comunicação e à moralidade. Por exemplo, o termo “responsabilidade” é derivado de “resposta”, de maneira que, para o autor, a moralidade seria inerente à comunicação social. Bergmann defende que a pressuposição recíproca de responsabilidade pela própria conduta, em um mundo compartilhado, constitui condição elementar para qualquer nível de diálogo.

Nessa visão, os julgamentos morais estariam estreitamente relacionados a questões envolvendo respeito ou desrespeito, aprovação ou desaprovação de determinadas condutas. Assim, expressões avaliativas, louvando ou culpando pessoas, colocadas na posição de heróis ou vilões, seriam reveladoras da moralidade no discurso. Nas narrativas de determinados eventos, seria especialmente reveladora a ocorrência de acusações, insultos, reclamações ou elogios. Quando o objeto da avaliação moral é a própria pessoa, encontram-se frequentemente expressões de admissão, confissão, desculpas, remorso ou, ainda, justificção. Outros indicadores estariam relacionados ao uso de expressões idiomáticas minoritárias, provérbios e parábolas. Bergmann (1998) destaca, ainda, o uso de meios paralinguísticos e não verbais, exemplificando que: “Um gesto depreciativo ou uma expressão facial, uma entonação crescente ou um volume maior, pode ser suficiente para sinalizar desprezo e raiva, mas também orgulho e admiração” (p. 288). O autor assinala, ainda, que a abordagem de determinados temas, objetos de julgamento moral, pode se tornar delicada ou sensível em uma situação de interação. Dessa forma, como forma de proteção mútua, as pessoas podem optar por tratar o assunto de maneira indireta, vaga ou alusiva.

Na mesma esteira, ao analisar as dimensões morais do uso da linguagem, Drew (1998) observa que, em circunstâncias de interação social, as pessoas usualmente avaliam a conduta (própria ou alheia) como fenômenos passíveis de responsabilização, em termos de

propriedade, adequação, correção, justiça, ou seus opostos. Portanto, as descrições de eventos, ainda que com propósitos ligados às situações específicas de interação, usualmente possuem conotações morais ligadas à correção ou incorreção das ações. O autor focalizou, em sua análise, narrativas ligadas a reclamações pelo comportamento alheio, nas quais as pessoas demonstram sua indignação de diversas formas, desde sugestões sutis até expressões ostensivas de condenação. Em contrapartida, Tognetta e Vinha (2009), em uma pesquisa realizada com adolescentes brasileiros, buscaram explorar o que lhes causava indignação, considerando esse sentimento um importante indicador de avaliações morais.

Em uma diferente perspectiva, Brinkmann (2004) considera que os valores e bens morais estão inseridos em práticas sociais específicas, propondo uma análise da topografia da ecologia moral. O autor condena o subjetivismo corrente nas teorias psicológicas, argumentando que os valores emergem em determinadas configurações de atividade. Assim, as práticas possuiriam padrões de excelência, em si, normativos: haveria modos melhores e piores de participar de uma prática, de modo que as pessoas envolvidas seriam instadas a desenvolver certas virtudes – por exemplo, ser persistente, cauteloso ou paciente. Brinkmann defende que esses conceitos não são puramente descritivos, mas envolvem uma unidade entre fato e valor. Os conceitos éticos, portanto, seriam guiados pelo contexto de sua aplicação prática, de modo que a ecologia moral possuiria uma raiz funcional. O caráter moral dos sujeitos emergiria como consequência das práticas, sendo formado por suas disposições habituais. Todavia, considerando que as práticas na qual um indivíduo se engaja são dinâmicas e diversificadas, haveria a necessidade de definir uma hierarquia, orientada para um bem superior.

Em contrapartida, Shotter (1993a) analisa que, para aprender como ser um membro responsável de determinado grupo social, faz-se necessário aprender como fazer certas coisas do modo “correto”, isto é, como perceber, pensar, falar, agir e experimentar o

ambiente de um modo que faça sentido aos outros, considerado legítimo pelos demais. O autor considera que, ao aprender a executar determinadas tarefas, as crianças internalizam um modo de ver o problema, desenvolvendo uma sensibilidade para compreender as expectativas dos adultos que as orientam e, posteriormente, julgar por si mesmas se agiram corretamente. Ele propõe, dessa forma, uma reinterpretação do conceito de internalização cunhado por Vygotsky, considerando que o desenvolvimento desse tipo de conhecimento prático-moral se encontra na base do processo.

Segundo o autor, a expressão de um pensamento ou intenção, a enunciação de uma sentença ou a prática de uma ação não seriam derivados de cognições bem definidas e ordenadas. Ao contrário, seriam provenientes de sentimentos pessoais vagos, difusos e desordenados, referentes ao senso de como as pessoas estão semioticamente posicionadas em relação aos outros ao seu redor. Essas expressões seriam orientadas e desenvolvidas em um processo de negociação social dialogicamente estruturado, em que o indivíduo gradualmente adquire consciência de sua posição e das posições dos demais, aprendendo a se movimentar nessas transações. Shotter (1993a) observa que os envolvidos nessas interações, ao acessarem suas “posições semióticas” em contínua mudança ao longo do processo, devem estar conscientes daquilo que, moralmente, essas posições demandam ou permitem. Assim, para que os indivíduos sejam considerados apropriados em seu grupo, em termos de inteligibilidade e legitimidade, eles devem se ajustar aos privilégios e obrigações morais operados dinamicamente a cada momento.

Em consequência, Shotter (1993a) analisa que a criança, inicialmente controlada por um adulto ou guardião moral na execução de suas atividades, aprende progressivamente a controlar suas próprias ações, antes espontâneas e sem autoconsciência, tornando-se um agente responsável. Essa responsabilidade prático-moral implica, portanto, a internalização de uma interpretação sobre o tipo de mundo ao qual se deve responder, que reflete aquilo

que faz sentido em sua própria cultura. Esse processo envolve o desenvolvimento de certas sensibilidades para o julgamento da conduta apropriada em cada situação a que a pessoa é chamada a responder e, eventualmente, apresentar justificativas para suas ações. Em outras palavras, trata-se da internalização de referências normativas, que, em última análise, permitem a avaliação em termos de bem e mal (Shotter, 1993a).

Em uma produção subsequente, Shotter (1993b) propõe a complementação da proposta vygotskyana ligada à internalização das funções psicológicas superiores por meio da abordagem dialógica cunhada por Bakhtin. Ele explora que a participação da pessoa em diversas esferas de experiência, reguladas por instituições sociais constituídas por diferentes gêneros discursivos, possibilita a internalização de um conjunto de variadas “posições” dinâmicas e inter-relacionadas. Assim, o mundo semiótico de cada pessoa envolveria a responsividade a partir de diversas posições, em direção a diferentes destinatários – os quais, mais do que outros concretos, presentes no aqui-e-agora, seriam constituídos por outros imaginários, internalizados. Dessa forma, a responsabilidade moral passaria do contexto imediato do indivíduo para sua posição em um contexto intralinguístico, construído em seu mundo imaginário. As pessoas tornam-se responsáveis por situações não imediatamente vividas, ingressando em um campo complexo de lutas e tensões internas e externas. A responsividade ética, nesse contexto, seria construída nesse movimento dialógico de contínuo cruzamento de fronteiras semióticas, atravessando zonas de incerteza (Shotter, 1993b).

A partir da proposta de Shotter (1993a, 1993b), Leiman (2002) defende que o conceito de posição semiótica implica uma responsividade ética que não seria meramente instrumental, como uma simples internalização de processos mentais que refletiriam modos coletivos de pensar e agir. Ele argumenta que, no processo comunicativo, a compreensão

constitui um ato de se encontrar algo, presente aqui e agora no significado do signo, e, ao mesmo tempo, enriquecer esse algo por meio de sua própria posição contextual.

Consequentemente, Leiman (2002) enfatiza que a qualidade dialógica seria inerente aos signos, assim como aos processos de significação relacionados, ressaltando que estes são sempre endereçados a alguém em determinado contexto. O uso dos signos em uma enunciação implicaria um posicionamento semiótico do autor, assim como o posicionamento daqueles a quem se dirige (que podem ser não apenas outras pessoas, mas também os pensamentos e posições do próprio sujeito). O autor ressalta que a configuração posicional expressa em uma enunciação pode ser muito complexa, apresentando múltiplos destinatários e diferentes registros semióticos.

Após revisarmos diversas contribuições teóricas sobre o tema, constatamos a complexidade dos processos de canalização cultural voltados ao desenvolvimento de valores morais. Ao mesmo tempo em que se ancoram em práticas sociais concretas, esses processos refletem matrizes interpretativas sobre a realidade, procurando orientar a sensibilidade dos sujeitos e a construção de significados para suas experiências em determinadas direções. Na sequência, analisaremos as configurações específicas dessas interações nos processos de socialização militar.

A Socialização Militar Como Contexto de Desenvolvimento Moral

Cultura militar e valores morais

A alternância entre períodos de guerra e paz tem representado uma inquietante realidade ao longo da História, desafiando constantemente os ideais humanistas de reconciliação e harmonia universal. Conflitos nas esferas política, econômica, ideológica e religiosa podem escalar e dar origem a guerras, com a aplicação de meios militares para sua

solução, ainda que temporária. De fato, guerras comumente não terminam com a eliminação dos conflitos, mas com seu redirecionamento para outras formas de resolução, deixando latentes questões que potencialmente originarão novas guerras no futuro (Valsiner, no prelo).

Diante desse cenário, a formação dos militares tem sido objeto de preocupações éticas e morais, pelo menos, desde a Antiguidade. Por exemplo, é amplamente conhecida a discussão de Platão na obra *A República* a respeito da educação dos guardiões, entre os quais figurariam os soldados encarregados da defesa da *polis*. Na sociedade idealizada pelo filósofo, essa categoria social necessitaria desenvolver as virtudes da justiça, sabedoria, coragem e temperança para cumprir adequadamente sua destinação.

Foge ao escopo do presente trabalho uma revisão de como tais questões foram equacionadas nas diversas configurações políticas e militares ao longo da História. Destacamos, particularmente, que a estrutura militar atualmente existente na maior parte das nações-estado, e em especial nas ditas sociedades ocidentais, constitui uma construção relativamente recente. Os padrões básicos do profissionalismo militar foram introduzidos na Prússia em 1808, servindo de referência para a estruturação de forças armadas nacionais na França e, posteriormente, na Inglaterra, difundindo-se em seguida para outros países (Huntington, 1985).

Huntington (1985) analisa que o oficialato foi concebido como uma profissão a partir da metade do século XIX, quando passou a ser crescentemente enfatizada a estreita unidade e camaradagem entre todos os oficiais, independentemente de suas origens sociais. Essa nova forma de organização militar emergiu em um cenário de avanço tecnológico, divisão especializada do trabalho e ascensão de nações-estado democráticas e competitivas, para citar apenas alguns fatores que impactaram os modos de pensar e fazer guerras. Assim, as noções contemporâneas sobre o papel e a responsabilidade dos militares tiveram origem durante a Idade Moderna, com a formação de forças armadas nacionais como organizações

públicas burocráticas (no sentido weberiano de burocracia), dedicadas a servir ao Estado. Em consequência, os contornos da ética profissional militar implicaram a valorização dessa forma específica de organização e relacionamento.

É importante observar que a função social precípua das instituições militares, em torno da qual se configura prioritariamente sua identidade, vincula-se à administração e ao emprego da violência em nome do Estado. Huntington (1985) sublinha que a existência da profissão militar pressupõe interesses humanos em conflito e o emprego da violência para defender esses interesses. Dessa forma, o autor argumenta que a função de uma força militar é o combate armado bem-sucedido. A construção histórica de práticas e significados que constituem a cultura organizacional militar deriva, portanto, das tentativas de adaptação da organização às exigências ligadas a essa tarefa, que define sua função no tecido social. Conforme analisamos anteriormente (Wortmeyer, 2007, 2009), diversos aspectos que têm caracterizado a cultura militar, recorrentes em vários países, podem ser considerados como estratégias organizacionais defensivas diante das incertezas e ansiedades inerentes ao emprego em combate.

Para Huntington, “um valor ou uma atitude só faz parte da ética profissional militar se for deduzido ou derivado da especialização, da responsabilidade e da organização peculiares da profissão militar” (1996, p. 79). Essa concepção tem sido ampliada contemporaneamente, ao se discutir não apenas o papel intrínseco das forças armadas, mas também suas relações com a sociedade. Nesse sentido, Robinson (2008) assinala que “o propósito da ética militar é não somente produzir soldados que sejam eficientes, mas também limitar o uso da força e proteger outros do poder que os soldados controlam” (p. 6). A atuação em sociedades democráticas tem colocado novos desafios à profissão militar, que se encontra diante da expectativa de uma ação comprometida com valores democráticos, ao

mesmo tempo em que se ancora em uma estrutura organizacional não democrática. Diante dessa potencial contradição, Doorn (1975) ressalta que

as forças armadas atuam em uma área limítrofe, onde o sistema democrático torna-se não democrático por razões de autopreservação. Elas operacionalizam e simbolizam um sistema de autoridade que se torna essencial quando todas as outras possibilidades foram exauridas (como citado em Senger, 2010, p. 224).

Contemporaneamente, somando-se à concepção moderna da guerra como uma questão entre Estados (Janowitz, 1957), emergiu a noção de “guerras pós-nacionais”, relacionada a uma responsabilidade mundial quanto à defesa dos direitos humanos em solo estrangeiro (Beck, 2005). Como exemplos, podemos citar intervenções multinacionais em casos de sérias violações dos direitos humanos e ações militares para prevenir as ameaças do terrorismo global. Conforme assinalado por Beck (2005), um novo tipo de política pós-nacional, relacionada a um “humanismo militar”, tem emergido em nossos tempos. Por conseguinte, as instituições militares passaram a ser empregadas não somente em operações de combate tradicionais, mas também em operações de manutenção da paz e em ações humanitárias no exterior. Os militares são levados a entrar em ação, dessa forma, mesmo quando seu próprio país se encontra em tempos de paz – o que pode ocorrer inclusive no contexto doméstico, por exemplo, no suporte à defesa civil e à segurança pública, como abordaremos à frente em relação ao Brasil.

Na época atual, a complexidade e a ambiguidade dos cenários em que se desenvolvem as operações militares tem apresentado novos desafios à formação desses profissionais. A crescente descentralização das tropas nas operações, o onipresente uso da tecnologia, assim como a amplificação de seus efeitos, a interação mais próxima e frequente com populações civis, por vezes em contextos culturais diversificados, os avanços relacionados aos direitos humanos em conflitos armados e ao direito ambiental, para citar

apenas alguns fatores, acarretam questões éticas e morais que não estavam presentes há algumas décadas. Ao analisarem essa problemática, Graaf e Berg (2010) apontam a necessidade de se promover o “profissionalismo moral” nas forças armadas, o qual seria resultante, por um lado, do estabelecimento de padrões claros em um código de conduta e, por outro, do desenvolvimento moral dos militares. A seguir, veremos como esses aspectos têm se refletido na socialização militar.

O desenvolvimento moral na socialização militar

O potencial emprego da violência como ferramenta para resolução de conflitos em nome do Estado, embora legitimado na própria estrutura das sociedades democráticas atuais (Janowitz, 1957), está longe de ser um problema meramente instrumental e legal. A despeito das abordagens funcionalistas acerca da ética militar e dos dilemas morais ligados a essa atividade (Huntington, 1985), entendemos que o enfrentamento de riscos à própria integridade física e psicológica e a possibilidade de atentar contra a integridade de outros seres humanos mobiliza profundas questões existenciais no nível individual, relacionadas a processos afetivo-semióticos já discutidos no presente trabalho. Além disso, no nível coletivo, as variadas situações em que ocorre o emprego militar implicam questões relativas à identidade e à responsabilidade social das forças armadas e, em consequência, aos valores institucionais.

Desde as primeiras tentativas de organização de forças armadas nacionais ao redor do mundo, identificam-se traços de uma ética profissional militar voltada a regular a conduta de seus membros, por meio do comprometimento com determinados valores morais. Mais do que por uma legislação específica, o profissionalismo militar é regido por um código de honra, que o diferencia das demais profissões e grupos sociais (Janowitz, 1957). Appiah (2012) argumenta que, embora os exércitos tenham conservado sentimentos e lealdades

cujas raízes se encontram em épocas anteriores, a honra militar seria fundamental para que os soldados cumpram o que deles se espera. O autor considera que “os sacrifícios mais úteis na guerra” implicam que as pessoas executem ações que são moralmente desejáveis, mas não obrigatórias. Ele observa que

no calor da batalha, tudo fica envolto pelas nuvens da guerra. Se o objetivo de um soldado era apenas ganhar um bônus ou escapar da prisão, não teria incentivo para se comportar bem no exato momento em que mais precisamos disso. Em contraste, a honra, que se funda no próprio senso de honra do soldado individual (e no de seus pares), pode ser eficiente sem exigir grande vigilância; e, ao contrário de uma sentença judicial ou de um contrato comercial, qualquer um que estiver por ali e pertencer ao mesmo mundo da honra será eficiente para garantir a vigência do código (...). (Appiah, 2012, p. 197).

Os processos de socialização militar têm sido tradicionalmente orientados para o desenvolvimento da integridade, justiça, coragem, lealdade, camaradagem, disciplina, honestidade e outros valores relacionados, que historicamente têm constituído importantes recursos afetivo-semióticos para fazer frente aos desafios inerentes às situações em combate (Huntington, 1985; Wortmeyer, 2007, 2009). A educação nesse contexto assume explicitamente que sua principal finalidade é atuar no campo afetivo das pessoas, favorecendo a internalização dos valores essenciais à profissão militar (Badaró, 2006; Castro, 2004; Janowitz, 1967; Wortmeyer, 2007).

As práticas e significados que caracterizam a socialização militar têm sido investigados de forma predominante sob perspectivas antropológicas e sociológicas (Badaró, 2006; Castro, 2004; Janowitz, 1967). No clássico estudo sobre a problemática da profissão militar norte-americana após a Segunda Guerra Mundial, Janowitz (1967) enfatizou o papel das academias militares:

A educação numa academia militar é a primeira e a mais crucial experiência de um soldado profissional. As experiências educacionais de um cadete não obliteram seus antecedentes sociais, mas deixam impressões fundas e duradouras. Embora nem todos os generais e almirantes tenham frequentado academias militares, estas fixam os padrões de comportamento para toda a profissão militar. São elas a fonte da difundida “igualdade de sentimento” a respeito de honra militar e do sentido de fraternidade que prevalece entre os militares. (p. 129).

Para o autor, o processo de socialização dos cadetes envolve valores, atitudes e normas, que devem ser internalizados para o desempenho de seu papel profissional:

O oficial profissional ingressa numa carreira em que uma autoridade única regulamenta todas as oportunidades de sua existência. Com efeito, o aspirante verifica que todo o ciclo de sua vida diária está sob o controle desta autoridade única, pois a vida militar é uma vida institucional. Além das qualificações técnicas que ele adquire, as academias devem prepará-lo para o estilo de vida peculiar ao militar e doutriná-lo quanto à importância da liderança heroica. Devem procurar enfraquecer laços regionais e desenvolver um sentido de identidade nacional mais ampla. Admitido o oficial em potencial, e sobrevivendo este às provas de iniciação, a finalidade de uma academia militar consiste em transformá-lo num membro da “fraternidade” profissional. (p. 130).

Quanto às provas de iniciação acima mencionadas, Janowitz (1967) analisa que estas se destinam a verificar se os cadetes novatos possuem de fato as características necessárias para a carreira. Disciplina rigorosa, controle severo das rotinas diárias, doutrinação em tradições militares e cerimoniais e exigência de desempenho atlético são algumas das práticas que circunscrevem a brusca transição que representa o ingresso na carreira militar. A intimidação é utilizada nos primeiros anos, segundo o autor, para facilitar a mudança da

vida civil para a militar. “As rotinas intermináveis e o sistema de intimidação dos calouros justificam-se como um meio de ensinar autocontrole, bem como resistência ao pânico” (p. 132). O autor destaca, ainda, que é o ambiente físico e histórico que produz as impressões mais duradouras nos alunos, pois lhes transmite uma imagem de eterna estabilidade, facilitando a internalização de conceitos como os de honra militar e lealdade profissional.

A respeito do processo de socialização em academias militares, Castro (2004) assinala que:

Um ponto comum aos sociólogos que escreveram sobre as academias militares nos Estados Unidos é o destaque que dão à intensidade do processo de socialização profissional militar, combinada ao fato de que esse processo ocorre em relativo isolamento ou autonomia. Por isso, comparada a outras profissões, a militar representaria um caso-limite sociológico, contribuindo para uma grande coesão ou homogeneidade interna (“espírito-de-corpo”), mesmo que frequentemente ao preço de um distanciamento entre os militares e o mundo civil. (p. 34).

Sobre o processo de formação de oficiais do exército argentino, Badaró (2006) investigou duas dimensões centrais: a redefinição de identidades individuais e a socialização de determinadas emoções e sentimentos. O autor analisa que, mais do que teorias ou conceitos, os valores morais geram práticas que implicam escolhas e preferências relacionadas ao contexto de socialização institucional e a relações sociais específicas, sendo fundamentais para a formação da identidade militar. Ele argumenta que o processo de socialização dos cadetes do *Colegio Militar de la Nación* (CMN) visaria não apenas transmitir conhecimentos relacionados ao campo profissional, mas, principalmente, moldar atores sociais capazes de representar o Exército como uma comunidade moral que seria qualitativamente diferente do restante da população.

Badaró (2006) constatou que os cadetes novatos aprendem a implementar um sistema de classificação em cujos extremos se encontram os polos civil e militar, que lhes permite identificar e classificar como civis pessoas, ações, gestos, objetos e expressões e, eventualmente, suprimir ou incorporá-las em sua linha de comportamento habitual. Essa aprendizagem ocorre na interação dos novatos com seus pares, com oficiais e cadetes que lhes são hierarquicamente superiores, sendo aplicada ao processo de transformação identitária que eles próprios vivenciam. O autor destaca que

O corpo é um instrumento privilegiado na incorporação do mundo simbólico no qual ingressa o novato. O corpo do novato simboliza, especialmente durante os primeiros meses no CMN, a ambiguidade daquele que se encontra entre dois mundos, entre o mundo “civil” e “militar”. (Badaró, 2006, p. 66).

Diversas práticas institucionais atuam no sentido de levar os cadetes a tomarem o próprio corpo como objeto de reflexão e reformulação. Badaró sublinha que o corpo é concebido como “uma entidade moral que representa a pessoa militar e por meio da qual sentimentos, ideias e conhecimentos são expressos” (2006, p. 66).

O pesquisador analisou, ainda, como determinados sentimentos são canalizados ao longo do processo de socialização, particularmente em situações de crise. Esse processo favoreceria a identificação dos cadetes com valores morais relacionados à profissão militar, sendo utilizado para construir um sentido para sua permanência no curso de formação. Conforme descreve o autor:

O "sacrifício", a "resistência" e a "abnegação" são noções que, por meio de sua incorporação em práticas, discursos ou estados emocionais expressam uma escala de preferências. São valores institucionalmente reconhecidos que têm uma carga normativa e obrigatória, oferecem justificativas para práticas e discursos (...) e evocam valores morais institucionalmente reconhecidos como característicos do

“bom cadete”. Esses “valores morais” permitem unir os aspectos normativos da instituição com os desejos e as expectativas individuais e familiares. (Badaró, 2006, p. 74).

Outros enfoques teórico-metodológicos têm sido adotados em diversos países, por vezes visando identificar os métodos mais eficazes para a educação ética e moral, face aos atuais desafios relativos à profissão militar. Analisando as tendências educacionais existentes nas forças armadas em geral, Robinson (2008) observou que:

Até recentemente, políticas de educação ética nas forças militares eram desenvolvidas em uma base *ad hoc*, mais do que esboçadas segundo uma teoria ética sistematicamente considerada ou inseridas em algum programa educacional pragmático, funcional. Isso começou a mudar, e muitos países estão estabelecendo novos programas de ética militar baseados diretamente no trabalho de filósofos acadêmicos e cientistas sociais. Os princípios filosóficos por trás desses programas são, todavia, frequentemente muito diferentes de uma nação para outra, produzindo significativa variação nos métodos utilizados para atacar o problema comum. (p. 1).

Segundo o autor, a primeira razão para tal diversidade seria devida ao aspecto semântico. Para alguns, ética é sinônimo de moralidade, o que resultaria em uma educação voltada ao desenvolvimento do caráter ou de pessoas virtuosas. Para outros, a ética estaria mais relacionada às exigências de determinada profissão, de modo que a educação ética seria voltada à compreensão do propósito e dos métodos da profissão, bem como dos valores que derivam destes. Algumas instituições prefeririam utilizar o termo *etos* em vez de ética, que corresponderia ao espírito intangível que guia uma comunidade e os comportamentos de seus membros. Ele observa que há também frequente confusão terminológica entre valores e virtudes e, ainda, variação na definição pelos diversos países do que caracterizaria a ética militar. Por outro lado, haveria também aspectos comuns, como lealdade ou camaradagem,

coragem, abnegação e disciplina – os quais, para o autor, estariam ligados a aspectos puramente funcionais (Robinson, 2008). Entretanto, como abordamos no início do presente capítulo, tais diferenças conceituais expressam, para além da dimensão formal e explícita do discurso, pressupostos filosóficos e projetos políticos distintos.

Robinson (2008) identificou diferentes métodos empregados na educação ética militar adotada em diversos países, tais como: um método pragmático, no qual não há educação ética formal e o etos institucional seria transmitido pelas tradições e exemplos dos instrutores; aulas formais de filosofia moral; estudos de caso, que podem consistir em dilemas; palestrantes motivacionais; modelos de papel, excursões a campos de batalha e visitas a museus; e, ainda, integração da ética a outros aspectos do treinamento militar, de forma transversal ao ensino de direito, história e política, ou, ainda, em atividades de campanha.

Todavia, a despeito do amplo panorama apresentado pelo autor, verificamos que sua análise focalizou exclusivamente as práticas e discursos institucionais, privilegiando o nível mesogenético em sua dimensão mais explícita, sem atentar para os aspectos implícitos da comunicação social e a qualidade das experiências efetivamente vivenciadas pelos sujeitos nesse contexto. Ainda que os currículos e planejamentos representem uma dimensão importante da socialização, entendemos que a investigação do desenvolvimento de valores requer um mergulho nas significações efetivamente construídas pelas pessoas (docentes e discentes) ao longo das interações mediadas pela cultura coletiva.

Em investigação sobre os efeitos do treinamento de recrutas na Alemanha, Krämer-Badoni e Wakenhut (2010) identificaram que as mudanças ocorridas no status legal dos indivíduos após o ingresso nas forças armadas (com a restrição ou suspensão de direitos básicos ligados à liberdade individual), bem como sua submissão a um processo de socialização caracterizado pela abrangente regulamentação do comportamento e pela

possibilidade extensiva de aplicação de sanções, influenciam os critérios morais adotados para justificar suas escolhas. Segundo a análise dos autores, os indivíduos vivenciam uma situação de insegurança nesse contexto, que resultariam em tentativas de adaptação pautadas na passividade e em esforços de obediência e atendimento às expectativas de superiores.

Senger (2010), por sua vez, pesquisou a segmentação moral em oficiais alunos da Universidade das Forças Armadas Federais na Alemanha, os quais, à época do estudo, serviam em unidades de tropa por três anos antes do ingresso na universidade. Nessa nova fase, o autor observou que os sujeitos vivenciavam conflitos entre os referenciais militares e acadêmicos:

A tensão é aumentada devido ao seu duplo status legal: soldado e estudante. Esse fato introduz um conflito de papéis entre os padrões de liberdade acadêmica e seus compromissos com a instituição militar. A esse respeito, as universidades militares diferem fundamentalmente de outras universidades, embora os cursos acadêmicos nas duas situações possam ser extensamente comparáveis. (Senger, 2010, p. 227).

Os resultados da pesquisa revelaram que os jovens oficiais tendiam a adotar parâmetros distintos para avaliar dilemas morais ocorridos em ambientes militares e civis. Em relação aos dilemas militares, havia predominância de preocupações referentes aos estágios 3 e 4 de Kohlberg, relacionadas a espírito de corpo e ordem militar, ainda que os indivíduos tivessem capacidade de raciocinar segundo o estágio 5, ligado ao contrato social. Em consequência, o autor concluiu ser pertinente a análise do grau de restritividade imposto pelo ambiente organizacional para concretização das capacidades de raciocínio moral dos sujeitos, uma vez que a segmentação moral, para o autor, seria um fenômeno relacional.

Considerando o cenário internacional das pesquisas psicológicas nesse campo, verificamos a predominância de pesquisas quantitativas ligadas à mensuração comparativa de características de indivíduos antes e após a formação militar (Cosentino & Solano, 2012;

Jackson, Thoemmes, Jonkmann, Lüdtke, & Trautwein, 2012; Johansen, Laberg, & Martinussen, 2013). Especificamente a respeito do desenvolvimento moral, à semelhança do que ocorre em outros campos de pesquisa, as pesquisas no contexto militar têm adotado um referencial kohlberguiano, privilegiando as dimensões cognitivas e discursivas da moralidade (Krämer-Badoni & Wakenhut, 2010; Senger, 2010).

No contexto brasileiro, destaca-se a pesquisa etnográfica realizada por Castro (2004) na Academia Militar das Agulhas Negras (AMAN), no período de 1987 a 1988, focalizando a construção da identidade militar pelos cadetes. O autor descreve como, por meio de diversas práticas simbólicas, os cadetes são socializados à vida militar, enfatizando o caráter contrastivo dessa experiência, delineada por mecanismos de oposição de valores. Segundo o autor, a oposição ocorre primeiramente entre militares e civis (chamados na gíria militar de “paisanos” – do francês *paysan*, camponês), para em seguida ocorrer no interior da própria Academia, pelo pertencimento aos grupos específicos que caracterizam os ramos de especialização existentes. Vejamos alguns aspectos que caracterizariam diferenças entre cadetes e universitários civis, conforme analisado pelo autor:

A comparação entre o ensino na Academia e o ensino civil introduziu uma série de características diferenciais que se repetem num plano mais amplo entre “aqui dentro” e “lá fora”. A entonação da voz, clara e firme; o olhar direcionado para o horizonte, e não para baixo; uma postura correta, e não curvada; uma certa “densidade” corporal – tônus muscular, relação peso X altura equilibrada; uma noção rígida de higiene corporal – usar os cabelos curtos, o uniforme impecavelmente limpo, fazer a barba todos os dias (mesmo os imberbes); um linguajar próprio. Todos esses atributos físicos e comportamentais marcam uma fronteira entre militares e paisanos que é vigiada com o máximo rigor na AMAN, sendo a causa mais frequente de punições disciplinares. [...] Uma outra série – agora de atributos morais – reforça e amplia

aquela fronteira: o senso de honestidade e “retidão” de caráter; a preocupação com causas “nobres e elevadas” – Pátria, Brasil (no Curso Básico, quando um oficial grita “Brasil!”, os cadetes aprendem a contestar em uníssono: “Acima de tudo!”); o “espírito de renúncia” e o desapego a bens materiais; o respeito à ordem, à disciplina e à hierarquia, são os exemplos mais comumente citados pelos cadetes. (Castro, 2004, p. 45).

O autor enfatiza que as experiências compartilhadas pelos cadetes contribuiriam para a construção de uma acentuada identificação entre eles:

Todas as atividades são feitas em conjunto, chegando ao ponto de um cadete estabelecer a seguinte lei: “Se você estiver andando sozinho, pode parar e pensar, porque você deve estar fazendo alguma coisa errada”. O companheirismo é facilitado também porque os cadetes compartilham símbolos, objetos, gírias e preocupações comuns, que possibilitam uma facilidade de comunicação raramente encontrada em outros lugares. (Castro, 2004, p. 40).

Castro (2004) assinala que a carreira militar tende a ser representada pelos cadetes como uma experiência de totalidade, um “mundo coerente, repleto de significação e onde as pessoas ‘têm vínculos’ entre si” (p. 46). Todavia, ele analisa que, embora a organização se esforce em proporcionar uma experiência de completude aos seus novos membros, ao fornecer-lhes uma estrutura que pretende preencher todas as suas necessidades, os cadetes vivenciam contradições no “mundo de fora” da Academia. O autor identificou a existência de uma crise relativa à identidade social da profissão militar no Brasil, envolvendo um descompasso entre a visão oficial transmitida aos cadetes na AMAN, que contribui para a edificação de sua autoimagem, e a visão negativa de setores da sociedade civil a respeito dos militares, em decorrência de sua atuação política entre 1964 e 1985.

A pesquisa de Castro inaugurou uma tradição de pesquisas etnográficas em instituições militares no Brasil (cf. Castro & Leirner, 2009). Em especial, destacamos o estudo longitudinal realizado por Takahashi (2002) na Academia da Força Aérea, que investigou o processo de socialização profissional da primeira turma mista de cadetes (composta por homens e mulheres) daquela escola. Mais recentemente, têm emergido pesquisas com diferentes orientações metodológicas contextualizadas particularmente na AMAN, campo do presente estudo, enfocando aspectos como a internalização de valores sob um enfoque psicossociológico (Wortmeyer, 2007), a capacitação para a liderança (Valente, 2007) e o impacto das tecnologias da informação e da comunicação em instituições totais (Hummel, 2011), para citar apenas alguns exemplos.

Especificamente acerca da temática do desenvolvimento moral no contexto militar, Magalhães (2013) discute alguns desafios emergentes na atualidade, associados às contradições entre os valores tradicionais da cultura militar, que seriam voltados à conformidade e ao comprometimento com o coletivo, e os valores pós-modernos, entendidos pela autora como pautados pelo narcisismo individualista. Ela se opõe à orientação positivista na educação militar, que, na sua visão, “se detém nos aspectos observáveis da conduta moral e na manipulação intencional de reforços e punições” (Magalhães, 2013, p. 9). Em contrapartida, Magalhães propõe que o ensino militar deve enfatizar a formação do caráter ou personalidade moral, por meio de uma série de práticas pedagógicas reflexivas e argumentativas que permitiriam o desenvolvimento de capacidades morais.

Em suma, no cenário nacional, a despeito das potencialidades reveladas pelos estudos já realizados, verificamos a existência de uma lacuna no tocante a pesquisas psicológicas que focalizem as dimensões qualitativas do desenvolvimento humano no contexto militar. Em particular, como assinalado em nossa pesquisa anterior (Wortmeyer, 2007), identificamos a necessidade de investigar para além dos processos coletivos que têm lugar

nesse contexto, explorando os processos afetivo-semióticos relacionados à internalização dos valores militares. Além disso, cabe considerar o papel ativo desempenhado pelos sujeitos em seu desenvolvimento moral e a diversidade de impactos da participação na socialização militar sobre seus percursos ontogenéticos. No intuito de contribuir para o avanço em relação a esses aspectos, apresentaremos a seguir uma visão geral sobre o campo de pesquisa deste trabalho.

O contexto da formação de oficiais combatentes do Exército Brasileiro

Elegemos como campo da presente pesquisa a Academia Militar das Agulhas Negras (AMAN), responsável pela formação dos oficiais combatentes de carreira do Exército Brasileiro. Antes de caracterizarmos esse estabelecimento de ensino em particular, cabe esclarecer alguns aspectos relativos ao contexto institucional que o circunscreve.

A missão das Forças Armadas brasileiras encontra-se estabelecida pela Constituição Federal da seguinte forma:

Art. 142 - As Forças Armadas, constituídas pela Marinha, pelo Exército e pela Aeronáutica, são instituições nacionais permanentes e regulares, organizadas com base na hierarquia e na disciplina, sob a autoridade suprema do Presidente da República, e destinam-se à defesa da Pátria, à garantia dos poderes constitucionais e, por iniciativa de qualquer destes, da lei e da ordem. (CF/1988)

Em consequência, o Exército Brasileiro apresenta como principal destinação, em conjunto com a Marinha e a Aeronáutica, a defesa da Pátria e de suas instituições, assim como, em casos específicos, da ordem interna do país, o que usualmente tem ocorrido em apoio aos órgãos de segurança pública. Adicionalmente, o Exército realiza, no âmbito nacional, diversas tarefas subsidiárias. Por exemplo, a atuação na proteção de áreas de fronteira no tocante a delitos transfronteiriços e ambientais, por meio de ações preventivas e

repressivas; o apoio à defesa civil no auxílio a vítimas de desastres naturais; a cooperação para o desenvolvimento nacional por meio de serviços de engenharia (construção de estradas, poços artesianos, etc.), assim como a vários programas sociais (Brasil, 2012).

No âmbito internacional, o Brasil tem participado nas últimas décadas de operações de manutenção da paz em diversos países, sob a égide das Nações Unidas, por meio do destacamento de observadores militares desarmados e da inserção de tropas em áreas de conflito. Por exemplo, desde 2004, o Exército lidera o componente militar da missão de manutenção da paz no Haiti. Além disso, atualmente militares brasileiros estão engajados em missões localizadas no Líbano, Chipre, Saara Ocidental, Libéria, Sudão do Sul, Congo, Costa do Marfim, entre outros países.

Os parâmetros fundamentais da ética militar encontram-se estabelecidos no Estatuto dos Militares (1980), lei que regula a atuação dos militares das Forças Armadas. Nesse documento, estão caracterizadas as “manifestações essenciais do valor militar”, relacionadas ao patriotismo, civismo, culto das tradições, fé na missão das Forças Armadas, espírito de corpo, amor à profissão e aprimoramento técnico-profissional. Também estão detalhados os preceitos da Ética Militar, dentre os quais figuram valores relacionados à verdade, probidade, respeito à dignidade humana e justiça, entre outros, que devem ser praticados pelos militares. Tais aspectos são retomados e desenvolvidos em outros documentos, como a Política Nacional de Defesa e a Estratégia Nacional de Defesa (Ministério da Defesa, 2012). No âmbito do Exército, encontra-se, por exemplo, o Vade-Mécum de Cerimonial Militar do Exército: Valores, Deveres e Ética Militares (Exército Brasileiro, 2016), que exemplifica como devem ser praticados os princípios norteadores da ética militar. Nessa direção, as escolas militares possuem orientações e normas específicas ligadas ao desenvolvimento dos valores militares ao longo de seus cursos.

Cabe esclarecer que, no contexto brasileiro, a expressão educação militar é comumente aplicada em relação aos processos educacionais que ocorrem no seio de organizações de cunho militar, sejam elas pertencentes às Forças Armadas (Marinha, Exército e Aeronáutica) ou às Forças Auxiliares (Polícia Militar e Corpo de Bombeiros Militar). Ainda que em nosso país essas instituições tradicionalmente mantenham uma linha de ensino intitulada assistencial, por meio de colégios militares que oferecem educação básica (nos níveis Fundamental e Médio) a crianças e adolescentes, a maior parte das escolas militares destina-se à formação profissional de jovens e adultos.

Dessa forma, a educação militar tem como principal objetivo proporcionar a formação dos quadros profissionais militares, bem como seu aperfeiçoamento e especialização ao longo da carreira, tendo lugar em escolas específicas de acordo com a linha de formação e nível de estudos. Podem ser incluídos nessa categoria, ainda, cursos de menor duração que não ocorrem propriamente em estabelecimentos de ensino, mas em unidades militares operacionais, visando a capacitação básica dos cidadãos que prestam serviço militar temporário em caráter obrigatório ou voluntário.

O primeiro nível da educação militar profissional é intitulado formação, correspondendo simultaneamente a um processo de socialização profissional e organizacional – uma vez que o desempenho da profissão militar propriamente dita ocorre necessariamente nessa organização específica, no caso, o Exército. Os cursos de formação de militares de carreira do Exército são divididos, basicamente, por círculo hierárquico (oficiais e praças) e linha de ensino (bélica, científico-tecnológica, saúde e complementar). A linha bélica volta-se mais diretamente às atividades-fim da instituição militar, ligadas ao emprego em combate, enquanto as demais se destinam a atividades de apoio ao combate e administrativas, em variadas especialidades. No Anexo encontra-se uma ilustração com os

postos e graduações das Forças Armadas, no intuito de facilitar a compreensão da estrutura hierárquica institucional.

Como já mencionado, a Academia Militar das Agulhas Negras, situada na cidade de Resende, no sul do estado do Rio de Janeiro, é responsável pela formação dos oficiais combatentes de carreira do Exército Brasileiro. Essa formação ocorre em um curso superior com cinco anos de duração, que outorga o título de Bacharel em Ciências Militares.

O ingresso nesse curso de formação ocorre mediante concurso público, o qual envolve exames intelectual, físico e de saúde, sendo aberto a jovens entre 17 e 22 anos. Quando da realização da presente pesquisa, o concurso era exclusivo para candidatos do sexo masculino². Ao ser aprovado e matriculado no curso, o candidato torna-se militar da ativa do Exército.

Atualmente, o primeiro ano do curso se realiza na Escola Preparatória de Cadetes (EsPCEx), localizada em Campinas, São Paulo. Após ser aprovado nas disciplinas relativas a essa etapa, o aluno da EsPCEx poderá ingressar na AMAN, onde realizará os próximos quatro anos de formação. A entrada na Academia Militar possui uma significação particular, externalizada por uma mudança de status: os alunos passam a ser intitulados “cadetes” e a compartilharem uma série de símbolos específicos, como detalharemos adiante.

O primeiro ano da AMAN é denominado Curso Básico, compreendendo atividades comuns a todos os cadetes. No início do segundo ano, estes realizam a escolha por uma das armas (Infantaria, Cavalaria, Artilharia, Engenharia e Comunicações), pelo Serviço de Intendência ou pelo Quadro de Material Bélico, com base em seu mérito acadêmico. Assim, do segundo ao quarto ano da AMAN, a turma de formação será dividida em sete cursos específicos. Os cadetes dos diversos anos possuem ascendência hierárquica entre si, de modo que os cadetes do quarto ano são superiores hierárquicos aos cadetes dos demais anos, os

² A partir de 2016, houve abertura de vagas também para candidatas do sexo feminino, que iniciaram sua formação em 2017.

cadetes do terceiro ano são superiores aos cadetes do segundo e primeiro anos, e assim por diante. Cada ano de formação possui entre 400 e 500 integrantes, de maneira que o corpo discente da AMAN gira em torno de 1.700 cadetes.

No currículo do curso, figuram variadas disciplinas propriamente militares, ligadas ao emprego tático em combate, além de tiro, equitação e treinamento físico militar. O currículo também abrange disciplinas como português, idiomas estrangeiros, psicologia, sociologia, ciências gerenciais, história militar, geopolítica, economia, filosofia, direito e relações internacionais, entre outras.

Após concluírem o curso na AMAN, os cadetes serão declarados aspirantes a oficial e distribuídos em unidades militares em todo o território nacional, onde exercerão suas atividades profissionais. Como oficiais combatentes, poderão frequentar outros cursos ao longo da carreira, ligados à especialização em determinadas aplicações militares (guerra na selva, caatinga, paraquedismo, blindados, artilharia antiaérea, desminagem e inúmeras outras), assim como cursos de aperfeiçoamento e de comando e estado-maior. Depois da AMAN, o próximo curso obrigatório, que reunirá parte da turma de formação, ocorrerá na Escola de Aperfeiçoamento de Oficiais (EsAO), situada no Rio de Janeiro (capital).

Feita essa breve abordagem sobre a organização do curso de formação, cabe um aprofundamento qualitativo quanto às características desse processo de socialização. Inicialmente, é importante considerar que a entrada na carreira militar implica mudanças significativas nas condições de vida dos sujeitos. Ao abandonarem o status legal de civis e assumirem o de militares, os jovens passam a ser regulados por leis específicas, que implicam o compromisso com deveres diferenciados em relação ao restante da população. A subordinação à cadeia hierárquica, por exemplo, constitui um pilar básico da instituição militar, ao ponto de o crime de insubordinação em tempo de guerra ser passível de pena de morte, um dos raros casos de aplicação dessa penalidade previsto na legislação brasileira (cf.

Código Penal Militar, 1969). Além da submissão a um regime disciplinar e legal específico, os militares assumem a dedicação integral ao serviço, que lhes impõe o dever de executarem suas funções diuturnamente, conforme a necessidade, sem acesso a direitos trabalhistas relativos, por exemplo, a horas extras e jornadas noturnas. Em função da natureza de suas atividades, desde a formação, eles frequentemente enfrentam riscos à sua integridade física e psicológica. Outra particularidade da profissão se refere à mobilidade geográfica, uma vez que os militares ao longo da carreira podem atuar em unidades situadas em todo o território nacional, vivenciando os consequentes impactos psicossociais dessas transferências, particularmente, em seu círculo familiar.

Portanto, ao ingressarem na carreira militar, os jovens vivenciam transformações que marcam seu pertencimento a esse grupo social, indicado por signos externamente perceptíveis. Por exemplo, o uso de uniformes, o corte de cabelo próprio, a adoção de gestos como continências e regras relativas à postura corporal, a identificação de comandos a voz e toques de corneta que traduzem ordens específicas, a realização de diversos rituais associados a símbolos como a Bandeira e o Hino Nacional, e assim por diante.

Na fase inicial do curso na EsPCEEx, assim como do primeiro ano na AMAN, tem lugar a chamada Semana de Adaptação. Ao contrário do que o nome poderia sugerir, esse período é marcado por intensas atividades, que possuem a finalidade de provocar um primeiro impacto afetivo decorrente da opção pela carreira militar. De certa forma, a Adaptação visa selecionar os que realmente têm “vocação” para a carreira, desencorajando os menos propensos a se enquadrarem ao regime institucional.

Nessa transição, as atividades mais simples da rotina diária são alteradas e regulamentadas, passando a ser realizadas quase invariavelmente no ambiente institucional. Todo o curso de formação é realizado em regime de internato, permitindo poucas oportunidades de saída ao ambiente externo. Os internos residem em apartamentos

compartilhados com companheiros, o que exige um esforço mútuo para regulação da convivência. Com o passar do tempo, eles são introduzidos em um universo semântico peculiar, comunicando-se com extensivo uso de jargões e gírias militares.

As turmas de cadetes são divididas em pelotões, formados por entre trinta e quarenta integrantes, cada um dos quais comandado por um oficial no posto de primeiro-tenente (comandante de pelotão). Três pelotões constituem uma subunidade, que é comandada por um capitão (comandante de subunidade). Os comandantes de pelotão e de subunidade são os oficiais diretamente responsáveis pela orientação e fiscalização quanto ao cumprimento das normas disciplinares pelos cadetes e por sua adaptação aos padrões de conduta militares. Possuem também a função de acompanhar o desempenho escolar dos cadetes e todos os aspectos ligados à sua vida acadêmica (incluindo problemas de saúde e familiares). Além disso, constituem-se nos mais imediatos modelos de papel que os cadetes possuem, pois já passaram pela formação e representam seu futuro como profissionais. Na AMAN, os docentes correspondem predominantemente a oficiais que exercem funções de instrutor e professor e, em menor número, a sargentos que exercem função de monitor. Por outro lado, os cadetes mais antigos, isto é, de anos superiores, exercem um importante papel nos processos informais de socialização, como veremos no estudo empírico.

Os cadetes residem em apartamentos ocupados por cerca de doze integrantes, situados em edificações denominadas Alas de Apartamentos. As salas de trabalho dos comandantes de subunidade e pelotão, chamadas de P.C. (Posto de Comando), geralmente situam-se nas próprias Alas, o que permite um estreito acompanhamento do dia-a-dia dos cadetes. Em determinados dias da semana, os cadetes são autorizados a saírem da AMAN para irem até a cidade de Resende e, em certos fins de semana e feriados, têm autorização para viajar para fora da cidade. Tais períodos são denominados licenciamentos. Além disso, os cadetes possuem férias escolares em julho e janeiro.

Com a formação militar, os jovens são levados a seguir uma série de regulamentos institucionais, que normalizam seu comportamento diário de modo detalhado. As Normas Gerais de Ação (NGA), por exemplo, prescrevem condutas que devem ser adotadas pelos cadetes nas mais diversas situações, dentro e fora da AMAN. A adequação dos cadetes às normas de conduta é observada constantemente por seus professores e instrutores. Caso um cadete incorra em uma falha a tal respeito, poderá ser registrado um fato observado (F.O.) negativo em sua ficha disciplinar pelo oficial. Tal fato será julgado pelo comandante de companhia do cadete, que ouvirá suas razões de defesa e poderá vir a lhe aplicar uma punição disciplinar, caso fique caracterizada uma transgressão. Por exemplo, como punição, o cadete poderá ficar impedido de sair da AMAN em um fim de semana.

A rotina dos cadetes é marcada pela realização de uma série de atividades, que iniciam por vezes antes do toque de alvorada e podem perdurar até depois do toque de silêncio, no caso de instruções militares noturnas. As primeiras atividades diárias de um cadete, geralmente, dizem respeito à higiene pessoal, a providências relacionadas ao seu fardamento e material para as atividades do dia, e à organização de seu apartamento. Cada apartamento de cadetes possui um faxineiro de dia, escalado em sistema de rodízio, responsável pela apresentação geral dos aposentos. Também há um chefe de apartamento, cadete responsável pela fiscalização de todos os aspectos disciplinares ligados ao apartamento, desde a organização até a conduta adotada pelos demais cadetes no recinto.

Após tais providências matinais, os cadetes costumam entrar em forma em um pátio, ou seja, postam-se ordenados em um dispositivo de filas paralelas, e ficam aguardando o comando para se deslocarem, marchando, em direção aos refeitórios. Esse ritual é acompanhado de toques de corneta e de músicas militares tocadas pela banda de música da AMAN. No interior dos refeitórios, após a ordem para avançar ao rancho, os cadetes tomam

seu café da manhã. A mesma sequência de procedimentos é adotada por ocasião das refeições do almoço e do jantar, em todos os dias da semana.

Em seguida ao café da manhã, os cadetes costumam deslocar-se novamente para um pátio, onde é realizada uma formatura, cerimonial militar que ocorre sob o comando, por exemplo, do comandante do Corpo de Cadetes ou do comandante da AMAN. Tal cerimonial pode incluir o hasteamento do pavilhão nacional, canto de hinos e canções militares, discurso de autoridades e desfile militar da tropa. Nas formaturas, também podem ser homenageadas datas cívicas e militares, ser realizada entrega de medalhas ou prêmios por atos meritórios diversos, ou ainda ser recepcionada alguma autoridade civil ou militar, que esteja em visita à AMAN. Após a formatura, os cadetes deslocam-se para aulas ou instruções, prosseguindo em suas atividades.

O deslocamento dos cadetes para aulas e instruções ocorre sempre em forma, comumente sob o comando do chefe de turma, cadete responsável por fiscalizar a disciplina de sua turma de aula e tomar providências visando auxiliar o professor ou instrutor. Tal função é ocupada por um cadete da própria turma, em sistema de rodízio. Há também um subchefe de turma, a quem concerne auxiliar o chefe de turma e, na ausência deste, assumir o comando da turma. A composição das turmas de aula normalmente coincide com a do pelotão de cadetes.

As atividades das disciplinas de caráter mais teórico ocorrem, na maior parte das vezes, em salas de aula localizadas nos Conjuntos Principais (CP I e II), situados em região central da AMAN. Por sua vez, as disciplinas voltadas à formação técnica militar ocorrem geralmente em áreas afastadas do centro administrativo da AMAN, denominadas Parques. Essas disciplinas envolvem também a realização de exercícios no terreno, que constituem jornadas de atividades voltadas ao treinamento para o combate. Nesse contexto, são realizados acampamentos ao longo do ano letivo, em regiões da vasta área do Campo de

Instrução, como, por exemplo, a Fazenda Boa Esperança. Além dos exercícios oficialmente programados, são organizados exercícios inopinados, comunicados com mínima antecedência aos cadetes de forma a surpreendê-los, no intuito de desenvolver sua capacidade de lidar com situações imprevistas e de se prepararem diligentemente para entrar em operações. Há ainda as jornadas realizadas pela Seção de Instrução Especial (SIEsp), que envolvem o aprendizado de técnicas especiais, como, por exemplo, relativas a operações militares em ambiente de montanha, selva e fluvial, assim como de garantia da lei e da ordem. As atividades das disciplinas Tiro, Treinamento Físico Militar (TFM) e Equitação são desenvolvidas em áreas próprias.

Ao longo da formação, os cadetes são designados para desempenharem funções que os colocam em posição de ascendência sobre os demais quanto a determinadas atividades. No âmbito de cada subunidade, há funções como: auxiliar de comando, que é o auxiliar direto do comandante de subunidade; furriel, responsável pelo arranhamento dos cadetes (levantamento do efetivo para as refeições diárias); e sargenteante, responsável pela confecção das escalas de serviço. Conforme a etapa da formação em que se encontram, os cadetes podem exercer funções que implicam comando sobre cadetes de outros anos, como comandante de grupo ou adjunto de pelotão. Tais atividades objetivam, entre outros aspectos, familiarizar os cadetes às funções típicas de uma unidade militar.

Assim, os cadetes também concorrem aos serviços de escala, de acordo com o ano de formação em que se encontram. Os militares escalados de serviço em determinado dia devem entrar em forma para a parada diária, antes do horário da alvorada. Nessa ocasião, um oficial verifica suas condições para “tirar o serviço”, relacionadas à apresentação de seu uniforme, corte de cabelo, documentação, entre outros fatores, e transmite recomendações gerais sobre a tarefa a ser desempenhada. O serviço corresponde a funções desempenhadas

durante cerca de vinte e quatro horas consecutivas que, de modo abrangente, dizem respeito à manutenção da segurança e da disciplina do aquartelamento.

Ademais, um aspecto bastante notável se refere ao ambiente físico em que se desenvolvem as atividades da formação. A arquitetura e a decoração dos espaços nas escolas militares tradicionalmente provocam impressões peculiares, ligadas à grandiosidade e à significação histórica associada aos ambientes. No caso específico da AMAN, a própria localização geográfica dos edifícios, ao sopé da Serra da Mantiqueira, contribui para a evocação de determinados processos afetivo-semióticos, conforme exploramos em trabalho publicado (Wortmeyer & Branco, 2016). Nos pátios onde ocorrem as formaturas, encontram-se gravadas frases relacionadas a valores militares, tais como: “Cadete! Ides comandar, aprendei a obedecer”; “Ser soldado é mais que profissão: é missão de grandeza”; “Ser cadete é cultivar a verdade, a lealdade, a probidade e a responsabilidade”.

Nesses ambientes, têm lugar diversas cerimônias que marcam etapas específicas da formação. Um exemplo é a Cerimônia de Entrega de Espadins, que ocorre no mês de agosto de cada ano, protagonizada pelos cadetes do primeiro ano da AMAN. Em uma pomposa solenidade, para a qual são convidados familiares e amigos, os jovens cadetes recebem uma réplica em miniatura do sabre invicto do Duque de Caxias, patrono do Exército. Nessa ocasião, eles declaram publicamente: “Recebo o sabre de Caxias como o próprio símbolo da honra militar!”. O evento marca seu êxito perante as dificuldades iniciais da formação e, a partir desse momento, eles passam a ser considerados legitimamente “cadetes de Caxias”. O espadim, utilizado exclusivamente pelos cadetes da AMAN quando envergam seus uniformes históricos, será restituído em outra solenidade no quarto ano do curso, quando eles então serão declarados aspirantes a oficial e passarão a portar a espada de oficial do Exército.

Em síntese, conforme abordamos em trabalhos anteriores (Wortmeyer, 2007, 2009, 2010, 2012), a educação militar é orientada no sentido da socialização para o desempenho de um papel profissional na organização militar, fornecendo a base para a construção de uma identidade associada à profissão das armas (Castro, 2004). Trata-se de um processo que implica a aprendizagem não apenas de conteúdos teóricos e técnicos, mas, fundamentalmente, de valores, crenças, símbolos, discursos e padrões de conduta típicos da cultura militar. Essa internalização do etos militar é oportunizada, em grande medida, pelas interações informais que os indivíduos estabelecem com seus pares na organização, pela participação em diversas atividades e rituais típicos da profissão, em um ambiente poderosamente impregnado de símbolos e significados que historicamente têm delineado a cultura de tais instituições.

Longe de esgotar a descrição das inúmeras práticas relativas ao processo de socialização desenvolvido na AMAN, a descrição acima objetivou fornecer um contexto geral para a análise das trajetórias dos cadetes acompanhados ao longo do presente estudo. A seguir, descreveremos a concepção da investigação empírica realizada nesse campo de pesquisa.

Capítulo 3 - Objetivos

Objetivo Geral

Analisar o desenvolvimento de campos afetivo-semióticos relacionados a valores morais ao longo das trajetórias biográficas de jovens, discentes do curso de formação de oficiais combatentes de carreira do Exército Brasileiro, particularmente no período de sua socialização militar.

Objetivos Específicos

1. Identificar processos de significação relacionados a motivações, metas e valores construídos por jovens ao longo dos diferentes contextos de experiência em suas trajetórias de vida e, particularmente, no contexto da socialização militar.

2. Analisar a configuração de campos afetivo-semióticos relacionados a valores morais nessas trajetórias, identificando a emergência, transformação e continuidade de processos afetivo-semióticos, especialmente em decorrência da participação dos sujeitos na socialização militar.

3. Analisar os impactos das práticas adotadas na socialização militar sobre a internalização e externalização de valores morais, identificando processos de canalização cultural voltados à promoção do desenvolvimento moral nesse contexto institucional.

Capítulo 4 – Metodologia

Pressupostos Metodológicos

O estudo do desenvolvimento moral sob a ótica da psicologia cultural

Ao adotarmos a perspectiva da psicologia cultural, assumimos como pressuposto fundamental que a vida psicológica é regulada por signos e, desse modo, os métodos de pesquisa utilizados devem demonstrar a presença dos signos como organizadores da psique (Valsiner, 2014). Como abordamos anteriormente, os processos de significação não se limitam à dimensão lógico-argumentativa e aos aspectos explícitos do discurso, o que adquire particular importância no estudo dos valores, compreendidos como campos afetivo-semióticos hipergeneralizados que alcançaram um nível pós-verbal. Ademais, cabe frisar a observação de William James, retomada por Valsiner (2014), de que a nomeação de um estado psicológico não corresponde ao próprio estado, de maneira que o signo, nesse caso, representa uma experiência situada em um meta-nível da experiência referenciada, sucedendo-a no tempo irreversível (*post-factum*).

Valsiner (2014) sustenta que a psique se movimenta em quatro direções, situadas nos eixos: *post-factum* (experiências ligadas ao passado) e *pre-factum* (projeções ligadas ao futuro); e introspecção (busca de conhecimento sobre si próprio) e extrospecção (busca de conhecimento sobre o mundo exterior). Dessa forma, o autor defende que:

A construção de métodos na psicologia cultural – dependente dos objetivos do projeto de pesquisa – necessita incluir pelo menos alguma das quatro direções de movimento, e/ou sua relação. Uma instrução para extrospecção – “olhar para fora” de si mesmo – no contexto de um estudo necessita ser direcionada para dentro, em

direção à linha da introspecção. Da mesma forma, o ato de externalizar os resultados da contemplação introspectiva indica a mudança na linha extrospectiva. Seja qual for a forma de método – experimento introspectivo, entrevista, questionário, análise de contextos de atividades cotidianas, de narrativas ou discursos, etc. – utilizada na construção metodológica, todas necessitam trazer à tona os processos de movimento coordenado provocados pelos vários obstáculos que desencadeiam tensões (p. 295).

Assim, caberia aos métodos de pesquisa provocarem o posicionamento dos sujeitos ao longo dessas dimensões, favorecendo a expressão dos processos psicológicos básicos de adaptação da pessoa ao ambiente (e vice-versa), baseados em dispositivos semióticos relacionados a signos e ferramentas culturais. Nesse contexto, entendemos que a investigação do desenvolvimento de valores implica atentar aos diferentes indicadores externalizados por meio dos métodos de pesquisa, tendo em vista a totalidade da situação comunicativa com seus aspectos verbais, paralinguísticos e não-verbais, assim como os pressupostos implícitos nas expressões do participante, que evidenciam seus horizontes morais (Bergmann, 1998; Drew, 1998; Schlieuwe, 2017; Shweder & Much, 1991).

Nesse sentido, o Modelo de Equifinalidade de Trajetórias (*Trajectory Equifinality Model – TEM*), elaborado por Sato, Hidaka e Fukuda (2009), representa uma inovação metodológica ao propor a unificação da investigação *post-factum* ao contraste entre trajetórias reais e possíveis, no decorrer do tempo irreversível. Esse método procura revelar o processo de construção de uma trajetória na movimentação de um sistema, durante sua ocorrência. Valsiner (2014) analisa que o modelo TEM situa a investigação no momento presente, inquirindo os sujeitos de modo a que olhem para trás (*post-factum*) e para a frente (*pre-factum*) em suas vidas subjetivas (infinidade interior) por intermédio dos eventos de sua vida social (infinidade exterior). Isto é, espera-se que os sujeitos, ao tentarem organizar e

externalizar essas relações, procurem o suporte de campos afetivo-semióticos, utilizando signos como marcadores em um meta-nível.

Para além de um método específico, o modelo TEM representa uma nova concepção para o estudo do desenvolvimento humano, denominada Abordagem de Equifinalidade de Trajetórias (*Trajectory Equifinality Approach – TEA*) (Sato, Mori & Valsiner, 2016). Nessa perspectiva, a noção de equifinalidade se traduz em arenas de convergência temporária no curso do desenvolvimento, a partir das quais diferentes indivíduos encontrarão múltiplas possibilidades de prosseguimento em suas trajetórias. Os autores sublinham que as rupturas constituem momentos preferenciais para o estudo das bifurcações no desenvolvimento, uma vez que ensejam a ocorrência de transições, isto é, de mudanças para a construção de um novo ajustamento do indivíduo ao ambiente (Zittoun, 2006; Zittoun & Valsiner, 2016).

Essa orientação metodológica é fundamentalmente qualitativa, dado que envolve o estudo de trajetórias de vida, que não podem ser agrupadas e quantificadas (por exemplo, por meio de cálculos baseados em médias de populações) sem perda da visão processual do desenvolvimento. As unidades de análise são delimitadas pelos pontos de ancoragem definidos pelo pesquisador em relação a essas trajetórias, de acordo com os objetivos de pesquisa. Não se trata, portanto, de isolar elementos para análise, mas de focalizar holisticamente processos complexos relacionados a mudanças ou continuidades no curso de vida. Por fim, essa abordagem busca alcançar a generalização a partir de casos singulares, definindo-se como ciência idiográfica (Valsiner, 2014; Zittoun & Valsiner, 2016).

A entrevista como método de construção das informações

A entrevista tem sido largamente empregada como método de pesquisa nas ciências humanas, apresentando variados enfoques epistemológicos e metodológicos.

Na perspectiva de Schütze (2011), o uso de entrevistas narrativas possibilita a compreensão de estruturas processuais nos cursos de vida das pessoas, cuja experiência biográfica pode ser analisada de forma entrelaçada com determinados eventos sociais. O autor propõe a análise dos sentidos construídos pelos atores para a própria experiência, o “saber teórico” que associam às suas trajetórias pessoais, revelando seus posicionamentos singulares (Schütze, 2011).

Por seu turno, Jovchelovitch e Bauer (2002) destacam a importância das narrativas na experiência humana, analisando os diversos elementos de ordem subjetiva e cultural que se expressam na prática de contar histórias. Para o processo de pesquisa, na visão dos autores, torna-se fundamental o estabelecimento de uma interação entre pesquisador e pesquisado que permita a emergência de um enredo vivo na narração, carregado de afetos e experiências significativas para o sujeito. A perspectiva ligada à conversão de questões exmanentes, formuladas previamente pelo pesquisador, em questões imanentes, que dialoguem com a linguagem e as experiências do entrevistado, revela-se como extremamente rica para a construção das informações. Os autores criticam a excessiva rigidez das regras da entrevista narrativa em sua forma clássica, defendendo a necessidade de adaptação da técnica às características do entrevistado e do campo de pesquisa, a fim de conferir naturalidade à interação por meio da alternância entre a narrativa e o questionamento (Jovchelovitch & Bauer, 2002).

Gaskell (2002), por sua vez, apresenta uma discussão sobre os objetivos e implicações do uso da entrevista qualitativa no processo de pesquisa, destacando que a finalidade dessa abordagem é abranger, tanto quanto possível, o espectro dos pontos de vista existentes em um grupo ou sociedade, e não realizar uma “contagem” da frequência com que esses pontos de vista ocorrem. O autor destaca, ainda, que uma entrevista em profundidade,

individual, permite que a cosmovisão pessoal do entrevistado seja explorada de forma detalhada.

McAdams (2008) elaborou um protocolo de entrevista de história de vida, no qual é solicitado ao entrevistado que conte a história de sua vida, dividindo-a em capítulos e atribuindo títulos específicos. Solicita-se em seguida a seleção de cenas ou eventos segundo os critérios: ponto alto, ponto baixo, ponto de transição, memórias positiva e negativa da infância, lembrança vívida da idade adulta, evento de sabedoria e experiência espiritual, religiosa ou mística. Na próxima etapa, é abordado o roteiro para o futuro: o próximo capítulo, sonhos, esperanças e planos para o futuro, projeto de vida. Na sequência são abordados temas ligados a desafios – desafio de vida, saúde, perda, falha ou arrependimento – e ideologia pessoal – valores religiosos e éticos, valores políticos e sociais, mudança e desenvolvimento de visões políticas e religiosas, valor único (ou mais importante) e crenças e valores fundamentais (filosofia de vida). Por fim, solicita-se que o entrevistado procure identificar seu tema de vida, isto é, uma mensagem ou ideia central que perpassasse todos os capítulos.

Hammack (2010) utilizou esse modelo em sua pesquisa sobre as histórias de vida de jovens palestinos, investigando a constituição de suas identidades no contexto das narrativas dominantes em seu grupo, com foco nos processos de significação desencadeados na construção de suas narrativas pessoais. Antes de administrar o protocolo de McAdams, o autor solicitou aos jovens que desenhassem uma “linha de vida”, representando sua vida até o presente, com seus altos e baixos. Hammack observou que esse exercício permitiu aos participantes construir uma forma para suas narrativas pessoais, que foi utilizada como guia para contarem a história de sua vida. Após a aplicação do protocolo, o autor acrescentou questões ligadas ao conflito israelita-palestino e às visões dos jovens sobre as políticas adotadas nesse contexto, focalizando aspectos relevantes para seu estudo.

Em relação às entrevistas em grupo, estas são frequentemente associadas às técnicas denominadas grupo focal e grupo de discussão. Weller (2011) remonta aos antecedentes dessas práticas e analisa que os grupos focais se assemelham ao protótipo da entrevista semiestruturada, sendo compostos por “um número de seis a oito pessoas, que são convidadas a debater sobre um determinado assunto com a ajuda de um moderador” (p. 243). A seleção dos participantes, à semelhança do observado por Gaskell (2002), baseia-se na potencial diversidade de opiniões sobre as questões em estudo. Por outro lado, a autora analisa que os grupos de discussão objetivam não apenas conhecer as experiências e opiniões dos entrevistados, mas as vivências coletivas, as visões de mundo ou representações de um determinado grupo. Dessa forma, são compostos por participantes que partilham de uma mesma realidade social, seja em uma instituição ou em um agrupamento específico.

Gatti (2005) apresenta uma série de recomendações práticas para o uso de grupos focais, destacando que, para além dos conteúdos abordados nas discussões em grupo, essa técnica permite o estudo das interações grupais. A autora ressalta a importância da atuação do moderador, que deve privilegiar a não diretividade e a flexibilidade na condução das discussões, permitindo a emergência da dinâmica do próprio grupo nas interações em torno das questões propostas.

Com base nessa breve revisão, compreendemos que, de modo geral, as questões planejadas pelo pesquisador para uma entrevista individual ou grupal servem apenas como um ponto de partida para a interação com os participantes. Uma vez que o objetivo maior das técnicas é favorecer externalizações por parte dos sujeitos, cabe ao pesquisador estar atento aos conteúdos emergentes no aqui-e-agora da situação de entrevista e adaptar seu planejamento, explorando aspectos relevantes para os objetivos de pesquisa, sem perder de vista as particularidades dos entrevistados e contextos de interação.

Caminhos para análise das informações

De acordo com a orientação metodológica da psicologia cultural proposta por Branco e Valsiner (1997, 1999) e Valsiner (2014), a análise das informações é construída ao longo do processo cíclico de pesquisa, de modo que as explicações para os fenômenos investigados emergem no constante diálogo entre a teoria e a realidade concreta, com base nas experiências vivenciadas pelo pesquisador no contexto semiótico específico em que ocorre a pesquisa. Dessa forma, as unidades de análise dependem diretamente dos significados atribuídos pelo pesquisador ao fluxo comunicativo em que são construídas as informações, que lhe permitem estabelecer critérios de recorte baseados em proposições acerca do objeto, sempre buscando manter a visão sistêmica dos diversos fatores que participam na configuração dos processos estudados (Branco & Valsiner, 1997, 1999).

Portanto, não há categorias preestabelecidas a serem identificadas ou métodos padronizados de análise: cada pesquisa possui um percurso único, a ser delineado artesanalmente por cada pesquisador, com base em sua bagagem pessoal e acadêmica. Assim, a subjetividade do pesquisador adquire papel central, permitindo avançar para além dos métodos indutivos e dedutivos tradicionais, em direção à abdução, que possibilita o surgimento de novas visões e sínteses acerca dos fenômenos complexos e dinâmicos investigados. Esse movimento construtivo-interpretativo valoriza o papel da teoria na construção dos resultados, bem como da intuição e da criatividade do pesquisador, ao lado da reflexividade e da explicitação dos caminhos adotados (Branco & Valsiner, 1999; Valsiner, 2014).

Tendo em vista o referencial teórico e os objetivos estabelecidos, assim como as observações realizadas no campo, apresentaremos na próxima seção os caminhos adotados para a construção e análise das informações na presente pesquisa.

Método

Delineamento

No intuito de analisar a emergência de campos afetivo-semióticos relacionados a valores morais nas trajetórias dos participantes, assim como as mudanças e continuidades nesse desenvolvimento ao longo do período da socialização militar, optamos pela realização de um estudo longitudinal qualitativo, em consonância com a perspectiva teórico-metodológica até aqui esboçada.

Partimos do pressuposto de que o ingresso na carreira militar constitui uma potencial ruptura para os jovens tendo em vista seu ajustamento psicossocial preexistente, promovendo uma transição que envolve, entre vários aspectos, a construção de significados relativos à cultura militar e ao seu papel nesse contexto, bem como transformações em termos de valores. Esse processo é orientado pela canalização cultural realizada por meio de diversas sugestões sociais em um intenso processo de socialização profissional e organizacional, conforme já discutido na presente tese.

Assim, o período da socialização militar, em que os sujeitos vivenciam um contexto de experiências comum, integrando (pelo menos inicialmente) uma mesma turma de formação, pode ser compreendido como uma arena de convergência ou equifinalidade em suas trajetórias. Entretanto, como veremos adiante, ao longo do curso de formação ocorre uma progressiva diferenciação nas trajetórias individuais, em função de escolhas, posicionamentos e interpretações assumidos por cada um dos sujeitos nesse percurso.

Por conseguinte, o delineamento básico da pesquisa empírica consistiu de um estudo longitudinal do desenvolvimento de oito jovens do sexo masculino, cadetes da Academia Militar das Agulhas Negras (AMAN). Foram realizadas três entrevistas em profundidade com cada participante, distribuídas ao longo de três anos de sua formação militar. Para fins de análise na presente tese, foram selecionados os casos de três participantes específicos.

A fim de ampliar a compreensão do contexto de desenvolvimento desses participantes, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com seus instrutores, observação participante de atividades educacionais na AMAN e análise da documentação institucional correlata. Foram realizados, ainda, grupos focais com capitães que frequentavam um curso de aperfeiçoamento na Escola de Aperfeiçoamento de Oficiais (EsAO), no intuito de visualizar os desafios do contexto de atuação profissional dos futuros oficiais formados na AMAN e enriquecer os roteiros das entrevistas conduzidas com os cadetes.

A seguir, apresentaremos detalhadamente os procedimentos da pesquisa de campo realizada.

A imersão da pesquisadora no campo

Minha primeira imersão no principal campo da presente pesquisa, isto é, a Academia Militar das Agulhas Negras, ocorreu a partir do início de 2002. Eu havia recém-concluído um curso de formação militar de nove meses de duração, fruto de minha aprovação no concurso público para o Quadro Complementar de Oficiais do Exército. Fora designada para atuar como psicóloga escolar na Seção Psicopedagógica da AMAN, o que me permitiu acompanhar diretamente diversas atividades da formação dos oficiais combatentes do Exército, interagindo com docentes e discentes em diferentes contextos. Permaneci por nove anos na AMAN, ao longo dos quais também desempenhei funções docentes e de coordenação pedagógica. Nesse período, realizei minha pesquisa de mestrado em psicologia social (Wortmeyer, 2007), versando sobre a internalização de valores no processo de socialização militar, baseada em um estudo comparativo envolvendo cadetes e instrutores. Essas experiências prévias contribuíram para minha compreensão da estrutura e da dinâmica

das relações no campo, fundamental para a condução de um processo de pesquisa ético e sem enviesamentos que comprometessem a qualidade das informações construídas.

Depois desse período, passei a atuar em uma área de gestão de pessoal da instituição, de modo que, quando iniciei a presente pesquisa, fazia cerca de quatro anos que exercia minhas atividades em uma unidade distinta da AMAN. Primeiramente, encaminhei a proposta de pesquisa a autoridades responsáveis pelas áreas de pessoal e ensino, obtendo autorização formal para realizar a investigação. Em seguida, foi realizado contato formal com o comando das escolas (AMAN ou EsAO, conforme o caso), encaminhando-se documentação informativa sobre os objetivos e procedimentos do estudo, com destaque para os aspectos éticos ligados ao voluntariado e anonimato da participação. Esse procedimento foi repetido a cada etapa da pesquisa, tendo em vista que, de um ano para outro, costumam ocorrer mudanças nos ocupantes de determinados cargos. Além disso, a cada visita foi realizado contato informal com os oficiais responsáveis pelo agendamento das atividades da pesquisa, com diálogo sobre as medidas necessárias.

Em especial na primeira etapa de pesquisa na AMAN, conforme será detalhado adiante, realizei reuniões com instrutores e cadetes, procurando construir um clima de confiança para exposição de eventuais dúvidas e questionamentos, assim como para a livre decisão quanto à participação na pesquisa. Esse diálogo de fato ocorreu, surgindo várias perguntas e considerações a respeito dos objetivos, métodos e implicações do trabalho.

Particularmente nas interações com os cadetes, procurei estar sempre atenta às possíveis implicações de minha inserção como militar na instituição, assim como do relacionamento hierárquico existente, para o processo de pesquisa. Busquei a comunicação transparente sobre todos os aspectos relativos aos objetivos e ao tratamento das informações da pesquisa, atuando de modo a prevenir qualquer exposição dos participantes que pudesse originar constrangimentos. Procurei utilizar meus conhecimentos prévios sobre a formação

na AMAN com parcimônia no sentido de facilitar a comunicação, com a cautela de evitar induzir opiniões e posicionamentos. Acredito que todos esses cuidados tenham favorecido as interações nas entrevistas, de maneira que todos os cadetes mantiveram sua participação ao longo dos três anos, demonstrando crescente interesse em contribuir, por exemplo, por meio de narrativas espontâneas sobre questões que entendiam se relacionar aos objetivos da pesquisa.

Ainda que fuja ao escopo desta seção uma discussão detalhada a respeito, cabe ressaltar a importância do manejo cuidadoso pelo pesquisador de sua imersão no campo de pesquisa, particularmente em instituições caracterizadas por um regime disciplinar, uma vez que a qualidade das interações estabelecidas apresenta impacto direto sobre a construção das informações de pesquisa. Nesse processo, sublinha-se que o conhecimento prévio da cultura institucional desempenha um papel fundamental, beneficiando-se de uma fase inicial de imersão etnográfica ou observação participante no campo (Branco & Valsiner, 1999; Flick, 2009; Shweder & Much, 1991; Weller, 2011).

Participantes

O primeiro universo de participantes foi composto por jovens do sexo masculino na faixa etária de 17 a 25 anos, que na etapa inicial da pesquisa cursavam o primeiro ano do curso de formação de oficiais combatentes de carreira na AMAN.

Para seleção desses participantes, foram adotados dois critérios distintos. Em primeiro lugar, considerando que os cadetes do primeiro ano são distribuídos em quatro companhias, cada uma com três pelotões, foram pré-selecionados dois pelotões pertencentes a companhias distintas para sondagem quanto ao interesse dos cadetes em participar da pesquisa. Essa pré-seleção foi realizada após uma reunião com os oficiais instrutores, que foram consultados sobre sua disponibilidade para participar de entrevistas acerca do

desenvolvimento dos cadetes. Assim, selecionamos dois pelotões dos quais ambos os oficiais da cadeia de comando imediata, isto é, tanto o capitão (comandante de companhia) quanto o primeiro-tenente (comandante de pelotão), estivessem de acordo em prestar informações. A finalidade desse critério, além de obter a colaboração dos próprios oficiais, foi garantir um ambiente favorável para a participação dos cadetes na pesquisa.

Em seguida, foram agendadas reuniões com os dois pelotões de cadetes separadamente, em horários fora do expediente escolar, para apresentação da proposta da pesquisa, esclarecimento de dúvidas e aplicação inicial de um Formulário de Informações Pessoais (instrumento apresentado no Apêndice A). Vale mencionar que os cadetes de ambos os pelotões apresentaram perguntas e demonstraram grande interesse em participar.

Como base nesse levantamento, foram selecionados oito cadetes para acompanhamento longitudinal. Essa seleção foi feita com base nas informações fornecidas no formulário supracitado, buscando-se a diversidade dos participantes em termos de região do país de procedência, existência de parentesco com militares, rendimento acadêmico e participação em equipes esportivas.

Conforme mencionado, os instrutores desses cadetes, isto é, dois capitães (comandantes de companhia) e dois primeiro-tenentes (comandantes de pelotão), foram selecionados para entrevistas individuais, em caráter complementar, a respeito de sua percepção sobre a formação militar e o desenvolvimento dos cadetes em foco.

Outro universo de participantes da pesquisa foi composto por adultos do sexo masculino na faixa etária de 26 a 34 anos, capitães do Exército, que realizavam o curso de aperfeiçoamento na EsAO. Foram selecionados 16 sujeitos desse universo para participação de entrevistas em grupo, os quais haviam participado de nossa pesquisa de mestrado (Wortmeyer, 2007), quando eram cadetes do quarto ano da AMAN. Dessa forma, passados nove anos desde a primeira pesquisa, foi realizada uma nova abordagem a fim de visualizar

os desafios emergentes em sua prática profissional após a formatura. O recrutamento desses participantes foi realizado mediante contato via endereço eletrônico.

Ao final, tendo em vista os objetivos da pesquisa, as análises necessárias para seu alcance e o cronograma relativo à presente tese, foram selecionados os casos de três dentre os oito cadetes acompanhados longitudinalmente como foco das análises e discussões. Nessa seleção, foi considerada a diversidade de trajetórias e processos de desenvolvimento moral observados. As demais informações construídas contribuíram para a contextualização e interpretação dessas trajetórias específicas, assim como para a análise dos processos de canalização cultural adotados na socialização militar, conforme detalharemos na seção relativa à análise das informações.

Técnicas e instrumentos para construção das informações

Conforme mencionado, foram utilizados diferentes métodos para construção das informações da pesquisa, a saber: entrevistas individuais com cadetes e seus instrutores do primeiro ano do curso de formação, entrevistas em grupo (grupos focais) com capitães-alunos, observação participante de atividades educacionais e análise de documentos referentes ao tema da pesquisa. Todas as entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas, seguindo-se as recomendações de Parker (2005) relativas a transcrição.

Para as entrevistas individuais em profundidade com os cadetes da AMAN, foram elaborados roteiros com questões sobre temas como eventos importantes em sua trajetória biográfica, escolha profissional, experiências na formação militar, valores e expectativas de futuro, considerando as quatro direções de movimento da psique sugeridas por Valsiner (2014). A primeira entrevista foi precedida de uma atividade de construção da linha da vida, inspirada nas técnicas desenvolvidas por McAdams (2008) e Hammack (2010), conforme detalhado no Apêndice B. Os roteiros da segunda e da terceira entrevistas encontram-se nos

Apêndices C e D, respectivamente. Cabe sublinhar que os tópicos descritos nos roteiros não foram seguidos de forma rígida, sofrendo adaptações de acordo com o rumo das narrativas dos participantes. Dessa forma, foram realizadas três entrevistas individuais com cada um dos oito cadetes, em momentos distintos separados por um intervalo entre dez e doze meses (Tempos 1, 2 e 3), totalizando 24 entrevistas com duração entre 1h15min e 2h30min.

Ainda na AMAN, foram realizadas entrevistas individuais com quatro oficiais instrutores dos cadetes participantes da pesquisa, sendo dois capitães e dois primeiros-tenentes, no intuito de complementar as informações relativas ao contexto educacional em que os jovens estavam inseridos, incluindo a forma como eram percebidos por seus instrutores do primeiro ano.

Foi realizada observação participante de atividades educacionais relativas à formação militar na AMAN, tais como cerimoniais militares, atividades de campanha (exercício Fibra, Iniciativa e Tenacidade) e situações rotineiras, nos diversos momentos de imersão da pesquisadora no campo. Foi efetuada, ainda, análise de documentação institucional relativa ao currículo e aos objetivos educacionais ligados à formação de valores e atitudes. Para coleta dessa documentação, bem como de informações complementares acerca das práticas educacionais adotadas, foram realizadas visitas a seções especializadas da AMAN.

Ademais, foram realizadas entrevistas em grupo (grupos focais) com 16 capitães-alunos da EsAO, compondo-se dois grupos focais com oito participantes cada, oriundos dos diferentes cursos (Infantaria, Cavalaria, Artilharia, Engenharia, Comunicações, Material Bélico e Intendência). Nessas entrevistas, foram abordadas questões relativas à formação militar, experiência profissional e valores.

Sintetizando, foram adotados os seguintes instrumentos de pesquisa:

(I) Formulário de Informações Pessoais: visando a seleção dos cadetes que participaram da pesquisa, foi realizado um levantamento de dados biográficos com base em um formulário (Apêndice A);

(II) Roteiros de Entrevistas Individuais: para cada momento de entrevista previsto, foi utilizado um roteiro específico, a saber: Roteiro da 1ª Entrevista com Cadetes (Apêndice B), Roteiro da 2ª Entrevista com Cadetes (Apêndice C), Roteiro da 3ª Entrevista com Cadetes (Apêndice D) e Roteiro de Entrevista com Instrutores;

(III) Roteiro de Entrevistas em Grupo: para a realização dos grupos focais com os capitães-alunos, foi adotado o Roteiro de Grupo Focal; e

(IV) Diário de Campo: as observações realizadas em campo foram registradas por meio de narrativas da pesquisadora, especificando-se a data, o local e a situação a que se referiam.

Aspectos éticos

Quanto aos aspectos éticos da pesquisa, foram seguidas todas as diretrizes constantes da Resolução nº 196/CNS, de 10 de outubro de 1996, da Resolução nº 466/CNS, de 12 de dezembro de 2012, bem como do Código de Ética Profissional do Psicólogo.

Foram estimados baixos riscos decorrentes da participação na pesquisa, considerando-se a observação dos princípios éticos, particularmente quanto ao respeito aos participantes e ao sigilo em relação às informações prestadas. Ainda assim, dado que foram realizadas entrevistas com a exposição de opiniões pessoais pelos participantes, caso se configurasse algum tipo de emergência clínica psicológica ao longo dessa atividade, a pesquisadora, que também é psicóloga, prestaria atendimento emergencial, seguido de encaminhamento a serviço psicológico mantido pela Instituição pesquisada. Contudo, não houve necessidade de tal assistência. Além disso, foi facultado aos participantes contatarem

a pesquisadora por telefone ou endereço eletrônico a qualquer tempo durante a realização da pesquisa, especialmente se percebida necessidade de suporte psicológico.

Foram fornecidos esclarecimentos acerca dos procedimentos de pesquisa e dos aspectos éticos aos dirigentes da instituição pesquisada e aos participantes, garantindo-se o consentimento livre e esclarecido e o sigilo quanto às informações que possibilitassem a identificação dos sujeitos. Em consonância com os dispositivos normativos supracitados, foram adotados o Termo de Aceite Institucional (Apêndice E) e Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) específicos para cada universo de participantes (no Apêndice F encontra-se o TCLE relativo aos cadetes).

Etapas e procedimentos

Os procedimentos da pesquisa foram distribuídos em cinco etapas, conforme especificado a seguir (Tabela 1).

Etapa 1	Local: AMAN	Período: 25/08 a 03/09/2014
<ul style="list-style-type: none"> - Reuniões com dirigentes da escola para apresentação da proposta de pesquisa e dos procedimentos a serem adotados. - Reunião com oficiais instrutores para apresentação da proposta de pesquisa e levantamento do interesse na participação. - Reunião com cadetes de dois pelotões do primeiro ano do curso para apresentação da proposta de pesquisa e preenchimento de formulário de informações pessoais (com levantamento do interesse na participação). - Entrevistas individuais com oito cadetes selecionados, incluindo assinatura do TCLE (Tempo 1). - Visitas a seções especializadas para coleta de documentação e levantamento de informações. - Acompanhamento de atividades educacionais (cerimoniais militares e atividades de rotina). 		
Etapa 2	Local: AMAN	Período: 27 a 31/10/2014
<ul style="list-style-type: none"> - Entrevistas individuais com quatro oficiais instrutores, incluindo assinatura do TCLE. - Acompanhamento de atividades educacionais: atividades de campanha (exercício Fibrá, Iniciativa e Tenacidade), cerimoniais militares e atividades de rotina. - Visitas a seções especializadas para coleta de documentação e levantamento de informações. 		

Etapa 3	Local: EsAO	Período: 02/06 a 04/06/2015
- Reuniões com dirigentes da escola para apresentação da proposta de pesquisa e dos procedimentos a serem adotados. - Entrevistas em grupo com capitães-alunos (dois grupos focais), incluindo assinatura do TCLE.		
Etapa 4	Local: AMAN	Período: 05/06 a 11/06/2015
- Entrevistas individuais com os oito cadetes em acompanhamento (Tempo 2); - Acompanhamento de atividades educacionais (cerimoniais militares e atividades de rotina).		
Etapa 5	Local: AMAN	Período: 13 a 17/06/2016
- Entrevistas individuais com os oito cadetes em acompanhamento (Tempo 3).		

Tabela 1. Etapas e procedimentos de pesquisa realizados

Análise das informações

Tendo em vista a extensão das informações construídas com base nos vários procedimentos acima descritos, os limites temporais inerentes a essa pesquisa e os diversos níveis de análise necessários para atingir seus objetivos, optamos por selecionar, para efeito de análise na presente tese, os casos individuais de três participantes acompanhados longitudinalmente. Nessa seleção, foi considerada a variabilidade dos processos de desenvolvimento moral, com foco nos diferentes modos de vinculação dos participantes à instituição militar e nas variações do desenvolvimento de campos afetivo-semióticos relacionados a valores morais ao longo da socialização militar.

É importante ressaltar que o conjunto das informações construídas na pesquisa foi fundamental para a condução e a interpretação das entrevistas selecionadas, permitindo o conhecimento das características do processo de socialização em foco e do contexto de desenvolvimento dos participantes. Embora a análise detalhada das demais entrevistas permaneça em aberto para abordagem em trabalhos posteriores, seu conteúdo contribuiu para as análises e discussões apresentadas nesta tese, ao lado das observações participantes e da análise de documentos institucionais.

Cada entrevista em profundidade resultou, em média, em um total de 50 páginas transcritas. Primeiramente, cada transcrição foi organizada em uma tabela com duas colunas laterais, tendo seus turnos de interação numerados. Em seguida, foi realizado um primeiro nível de análise com destaque dos principais temas emergentes em cada turno, sublinhando-se os trechos de fala indicativos e registrando-se os respectivos temas na primeira coluna. Nesse momento, buscamos uma aproximação mais descritiva das expressões dos participantes, orientando-nos pelas recomendações de Charmaz (2009).

Em um segundo nível analítico, procuramos identificar temas e expressões que sugerissem interpretações morais, fazendo o registro dessas observações na segunda coluna da tabela. Nesse processo, atentamos aos indicadores manifestados por meio de avaliações de condutas próprias ou alheias, baseadas em noções de certo e errado, bom e mau, justo e injusto, e assim por diante, além de expressões diretas relacionadas a valores. Destacamos a emergência de sentimentos associados a pessoas ou situações percebidas como merecedoras de elogio, admiração ou recompensa (ou, em relação ao próprio sujeito, expressões de orgulho próprio). Em contrapartida, observamos também expressões ligadas a acusação, condenação, indignação, raiva, desprezo ou castigo (ou, no caso de autoavaliação, ligadas a culpa, vergonha ou arrependimento). Identificamos interpretações relacionadas ao senso do dever e aos limites para as ações, assim como as reflexões ligadas a ideais de como o mundo deveria ser e à responsabilidade que caberia aos indivíduos nesse contexto. Buscamos, ainda, destacar metas e projeções ligadas ao futuro. Além disso, destacamos pessoas e experiências especialmente significativas para os participantes, dentro e fora do contexto militar.

Em um terceiro nível, realizamos uma releitura das três entrevistas de cada participante, procurando sumarizar os principais indicadores referentes ao desenvolvimento de campos afetivo-semióticos e valores morais produzidos na análise. Esses indicadores foram registrados em um esboço da linha temporal do desenvolvimento dos sujeitos, de

acordo com a etapa em que emergiram. A partir desse esboço, foi possível analisar, ainda de modo incipiente, a configuração de determinados campos afetivo-semióticos. Após a identificação dessas orientações no curso do desenvolvimento, retomamos as entrevistas no intuito de analisar os momentos e contextos de emergência desses campos, reinterpretando aspectos que, nas análises iniciais, não se haviam destacado como relevantes.

Nesse processo, buscamos estruturar uma visão geral das trajetórias dos participantes. Com base no exercício de construção da linha da vida realizado na primeira entrevista, elencamos eventos e contextos significativos e procuramos situá-los em etapas de desenvolvimento demarcadas pelos próprios sujeitos, ao apontarem momentos de transição, assim como pontos altos e baixos em seus percursos. Complementamos com as informações construídas nas demais entrevistas e elaboramos uma síntese biográfica, cuja versão resumida será apresentada no próximo capítulo.

Essas mesmas etapas de desenvolvimento foram utilizadas para balizar a análise da emergência e transformação de campos afetivo-semióticos. Inicialmente, reconstruímos as etapas anteriores ao período da socialização militar em que começamos a pesquisa (T1), procurando analisar os campos afetivo-semióticos emergentes, assim como o processo de escolha profissional e o impacto das experiências iniciais no contexto militar. Em seguida, analisamos pormenorizadamente o desenvolvimento desses campos ao longo das três etapas acompanhadas (T1, T2 e T3), focalizando, ainda, os aspectos qualitativos valorizados nas experiências vivenciadas e os posicionamentos semióticos adotados pelos sujeitos, sob o pano de fundo dos diferentes modos de vinculação à instituição militar. Por fim, sintetizamos essas dimensões – campos afetivo-semióticos, valores relacionados e posicionamentos semióticos – em um quadro (ver capítulo Discussão), visando destacar os impactos mais expressivos da socialização militar sobre o desenvolvimento dos participantes.

Finalmente, procuramos identificar implicações gerais para a compreensão do desenvolvimento moral no contexto da socialização militar, com base em uma visão comparativa dos três casos analisados. As análises e a discussão dos resultados serão apresentadas nos próximos capítulos.

Capítulo 5 – Resultados

Neste capítulo, serão apresentados os casos de três participantes, selecionados dentre aqueles que foram acompanhados longitudinalmente no decorrer da presente pesquisa, os quais receberam os nomes fictícios de Jorge, Pedro e Mauro. É importante frisar que todos os nomes próprios citados nas entrevistas foram igualmente substituídos por pseudônimos, sem qualquer semelhança com os verdadeiros nomes das pessoas referidas. Nomes de cidades ou eventos específicos, que facilitassem a identificação dos participantes, foram excluídos dos relatos a fim de preservar o anonimato.

Cada uma das seções a seguir se refere a um caso específico e será iniciada por uma síntese biográfica, a fim de fornecer ao leitor uma visão geral do percurso de vida do participante. Em seguida, serão analisados os principais campos afetivo-semióticos identificados nas entrevistas, os quais consideramos significativos no tocante ao desenvolvimento moral dos participantes, uma vez que se relacionam à constituição de seus valores morais. Em primeiro lugar, serão analisados os campos emergentes nas etapas de desenvolvimento anteriores ao período da socialização militar que acompanhamos, identificados com base nas informações oriundas da atividade de construção da linha da vida realizada na entrevista em T1. Ainda que, naturalmente, esse processo de reconstrução do passado seja dinâmico, sujeito a ressignificações em função das experiências do presente a cada momento, consideramos relevante para a compreensão da trajetória dos participantes uma retomada dessas memórias. Em segundo lugar, analisaremos os campos afetivo-semióticos identificados nas etapas referentes a T1, T2 e T3. Após o capítulo das Referências, encontra-se o Glossário de Siglas, Abreviaturas, Jargões e Gírias Militares, no intuito de facilitar a compreensão das citações literais das entrevistas.

Caso Jorge

Síntese biográfica

Jorge nasceu em uma capital do sudeste brasileiro e foi o terceiro filho de seus pais. Na época, seu pai atuava na área de publicidade e sua mãe era comerciante. Ao longo de sua infância, seu pai permanecia frequentemente afastado de casa em viagens profissionais, de modo que sua mãe assumiu quase integralmente o cuidado dos filhos.

Jorge passou a frequentar uma escola particular, onde se destacava por ser um aluno ativo e bagunceiro. Ao mesmo tempo, era elogiado pelas professoras por suas boas notas. Ele estudou nessa mesma escola ao longo de todo o Ensino Fundamental. No final desse período, o participante se interessou por ingressar em um curso técnico. Iniciou um cursinho preparatório que também preparava para a prova do Colégio Militar (CM). Fez essa prova apenas “por experiência” e terminou sendo aprovado, vindo a cursar todo o Ensino Médio no CM por incentivo da mãe.

No CM, ele adaptou-se com sucesso ao ambiente escolar, mantendo seu bom desempenho e sua popularidade. Uma experiência marcante foi a participação em simulações das Nações Unidas, a partir da qual ele passou a se interessar por estudar Direito e Relações Internacionais. Ainda no CM, fez uma visita a escolas militares, na qual se sentiu impactado pela EsPCEEx e, mais ainda, pela impressão de imponência da AMAN. Assim, decidiu fazer também a prova para ingresso na EsPCEEx, além de Direito e Administração Pública. Ao ser aprovado para a EsPCEEx, decidiu investir nessa opção, a qual, entre outros aspectos, ia ao encontro de seu anseio por independência da família.

Na EsPCEEx, Jorge gostou especialmente da possibilidade de, além de aulas e instruções teóricas, ter atividades práticas e interagir com muitas pessoas. Novamente, ele se destacou por seu desempenho escolar. As dificuldades na formação eram geralmente

interpretadas por Jorge como passageiras, diante das quais ele contava com os pais e a namorada como fontes de apoio e incentivo.

Ao iniciar o primeiro ano da AMAN, o participante desempenhou diversas funções de comando, obtendo reconhecimento por parte de seus instrutores. Ele consolidou o sentimento de pertencimento à comunidade militar, embora ainda considerasse a opção de seguir outra carreira no futuro. Os vínculos estabelecidos por Jorge com instrutores e pares favoreceram que ele reconhecesse seu perfil voltado para a área operacional, um aspecto decisivo no momento de sua escolha de arma, quadro ou serviço, que ocorreria no início do próximo ano.

No início do segundo ano da AMAN, quando realizamos a segunda entrevista, fazia cerca de um mês que a mãe do participante havia falecido. Ele vivenciava um momento de convivência mais estreita com o pai e seus dois irmãos. Ao mesmo tempo, destacava a mudança em sua perspectiva de vida, sublinhando que passou a adotar como filosofia aproveitar todas as oportunidades, para ao final da vida não se arrepende. Jorge expressou intensa identificação e entusiasmo com a arma que escolhera no início do ano, com o pertencimento ao novo grupo e as atividades de instrução militar. Novamente, teve a oportunidade de desempenhar funções de comando, alcançando êxito e reconhecimento. Ele mostrou-se satisfeito e convicto de sua opção por ser militar.

No terceiro ano da AMAN, Jorge continuava satisfeito com as atividades do curso, apesar da intensa rotina. Ele relatou que o falecimento da mãe estava lhe servindo de motivação para superar as dificuldades da formação. Nessa fase, o participante passou a exercer mais ativamente sua autoridade perante cadetes mais modernos, corrigindo e orientando seu comportamento. Ele expressou seu desejo de ser útil como militar, empregando os conhecimentos que obteve em sua formação, e se declarou disposto a sacrificar sua vida pela Pátria, se for preciso.

Trajatória de vida e desenvolvimento de campos afetivo-semióticos

Reconstrução das etapas anteriores de desenvolvimento

Com base no exercício de construção da linha da vida realizado na primeira entrevista, em 29/08/14 (T1), foi possível identificar campos afetivo-semióticos emergentes nos períodos anteriores ao seu ingresso na AMAN. Dessa forma, analisaremos a seguir os principais campos afetivo-semióticos identificados em relação a essas etapas, que permitirão uma compreensão mais abrangente acerca do desenvolvimento moral ao longo da formação na AMAN e dos processos de ressignificação emergentes.

Infância e pré-adolescência: campos “sociabilidade” e “excelência”

Em relação à infância, Jorge mencionou, em diversos momentos da entrevista, a popularidade que tinha na escola por seu comportamento ativo e descontraído em sala de aula. Sua facilidade em aprender e suas altas notas também contribuía nesse sentido, como exemplifica o excerto a seguir:

P3: Como é que você lembra assim dessa sua fase escolar na infância? Foi bom, teve alguma experiência que não foi tão boa, como é que era?

E: Não, foi muito boa. Eu gostava muito porque, eu tinha, como eu tinha facilidade, aí, é essa coisa bagunceira, mas só que todo mundo sabe que é uma criança, né. Aí o povo fala que “é bagunceiro” porque marcou, pelo fato de ser agitado, de ser aquele menino bagunceiro, da pá virada, e todo mundo via... Só que todo mundo gostava de mim, também.

P: Então não era uma coisa negativa...

E: Não, não tinha aquele lado negativo de aquele menino “só bagunceiro”. E tinha aquele lado bom. [...] Só que aí eu sempre era elogiado pelas professoras, desde pequeninho, sempre me destaquei nas aulas e tal... [...] (Jorge, T1)

No excerto acima, identificamos que o comportamento “bagunceiro” em sala de aula permitia que Jorge fosse reconhecido e estimado por colegas, professores e outros profissionais da escola, como ele reforçou em outros momentos da entrevista. Ele relatou,

³ Nas citações diretas das entrevistas, serão utilizadas as abreviaturas: P=Pesquisadora; e E=Entrevistado.

ainda, que “muitas coordenadoras” da escola diziam para a sua mãe: “Não, tem que dar um remédio para esse menino”, por causa de seu comportamento agitado. Porém, uma pediatra que o acompanhava desde pequeno o teria diagnosticado como “normal”. Sobre esse assunto, ele concluiu da seguinte forma:

E: [...] Porque hoje em dia tudo é mais fácil, né: o menino é um pouco mais agitado, aí dopa o menino, aí fica todo dopado, aí acaba que você, acaba inibindo as qualidades do menino... A minha mãe nunca deixou. [...] (Jorge, T1)

Na citação anterior, Jorge sublinhou o papel da mãe em não deixar “inibirem suas qualidades”, garantindo uma avaliação predominantemente positiva de sua maneira de agir. Por outro lado, no final na penúltima citação, observa-se que “se destacar” pelas excelentes notas tornou-se fonte de elogios e reconhecimento no ambiente escolar, o que foi ressaltado por ele também em outros momentos da entrevista.

Identificamos, portanto, que os dois posicionamentos manifestados pelo participante, ligados a ser bagunceiro e ter excelentes notas, foram significados no contexto de campos afetivo-semióticos relacionados à *sociabilidade* e à *excelência*. Ambos emergiram como mediadores do estabelecimento de vínculos pelo participante em seu ambiente social, proporcionando estima, reconhecimento e gratificação.

Jorge relatou que manteve um rendimento elevado ao longo de todo seu percurso escolar, explicitando que a busca por excelência foi reforçada por seu pai e passou a ser adotada como meta pessoal. Como se vê na continuação do excerto anterior:

E: [...] Aí chegou no Ensino Fundamental, quinta série, sexta série, aí eu continuei. Uma coisa é o menino que se destaca no Ensino Básico, que é aquela coisa simples, e na hora que começa a aumentar um pouco a carga, que mantém. Aí eu mantenho muito bem e tal. Aí no colégio tinha até uma coisa que chamava, que era o prêmio pra quem conseguia 90 por cento em tudo. Era uma viagem pro Hopi Hari. Aí eu comecei a colocar isso como objetivo, porque desde pequeno meu pai falava pra gente, não como imposição. Ele falava que na vida, quando você vai olhar o 60 por cento, você vê muita gente na sua frente, você vê muita cabeça. Na hora que você sobe, você ainda tem muita gente. No 80, você começa a selecionar. E no que chegar em 90, você já conta no dedo quem que é assim. Aí eu apliquei na minha vida, como objetivo, o 90 por cento. Não consegui a viagem, sempre... [risos] sempre arrumava um jeito de perder... No meu sétimo ano eu perdi em Geografia, eu fiquei com 87... Mas só que é engraçado: 87 porque em cada trimestre eu perdi um ponto, de disciplina. (Jorge, T1)

O trecho acima revela que o posicionamento como “bagunceiro” dificultava o atingimento da meta de ser premiado pelo alto desempenho escolar, resultando em perda de pontos por falta de disciplina em sala de aula. Jorge refletiu, mais adiante, ter perdido esses pontos por sua “atitude dentro de sala de aula”: “foi as bagunças que eu fazia, conversas dentro de sala de aula, coisas do tipo, que me tirou [os pontos]” (Jorge, T1). Verificamos, assim, que, com o avanço nos níveis da escolarização, o posicionamento ativo e descontraído do participante em sala de aula, que possibilitava a interação em seu círculo social, passou a concorrer com o posicionamento voltado à busca de excelência, impedindo que ele se destacasse entre os “90 por cento”, a despeito de seu elevado rendimento escolar. É importante sublinhar que a significação de excelência, internalizada por ele a partir da orientação paterna, associa-se à emulação, implicando superação de seus pares na obtenção de resultados. Como veremos na sequência, o ingresso no Colégio Militar proporcionou a configuração de um novo campo afetivo-semiótico, que atuou de modo a regular essa tensão entre os campos ligados à sociabilidade e à excelência.

O período no colégio militar: emergência do campo “controle”

O ingresso no colégio militar, no primeiro ano do Ensino Médio, proporcionou a Jorge um novo caminho para “ser destaque”. Ele relatou ter mantido sua tendência comunicativa e sua popularidade nesse novo ambiente, como ilustra o excerto a seguir:

E: É, eu entrei no Colégio, aí começou, né, quem me conhecia antes falava assim: “Ah, agora vai tomar jeito, entrou no colégio militar...” [sorri] Mas nada, continua a mesma coisa. Só que no colégio militar. Só que eu tenho, uma coisa que é da minha personalidade, uma coisa de querer envolver com todo mundo que tá a minha volta, tanto com a moça da cantina que me atende todo dia, quanto o coronel que é comandante do colégio, eu tinha essa vontade, assim como os alunos de outras séries, e tal... Aí acaba que em pouco tempo eu era conhecido por todo mundo. [...] (Jorge, T1)

O participante relatou, ainda, ter mantido seu elevado desempenho escolar. Dessa vez, ele passou a conquistar também prêmios e menções honrosas, como evidencia o seguinte trecho:

E: [...] Aí continuei me dando bem nas matérias, indo bem na escola, aí foi onde que eu conheci o mundo das simulações. Que no Brasil tem muitas simulações de órgãos das Nações Unidas, que é voltado pra Direito Internacional, que é pra secundaristas, alunos de Ensino Médio. [...] Aí eu comecei a ver isso aí. A gente viajava, viajava muito pra essas simulações. [...] Aí eu comecei a tomar gosto pela coisa. Eu comecei a participar porque... eu gosto muito de falar, eu tenho facilidade na oratória. Aí as simulações é tudo... Você representa um país, como se fosse num comitê da ONU mesmo, só que aluno é como se fosse um chefe de estado. E aí você levanta e você vai debater sobre coisas do tema, a temática do comitê. Assim, eu gostei muito. Aí me dava bem também, ganhava menções honrosas, saía como melhor delegado... Aí gostava disso. Aí eu mudei o rumo da minha vida. [...] (Jorge, T1)

É importante analisar o novo contexto que o colégio militar ofereceu a Jorge, o qual lhe possibilitou alcançar metas antes não atingidas. O relato do participante sobre as mudanças na postura de sua mãe, a partir dessa etapa, apresentou alguns indicadores nesse sentido:

E: [...] No colégio militar... Desde pequeno, minha mãe sempre foi de prender bastante, não dar muita liberdade. E eu era uma criança que, se desse muita liberdade, querendo ou não, pela minha personalidade, não ia dar certo. Porque como eu era bem agitado e ativo, se me desse muita liberdade, com certeza ia dar... em coisa errada. Aí, no Ensino Médio, minha mãe começou a me soltar. Pelo fato de eu tá no colégio militar, não sei por quê, ela começou a ter mais confiança, tanto que, coisa pequena, eu comecei a sair mais, comecei a sair com amigos, dormir na casa de amigos, coisas do tipo, com mais frequência... Aí eu comecei a ter uma liberdade maior. [...] (Jorge, T1)

No excerto acima, Jorge avaliou que o controle exercido por sua mãe era necessário em função de sua “personalidade”, que se expressava no comportamento indisciplinado em sala de aula. Podemos inferir que, a partir de seu ingresso no colégio militar, ele vivenciou um ambiente escolar mais estruturado, com regras e rotinas bem definidas. Essa experiência parece ter favorecido o exercício da disciplina pelo participante, resultando em maior liberdade em sua vida pessoal. Ele descreveu da seguinte forma sua percepção sobre o ambiente no colégio:

E: [...] Gostei muito do Colégio, da rotina... Tem aquela identidade, que é uma rigurosidade militar, mas é muito diferente. É só... Tem assim hierarquia e disciplina, mas é muito

amenizado. É uma escola com farda e com algumas regras diferentes, nada de mais. (Jorge, T1)

Portanto, identificamos a emergência de um novo campo afetivo-semiótico referente ao *controle* a partir de suas experiências nesse contexto institucional, congregando significações associadas ao rigor, hierarquia, disciplina, regras e formalismo. O relato do participante de que sua mãe passou a lhe “soltar” e ter mais “confiança” nele constitui um indicador da internalização do controle, que reduziu a necessidade de supervisão materna.

Como vimos, as experiências no colégio militar foram vivenciadas por Jorge de modo muito positivo, modificando suas perspectivas quanto ao futuro. Ao final do antepenúltimo excerto, foi mencionada pelo participante uma “mudança de rumo” em sua vida. Na sequência desse trecho, ele explicou que essa mudança se relacionou às novas possibilidades profissionais que passou a considerar, como se vê na citação a seguir:

E: É porque eu queria... Tinha em mente fazer Publicidade e Propaganda. Aquela ideia, é involuntário, de seguir o pai. Você entende?

P: Hum-hm.

E: Isso. Tenho admiração pelo meu pai. Aí eu comecei a pensar pelo lado do Direito, de Relações Internacionais, ser diplomata, coisas do tipo. Aí essa ideia foi se fortalecendo. Só que no segundo ano, que eu coloquei aqui [no cartaz], foi a visita às escolas militares. Que foi uma visita do colégio militar que a gente conheceu o IME, o ITA, a EsPCEEx, a AMAN e a AFA, se não me engano... foram só cinco. Aí eu lembro quando eu entrei na EsPCEEx... A EsPCEEx tem aquele charme dela, aquele prédio rosa, bonito... Aí eu comecei a tomar gosto pela coisa. Na hora que eu entrei na AMAN: a AMAN é imponente, né, essa é a impressão. Eu pensei: “Nó... Quem sabe...” Aí eu comecei a ver, que eu poderia muito bem vir pra cá e fazer... Tudo o que eu poderia fazer lá fora, eu poderia fazer aqui, sendo militar. Aí eu comecei a ver os bônus de ser oficial de carreira, tal, a estabilidade, estabilidade financeira, aí comecei a alimentar essa ideia. [...] (Jorge, T1)

Na citação anterior, constatamos que, especialmente após o impacto afetivo vivenciado na visita às escolas militares (ligado à beleza e imponência dos ambientes), a carreira militar passou a representar para Jorge um caminho para ir ao encontro de seus novos interesses. Ao mesmo tempo, essa opção lhe proporcionaria independência da família, inclusive em termos financeiros. Ao ser aprovado para a EsPCEEx, ele resolveu aproveitar o

êxito e iniciar o curso, considerando que poderia desistir e migrar para outra área, caso não se adaptasse. Mas, como veremos a seguir, ele não desistiu.

O início da socialização militar na EsPCEEx: emergência do campo “comunidade”

Ao se referir à sua entrada na EsPCEEx, Jorge expressou que: “você muda completamente”. Ele relatou ter gostado da rotina na EsPCEEx, considerando que “não teria dado certo” se tivesse optado por fazer uma faculdade. Essa afirmativa foi justificada por ele da seguinte forma:

P: Por que que não ia dar certo?

E: Pela minha personalidade. Eu acho que ficar muito parado pra mim é muito ruim. Eu gosto de interagir com as pessoas e na prática, mesmo. Aquela coisa: ainda mais no Direito. Eu não sei, eu acho que eu ia pirar no Direito, porque o Direito é muito teórico. (Jorge, T1)

Essa perspectiva da carreira militar como um contexto que lhe possibilita “interagir com as pessoas”, algo pessoalmente importante para Jorge, será reforçada por diversas experiências ao longo de seu processo de socialização, como abordaremos à frente. Entretanto, a despeito dessa orientação motivacional, ele relatou que essa convivência foi a maior dificuldade que encontrou no início da socialização militar:

E: Acho que o que me incomodou mais, nessa questão de quando eu cheguei na EsPCEEx, é aquele convívio com muitas pessoas. E de personalidades completamente diferentes. E eu sempre fui... eu tenho uma personalidade meio radical... Entendeu, eu gosto de falar, não gosto de guardar pra mim... Só que eu tive que aprender. Uma coisa que eu aprendi da EsPCEEx pra AMAN foi isso: de que nem tudo que eu penso eu tenho que falar. E eu tive que, eu tenho que aprender também que assim como eu acho personalidades completamente diferentes, eu sou uma personalidade completamente diferente pra outras pessoas. Aí aprender a conviver com isso. Isso era uma coisa que [bocejo] eu não tinha muito pra mim, porque eu nunca tinha tido isso na minha vida. Aí na hora que você começa a conviver, naquele alojamento com 150 alunos da EsPCEEx, aí você começa a conviver com oficiais, cada um com uma, como é que eu vou dizer, com uma... personalidade diferente... [...] (Jorge, T1)

No trecho acima, identificamos que, diante dos desafios da convivência em um ambiente coletivo, o participante foi estimulado a adotar a perspectiva de seus companheiros e a ajustar sua “personalidade” aos outros. Os significados construídos a partir dessas

experiências começam a configurar um novo campo afetivo-semiótico referente ao pertencimento a uma *comunidade*, que passa a canalizar o campo preexistente relativo à sociabilidade.

Em relação a essa primeira etapa da socialização, Jorge compartilhou um episódio bastante significativo para a análise de seu desenvolvimento. Ele se referiu ao período da Semana de Adaptação, quando soube que não seria licenciado no Carnaval e que não poderia sair para encontrar com a namorada. Em meio à “correria” característica dessa etapa inicial, era iminente a divulgação do resultado de uma prova que ele havia prestado, visando o curso de Direito em uma universidade federal. Nesse momento, ele considerou que, se passasse na prova, iria desistir da EsPCEX. Ele relatou que esse foi o único momento em que pensou em desistir, mas, como não passou na prova, continuou. Em relação a esse episódio, Jorge externalizou a seguinte avaliação:

P: Quando você pensava em desistir, naquele momento em que passou isso pela sua cabeça, o que que você pensava que tinha de mais interessante na outra opção, na [universidade], que ela poderia te oferecer, que ali você não tava tendo, naquele momento?

E: Ah, naquele momento seria liberdade, né? Aquela liberdade. Porque por um lado, eu tinha, mas era restrita. Era aquela coisa de seguir a rotina militar, e a da [universidade] seria completamente livre, vamos dizer assim, eu teria liberdade de fazer o que eu quisesse, na hora que bem entendesse. Mas é aquela coisa de momento, né, você pensa assim, mas só no final das contas não seria benéfico pra mim.

P: Não seria por quê? O que que te levou a essa conclusão?

E: Ah, não sei... Essa liberdade mas não iria... Eu acho que não ia dar certo. Acho que eu não ia conseguir focar, conseguir me dedicar do jeito que eu me dedico aqui.

P: Então, pelo que você tá falando, você acha que essa coisa desse contexto assim de disciplina, de organização, de rotina, ele de certa forma te ajuda?

E: Ajuda muito.

P: Ahã. Te ajuda, como você falou, a ter um foco, seguir...[

] E: Isso. A manter. Querendo ou não, você é obrigado a manter. Isso é do ser humano, se você der, a lei do menor esforço, você dá a chance de, num momento de fraqueza, ele vai pegar a via mais fácil.

P: E se você tivesse, por exemplo, na faculdade de Direito da [universidade], você acha que seria mais difícil pra você ter esse foco?

E: Sim. Ia ser quase impossível.

P: Impossível, por quê?

E: Não sei, eu acho que eu... Porque na hora que eu me visse infeliz, eu ia começar a buscar caminhos alternativos. Coisas banais mesmo: festa, aquela coisa de liberdade, de aproveitar a vida, eu acho que eu ia acabar indo pra esse lado.

P: E aí, digamos, o seu estudo, por exemplo, ia...[

] E: Não seria o mesmo.

P: Não seria o mesmo...

E: Porque eu ia estudar, ia estudar do que eu sei, porque eu me conheço, ia estudar pra ir bem ou sequer passar, entendeu, mas só que não seria a mesma coisa. Não estaria realmente me dedicando ao curso. (Jorge, T1)

No excerto anterior, identificamos que o participante avaliou o contexto de controle e disciplinamento, vivenciado por ele na socialização militar, como produtivo em sua trajetória. Ele mencionou os benefícios de ser “obrigado a manter” o foco em suas tarefas nesse contexto, sem a possibilidade de se desviar para “caminhos alternativos”, mais gratificantes a curto prazo. Observamos a generalização do campo afetivo-semiótico relativo ao controle, construído a partir de sua experiência pessoal na estrutura militar: na citação acima, ele externalizou reflexões sobre os riscos da liberdade, considerando a natureza humana como regida pela “lei do menor esforço”, carente de autoridade e controle externo para ser orientada em um sentido positivo. Verificamos, portanto, que esse campo afetivo-semiótico passou a servir de parâmetro para Jorge avaliar suas próprias escolhas e, além disso, para a avaliação dos seres humanos e da sociedade de modo geral.

Em relação a essa etapa, constatamos, também, uma amplificação do campo afetivo-semiótico ligado ao sucesso pela excelência e pelo mérito em um sistema competitivo. Na Escola Preparatória, Jorge novamente alcançou um elevado rendimento acadêmico, tornando-se “bem classificado” em sua turma e sendo publicamente homenageado em uma formatura militar. Ele apontou essa homenagem como um momento marcante em sua trajetória: “foi um dos marcos meus, pelo fato principalmente do orgulho dos pais”. Ele mencionou, ainda, que seu pai e sua mãe “sempre tiveram muito orgulho, só pelo fato de eu tá lá dentro” [da EsPCEx], e que, ao alcançar essa posição de destaque na turma, “o orgulho deles era mais do que a minha própria conquista”. O período em que ocupou essa posição destacada foi mencionado por ele como especialmente gratificante, pois recebia um “carinho diferenciado” por parte de seus colegas de turma e dos oficiais instrutores.

É importante ressaltar ainda que, para superar as dificuldades inerentes ao início da formação, Jorge contou com o fundamental apoio de pessoas “de fora” da instituição militar. Em diversos momentos, ele sublinhou o suporte recebido de seus pais e da namorada, com quem começara a se relacionar no final do Ensino Médio. Como ilustra o excerto abaixo:

E: [...] Assim como, nos momentos de dificuldades, eu pensava muito em casa, na família e nela [a namorada], principalmente. [...] E eu busquei muito na EsPCEX me... como é que eu vou dizer, me... [breve silêncio] Me basear e tirar força dela mesmo, eu pensava muito... Principalmente em atividade de campo, eu pensava nela, pensava nos meus pais, e sempre ia em frente. Aí ligava pra ela sempre, ela sempre dava apoio... [...] (Jorge, T1)

A seguir, veremos como esses vínculos com pessoas significativas externas ao ambiente militar se modificarão ao longo do curso de formação na AMAN, assim como a continuidade do desenvolvimento dos campos afetivo-semióticos identificados na presente subseção.

O desenvolvimento ao longo da formação na AMAN

A partir desse ponto, analisaremos o desenvolvimento de campos afetivo-semióticos pelo participante ao longo da formação na AMAN, com base nas entrevistas realizadas em 29/08/2014 (T1), 09/06/2015 (T2) e 13/06/2016 (T3), respectivamente, no primeiro, segundo e terceiro anos do curso de formação.

O primeiro ano de curso na AMAN (T1)

Jorge relatou que, ao iniciar o primeiro ano na AMAN, ele novamente se destacou perante seus instrutores e colegas de turma. Logo na Semana de Adaptação, devido a sua elevada classificação na turma, ele foi escalado para uma função de comando. Como narrado no trecho abaixo:

E: [...] Aí acabou que eu não senti tanto a Adaptação da AMAN. Fiquei cansado, todos os dias eu ia dormir tarde, porque eu tinha que fazer escala de serviço, fazer documento todo dia pro capitão assinar no outro dia... Só que era uma coisa também que eu gostava. Que essa questão da responsabilidade, eu gosto de ter essas responsabilidades. Coisa que eu faço e dê

certo no final. Aí eu passei dois meses na função, e ganhei o respeito dos oficiais. Tanto que os oficiais, eles têm um respeito diferente... você sabe, dá pra perceber como é que é o tratamento. [...] (Jorge, T1)

Além da função referida na citação anterior, Jorge teve oportunidade de exercer outras funções ao longo do ano, assumindo maiores responsabilidades e desenvolvendo novas competências. Em consequência de seu desempenho, ele conquistou o reconhecimento e o respeito de seus superiores, com os quais foi construindo uma relação de identificação cada vez mais acentuada, como veremos adiante. Desse modo, sua orientação pessoal para a excelência e a emulação foi sendo crescentemente canalizada para o desempenho de papéis na instituição militar.

O participante avaliou que ter desempenhado a função mencionada facilitou sua adaptação à AMAN, por ter lhe permitido adotar uma perspectiva diferente dos demais cadetes em relação às tarefas a serem cumpridas, compreendendo seus porquês. Seu contato mais próximo com os oficiais favoreceu a percepção das expectativas destes e seu ajustamento ao contexto institucional, conforme relatado a seguir:

E: E outra coisa também: quando você chega aqui na AMAN, os oficiais eles te recebem de uma forma que... Pra dar aquele impacto mesmo, eles colocam uma máscara. Isso é normal, todo mundo sabe. Só que tem pessoas que não percebem isso. E pelo fato de eu ser da turma de comando, por mais que eles tentassem, eu tava perto deles, eu percebia como é que era, e eu via, eu entendia o que que eles queriam fazer, e qual que era a intenção da Adaptação. Tudo o que eles faziam não era em vão. Não era só pra jogar, não só pra... ser na sacanagem. Tinha um verdadeiro intuito. Aí eu acho que foi mais fácil pra adaptar, porque, no que eu via, eu me adaptava antes de precisar ser, como é que eu vou dizer, ser anotado, ser punido, coisas do tipo. Eu comecei a me adaptar antes. E evitar problemas mesmo. (Jorge, T1)

Assim, identificamos que Jorge internalizou o ponto de vista de seus superiores e passou a adotar cada vez mais a perspectiva de um comandante militar. Como vimos anteriormente, desde sua experiência no colégio militar ele internalizara a necessidade do controle e da disciplina e, a partir dessa etapa de seu desenvolvimento, começou a se perceber como responsável por “moldar as personalidades” de seus futuros subordinados. Como se observa no excerto a seguir:

P: [...] O que que você acha que é mais importante pra um militar? Quais são as características que você poderia dizer: “Não, todo militar tem que ter essas características... Todo militar formado na AMAN...”

E: Entendi. Acho que ele tem que ter a disciplina, daí ele virar pra responsabilidade, ele tem que ter ciência de que ele vai ser um oficial, ele vai comandar. E as responsabilidades de um comandante são muito maiores do que as de um comandado. E a outra é aquela questão de ele pensar no subordinado. Porque a partir do momento que ele se forma, ele vai ter alguém na mão dele, não é simplesmente um brinquedo: ele vai mexer com a vida da pessoa, vai mexer com o futuro dela, vai mexer com a personalidade. E ele vai ser responsável por moldar algumas personalidades. E isso é importante. Eu acho que tem, todos que se formam na AMAN, têm que sair com essa mentalidade bem nítida na cabeça. (Jorge, T1)

Com o gradual posicionamento de Jorge como comandante, verificamos uma amplificação do campo afetivo-semiótico relativo ao controle, o qual passa a abarcar significados relacionados a ter responsabilidade, ser oficial, comandar, pensar no subordinado, moldar personalidades. Na subseção anterior, vimos que o próprio participante teve sua personalidade controlada e moldada a partir de seu ingresso no colégio militar. Na atual etapa de seu desenvolvimento, ele começa a se perceber como responsável por moldar as personalidades de seus futuros subordinados, tornando-se um agente de controle.

Ao longo do primeiro ano da AMAN, o desempenho de funções de comando proporcionou experiências gratificantes a Jorge, ligadas à percepção das próprias capacidades e ao retorno afetivo por parte de seus companheiros. Outro exemplo significativo a respeito é o estágio de montanhismo da Seção de Instrução Especial (SIEsp), apontado por ele como uma experiência extremamente marcante em sua formação:

E: [...] Na montanha eu percebi que eu nunca tinha pego função de comando, extremo comando em campo, eu nunca tinha pego. E eu vi que é bem melhor. E eu gosto de responsabilidade. Aí o fato de você tá lá em cima, com um tanto de responsabilidade, e o frio que a gente pegou, que choveu, a gente no limite, sentindo muito frio mesmo... Daí aquela camaradagem de você se ajudar, você ver que realmente tá todo mundo unido, superar as dificuldades, subir rota, subir pico, subir montanha, e chegar aqui embaixo e saber: “consegui”, isso é muito bom.

P: Como é que você se sentiu nessa função de comando aí, de [nome da função]?

E: Uma coisa muito boa.

P: Fala mais sobre isso, esse sentimento que você teve.

E: Não sei, porque antes, desde antes, quando saiu já o [nome da função], a gente já tinha o que fazer... Tanto que no dia que saiu, que eu descobri que eu era [função], eu já tive que ir na SIEsp cautelar material pra dar pra todo o Curso Básico, pra ser cautelado. Aí essa questão

da responsabilidade de dividir, de coordenar os comandantes de pelopes, que a gente, eu e o [outro cadete em função] que coordenava, então essa questão de coordenar, e tal. O respeito da turma, que, querendo ou não, sempre quando a gente falava, que precisava da ajuda, todo mundo colaborou, a turma respeitava bem. Aí chegamos lá em cima, também, o respeito do pessoal lá em cima, foi algo que o pessoal via realmente que era... então eles assumiram aquela posição de comando, né: “Eles tão mandando, então vamos fazer. Já que eles tão mandando, independente se tá certo ou não, vamos fazer”. [...] O psicológico é uma coisa que me marcou muito. Que eu vi que eu tenho um psicológico muito forte. Por mais que um oficial, na sua cara, gritando, te xingando, falando que você é ruim, falando que você não vai conseguir, você conseguir manter a calma, voltar, virar as costas, e comandar o pessoal, foi uma coisa muito boa pra mim. (Jorge, T1)

Na citação acima, Jorge evidenciou a internalização das relações de comando e subordinação de acordo com um horizonte interpretativo específico, avaliando positivamente sua própria capacidade de coordenação e autocontrole, ao lado do respeito e colaboração proporcionados por seus subordinados (no caso, seus colegas de turma) por meio do cumprimento diligente e irrestrito de suas ordens. Dessa forma, seu posicionamento como comandante foi significado a partir de um sistema de significados relacionados à instituição militar, atribuindo valor a uma determinada qualidade dos relacionamentos naquele contexto, sob a ótica da subordinação hierárquica (controle) e da solidariedade entre os membros de grupo (comunidade).

Ainda em relação ao estágio de montanhismo, Jorge destacou episódios marcantes no tocante ao relacionamento entre pares, intensificado diante das dificuldades extremas da atividade. No seguinte trecho, ele relatou uma situação especialmente significativa a esse respeito:

E: [...] Aí essa questão da responsabilidade e da união. Porque lá em cima na montanha, quando você tá passando frio, de você ficar debaixo de um poncho, um abraçado no outro passando frio, um dividindo casaco com o outro, emprestando meia, emprestando coturno... Aí uma coisa, quando eu notei também, que teve um dia que eles pediram dezesseis pra ir pra água. Aí foi eu e o [outro cadete em função], aí começou a levantar o pessoal... pra ir pra água. Só que alguns foram, alguns eu chamei pelo olho. O Rodrigo, por exemplo, é um cara que ele é de [sua cidade natal], eu conheço ele desde lá, desde antes. Não era amigo dele, tipo assim, eu estudei com o irmão dele, que formou comigo no Ensino Médio. Ele era mais velho, passou de terceira, só que ele foi um cara: eu comecei a passar o olho, no que eu olhei pra ele, ele já veio. Eu nem precisei chamar. Eu não chamei os dezesseis. E uma coisa que me marcou também foi o fato que tinha um pelopes da Marinha. Ou seja, querendo ou não,

Marinha, eles não tinham nada a ver com a gente. E na hora que pediram dezesseis, três deles vieram, e se voluntariaram. Aí é coisa que você aprende, que você leva pra si, entendeu? [...] (Jorge, T1)

No episódio acima, Jorge vivenciou uma intensa conexão com seus companheiros, de modo que não foi necessária verbalização para comunicar a cooperação esperada na situação. A fronteira semiótica e afetiva inicialmente existente em relação a determinados membros do grupo, pertencentes a outra Força Singular (“... Marinha, eles não tinham nada a ver com a gente”), foi ultrapassada e reposicionada pela espontânea solidariedade e predisposição ao sacrifício demonstradas naquele momento, dando lugar a um sentimento de “união”, que traduz a qualidade predominante da experiência. A profunda significação pessoal do episódio foi externalizada pela intensa expressão de Jorge ao declarar se tratar de algo que “você leva para si”, que extrapola os limites de um aprendizado formal.

Em outro momento da entrevista, Jorge expressou a importância da lealdade para os militares, como um atributo que seria distintivo desse grupo:

P: [...] E me diz uma coisa, se a gente fosse pensar assim: como deve ser um militar, e as diferenças em relação ao civil. Tem alguma coisa que, por exemplo, pra um militar seria inaceitável, inadmissível, e pra um civil não teria problema fazer? Algum tipo de conduta, de comportamento...

E: [silêncio] Acho que a questão da deslealdade. O fato de ser desleal no mundo civil não é *tão* [ênfase] gritante, chega a ser até algo banal. No nosso meio, não. Aquela deslealdade é um impacto muito grande.

P: Fala um pouco mais sobre isso: como é que você tem visto a questão da lealdade, deslealdade...

E: Acho que a deslealdade é do subordinado com o comandante. Um subordinado que... como é que eu vou dizer, não respeita o seu comandante, e faz algo pra prejudicar o seu comandante, eu acho que isso é muito impactante na nossa carreira.

P: Então a lealdade você vê nessa relação: subordinado-comandante?

E: Assim como também com os pares. Também tem a lealdade com os seus pares, porque... você ser desleal com o seu companheiro, um cara que tá do seu lado, você vai ser leal com quem?

P: E por que que você acha que a questão da deslealdade é tão séria pra um militar, por que que ela é tão grave?

E: Porque a gente aprende desde o início do... desde a EsPCEEx, de que, aquela cultura do canga, do seu companheiro, companheiro de beliche, companheiro de pelotão, companheiro de companhia, companheiro de turma... Aquela questão de que todo mundo é unido, e é uma turma só. Um sozinho não vai pra frente, precisa de todo mundo junto. Aí você aprende essa

questão da lealdade. Por isso que eu acho que é tão gritante quando ocorrem problemas assim. (Jorge, T1)

O trecho citado evidencia que, a partir de experiências concretas vivenciadas na socialização militar, o participante internalizou significados referentes à interdependência, à necessidade de união e lealdade recíproca entre os militares, no bojo do campo afetivo-semiótico relacionado ao pertencimento a essa comunidade. As implicações morais relacionadas se manifestam no julgamento acerca da gravidade das transgressões de tais valores pelos militares. Cabe observar que Jorge demonstrou refletir sobre as posições adotadas por subordinados e pares no tocante ao tema, sem analisar os posicionamentos dos superiores envolvidos nessas relações. A intensa identificação com seus instrutores e a internalização de suas perspectivas como legítimas, vivenciadas pelo participante nessa etapa da formação, parecem configurar uma impossibilidade de distanciamento psicológico, inviabilizando a reflexividade sobre esse polo. Mais adiante, em T2, observaremos algumas mudanças relativas a esse aspecto.

Em outro excerto, Jorge revelou sentir-se um representante da instituição militar.

Essa condição seria associada a determinados signos como, por exemplo, a farda:

P: [...] E se você fosse pensar nessa coisa do que que você aprendeu aqui, desenvolveu nesse tempo, tem alguma coisa que, por exemplo, você não faz quando você tá de uniforme, que marca bem essa condição de militar, e que você faria se você tivesse em traje civil, paisano?
E: Até coisas simples: brincadeiras. A brincadeira de abraçar muito, aquela coisa de... brincar mesmo com os outros, você coloca a farda, você inibe um pouco, a pessoa fica mais centrada, porque, queira ou não, a farda não é só você que tá... É você e a instituição. Você não tá vestindo só uma farda. Você tá vestindo a instituição. Não é só você o militar. Quem olha pra você vê a instituição inteira. Querendo ou não, isso acaba sendo involuntário, você não pensa: “Ah, não vou brincar agora, não vou fazer isso ou aquilo...” (Jorge, T1)

Assim, o participante evidenciou que, ao envergar o uniforme militar, ele instantaneamente se sente conectado às responsabilidades de seu papel institucional, sem a necessidade de reflexão sobre o assunto (“... acaba sendo involuntário...”). Portanto, esse signo materialmente perceptível provoca seu reposicionamento semiótico, ao despertar sentimentos relacionados a significações abrangentes ligadas ao universo militar.

Como já discutido na presente tese, a construção de significados em torno da identidade militar e a atribuição de valor simbólico a determinados objetos são promovidas por diversos rituais ao longo do processo de socialização. Nesse sentido, Jorge externalizou seus sentimentos durante a Cerimônia de Entrega de Espadins, que ocorrera cerca de uma semana antes da entrevista em T1:

E: [...] Porque, querendo ou não, o espadim é o que marca o cadete, né? É quando você *enfim* [ênfase] vira cadete. Né, e aquela questão, aí... As falas do general, também, marcaram bastante. Porque ele falou que só a gente sabe o que a gente passou até chegar aqui. Falou de todas as dificuldades da EsPCEX, as dificuldades do início da AMAN... Só a gente sabe que a gente era *digno* [ênfase] do espadim. Aí que marcou porque, querendo ou não, é uma conquista maior. Aí você começa a pensar em tudo o que você já passou, ver como é que o tempo passou rápido, o tanto de obstáculo que você já passou e conseguiu chegar. E que nada é impossível. (Jorge, T1)

No excerto acima, identificamos que o recebimento do espadim foi interpretado pelo participante como uma conquista, da qual os cadetes se tornaram merecedores após um percurso de superação de obstáculos. O discurso do comandante, referido pelo participante, evidencia-se como um eficaz mediador semiótico ao fazer referência a eventos concretamente vivenciados pelos cadetes em sua formação. Em consequência, receber o espadim, tornar-se “digno” dele, seria uma questão de mérito pessoal. Tais signos, externamente perceptíveis, distinguem os militares – e, no caso do espadim, particularmente os oficiais combatentes formados na AMAN – dos demais grupos, representando materialmente uma fronteira semiótica e afetiva.

Por conseguinte, a construção da identidade militar, conforme discutimos anteriormente, é canalizada no sentido da construção de uma fronteira afetivo-semiótica entre os mundos “de dentro” e “de fora” da instituição, que implica uma diferenciação entre militares e civis. Nessa direção, Jorge evidenciou ter internalizado que os militares constituem uma comunidade moral, que cultivaria valores diferentes dos encontrados no “meio civil”, como ilustra a seguinte citação:

P: [...] E se você fosse, assim, definir, explicar pra alguém... Porque você saiu de uma condição, né, que na nossa sociedade se chama de civil, pra uma que é chamada militar. O que que tem de diferente? O que que é ser um militar pra você?

E: Hum-hm. [silêncio] Cultivar muitos valores. É o cultivo dos valores. Porque você cultivando os valores, você acaba se encaixando na rotina. Tudo tá baseado nos valores. E lá fora não tem, né, esse cultivo. Infelizmente, hoje em dia não tem mais.

P: O que que você acha que tem aqui dentro, que não tem lá fora?

E: Disciplina. Principalmente a disciplina, o respeito. Deixa eu ver... O companheirismo, de você pensar no outro. A lealdade... Tem, lá fora tem, mas só que não é tão... você não encontra com facilidade. Você até encontra o contrário com facilidade. Aí isso eu acho que é a diferença do nosso meio pro meio civil. Não que não tenha o negativo aqui. Que todos, a gente sabe que tem. Mas é bem menos. É diferente. (Jorge, T1)

No excerto acima, o participante ressaltou valores como disciplina e respeito, associados ao campo afetivo-semiótico ligado ao controle, além de companheirismo e lealdade, associados ao campo relativo à comunidade, como aspectos cultivados na rotina dos militares. A narrativa expressa a concepção de que o grupo militar preservaria virtudes hoje perdidas no mundo “lá fora”, denotando a importância das referências institucionais para a configuração dos horizontes morais de Jorge.

Outro aspecto a ser detalhado se refere ao relacionamento estabelecido por Jorge com seus instrutores, o qual se mostrou fundamental para os processos de significação que ele desenvolveu em relação à instituição e a si próprio. Ele mencionou ter se identificado muito com seu comandante de pelotão e destacou, também, a importância do comandante de companhia em sua formação. Esses oficiais tiveram um papel decisivo no processo de escolha de arma, quadro ou serviço pelo participante, que ocorreria no início do próximo ano letivo. Ele reportou que, em um primeiro momento, considerava a opção de ir para uma área mais administrativa, devido ao seu entusiasmo com as tarefas realizadas em sua função na Semana de Adaptação. Contudo, na medida em que seus instrutores tiveram conhecimento desse fato, passaram a abordá-lo e a apontar que seu “perfil” seria mais voltado à área operacional.

Por fim, Jorge concluiu que não seria “feliz” na primeira opção que cogitara, da mesma forma que não o seria se tivesse optado por fazer uma faculdade, e seguiu a

canalização realizada por seus instrutores – e também por alguns de seus pares, na mesma direção. Com base nessas experiências, assim como no sentimento de “vibração” vivenciado em atividades de campo, o participante começou a configurar um campo afetivo-semiótico ligado à *combatividade*, que será crescentemente associado à excelência como militar e ao ideal dessa profissão, como discutiremos mais adiante.

Ao fazer um balanço do que se modificou em sua maneira de ser após o ingresso na carreira militar, Jorge resumiu alguns aspectos centrais da ética militar. Entretanto, nessa primeira entrevista, ele ainda enfatizou a preservação de um espaço pessoal, que não se confundiria com a parte profissional, como citado a seguir:

P: Se você for comparar a pessoa era nessa época, antes de entrar pra Preparatória, e hoje, você acha que você mudou de alguma forma?

E: Muito.

P: No que que você mudou?

E: Maturidade. Eu mudei muito em alguns aspectos, outros eu mantive. Que até minha namorada brinca comigo: que eu, o meu jeito brincalhão de ser, eu não perdi. Porque isso é uma coisa que eu tenho pra mim: que por mais que você vai ser militar, você tem que manter a sua personalidade. Você não tem que se moldar ao Exército. Você se molda ao Exército no profissionalismo, e não na parte pessoal. O Exército tem que se moldar a você na sua parte pessoal. Isso é o que eu tenho pra mim. E antes de entrar na EsPCEx, eu não... você não... como é que eu vou dizer... Tem alguns valores que você não tem lá fora. Aqui dentro você tem: disciplina, hierarquia, responsabilidade, você aumenta as suas responsabilidades, companheirismo... É isso que eu acho que aumentou bastante. Absorção de muitos valores que lá fora eu não absorveria. (Jorge, T1)

Desse modo, apesar da crescente identificação de Jorge com seus superiores, companheiros e com seu papel na instituição, ele ainda considera, nessa etapa da formação, a possibilidade de seguir um caminho alternativo à carreira militar no futuro. Como ilustra o seguinte excerto:

E: Ah, hoje em dia a minha cabeça ainda tá muito aberta. Não defini muito meu futuro, não. O que eu defini pra mim é que... com os passos que eu for dando, eu vou concretizando o que realmente eu quero. Ainda tenho a ideia de ser... ir pra área de Relações Internacionais, ser adido militar, não descarto a ideia de futuramente eu, por mais que tenha me formado aqui, depois sair do Exército e seguir outra vida. [...] Aí eu penso, se precisar, se eu não me sentir feliz, se eu achar necessário eu sair, tudo bem. Aí eu penso também de seguir no Exército, fazer curso operacional, ir pra área operacional do Exército. Basicamente é isso,

mas ainda tá muito aberto, não decidi muito. Tô deixando mais acontecer pra decidir na hora certa, mesmo. (Jorge, T1)

Ao final da entrevista, após algumas reflexões em que expressou perceber uma desvalorização do Exército no Brasil, o participante demonstrou uma perspectiva pessimista e um sentimento de impotência em relação ao futuro do país. Como se vê no seguinte trecho:

P: E como é que você se sente vendo esse cenário no país?

E: Um pouco desmotivado. Porque por mais que eu tenha um ideal dentro de mim de mudança, não adianta eu querer bancar o revolucionário e achar que eu vou conseguir mudar o Brasil, porque eu não vou. Mas aí eu não sei se com o tempo vai mudar, ou se tende a piorar. [...] Não só aqui, como no mundo em si. Isso também não é só (?), é do ser humano. Aí eu não sei se a gente mesmo vai se extinguir, ou se vai dar jeito... (Jorge, T1)

Nas próximas entrevistas, veremos como essa perspectiva de sua atuação no contexto nacional será transformada pelo participante.

O segundo ano de curso na AMAN (T2)

No início do segundo ano, Jorge realizou a escolha de arma, quadro ou serviço. Ao discorrer sobre o tema, ele atribuiu à “vibração diferente” experimentada no estágio de montanhismo, usando uma expressão de conotação fortemente afetiva, um papel decisivo em sua escolha pela área operacional. Ele demonstrou entusiasmo diante da perspectiva de pertencer a esse grupo, identificado com o campo afetivo-semiótico ligado à combatividade, ao mesmo tempo em que relatou ter analisado a possibilidade de ficar bem classificado no curso visado. Verificamos, portanto, que sua orientação motivacional para a excelência e a emulação também esteve presente no processo decisório.

O participante descreveu com grande entusiasmo suas primeiras experiências relacionadas ao novo curso:

E: [...] Aí chegando isso, aí começaram as atividades da arma, essa atividade de escolha da arma foi supervibrante, a gente gostou muito, aí começaram... Aí teve [exercício inopinado], já começaram as atividades, a gente começou a ter instrução militar...

P: Hum-hm.

E: A gente gostou muito, tem se identificado bastante com a carreira.

P: Então, você acha que você fez uma boa escolha?

E: Com certeza.

P: Você tá satisfeito com a escolha que você fez...

E: Com certeza. Em qualquer outro lugar, eu acho que eu ia ser infeliz. (Jorge, T2)

Em um momento posterior da entrevista, o participante expressou novamente sua identificação com a arma e os sentimentos positivos despertados pelo pertencimento a esse grupo, manifestando sua satisfação com a “vibração” que seria característica de todos os integrantes de seu curso, incluindo cadetes e instrutores. Ele externalizou, também, a percepção de se destacar, distinguindo-se dos integrantes das demais armas, em função das atividades operacionais e do “espírito” da arma. Assim, ele avaliou que haveria um “olhar diferente” sobre si ao se tornar um oficial dessa arma, evidenciando novamente a importância da orientação motivacional ligada ao reconhecimento social pela emulação.

Jorge narrou seu êxito em novamente tornar-se “destaque” perante seus instrutores, o que mais uma vez lhe permitiu acesso ao desempenho de funções diferenciadas em sua turma. No próximo excerto, ele expressou suas expectativas de continuar nessa direção:

E: Realmente, eu dei sorte de novo, assim como no Curso Básico, de chegar aqui e pegar função de comando por ser bem classificado, furriel. Aí ganhei o respeito dos oficiais. O meu antigo tenente, eu fui... na primeira atividade de campo, que era o [exercício inopinado], eu fui homem-carta, consegui me sair bem; na segunda atividade eu fui rádio-operador, tudo, e me destaquei; aí chegou um novo tenente. [...] Aí [...] acabou que eu virei xerife [sorri]. Porque, por indicação, ele perguntou pro antigo xerife: “Dar 10 segundos pra você me dar um nome”. Aí o cara é amigo meu, falou: “Tá: Jorge”. Deu meu nome, aí eu virei xerife, saí do xerifado até hoje, fiquei um mês de xerife, o tenente elogiava bastante, aí eu só não fui xerife no campo também porque foi no sábado, na véspera do campo, que a minha mãe faleceu, aí acabou que eu não fui pra Operação [nome]. Mas é, a tendência é essa: eu espero que pra frente eu tenha mais oportunidades, vai ter a [nome do exercício] semana que vem, não sei como é que vai ser, espero pegar de novo função de comando na SIEsp, não sei se vou conseguir pegar porque eu fui ano passado, aí depende dos oficiais da SIEsp, e eu espero isso... (Jorge, T2)

No excerto anterior, Jorge externalizou reiteradamente sua motivação para ser posicionado como comandante, o que se associa a oportunidades de se desenvolver e afirmar sua excelência, obtendo o reconhecimento de instrutores e pares. Em uma etapa posterior da entrevista, quando o participante foi solicitado a listar “o que é mais importante na vida”,

um dos aspectos elencados por ele foi seu objetivo de “fazer diferença no mundo” e, particularmente, no Exército:

E: [...] “Fazer diferença no mundo”, eu acho que a nossa vida como é uma só, a gente não simplesmente vem pro mundo pra... nascer, viver e morrer. Eu acho que a gente tem que nascer, se especializar, fazer alguma diferença pro mundo, ser útil. Aí tanto que eu até brinco: tem gente que... Respeito. Tem gente que não tem vontade nenhuma de ir pra uma missão no exterior. Tem gente que, por exemplo, quer só fazer um curso e ficar num quartel tranquilo, atrás de uma mesa, num serviço burocrático. Mas não, não vim pro Exército pra isso. Eu vim pro Exército pra fazer diferença. Vim pro Exército pra ir pra rua, vim pro Exército pra ir pra outro país, vim pro Exército pra... aplicar aquilo que eu aprendi. Não é à toa que eu vou ficar cinco anos numa formação, amanhã simplesmente pra eu arquivar, guardar no meu subconsciente e... e não fazer mais nada durante a minha carreira. [...] (Jorge, T2)

No excerto acima, Jorge evidenciou que, para ele, pertencer ao Exército, integrar-se à instituição, constituiria um caminho para alcançar seu objetivo de “fazer diferença no mundo”. Dessa forma, sua existência teria uma finalidade pelo desempenho de atividades militares operacionais, projetando-se no “mundo” em sentido amplo.

É interessante observar, ainda, que o participante avaliou positivamente, na citação anterior, os militares que desempenham funções diretamente ligadas à formação bélica, buscando “aplicar o que aprenderam”, em detrimento daqueles que, na sua visão, “não fazem nada”, desempenhando serviços burocráticos. Essa interpretação se contrapõe ao “gosto por atividades administrativas” que ele próprio expressara no início do primeiro ano da AMAN (T1), após desempenhar uma função na Semana de Adaptação. Desse modo, observamos que sua crescente identificação com instrutores da área operacional favoreceu o desenvolvimento de critérios específicos de excelência profissional, amplificando o campo afetivo-semiótico relativo à combatividade.

Cabe assinalar, também, a perspectiva de finitude da existência evidenciada nesse trecho pelo participante, emergente após o falecimento de sua mãe, conforme abordaremos mais à frente.

Nessa etapa da socialização, Jorge novamente ressaltou a importância da sociabilidade e das experiências em coletividade no contexto militar, indicando o desenvolvimento do campo afetivo-semiótico relativo a comunidade no sentido da generalização para seus relacionamentos externos à caserna. Por exemplo, na atividade sobre “o que é mais importante na vida”, anteriormente mencionada, Jorge destacou a importância das amizades, como ilustra o próximo excerto:

E: Que eu coloco que, além da família, principalmente aqui na carreira que a gente escolheu, você não é nada sem as amizades. Você não cresce sozinho. Você não faz nada sozinho, você não... não aprende sozinho. É tudo em coletividade. Tanto que eu não durmo sozinho, eu durmo com mais onze no apartamento, eu não faço minhas atividades sozinho, faço eu e mais trinta e três do pelotão, quando a gente vai pra atividade de campo, é eu e mais cento e quarenta e um [...]... E tudo é amizade. Não só as amizades aqui dentro. Assim como as amizades lá fora. Porque tem, por exemplo, tem amigos meus lá, que sempre que eu precisava, quando eu tava com a minha mãe no hospital, sempre eles iam lá me ver, sempre perguntavam, sempre se prontificavam pra ajudar em qualquer situação... [...] (Jorge, T2)

Na citação acima, ao manifestar que “você não é nada sem as amizades” e o sentimento de que há uma interdependência entre os militares, uma vez que “é tudo em coletividade”, Jorge mais uma vez evocou o sentimento de pertencer a uma comunidade. A manifestação de lealdade por meio da predisposição à ajuda mútua, particularmente diante de dificuldades, passou a ser valorizada por ele também no relacionamento com seus amigos civis. Porém, esse tipo de expectativa parece não ser frequentemente correspondida no mundo “lá fora”, segundo seus relatos. No excerto a seguir, por exemplo, o participante reportou ter encontrado frequentes dificuldades no relacionamento com civis:

P: [...] Pensa um pouquinho assim em situações que acontecem no dia a dia, seja aqui dentro da AMAN, seja fora, que, digamos assim, te deixam indignado. Que te incomodam, que te deixam revoltado... Situações que realmente mexem com você, digamos, coisas que você acha que não tá certo, assim, coisas que te incomodam especialmente. Você consegue lembrar alguma situação?

E: Consigo. Nas últimas semanas até, por exemplo, eu até comentei com o pessoal, como que tá difícil de conviver com... o que a gente intitula de “paisano”. Que é o pessoal civil. Ainda tem amizades que eu valorizo muito, continuo, mas eu julgo principalmente aquela questão daquelas pessoas que eram “colegas”, que eram próximas mas nem tanto, tá difícil porque... a sociedade pra mim tá completamente perdida. [pausa]

P: Hum-hm.

E: Não existem ideais, não existem valores, as pessoas tão perdendo os escrúpulos, as pessoas já não têm mais noção do que tão fazendo, das situações que acontecem. Tudo virou normal. Nada é alarmante, todo mundo acha que é algo aceitável. [...] (Jorge, T2)

Em diversas situações relatadas na entrevista, Jorge manifestou se sentir como uma exceção entre seus colegas civis, em termos de hábitos e valores. Ele expressou a necessidade de coerência pessoal com os valores militares para que se sinta feliz, como ilustra a citação abaixo:

E: Aí pra ser feliz eu creio que, não adianta você ser feliz abandonando ideais e valores que você sempre pregou, que você sempre defendeu. E eu acho que uma das coisas, principalmente na carreira do Exército, que eu acho importante e destacado principalmente na sociedade, é o fato do... da valorização de ideais e principalmente dos valores. Como liberdade, probidade, camaradagem, lealdade... Coisas que lá fora parecem coisas ínfimas, coisas... desconsideráveis, aqui a gente julga tão importantes. E eu acho que deveria ser assim, mas a sociedade tá tomando rumos que... graças a Deus não afetam, o Exército ainda não tá sendo afetado, afeta um pouco, mas ainda a gente conseguiu manter essa questão do culto dos valores. Acredito que a preservação dos valores é superimportante pra eu conseguir ser realizado, pra eu conseguir atingir a felicidade. (Jorge, T2)

Dessa forma, o participante externalizou uma visão do Exército como comunidade moral, que preservaria valores em geral desconsiderados pela sociedade. Identificamos que a internalização do pertencimento a essa comunidade e da lealdade devida aos seus princípios se estende para os relacionamentos de Jorge em ambientes externos à instituição militar, passando a definir critérios de realização pessoal em sentido abrangente.

Por outro lado, após narrar longamente sobre os problemas que observa nos valores “da sociedade”, Jorge começou a discorrer sobre situações que lhe causam incômodo em relação ao cotidiano da própria AMAN. Como exemplifica o seguinte trecho:

E: [...] Direcionando pra carreira militar [toma fôlego], coisas que me revoltam, que são pequenas coisas: é coisa que a gente aprende, principalmente aqui na Academia, que a gente aprende a ser assim, e que não acontece na prática. É o que a gente tava comentando: [...] o planejamento da AMAN hoje, desse ano, tá completamente... perdido, completamente variado. Principalmente questão de calendário de prova, [...], faz três ou quatro semanas que a gente não tem prova nenhuma [...] aí a gente já tem certeza: tem uma porrada de prova pra antes das férias, semana que vem é campo, na outra e na outra semana a gente vai ter prova até o talo, vai ser duas ou três provas na mesma semana, aí a gente fica todo entubado, não consegue focar nem em uma nem em outra, aí aquele estudo só pra prova, não aprende nada e não... acrescenta nada... Aí eu vejo: se a gente aprende tanto a ser organizado, aquela

meticulosidade, a fazer planejamentos, e na hora que chega aqui não tem? Ainda mais aqui, que é o berço do culto, do ensino dos valores aos cadetes, o planejamento tá sem direção, entendeu? (Jorge, T2)

Nessa última citação, Jorge manifestou sentir “revolta” diante de situações interpretadas como contraditórias, contrapondo a organização ensinada aos cadetes à prática observada no planejamento das atividades curriculares. É interessante observar que ele avaliou esse evento em termos de “valores”, evidenciando que aspectos relacionados ao controle, como organização, planejamento e meticulosidade, tornaram-se crescentemente valorizados em decorrência do processo de socialização militar.

Prosseguindo em seu relato, o participante criticou situações relativas a ordens superiores ligadas à retomada de antigas práticas educativas na AMAN (tais como revistas de uniforme em ocasiões específicas, etc.), das quais ele argumentou não compreender os porquês. Sem desejar aprofundar a discussão sobre o tema em particular, consideramos relevante analisar as orientações recebidas por Jorge de seus superiores imediatos diante das situações relatadas. Como exemplifica o excerto a seguir:

E: Hum-hm. Até a gente brinca, porque na AMAN tem aquela velha máxima: cadete tem mais é que se ferrar. Porque cadete é cadete. Sim, tem algumas situações que tem que ser assim, sim, mas só que... não tem o porquê. Aí eles se respaldam nessa máxima, aí tanto até os próprios oficiais da ala, pra justificarem algumas coisas pra gente, chegam: “É cadete, tem que ser assim mesmo. Cadete sempre se ferrou, cadete sempre se ferra no final das contas, e vai ter que ser assim mesmo. Aceita e vai”. Só que não tem que ser assim. Não vejo intuito nessa questão. (Jorge, T2)

Na citação acima, Jorge reportou ter sido orientado por seus instrutores no sentido da conformidade e da aceitação dos desconfortos, que seriam inerentes à posição de cadete. Em outro excerto, ele mencionou outra orientação na mesma direção:

E: [...] Aí tanto que o próprio capitão nosso da companhia, ele falou: “É, cadete, os ventos mudaram. Agora cabe à gente mudar a vela e seguir em frente. Não adianta resistir muito, não”. [...] (Jorge, T2)

Assim, nos excertos anteriores, identificamos as orientações recebidas pelo participante no sentido de não resistir e se adaptar às diretrizes superiores,

independentemente de sua opinião quanto ao conteúdo das ordens. Em T3, veremos como essas sugestões sociais foram internalizadas.

Embora Jorge tenha argumentado, de maneira enfática, sobre decisões superiores que ele avaliou como incoerentes ou incorretas, verificamos que os parâmetros utilizados por ele se mostraram distintos dos adotados em suas críticas em relação “à sociedade”, anteriormente referidas. No caso da instituição militar, as críticas do participante foram voltadas à atuação de indivíduos específicos, de modo a comparar suas decisões com as de outras pessoas em posições semelhantes na instituição. Não foram, portanto, dirigidas à coletividade militar ou à estrutura organizacional. Em contrapartida, em outro momento da entrevista, ele expressou considerar a instituição disciplinar como justa e necessária, como ilustra a seguinte citação:

E: Eu acho que, eu acredito, é um diferencial da nossa carreira a questão da disciplina e da hierarquia. E eu acho que é super... é... é muito importante, porque quem tá lá em cima já passou por muita coisa. Não quer dizer que ele é melhor nem pior que quem tá abaixo dele. Mas ele já passou por muita coisa, as experiências dele são completamente outras, e ele fez por merecer, é mérito dele onde ele tá. E se eu que tô chegando agora, tô sendo moldado, ainda absorvendo muita coisa, eu acho que devo respeito a ele.

P: Hum-hm.

E: E como a gente tá no meio militar, eu sou subordinado a ele. Tenho que respeitar ele como autoridade. Tem gente que não gosta muito disso, que tem um certo repúdio a isso... Eu não tenho, não. Acredito que tenha que ser assim mesmo. Porque a sociedade, quanto mais liberdade você dá, acaba que desanda um pouco. Que é do ser humano: quanto mais liberdade ele tem, mais ele tende a se... a fugir do caminho que ele tá seguindo, a seguir outras tendências e querer fazer coisas que não sejam certas. Não sejam consideradas corretas pelo meio que ele tá. Que eu acredito que essa questão da hierarquia e da disciplina molde ainda mais o militar e a pessoa propriamente dita, molde o caráter dele, que ele consiga se adaptar, ele... É aquela questão do espelho. Ele olha sempre a autoridade e ele vê: os pontos positivos e negativos. O que julga importante, o que ele julga que acrescente, some na vida dele, e as coisas que não têm utilidade. [...] (Jorge, T2)

A citação anterior é significativa em relação a vários aspectos. Por um lado, Jorge relacionou a posição hierárquica de seus superiores ao mérito pessoal, o que inferimos se associar ao campo afetivo-semiótico referente à excelência e emulação. Em decorrência de reconhecer a justiça existente nesse sistema de distribuição do poder, ele concluiu ser um

dever dos subordinados respeitar as autoridades. É interessante verificar a consistência dessa interpretação com as experiências vivenciadas pelo próprio participante, relacionadas ao êxito acadêmico e às decorrentes oportunidades para o desempenho de funções de comando ao longo da socialização militar – ao lado de sua crescente identificação com a posição de comandante militar.

Ainda no mesmo excerto, Jorge externalizou a generalização da organização militar, fundada na hierarquia e na disciplina, como um modo de relacionamento que contribuiria para o desenvolvimento do ser humano, cuja natureza seria propensa a desvios e transgressões em relação à ordem estabelecida em seu ambiente. Logo, as autoridades serviriam de referência para “moldar o caráter” dos subordinados em uma direção construtiva. Identificamos, portanto, o papel fundamental exercido pelo campo afetivo-semiótico relacionado ao controle na visão de mundo do participante, conformando horizontes morais específicos.

Mais adiante, Jorge expressou o alto nível de generalização atribuído aos valores da instituição militar, considerada como ideal para a sociedade, como se vê no seguinte excerto:

E: [...] O meio militar é o meio militar, e o meio civil é o meio civil. Não adianta a gente querer empregar, por mais que a gente julgue certo, a nossa rotina, os nossos ideais... não os nossos ideais. A nossa rotina, o nosso jeito de viver, pra sociedade como um todo. Eu acho que a sociedade tem que ser livre, mas só que com limitações, pra coisas que eu julgo erradas. Mas não limitações individuais. E eu acredito no Brasil falta valores. Se o Brasil tivesse na cultura a valorização dos valores básicos, que é a verdade, a responsabilidade, lealdade, camaradagem, que pra gente é algo normal, se isso fosse cultuado, eu acho que tudo seria diferente. E é isso que falta no Brasil. [...] (Jorge, T2)

Embora, nesse momento, ele tenha ressaltado a existência de particularidades relativas ao “meio civil”, Jorge demonstrou transpor os valores militares para além da caserna, considerando-os como parâmetros para solucionar os problemas do país.

Como vimos anteriormente, Jorge externalizou uma visão crítica acerca de determinadas ordens superiores, avaliando-as como tendências individuais, uma vez que evidenciou validar o modo de organização da instituição militar. Mais adiante, procuramos

aprofundar a compreensão do participante sobre a possibilidade de desobediência no contexto militar, de modo que ele expressou as seguintes reflexões:

E: Eu acho que aquela questão de, como eu tenho valores, por mais que eu seja, tenha hierarquia e disciplina, tem coisas que não são aceitáveis.

P: Hum-hm.

E: Do mesmo jeito que eu posso errar, o meu superior pode errar. Ele pode me dar uma ordem completamente inconcebível, que vá contra os meus valores, não contra os meus valores, contra os valores da Força, eu acredito que, por mais... Também tem aquele limiar: tem alguns valores que é meu, que nem sempre é o valor que tem que ser adotado pro todo. E caso eu receba uma ordem que seja contra o meu valor pessoal, mas só que seja aceitável pela Força, é uma coisa que eu acho que não cabe desobediência. Mas, caso eu receba uma ordem que seja completamente fora dos valores da Força e do que eu aprendi, do que eu acho que é certo, e que é certo, aí eu acredito que sim, caiba a desobediência, mas sempre com aquela questão do respeito.

P: Hum-hm. Mas você consegue imaginar algumas situações, quando você fala isso: ah, situações que ferem o meu valor pessoal, que ferem o valor da Força, ou que não ferem o valor da Força... Quando você falou isso você imaginou alguma possibilidade?

E: Algumas situações. Por exemplo, eu chego numa OM, tem um capitão, eu vou ser aspirante, aí o capitão e fala assim: “Pô, aspira, tem um esquema aqui que a gente funciona, a gente recolhe dinheiro não sei do que, só que aí desse dinheiro uma parte fica pra mim, uma parte fica pro aspirante que chegou...”

P: Hum-hm.

E: Aí, aquela questão, aí ele vai me dar a ordem: “Daí você recolhe o dinheiro, tira uma parte e me repassa”. É uma ordem que eu acho que cabe a desobediência. Eu vou falar: “Capitão, o senhor é mais antigo sim, mas eu acho que isso não tá certo, e eu não vou fazer isso”. Mas também tem uma atividade operacional, ele vai e... Tô lá executando a patrulha numa favela, aí chega um coronel e me manda sumir com uma pessoa, sumir com um indivíduo, aí... Não vou executar um indivíduo, não sei, sendo que, por mais que ele esteja fazendo uma coisa errada, ele deva ser preso. Não tá armado, não me apresentou perigo, deva ser preso, aí ele me manda sumir. O que aconteceu com aquele tenente que pegou um meliante, soltou na outra favela, sendo que não era essa a ordem que ele tinha recebido, soltou na outra favela, acabou que o cara morreu, foi morto pela facção rival. Aí isso é uma coisa que eu acho que cabe desobediência, porque a gente não aprende isso, não é isso que é repassado pra gente, que a gente deva matar a pessoa, ou sumir com a pessoa, independente das circunstâncias. (Jorge, T2)

No excerto acima, Jorge evidenciou utilizar uma noção generalizada do que seriam os “valores da Força” como referência para avaliar em que medida uma ordem superior seria “errada”. A contrariedade da ordem em relação a esse parâmetro coletivo, que idealmente deveria nortear as ações de todos militares, foi considerada por ele como um motivo justo para uma desobediência. Nos exemplos apresentados pelo participante, ele mencionou uma situação envolvendo apropriação ilícita de recursos e outra relativa a “executar” um

indivíduo que não representaria ameaça, contrariando os protocolos legais e operacionais. Em sua argumentação, Jorge ressaltou que “a gente não aprende isso”, “não é isso que é repassado pra gente”, de modo a indicar que as orientações recebidas na formação militar tornaram-se para ele uma referência do ideal a ser seguido em sua atuação. Em consequência, podemos supor que seus instrutores, de maneira geral, são percebidos como guardiães da ordem moral, a qual ele se esforça para fielmente seguir.

Posteriormente, buscamos explorar a reflexão do participante, mencionada na citação acima, a respeito de potenciais diferenças entre seus valores pessoais e os valores institucionais. É interessante observar seu posicionamento sobre o tema no próximo trecho:

P: E você, quando você me falou assim: “tem valores que são meus e não são valores da Força”, o que que você pensou? O que que você acha que é uma coisa muito pessoal sua, mas que não necessariamente é da instituição? Você tem algum...]

] E: Isso eu falei como um exemplo, poderia...]

] P: Mas você consegue imaginar alguma situação desse tipo?

E: [silêncio] Não. Dei só como um exemplo, mas eu creio que não tem nada...

P: Não te ocorreu nada na hora, assim, alguma coisa específica quando você falou...

E: Não. Nada que diga dos meus valores que... Tanto que a maioria dos valores que eu tenho foram valores que eu aprendi aqui, e foram reforçados aqui. Atualmente não tem algo que eu creio que vai divergir...]

] P: Hoje você não visualiza: “Poxa, isso aqui, tá, como militar tá certo, mas eu como pessoa não acredito nisso...”

E: Não. Não, acho que não.

P: Nesse momento você não visualiza isso?

E: Não. Principalmente pelo fato que eu acho que antes de a gente ser militar é pessoa. Então... O militar advém da pessoa, do ser humano. É por isso que eu acho que não tem tanta divergência. (Jorge, T2)

Portanto, identificamos que, em T2, Jorge não diferenciou nenhum aspecto de sua subjetividade em relação a sua identidade como militar, uma vez que ele relacionou a “pessoa” que é aos valores desenvolvidos na instituição. Esse posicionamento se contrapõe ao identificado em T1, quando Jorge manifestara seu desejo de manter sua “personalidade” e liberdade no campo pessoal, ajustando-se ao Exército somente na parte profissional.

Esse processo de total identificação do participante com seu papel institucional, observado no avançar de seu processo de socialização militar, manifestou-se ao lado de seu

distanciamento afetivo em relação a pessoas externas à organização. Apesar de mencionar seus contatos com o pai, os irmãos e algumas amizades no contexto civil, verificamos que os laços do participante no mundo “de fora” da caserna foram se tornando cada vez mais frouxos e fortuitos, enquanto seu principal universo de referência se consolidou no contexto do Exército.

A esse respeito, Jorge relatou ter rompido com a namorada, que em T1 fora retratada como uma importante fonte de apoio e afeto. Ele reportou ter tomado consciência da seriedade de certas divergências com a namorada, em termos de visão de mundo, valores e objetivos para o futuro, as quais anteriormente considerava de menor importância. Por exemplo, o desejo da namorada de conquistar independência financeira antes de acompanhá-lo em suas transferências pelo Brasil (“ela não queria ser bancada por ninguém”), assim como suas dúvidas em relação à formalização do casamento (“casar na igreja”), geraram insegurança em Jorge quanto à participação da companheira em seus principais projetos de vida: atingir as metas da carreira e construir uma família. Assim, ele relatou não desejar continuar investindo em um relacionamento com alguém que não visualize como sua esposa no futuro, ajustando-se ao ideal de vida que construiu.

Além disso, pouco tempo depois do rompimento com a namorada, Jorge vivenciou a perda da mãe, a qual tivera um papel realçado em diversos momentos de sua trajetória, como fonte de orientação e incentivo. Logo no início da entrevista em T2, ele relatou detalhadamente os acontecimentos relativos ao adoecimento e falecimento da mãe. Em decorrência dessas experiências, o participante externalizou ter modificado sua visão sobre a vida, como ilustra o seguinte trecho:

E: [...] Aí depois disso [término do namoro], eu adotei como política de vida minha conhecer várias... coisas novas, viajar bastante, o que eu tenho feito, todo final de semana que dá eu viajo, porque... principalmente pelo caso da minha mãe, e a vida é só uma, e a gente não sabe que horas que vai... que a gente pode falecer, e que horas que a gente pode faltar, aí eu quero terminar a minha vida com a certeza de que eu fiz tudo o que eu podia, e sem arrependimento.

E por mais que eu me arrependa, mas pelo menos eu fiz, eu tentei fazer alguma coisa. [...] (Jorge, T2)

Mais adiante, ele expressou, entre suas metas de vida, a intenção de aproveitar a vida ao máximo, envolvendo-se intensamente nas atividades:

E: [...] “Dar o máximo de si”... Que eu acho que pra eu ser feliz, eu tenho que dar tudo de mim. Não tem o porquê de eu poupar ou ter alguma reserva pra guardar pra momentos futuros, acredito. Tanto que eu acredito que eu sempre dar o máximo de mim, sem guardar nada, porque eu não sei o que que vai acontecer amanhã. Sempre que eu der o máximo de mim, eu vou conseguir atingir acho que coisas boas, não sei. [...] (Jorge, T2)

Por conseguinte, identificamos que as experiências do participante relacionadas à finitude da existência proporcionaram a emergência de uma nova orientação motivacional relativa a viver intensamente e se exaurir nas atividades (“sem guardar nada”), como forma de evitar se arrepender por não ter usufruído da vida o suficiente.

Ao final da entrevista, Jorge definiu suas expectativas quanto ao futuro, agora totalmente voltadas à sua atuação como oficial da arma que escolheu, incluindo sua atuação na tropa, a realização de cursos e missões. Assim, diferentemente do observado em T1, em que ele mencionara a existência de projetos alternativos caso não se sentisse realizado na carreira militar, em T2, Jorge evidenciou uma completa orientação para a instituição militar. Como abordamos anteriormente, ele demonstrou colocar seus projetos profissionais, alicerçados na carreira militar, como base para as decisões de vida de modo geral. Na próxima subseção, analisaremos o prosseguimento de seu desenvolvimento no terceiro ano da AMAN.

O terceiro ano de curso na AMAN (T3)

Em seu terceiro ano na AMAN, Jorge relatou estar muito satisfeito com as atividades do curso, afirmando que: “É realmente o que eu quero pra minha vida, [...] pelas oportunidades da arma... curso que eu posso fazer depois, unidade de servir... é realmente a atividade que eu quero pra minha carreira” (Jorge, T3).

Ele mencionou, ainda, seus sentimentos relacionados ao falecimento da mãe, ocorrido no ano anterior:

E: Pra carreira acadêmica por um lado foi... ironicamente dizendo, foi algo positivo. Deu mais força pra eu continuar.

P: Hm...

E: É uma motivação a mais que eu tenho em relação aos outros cadetes. Que tudo que eu passo, qualquer atividade que eu passo, eu penso nela e... [

P:] Hum-hm...

E:] me motivo ainda mais de continuar, que era isso que ela queria, gostaria que eu fizesse... (Jorge, T3)

Na citação acima, identificamos que o participante interpretou a dedicação à carreira militar como sendo um desejo de sua mãe, procurando conectar-se com essa orientação nos momentos de dificuldade. Mais à frente, abordaremos como essa construção semiótica atuou no sentido de intensificar seus vínculos com a instituição militar.

Procuramos explorar os posicionamentos e interpretações de Jorge acerca de seu relacionamento com cadetes mais modernos, uma vez que, nessa fase da formação, é oportunizado o desempenho de funções de comando ligadas a cadetes do primeiro e segundo anos da AMAN. Ele descreveu que, nessas situações, procura reproduzir condutas adotadas por superiores que foram significativas para ele próprio, quando estava no início de sua formação. Jorge destacou ser da sua personalidade “cobrar bastante” dos subordinados, particularmente quanto ao correto cumprimento de suas funções no serviço. Assim, ele externalizou, ao relatar diversos episódios, interpretações ligadas ao disciplinamento e à coordenação da ação coletiva como base para seu posicionamento como autoridade, evidenciando que, ao exercer o comando, atua como um agente do controle.

No trecho a seguir, Jorge exemplificou outros aspectos que procura exigir no relacionamento com seus subordinados:

P: Mas, que tipo de coisa, Jorge, que mexe com você, que você realmente sente: “Pô, isso aqui, eu tenho que tomar uma providência...”?

E: Faltar à verdade.

P: Hm...

E: Eu não admito. Porque assim como... pessoa da minha turma, também, que acontece isso até hoje... É você chegar pra um primeiro ano e falar assim: “Primeiro ano, você fez isso?” Ele falar: “Não”. E você já saber que ele fez. Assim como já disseram: “Não, foi ele que fez e tal...” Aí você fala: “Primeiro ano, você fez?” “Não”. Se ele insistisse, tudo bem. Aí chega determinado momento que ele fala: “Sim”. Você fala: “Primeiro ano, por que que você falou isso?” Ele: “Ah, fiquei com medo, senhor”. Aí você fala: “Como assim? Um futuro oficial do Exército Brasileiro que não arca com as consequências do que fez?” Não fala nem a verdade, entendeu?

P: Hum-hm, hum-hm.

E: São coisas do gênero. Por exemplo: o primeiro ano também, alguns primeiros anos que... agora você fica descobrindo que dá golpe... O primeiro ano dá golpe em TAF, é... fica em dispensa médica indevida... Que os próprios cadetes da turma dele já sabem e encontram. Aí acaba que você, quando você vê o primeiro ano, aí você vê que é, primeiro, o primeiro ano, que depois vira calouro, e depois vai querer cobrar o primeiro ano. Não só cobro do primeiro ano, também, não. Assim como tem calouros que eu acompanhei como primeiro ano, ano passado, que eu sei que não têm... vamos dizer assim... como é que eu vou dizer, ele não tem respaldo pra cobrar... (Jorge, T3)

O excerto acima ilustra diversos aspectos internalizados por Jorge ao longo da socialização militar, que orientam seus julgamentos acerca da atuação dos cadetes mais modernos. Em primeiro lugar, ele apontou “faltar à verdade” como uma falha especialmente grave, não aceitando o “medo” alegado pelo cadete do primeiro ano como justificativa plausível para que este não assumisse as consequências de suas ações. Tal atitude foi avaliada por ele como incompatível com a posição de “futuro oficial do Exército”, indicando que o pertencimento à comunidade militar e, particularmente, o exercício da autoridade perante os demais exigiria o comprometimento com determinados valores. Assim, ele destacou a “verdade” ligada à transparência nos relacionamentos e às próprias ações como um dever moral dos futuros oficiais. Na sequência, o participante condenou certos “golpes” que seriam cometidos por alguns cadetes, como, por exemplo, simular um problema de saúde para ser dispensado de um teste físico. Novamente, destaca-se a questão da transparência e da coerência como indicadores da integridade moral almejada. Jorge analisou, ao final, que aqueles que agem contra esses valores não teriam “respaldo” para exercer sua autoridade e exigir correção por parte dos subordinados. Dessa forma, delinea-se o valor da coerência e do exemplo como fundamentos para a futura atuação dos cadetes como agentes de controle,

que podem ser relacionadas ao autocontrole quanto à própria conduta. Ao se posicionar no sentido de “cobrar” dos demais cadetes tais aspectos, Jorge evidencia sentir-se afetivamente comprometido com a comunidade militar, assumindo a responsabilidade de atuar como um guardião moral nesse contexto.

Mais adiante, Jorge relatou uma experiência significativa ao desempenhar a função de comandante de grupo perante cadetes do segundo ano. Ele descreveu sua atuação para exercer o domínio sobre seus subordinados, em uma situação em que estes não demonstravam a disciplina esperada, como se vê no trecho a seguir:

E: O segundo ano, que eu tô de comandante de grupo deles. Foi no sábado. Aí começou eu jogando limpo com o cabo de dia, tranquilo, os caras são segundo ano já. Só que dá o toque de punido, eles tavam atrasados pra entrar em forma. Tava demorando.

P: Hum-hm, hum-hm.

E: Aí eu nem precisei de falar com os punidos. Eu só virei pro cabo de dia, eu disse: “Cabo de dia, ó, sete minutos já que deu o toque e não tem ninguém aqui. Eles tão ou não... negligenciando?” Aí, eu: “Pronto”. O cabo disse: “É, sim, senhor”. “Pô, fala com eles que o tratamento vai mudar. Pô, vocês já tão no segundo ano, não preciso de ficar chibateando ninguém, não preciso ficar gritando com ninguém, xingando, dando esporro...” Aí tá. Aí não tive problema com isso mais. Só que toda hora que ia entrar em forma, eu tinha que contar, que eram muitos punidos do segundo ano. Aí mandava alinhar. Aí eu só ficava calado, deixava na mão do cabo de dia. Aí o cabo de dia: “Pô, vamos lá, alinha, alinha, alinha...” e nada. Ninguém alinhava. [

P:] E o cabo de dia é do segundo ano também...

E: Isso, do segundo ano.

P: Ninguém... Ahã.

E: Alinha, alinha, alinha... Aí eu tive que ser um pouco mais ríspido. Eu falei assim: “Grupamento, atenção. Vocês tão de sacanagem? Pô, o cara da turma de vocês aqui que tá em função, no sanhaço, tendo que contar. Toda hora ele tem que contar... e é simples. É só alinhar. Só alinhar”. Aí tinha um moleque, eu já tinha comandado atenção, tava todo mundo em posição de descansar. Aí tinha um que tava, né, largado. Eu falei: “Maurício, você tem alguma dúvida do comando que eu dei?” “Não. Sim, senhor”. Aí ficou na posição de descansar.

P: Hum-hm.

E: Aí a partir disso, aí falei... E falei: “À vontade”. Aí ficou todo mundo à vontade e o cabo de dia começou a contar. Aí tanto que... aí, é o tal do negócio: aí eles sentem. Fala assim: “Pô, agora...” Aí no outro negócio também, ficavam conversando, mas ficavam alinhados. Dava pro cabo de dia contar e isso aí não teve problema nenhum mais. (Jorge, T3)

No episódio acima descrito, observamos que Jorge iniciou se comunicando de modo transparente (“jogando limpo”) e estabelecendo um relacionamento “tranquilo” com seus

subordinados, de maneira a apelar para a internalização da disciplina pelos cadetes, posicionando-os nesse sentido (“já tão no segundo ano, não preciso ficar chibateando”). Ele exercitou seu controle da situação ao permitir que o cabo de dia buscasse estabelecer a disciplina e dirigiu-se primeiro indiretamente à tropa, transmitindo suas orientações ao comandante intermediário (cabo de dia). Diante do insucesso dessa medida, ele passou a ser “um pouco mais ríspido”, dirigindo-se diretamente aos cadetes e procurando sensibilizá-los à necessidade de cooperação com o cabo de dia, um cadete de sua turma em função de comando. Dessa forma, ele não colocou sua própria autoridade em xeque (isto é, era o “cabo de dia” que estava em dificuldades). Porém, após a aparente desatenção de um dos cadetes (que estava “largado”), ele fez uma abordagem pessoal, não deixando dúvidas quanto a quem de fato estava no comando da situação e ao enquadramento esperado (“você tem alguma dúvida do comando que eu dei?”). Após ter obtido o resultado esperado, ele novamente flexibilizou o tratamento com os subordinados, deixando-os “à vontade”, conversando.

A narrativa como um todo é bastante interessante ao revelar a afirmação da autoridade hierárquica mediante um modo de atuação que os subordinados “sentem”, baseada no autocontrole do comandante e na dosagem segura do controle sobre o outro. O próprio Jorge atuou, nesse momento, como um agente de socialização perante os cadetes do segundo ano, explicitando os campos afetivo-semióticos que internalizou ao longo de sua formação. A referência à autoridade como algo que os subordinados “sentem” foi reiterada por ele ao longo da entrevista, denotando um modo implícito de comunicação que tem lugar entre superiores e subordinados no contexto militar. O participante se referiu particularmente, nesses casos, a indicadores não-verbais presentes na atuação do comandante (gestos, postura, entonação de voz, etc.), os quais seriam decodificados a partir das lentes culturais internalizadas pelos demais militares.

Em outro excerto, Jorge sintetizou a importância dos valores lealdade e obediência para os militares, após uma questão apresentada pela pesquisadora:

P: Teve uma pessoa que escreveu assim: “Lealdade e obediência são as mais altas virtudes militares”. O que que você acha dessa ideia?

E: Acho que a senhora tá me seguindo, hein...

P: Por quê?

E: Porque é a pura coincidência, é uma coisa que eu já internalizei desde o primeiro ano. O tenente Souza era meu comandante de pelotão no primeiro ano... e a primeira palavra que ele falou pro pelotão foi essa: “lealdade”. Que era o que iria reger as relações entre o pelotão, tanto dele para com a gente e da gente para com ele. Eu acho. Porque a partir do momento que você é leal com o seu subordinado ou com o seu superior, todos os outros valores e virtudes vêm junto.

P: Hum-hm...

E: Se você for desleal, não adianta você ser... Aí hierarquia vai pro barro, obediência, qualquer outra coisa, respeito... nada vem junto. A partir do momento que você é leal, a partir do momento que você tá sendo leal, ou seja, você já tá respeitando, você tá cumprindo a hierarquia, você tá sendo obediente, cumprindo seus deveres... entendeu, sendo disciplinado... Tudo isso. Aí eu concordo, plenamente.

P: Você acha que é isso? [

E:] Lealdade e obediência.

P:] Ou tem outras ideias que você acha que deviam tá aí no meio?

E: É, por isso eu concordo, pelo fato de a lealdade, que pra mim a lealdade, em si, ela já puxa tudo.

P: Já puxa tudo...

E: E a obediência, é... hierarquia e disciplina. Pra mim, obediência engloba os dois. Que pra você ser obediente, você tem que seguir a hierarquia e você tem que ser uma pessoa disciplinada. Não tem a pessoa indisciplinada que é obediente. Não tem a pessoa que não segue a hierarquia... a partir do momento que ele não segue a hierarquia, ele já tá sendo desobediente, que ele não tá seguindo as ordens. Eu acredito que sim. (Jorge, T3)

No trecho anterior, Jorge analisou que a lealdade representaria a base de todos os valores e virtudes, evidenciando sua concepção de que o vínculo estabelecido entre os militares e seu comprometimento mútuo seriam o fundamento de sua atuação. Em consequência, o ajustamento ao modo de relacionamento da organização disciplinar seria derivado do comprometimento com o grupo, sendo direcionado à ação coletiva. Vemos, portanto, que o campo afetivo-semiótico relacionado ao controle mostra-se subordinado ao campo relativo à comunidade. Um episódio relativo ao relacionamento de Jorge com seus superiores ilustra a afirmativa anterior:

E: Uma vez, porque... a gente teve um... como é que foi? No Baile da [arma]. Todo ano, no Baile da [arma], a gente é liberado na sexta-feira, que os familiares vêm, namoradas dos cadetes vêm... A gente é liberado sexta pra sábado pra dormir fora da AMAN. Aí esse ano ia ter uma palestra no sábado pro terceiro e quarto ano. Aí a ordem do CC era de que todos os cadetes retornassem na sexta-feira à meia-noite.

P: Hum-hm...

E: Aí a gente chegou no capitão e falou: “Capitão, pô, capitão... Tudo bem, a ordem é do Comandante do CC, mas a gente tá na exceção, porque é o Baile da [arma]... Assim como todas as armas teve o seu baile, teve a liberação na sexta-feira... Pô, todo mundo, o senhor já havia dito pra gente que a gente ia ser liberado e tal, tudo mais, parará...” Aí ele jogou limpo, ele falou com a gente, ele foi leal, falou assim: “Cadete, eu realmente falei pra vocês, dei a certeza de que seria liberado... Mas só que a ordem veio de cima. Eu não tenho como. Tô tentando, já falei com o coronel, o coronel falou que não, vou tentar falar com ele de novo...” Ele jogou limpo com a gente, foi bastante leal, falou assim: por ele, sim, mas só que como a ordem veio de cima, não teria como passar por cima. E é isso que eu penso que eu vou fazer: você sempre jogar limpo com o seu subordinado. E uma coisa que eu vejo muito aqui na AMAN que eu não concordo: tem muitos oficiais, que eles são leais mais aos superiores que aos subordinados. Eu acho que é o contrário. Isso aí é da minha pessoa: eu vou ser sempre leal ao meu subordinado. À minha fração, ao meu pelotão, ao meu grupo. (Jorge, T3)

Na citação acima, constatamos a atuação de parâmetros implícitos, tácitos, na comunicação estabelecida pelo participante com seu comandante de companhia. Segundo a narrativa, os cadetes levaram ao capitão uma ponderação relativa a uma ordem superior, que contrariava um procedimento adotado para os demais cursos e confirmado previamente no âmbito do próprio curso, segundo o qual eles seriam liberados na sexta-feira. Porém, o capitão esclareceu que, apesar de seus esforços para alterar a situação, a ordem superior fora mantida. Quando ele se posicionou diante dos cadetes, afirmando “eu não tenho como”, estes demonstraram ter compreendido imediatamente que seria impossível haver uma ação contrária à determinação de um superior hierárquico, cessando suas alegações. Nesse momento, foi evidenciado um valor tacitamente partilhado entre as partes envolvidas na comunicação: a disciplina, parâmetro inegociável na situação.

Para Jorge, destacou-se a transparência do capitão ao tratar do assunto com os cadetes (“jogou limpo”), interpretada por ele como um indicador de “lealdade ao subordinado”. Apesar do conflito de interesses que deu origem ao episódio, ele não fez nenhuma menção ao conteúdo da ordem e do pleito dos cadetes a respeito. Ou seja, diferentemente do

observado em T2, quando Jorge expressara críticas a determinações superiores, a questão do conteúdo das ordens parece ter saído de foco. Dessa forma, o sentimento de reciprocidade vivenciado no relacionamento com seu comandante foi colocado em primeiro plano, indicando estarem unidos em confiança mútua no cumprimento de seu dever disciplinar. Ao final da citação, Jorge expressou que deseja reproduzir esse modelo no relacionamento com seus futuros subordinados, interpretando tal lealdade no sentido da transparência na comunicação. Assim, em casos como este, não caberia contraposição a ordens superiores, uma vez que a disciplina se afigura como pilar fundamental – sendo, em si mesma, interpretada como derivada da lealdade para com a comunidade militar.

Em um momento posterior da entrevista, quando perguntamos a Jorge sobre pessoas de modo geral que têm sua admiração, ele mencionou exclusivamente oficiais que foram seus instrutores ao longo da formação militar. Ele analisou ter internalizado certas características desses instrutores. Por exemplo, seu comandante de pelotão no primeiro ano da AMAN foi mencionado em diversos momentos como um referencial em termos de lealdade, pela intensa conexão estabelecida com os cadetes de seu pelotão. Seu comandante de companhia na EsPCEEx foi uma referência quanto ao modo de “cobrança” exercido, pois sempre buscava esclarecer seus propósitos aos subordinados, o que Jorge relatou adotar em seu relacionamento com os cadetes mais modernos. Ainda em relação a este oficial, assim como em relação a outro instrutor, Jorge destacou sua capacidade de conjugar as cobranças com brincadeiras, o que ele definiu como “seu lado descontraído”.

Em contrapartida, da mesma forma que Jorge evidenciou se espelhar em seus instrutores, ele revelou esperar que seus subordinados se espelhem nele próprio, procurando estimulá-los, inclusive, a ingressarem no mesmo curso que ele. Além disso, ele mencionou exemplos de situações em que buscou motivar cadetes mais modernos para a carreira, demonstrando preocupação em não efetuar cobranças de uma maneira que cause

“desmotivação”. Assim, ele buscaria combinar um distanciamento objetivo ligado à disciplina (cobrança) com uma aproximação pessoal afetiva (lealdade e descontração), de maneira a conjugar controle e sociabilidade.

Em outro momento, ele destacou: “Sempre gostei de lidar com gente, sempre fui comunicativo, e é isso que é pra mim, e o Exército me garante isso” (Jorge, T3). Vemos que essa orientação motivacional para a sociabilidade, já evidenciada em T1, foi mantida e canalizada ao longo da socialização militar. Com base em seu relato sobre os instrutores que lhe foram significativos, podemos observar que esses modelos auxiliaram o participante a equilibrar sua tendência comunicativa e descontraída (que no passado dificultara sua disciplina na escola, como vimos em T1) com o desempenho de seu papel profissional.

Como indica o seguinte excerto:

E: [...] A minha personalidade sempre foi assim: agitada, brincalhona, comunicativa... Aí o pessoal, tanto que eu passei pro Colégio Militar... Todo mundo falava: “Ih, o Jorge não vai durar... um mês... no Colégio Militar”. Pelo contrário: eu me adaptei duma forma ao militarismo do meu jeito... tanto que eu acabei me dando melhor do que se eu fosse mais sério.

P: Hum-hm...

E: Porque a minha capacidade de comunicabilidade acaba que eu viro amigo de todo mundo... você vira amigo do barbeiro, você vira amigo da faxineira, você vira amigo do... da dentista, você vira amigo de não sei quem, de todo mundo, da professora, você acaba... É aquele negócio, aí você vai levando, mas só que sempre dentro da hierarquia... Saber a hora de você brincar, a hora de você ser descontraído e a hora de você ser sério... [...] (Jorge, T3)

No trecho a seguir, Jorge resumiu a principal mudança que considera ter vivenciado com a socialização militar:

E: Antes de entrar eu não tinha... esse... sentimento de pertencimento. Aquele sentimento pela Pátria mesmo, de lutar pelo país. A grande base de eu entrar era a estabilidade financeira. Tanto que eu respondia, em todas as pesquisas da EsPCEX, respondia sem... melindre algum. Era: “O que que te fez entrar pra carreira?” Eu respondia: estabilidade financeira, aí, vontade de servir, sim... Mas o que mudou mesmo é isso: esse sentimento, esse brilho no olhar de querer fazer alguma diferença. Isso eu não tinha. Eu, simplesmente, literalmente eu fui...
[...]

[...]

P: Então, quando você fala assim: “hoje eu tenho o sentimento de pertencimento...” Você falou da Pátria...

E: Do Exército em si...

P: Do Exército... Você se sente [

E:] Sinto.

P:] parte desse grupo, digamos assim...

E: Sinto.

P: Desse todo...

E: É aquela velha máxima: se eu tô lá fora e alguém fala mal do Exército, eu sinto às vezes como se tivesse falando mal de mim.

P: Hum-hm...

E: E vou morrer defendendo: “Não, não é bem isso, não é bem aquilo...” (Jorge, T3)

No excerto acima, Jorge externalizou ter construído um sentimento de pertencimento relacionado ao Exército, o qual se manifesta no comprometimento com a defesa da Pátria. Constatamos, portanto, que o campo afetivo-semiótico relacionado à sociabilidade, fundamental no sistema motivacional do participante, foi consistentemente canalizado para a comunidade militar, servindo de base para a identificação com os valores e objetivos característicos desse grupo profissional. Mais além, foi projetado para um sentido hipergeneralizado de “Pátria”, que detalharemos a seguir.

Nessa fase da entrevista, Jorge ressignificou suas memórias relativas à trajetória de socialização militar, avaliando que começou a realmente “abraçar a profissão” somente após ter ingressado na arma, no segundo ano da AMAN. A partir desse posicionamento, ele teria decidido “fazer a diferença”, um objetivo que já referira em T2. Essa intenção se aplicaria à sua atuação em relação ao Exército e ao país como um todo. Nesse sentido, ele criticou a falta de comprometimento dos jovens brasileiros, fruto da descrença quanto ao seu papel individual na promoção de mudanças. Esse posicionamento contrasta com o sentimento de impotência quanto aos destinos do país que ele próprio manifestara em T1 e evidencia a força adquirida por sua orientação para o protagonismo. O excerto a seguir ilustra os desdobramentos de sua posição atual:

E: [...] Tem muito brasileiro que... não tiro o mérito. O brasileiro que fala assim: “Ah, esse país tá uma merda, vou embora”. Vai embora, vai. Mas esse que é o problema do Brasil: ninguém quer ficar pra lutar. Ninguém quer ficar pra brigar e transformar o país em outro. Aí minha ideia é essa: eu abracei a vida... [...] até eu entrar pra reserva, o meu foco é fazer alguma coisa. É ser útil. Os cursos operacionais que eu quero fazer quando eu me formar, que são cursos que são empregados, que realmente fazem alguma coisa... É... o que eu quero fazer na carreira, são coisas que eu faço... Não quero ir pra batalhão... é o que a gente chama

de BFax, Batalhão de Faxina, que é só... serviço burocrático e não tem nada. Eu quero ir pra batalhão de emprego, batalhão operacional, eu quero ir pra rua... É o que eu falo. Acaba que eu brinco com os caras assim, eu falei assim: “Não que a guerra seja uma coisa boa. Mas que eu tenho vontade de ir pra guerra, eu tenho. Eu não fiquei aqui cinco anos me matando, aprendendo tudo, pra não aplicar. Pra que que eu fiquei aqui então? Eu fosse, fizesse uma faculdade...”

P: Hum-hm...

E: [...] Eu falo: “Já que eu tô aqui, que eu vou fazer, eu vou fazer alguma coisa... de útil”. Eu quero empregar, eu quero fazer... quero ir pra missão de paz, quero ir pra uma operação real... E... a coisa que eu tracei pra mim, depois que a minha mãe morreu... Eu falei assim... Eu não vou dizer que eu não tenho medo da morte, porque isso é hipocrisia, todo mundo tem... ninguém... só quem é louco de não ter medo da morte. Mas eu digo: se eu tiver que ir pra um combate daqui dois, três anos... e falecer, eu faleço feliz. Primeiro, que eu tenho a certeza de que eu vou encontrar com minha mãe... E, segundo, que eu vou ter certeza de que eu... morri fazendo uma coisa que eu me prestei.

P: Hum-hm...

E: É o velho juramento que a gente faz na EsPCEx: todo mundo fala que jura defender a Pátria, nem que seja... preciso... o sacrifício da própria vida, mas a maioria fala da boca pra fora. Tanto que alguns falam: “Eu não vou me matar por esse país, você tá doido?” Eu não... Eu, sim, eu tô aqui é pra isso... Isso é uma coisa que eu acho que falta muito, entendeu? (Jorge, T3)

Assim, Jorge ressaltou, na primeira parte do excerto anterior, sua motivação para ser útil ao país, o que ele associou ao desempenho de atividades operacionais, revelando a relevância do campo afetivo-semiótico relacionado à combatividade em suas referências quanto ao ideal da profissão militar. Em seguida, ele expressou seu compromisso com esse ideal, manifestando sua predisposição ao sacrifício em combate. Ao associar esse posicionamento ao falecimento da mãe, ele demonstrou ter encontrado uma solução para o problema da finitude por meio da atividade militar. Assim, a orientação afetivo-semiótica que emergira em T2, ligada ao desejo de viver intensamente, parece ter em certa medida se fundido ao campo da combatividade, interpretado como expressão máxima de sua fidelidade à comunidade militar.

Em T3, Jorge manifestou a total generalização dos valores militares como um ideal para a sociedade. Ele nomeou esse conjunto de valores sob a expressão “patriotismo”, como demonstra o excerto a seguir:

E: Porque acaba que a gente entra aqui... é o que... é a coisa que é irônica, tipo assim, que me incomoda, sempre me incomodou, porque você entra aqui, tem certos valores que... eu não... tipo assim, eu tinha pela base familiar, mas não era tão internalizado. Aquela questão de disciplina, hierarquia, espírito de corpo, lealdade, essas coisas, você tem, pelo fato de ter tido uma base familiar, mas não é aquela coisa internalizada mesmo, aquele valor. E é a característica da nossa instituição. Mas só que se você parar pra pensar e analisar friamente, é coisa simples. Não é nada de mais, não era pra ser característica da nossa instituição. Era pra ser característica da sociedade.

P: Hum-hm...

E: Aí você olha lá fora, coisas simples, como o respeito de um com o outro, disciplina, a própria lealdade de um ser humano com o outro, é banalizado, não tem... Não tem e... eu acho que eu falei da última vez, a questão do patriotismo... Uma coisa que me incomoda muito é a falta de patriotismo do brasileiro. [...] Mas eu sempre digo, eu falo pros meus amigos universitários, que o problema do Brasil se resume a uma palavra, que é patriotismo.

P: Hum-hm.

E: Porque a partir do momento que a gente tivesse patriotismo, não ia existir corrupção, não ia existir bandagem, não ia existir falta de respeito, preconceito... não ia ter. A partir do momento que você é patriota, você tem sentimento de pertencimento de uma unidade nacional, você vai focar pra isso e você não... o negativo é expurgado. [...]

P: Hum-hm.

E: [...] Aí por isso é que, é uma das coisas que eu... tem que são positivas da carreira é isso: você aprende a ser patriota, você aprende a amar seu país, a sua Pátria. (Jorge, T3)

Portanto, o sentimento de pertencimento a uma unidade, que o participante relatara ter desenvolvido na socialização militar, foi enfocado como a raiz de seu compromisso com os valores morais essenciais – considerados não apenas sob o ponto de vista da atividade profissional, mas como horizontes para a convivência em sociedade. É interessante observar como a imagem idealizada construída acerca da instituição militar é projetada por Jorge no mundo exterior, configurando uma visão abstrata, hipergeneralizada, sobre a Pátria, à qual ele se vincula afetivamente (“amar seu país”).

Ao final da entrevista, Jorge expressou que seu propósito de vida “já está traçado”, tendo como base a carreira no Exército. Contudo, ao lado de seus sonhos, ele compartilhou espontaneamente alguns receios relacionados ao futuro:

E: [breve silêncio] Hm... Ah, só uma coisa também que eu tenho pra minha carreira, que eu vejo muito... Pô, tá muito longe da minha alçada, tá a... anos-luz, falta muitos anos pra chegar nesse posto... Penso em ser general, penso, eu tenho vontade de chegar ao generalato... pra fazer a diferença. Porque, querendo ou não, é lá em cima que você faz a diferença. Mas só que eu vejo muito de fora, eu tô muito longe, mas eu vejo muito de fora, eu tenho a impressão,

o receio de que... os militares, quando chegam no posto de general, ele deixa de ser militar e vira político...

P: Hum-hm...

E: Eu tenho essa sensação, entendeu? Não generalizado, você vê claramente. Mas só que esse é meu medo, tipo assim, de... se vier lá de cima, se começar, se lá em cima se perder essa sensação, essa vontade da gente... lutar pelo país, de defender a Pátria... e for desandar pro lado político, aquela questão do jeitinho brasileiro... acho que a gente vai ficar dando murro em ponta de faca, não vai chegar a lugar nenhum, entendeu?

P: Mas quando você fala que você tem medo, você tá pensando assim no futuro do Exército, no futuro do país...?

E: No futuro do país, e eu tenho medo também de... Eu me pergunto, eu olho, pra mim, eu falo assim: “Não é possível...” Eu falo assim: “Não é possível que eu vou chegar lá e vou mudar minha cabeça. Não é possível que durante a vida eu vou mudar minhas concepções, os meus valores”.

P: Você tem medo de ficar desse jeito...?

E: Tenho. Porque eu acabo falando assim, o tanto que vira: “Não é possível...” Eu falei assim: “Não é possível que eu vou virar...”

P: Hum-hm, hum-hm...

E: Mas eu tenho pra mim que é da pessoa... Mas eu tenho receio, sim, de virar assim, de mudar meus ideais, meus valores durante a carreira e virar completamente uma coisa que eu não queria ser, entendeu?

P: Hum-hm, hum-hm...

E: É uma coisa que eu vou tentar me policiar durante a carreira, de forma que eu mantenha meus ideais vivos até... eu conseguir fazer alguma coisa. (Jorge, T3)

Nesse último excerto, Jorge externalizou seu desejo de progredir na carreira e atingir uma elevada posição na hierarquia militar, o que lhe permitiria exercer o almejado protagonismo em relação ao país (“fazer a diferença”). Por outro lado, ao imaginar-se transpondo a fronteira entre os mundos “de dentro” e “de fora” da instituição, ele revelou seu receio de “desandar pro lado político” e se deixar contaminar pela decadência moral que caracterizaria essa esfera, modificando seus valores e ideais. Por fim, Jorge refletiu que, para se prevenir desse risco, o caminho a ser adotado seria o do autocontrole (se “policiar durante a carreira”). Assim, o participante externalizou mais uma vez a relevância do campo afetivo-semiótico relativo ao controle, que em diversos momentos fora interpretado por ele como uma necessidade da natureza humana, visando preservar a moralidade em suas escolhas.

Caso Pedro

Síntese biográfica

Pedro nasceu em uma capital do centro-oeste brasileiro, mas logo na primeira infância mudou-se com a família para uma cidade do interior, onde morou até a adolescência. Ele foi o sexto filho de uma família com histórico de dificuldades socioeconômicas. Quando nasceu, sua mãe era aposentada por motivo de doença, e seu pai trabalhava na construção civil, porém também com limitações por questões de saúde. Seus irmãos e irmãs mais velhos trabalhavam e estudavam.

Pedro estudava em uma escola pública e, aos onze anos, começou paralelamente a trabalhar em uma locadora de videogames. Ele relatou que esse primeiro emprego surgiu porque ele costumava frequentar o local para jogar com seus amigos, e que viu nessa oportunidade um modo de auxiliar nas despesas da família. Quando tinha treze anos, seu pai faleceu e, cerca de um mês depois, o mesmo ocorreu com sua mãe. A perda dos pais marcou um período de grandes mudanças em sua vida, a partir do qual ele foi levado a resolver muitos problemas por si próprio. Ter um emprego passou a ser uma real necessidade para auxiliar o irmão e a irmã, com quem morava na época, na manutenção da casa. Ele conseguiu trabalho como menor aprendiz no escritório de uma loja, onde aprendeu muito sobre as responsabilidades no mundo profissional. Porém, após o fechamento da loja, ele ficou novamente desempregado. Então, tomou conhecimento de concursos militares e passou a se interessar por essa alternativa.

Aos dezessete anos, Pedro mudou-se para o interior de um estado da região sudeste, para morar com uma irmã casada e poder frequentar cursos preparatórios para os almejados concursos militares. Entretanto, enfrentou problemas de relacionamento com o cunhado e logo se mudou para a casa dos sogros da irmã. Nesse período, fez sua primeira tentativa em um concurso militar e foi reprovado. Conseguiu trabalho em uma fábrica de embalagens e

estudava, à noite, em uma escola pública. Percebendo as deficiências da escola, começou a frequentar um cursinho. Prestou mais duas provas para uma carreira militar, porém, embora percebesse que seu desempenho melhorava, não conseguiu aprovação. Ingressou, então, como recruta em uma unidade da Aeronáutica. Passou a morar sozinho em um quarto alugado e a frequentar outro cursinho preparatório, onde conheceu sua namorada. Apesar de ter tido uma boa adaptação como soldado na Aeronáutica, foi percebendo que a área pela qual se interessara inicialmente era muito técnica e que gostaria de realizar algo mais operacional. Dessa forma, passou a focalizar o concurso para o Exército, sendo por fim aprovado para a EsPCEEx.

Seu primeiro ano de curso na EsPCEEx foi vivenciado como um período conturbado, em que convergiram as cobranças do início da formação militar, o regime de internato e as dificuldades do início de namoro. No ano seguinte, ingressou no primeiro ano da AMAN. Contudo, solicitou trancamento de matrícula logo nos primeiros meses. Pedro relatou ter vivenciado dificuldades em um exercício no terreno, além de ter sofrido um “trote” aplicado por cadetes mais antigos, que contribuiu para sua desilusão com a carreira militar nesse momento.

Após trancar a matrícula na AMAN, atravessou uma nova fase de grandes mudanças em sua vida. Frequentou um curso técnico e ficou noivo da namorada. No ano que se seguiu, trabalhou no comércio e prestou outros concursos, inclusive para a área militar, sem obter êxito. Recebeu, então, uma mensagem da AMAN alertando-o sobre o prazo para solicitar rematrícula. Havia também a informação sobre uma mudança no currículo: a EsPCEEx deixara de oferecer o terceiro ano do Ensino Médio e passara abrigar o primeiro ano do curso de formação de oficiais (que começara a ter, portanto, cinco anos de duração, sendo um sediado na EsPCEEx e quatro na AMAN). Dessa forma, se Pedro desejasse retornar ao primeiro ano do curso, deveria frequentar novamente a EsPCEEx.

Diante das experiências que teve em quase dois anos de afastamento da formação militar, Pedro começou a reavaliar o que lhe havia feito desistir. Concluiu que não fora a falta de interesse pela carreira militar, mas sua falta de preparo para lidar com as pressões da formação. Considerando que, se optasse por retornar, teria que começar realmente “do zero”, decidiu, então, voltar e se esforçar para fazer melhor do que da primeira vez.

Reingressou na EsPCEX no ano seguinte. Esse retorno à formação militar foi vivenciado muito positivamente, sendo marcado por conquistas pessoais. Na sequência, retornou para a AMAN, onde sua intensa dedicação resultou em diversas experiências positivas. Casou-se nas férias do final do ano.

No início do segundo ano da AMAN, realizou a escolha de arma, quadro ou serviço e passou a se sentir muito satisfeito com as atividades do novo curso, preocupando-se em aprender o máximo possível. Prosseguiu obtendo excelentes resultados, procurando conduzir-se com tranquilidade e cumprir suas tarefas da melhor forma. Entre seus pares, passou a atuar como liderança, orientando os companheiros diante das dificuldades da formação.

No terceiro ano, Pedro prosseguiu entusiasmado com as atividades da arma que escolheu, particularmente ao observar os trabalhos realizados em unidades militares. Ele procurou seguir seu próprio ritmo e equilibrar a dedicação à formação militar e à sua vida pessoal. Continuou alcançando um excelente desempenho no curso.

Trajetória de vida e desenvolvimento de campos afetivo-semióticos

Reconstrução das etapas anteriores de desenvolvimento

Conforme já mencionado, na primeira entrevista em profundidade, realizada em 01/09/2014 (T1), o participante foi convidado a relembrar eventos marcantes em sua

trajetória, em um exercício de construção da linha da vida. Com base nessas informações, foi possível reconstruir etapas de desenvolvimento anteriores ao período da socialização militar focalizado nessa investigação. A seguir, analisaremos os principais campos afetivo-semióticos identificados nessas etapas, que permitirão uma compreensão mais abrangente acerca do desenvolvimento moral ao longo da formação na AMAN.

Infância e pré-adolescência: campos “autonomia” e “solidariedade”

Ao descrever sua maneira de ser na infância e pré-adolescência, Pedro mencionou que tinha um desempenho mediano na escola, não era fã de esportes e gostava de jogar videogames. Ele comentou que sempre foi “do contra”, “meio diferente” do grupo, por não seguir as tendências da maioria de seus colegas. O excerto a seguir exemplifica esse posicionamento:

E: Ah, eu sempre fui meio do contra, assim, sempre fui chamado de ser do contra porque... não era muito assim de balada, não bebo cerveja, não gosto de beber.... [...] Então, eu sempre fui mais tranquilo ali, não gostava dessas coisas... É... tipo, sala de aula também, era mais quieto, conversava só, tipo, grupinho ali, não era aquele negócio de ficar... correndo pra lá e pra cá, tacando bolinha de papel, essas coisas... [...] Aí teve uma época [...], começou a aparecer várias gangues, né, a modinha era ser de gangue. Sempre achei muito *idiota* [ênfase] isso, o pessoal tipo se juntava pra formar uma ganguezinha ali pra... fazer besteira, né. Nunca vi graça nisso. Aí... sei lá, mais isso aí. Eu não... Essa... Eu nunca fui de... sei lá, ir por modinha, essas coisas assim. Então acabava ficando meio que, eu era meio *diferente* [ênfase] no meu grupo, o do contra ali da turma, né. [...] (Pedro, T1)

Na citação acima, observamos a orientação de Pedro para a autoafirmação, a busca de fidelidade às próprias características e a não-conformidade a padrões coletivos (modismos). Ele se posiciona como um agente independente do grupo em suas escolhas. Assim, identificamos nessa etapa de seu desenvolvimento a emergência de um campo afetivo-semiótico ligado à *autonomia*, que adquirirá cada vez mais consistência ao longo de sua trajetória, como veremos adiante.

Outro aspecto emergente nessa etapa refere-se à sensibilidade em relação às dificuldades vivenciadas pelas pessoas que lhe eram significativas. Pedro relatou que

percebia os problemas de saúde dos pais e seu sacrifício para garantir o sustento da família, como ilustra o seguinte trecho da entrevista:

P: [...] Mas como que era pra você, se você lembra, você via seus pais que tinham algumas limitações de saúde e tal... como é que você lidava com isso nessa época?

E: Hum-hm. Assim, acho que na época mesmo, eu não tinha muita noção do que que era isso, né, porque... não sabia o que que era, vamos dizer, cuidar de uma casa, ter que sustentar os filhos ali, ter que comprar alguma coisa... É, não sabia o que que era, tipo assim, o filho tá precisando de alguma coisa, né, tá querendo ali, e pedir e o pai não tem condições... Mas, depois quando eu passei, né, a... eu ter que sustentar a casa, eu ter que comprar as minhas coisas, e ver ali o quanto é difícil a gente conseguir... Até hoje, né [voz embargada], tipo, eu tenho uma dificuldade pra me manter aqui, né, apesar de toda ajuda que a gente tem aqui, tanta coisa que a gente tem... mas conseguir me manter aqui, pra mim já é difícil... Eu acho que hoje eu vejo mais o quanto que era difícil pra eles, né, por essa questão de toda essa dificuldade que eles tinham, de ter problema de saúde... e ter, e continuar trabalhando, continuar se esforçando ali pra manter a gente... Hoje que eu acho que eu realmente percebo o quanto eles se sacrificaram ali, tinham que se sacrificar, né, pra conseguir manter a gente. E eu não cheguei a pegar, mas meus irmãos que são mais velhos, tem uma diferença grande ali de idade, é... eles moraram em barraca assim de lona, de começar a chover e rasgar a lona e molhar tudo dentro e... chegaram até a não ter o que comer... Né, então assim, hoje em dia eu percebo que... o quanto era difícil pra eles, o quanto eles se dedicaram pra fazer tudo que eles podiam, né, pra gente. (Pedro, T1)

No excerto anterior, Pedro avaliou não ter capacidade, à época, de compreender o nível de sacrifício realizado por seus pais, adquirindo maior consciência a respeito na medida em que precisou garantir o próprio sustento. Porém, verificamos que, desde a infância, ele se mostrava sensível às dificuldades e buscava auxiliar sua família. Isso se evidenciou, por exemplo, quando ele começou a trabalhar aos 11 anos por iniciativa própria, conforme o relato a seguir:

P: [...] E quando você começou a trabalhar com 11 anos, como é que foi esse movimento? Foi nessa situação de ajudar financeiramente, ou foi algum interesse que você teve, como é que isso surgiu?

E: Não, foi também pra ajudar, né, porque... não que, né, na minha época a gente não tinha, por assim dizer, não tava passando necessidade, né? Mas sempre apertado ali, sempre as coisas mais, é, como é... meio contado tudo. Aí, quando surgiu oportunidade ali, eu comecei a trabalhar, e eu recebia por semana. Então toda semana passava um, dava um pouco pra minha mãe ali, tipo que era o que eu... eu quis fazer assim, né, pra tentar fazer minha parte assim um pouco... Eu passava, dava um pouquinho ali, que não era muita coisa também, que eu recebia, mas dava um pouco pra ela, pra ajudar, porque... sempre foi assim as coisas bem contadinho ali, né, então... Meu irmão já tava trabalhando na época, fazia faculdade, e... Ele fazia faculdade particular, né, aí... mais uma despesa ali pra gente... Então, essa questão do trabalho ali, foi um negócio que surgiu ali e eu... aproveitei. (Pedro, T1)

Portanto, verificamos a emergência de uma orientação motivacional voltada para o outro, que começa a configurar um campo afetivo-semiótico relacionado à compaixão, empatia e *solidariedade*. Pedro se sente responsável por agir para minimizar as dificuldades alheias, um posicionamento que se amplificará ao longo de sua trajetória. Ainda em relação ao mesmo campo, o participante se recordou de um momento significativo vivenciado na convivência com sua mãe:

E: [...] Sei lá, por exemplo, se tem alguma coisa que, que eu lembro da minha mãe direto [é] quando eu escuto assim uma pessoa falando sobre... preconceito contra homossexuais, né. É... teve uma vez que a gente tava num hospital, aí passou uma mulher que, tipo assim, tinha jeito de homem, né, toda... com roupa de homem, assim bem masculina mesmo... Aí eu, pivete, sei lá, uns 9 ou 10 anos, aí eu olhei assim: “Nossa, o que que é isso?” A minha mãe do meu lado, olhou assim pra mim: “É, acima de tudo, um ser humano, que merece respeito e ser tratado... igual a todo mundo”. Aí, tipo, na hora eu fiquei sem graça assim, fiquei com vergonha, tudo... E até hoje é uma coisa que, quando eu vejo alguém que tem preconceito, que fala mal de homossexual, de alguma coisa assim, sempre eu lembro disso, porque... foi um negócio que me marcou. [...] (Pedro, T1)

O excerto acima indica a orientação realizada pela mãe de Pedro no sentido do respeito devido ao outro, independentemente de suas características pessoais. O participante expressou o impacto afetivo do episódio ao mencionar o sentimento de vergonha, emergente ao perceber a dissonância entre seu posicionamento inicial e a orientação moral emitida pela mãe. Ele evidencia ter internalizado essa orientação, ao relatar que até hoje essa vivência vem à tona quando se depara com posicionamentos contrastivos.

Em seguida, veremos o prosseguimento desse desenvolvimento após a ruptura representada pelo falecimento dos pais do participante.

Adolescência: emergência do campo “compromisso profissional”

Aos 13 anos, Pedro vivenciou o falecimento consecutivo de seu pai e de sua mãe. Esse momento foi assinalado por ele como uma “mudança de tudo” em sua vida, em que perdeu suas principais referências. Como ilustra o excerto a seguir:

E: [...] Aí isso aí foi... tipo aquele negócio de... meio que no começo assim, eu ficava meio perdido, né, que mudou tudo ali, a base da vida, tudo que... a pessoa ali que assim sempre... buscava, tipo qualquer problema, qualquer coisa, não tava mais ali, então... aí teve que mudar

um pouco a visão do mundo, né. E eu, tipo, começar a ficar, a perceber, eu comecei a perceber que... é... não tinha mais ninguém, então eu tinha que dar... me virar pra resolver os meus problemas.

P: Hum-hm.

E: Então foi uma mudança bem... radical mesmo que teve nesse, nesse período. E daí já começou também a gente ter que sustentar a casa, né, eu, meus irmãos, tudo... É... tinha o dinheiro da pensão que a gente recebia deles, é... mas também que ficava apertado ali, né, por causa da faculdade do meu irmão, tudo. Então, a gente começou a ver que... as coisas eram meio diferentes ali, né, pra gente. É o que eu falei: quando a gente tem que fazer, quanto a gente tem que sustentar, fazer a casa e pagar as contas, tudo... aí já, já muda. E foi um período meio complicado aí, porque... às vezes ficava meio... apertado ali de... pagar uma conta e atrasar, e atrasava uma água, atrasava uma luz, e... tipo e não tinha da onde tirar, cortar mais gastos, não tinha da onde arrumar mais renda e... foi um período meio complicado aí no começo. (Pedro, T1)

Na narrativa anterior, o participante expressou o sentimento de não ter mais ninguém e ter que se virar para resolver seus problemas. Dessa forma, ele passou a se sentir concretamente responsável por auxiliar os irmãos no sustento da família, como detalhado no seguinte trecho:

E:] É, aquele trabalho que era pra dar só uma ajudinha ali, pra dizer que tava participando da casa, já passou a ser, vamos dizer, obrigatório, essencial, porque senão não ia ter o que comer depois. Né, então, já mudou bastante aí.

P: Hum-hm.

E: E tudo, qualquer problema, que tinha era a gente que tinha que resolver, era... não tinha como... tinha as minhas irmãs, tudo, mas, é... elas tinham o trabalho delas, tavam ali na correria também na correria pra... tentar ajudar, pra conseguir, né, manter ali as coisas... tinham os problemas delas, então... E... eu tipo... eu não... eu procurei assim não... ficar buscando a ajuda deles pra qualquer coisa. Então, da parte de [?], eu já desde, no começo assim, eu já comecei a... eu mesmo sempre tentar resolver meus problemas, só procurar meus irmãos assim em último caso, quando eu não conseguia mesmo, aí eu ia pedir ajuda, mas, caso contrário, tentava resolver sempre.

P: Hum-hm. Dá um exemplo de uma situação dessas, que você tinha que resolver sozinho... que você conseguiu ou não conseguiu...

E: Não sei um... Sei lá, algum... tava precisando, não sei, de algo, sei lá, por exemplo, na escola... tinha que fazer um trabalho, precisava de algum material, precisava comprar alguma coisa... Isso daí eu... começava ali, tipo... tentava economizar uma coisinha, cortava algum gasto, ia lá e eu mesmo comprava... Ou se tinha, sei lá, é... comprar livro, por exemplo, essas coisas, então... eu já tent... eu sempre... já busquei eu mesmo fazer, né, não ficar pedindo pra eles. E correndo atrás de trabalho, né, procurando serviço, procurando fazer alguma coisa pra não, não ficar só dependendo deles, né, só dependendo da ajuda deles. (Pedro, T1)

Pedro expressou, no excerto acima, que, ao perceber que suas irmãs “tinham os problemas delas”, procurava resolver seus próprios problemas de forma independente.

Deixava para pedir ajuda aos irmãos somente em último caso e passou a procurar novamente um trabalho, para não depender exclusivamente deles. Assim, observamos que o campo afetivo-semiótico ligado à autonomia se amplificou nessa etapa do desenvolvimento, abarcando sentidos de responsabilidade pessoal e busca de independência. Ao mesmo tempo, houve uma continuidade no campo afetivo-semiótico relacionado à solidariedade, na medida em que Pedro permanecia sensível às dificuldades vivenciadas pelos irmãos, procurando não os sobrecarregar com seus próprios problemas, e considerava-se corresponsável pelo pagamento das contas da casa.

Nessa fase, ele iniciou uma nova experiência profissional como menor aprendiz no escritório de uma loja. Pedro era encarregado de tarefas como organização de arquivo, distribuição de material e serviços bancários. Ao executar atividades de cunho administrativo, enquadradas por determinado modo de organização e relacionamento no trabalho, Pedro construiu um novo campo de significados. Ele relatou essas vivências, por exemplo, no seguinte trecho da entrevista:

P: E como é que foi essa experiência pra você, menor aprendiz?

E: Foi uma experiência boa porque, tipo assim, é, trabalhar já é uma responsabilidade, numa loja assim, já era mais responsabilidade, então tinha mais coisas, é convivendo com mais pessoas, é vendo ali a rotina de uma, tipo assim, uma empresa, né, vendo como que era, vendo aquela cobrança e já ter aquela noção ali do chefe, da... sempre ali em cima cobrando e perguntando se tava tudo certo, se tinha feito, se não tinha feito, é... prazo, aquelas coisas tudo ali. E... eu fiz, nesse período aí também, tinha um curso que a gente fazia no, acho que era, no SENAC... [...] Então, tipo assim, já aprendi a... mais algumas coisas pra aprender, e mais o convívio ali, convivendo com as pessoas, conhecendo mais pessoas... Então esse serviço, tipo assim, foi algo... bom, né, que ajudou bastante. Além da questão financeira, mas foi algo bom assim pra... aprender a ter responsabilidade, a... cumprir horário, cumprir uma, vamos dizer, uma ordem ali, de receber alguma coisa pra fazer e ir lá e fazer... Então é... esse serviço, tipo assim, me ajudou bastante também. (Pedro, T1)

No excerto acima, o participante mencionou, além do surgimento de oportunidades de convivência com diferentes pessoas, o aprendizado da responsabilidade. Essa noção foi relacionada por ele ao desempenho de um papel no contexto de uma organização, envolvendo rotinas, cumprimento de horários, prazos, ordens e tarefas, além de hierarquia e

fiscalização. Identificamos, dessa forma, a configuração de um novo campo afetivo-semiótico a partir dessas experiências, relacionado ao sentido de *compromisso profissional*. Nesse contexto, Pedro se posiciona como um colaborador responsável, comprometido com a eficiência no trabalho.

Após o período como menor aprendiz, Pedro ficou novamente desempregado, devido ao fechamento da loja onde trabalhava. Nessa época, ele passou a se interessar por concursos para carreiras militares, depois de assistir a uma palestra sobre o assunto. Em seguida, mudou-se para o interior de um estado da região sudeste, onde residia uma irmã, e após diversas experiências, detalhadas na subseção relativa à síntese biográfica, decidiu prestar o serviço militar obrigatório. Ele considera que esse ingresso na vida militar demarcou uma nova etapa em sua trajetória, como abordaremos na sequência.

O início da socialização no serviço militar: identificação com a instituição

Ao se referir às suas primeiras experiências no contexto militar, quando ingressou como recruta em uma unidade da Aeronáutica, o participante destacou sua identificação com a forma de organização vivenciada. Como ilustra o seguinte excerto:

E: Assim, eu nunca tive muito problema pra... pra me adaptar à rotina da vida militar. Porque, como já tinha um bom tempo ali morando sozinho e eu mesmo tendo que ser responsável pelas minhas coisas, e fazer tudo ali: ajudar na casa, né, contribuir com a casa, e arrumar... É... arrumar a cama, lavar a casa, lavar vasilha, fazer comida, essas coisas tudo, assim, então a rotina militar não... Ah, coisas que alguns sentem quando entram na Prep, que, por exemplo, que não conseguem nem arrumar a própria cama, né, esse tipo de coisa eu nunca senti.

P: Hum-hm.

P: É... no recrutamento lá, né, que é a mesma coisa essa parte assim: ter que fazer faxina, ter que arrumar a cama, ter que engraxar o coturno, e passar a farda... Então, essa parte eu nunca tive problema. Então eu acho que... E isso foi assim algo que, né, que, vamos dizer, que me fez, né, manter, realmente querendo a vida militar, porque eu já meio que, né, vamos dizer... tinha, vamos dizer, semelhança, né, a minha... o meu jeito de ser com o da vida militar, né, de fazer as minhas próprias coisas, de manter essa rotina assim de organização... Né, eu nunca fui assim, aquela, tipo de pessoa que sai jogando tudo pelos cantos ali, sempre fui organizado, sempre, assim, eu gosto de ser organizado, ter minhas coisas no lugar, ali. Então, eu me adaptei sem... eu me adaptei muito bem, assim, à rotina militar... E gostava, e gostei,

também, por eu ser assim, mais organizado, tudo, então eu gostei também da... Um dos pontos que eu gostei dos militares foi por causa disso, né, que eu me identifiquei ali bem, foi por causa disso: ter essa organização, por ter essa rotina, essa coisa toda, de tá sempre ali arrumado e todo mundo tá fazendo ali a sua parte, todo mundo tá ajudando... Então, foi algo que eu me identifiquei bem e que me adaptei fácil, assim, tive facilidade de me adaptar, né, à vida militar. (Pedro, T1)

Na citação anterior, Pedro sublinhou a consonância desse novo contexto a aspectos já previamente valorizados por ele, relacionados a organização, rotina, divisão de tarefas e cooperação. Dessa forma, as características da instituição militar parecem ter sido positivamente qualificadas à luz de campos afetivo-semióticos preexistentes, relacionados ao compromisso profissional e à solidariedade. Pode-se inferir que os significados ligados ao relacionamento e à organização no trabalho prosseguiram se desenvolvendo nesse novo contexto, uma vez que o participante apontou o ingresso na vida militar como um dos momentos de mudança em sua maneira de ser.

Além disso, o serviço militar lhe proporcionou uma melhoria financeira em relação à situação anterior, permitindo-lhe morar sozinho e investir mais em sua preparação para prestar concursos militares. No decorrer do processo, foi despertado o interesse de Pedro pela carreira de oficial do Exército. Porém, investir nesse projeto lhe exigiu novamente um exercício de autonomia e autoafirmação, como ele relatou no seguinte trecho:

E:] [...] Foi quando eu comecei a pesquisar sobre a EsPCEx... Mas no começo ficava naquela, né: “Caramba...” Todo mundo falava, né, que: “Não, isso é impossível”, né. Só quem faz escola particular, só quem estudou a vida inteira em escola particular que passa, só quem tem dinheiro pra pagar um cursinho bom que consegue, né, tudo... O que eu mais ouvi foi isso, né: “Isso é impossível”. Tipo, quando eu falava que queria... é, prestar prova pra EsPCEx, normalmente, o que o pessoal falava: “Caramba, você é louco, isso aí é... Essa prova aí é impossível passar, cara, isso é difícil demais. É muito concorrido, não dá, não”. É, o que eu mais ouvi foi isso aí. Mas...[

P:] E aí, como é que você processava isso dentro de você?

E: Ah, eu olhava assim, tipo, que era alguém que não... que não tinha vontade de fazer alguma coisa realmente, né, que não tava disposto a se esforçar pra conseguir algo. Porque, tipo, quando eu prestei a prova da [escola militar] a primeira vez, eu também achei que fosse um negócio impossível, porque eu fui muito mal nessa, minha nota foi horrível, né. Mas aí, quando eu comecei a fazer o cursinho lá, que era bom, ótimo cursinho, comecei a estudar, comecei a aprender, comecei a ir bem, aí, na primeira prova que eu fiz, depois do cursinho, eu já consegui passar, já consegui ser aprovado, eu vi que não era tão impossível daquele

jeito como todo mundo falava. Porque, poxa, eu via pessoas lá no cursinho, tavam já há três, quatro anos tentando, fazendo a prova, estudando lá, né, e fazendo a prova. Aí eu fui lá, tipo, no primeiro cursinho que eu fiz, já consegui me classificar, já consegui passar, então aquela, tipo... aquele negócio que era impossível, que era difícil demais, aí eu vi que já não era tão impossível assim, né, que se... que eu conseguia, eu era capaz de fazer. (Pedro, T1)

No excerto acima, Pedro evidenciou ter mantido sua orientação para a autonomia durante seu período como soldado. Ele se esforçava para aprimorar seu desempenho escolar e, a despeito das opiniões contrárias, fortalecia a perspectiva de futuro de se tornar um militar de carreira. Portanto, apesar de ter se deparado com diversos tipos de obstáculo (problemas de relacionamento com o cunhado, deficiências da formação escolar anterior, insucesso em concursos prestados, opiniões de pessoas que afirmavam que ele não teria condições de ser aprovado), o participante reafirmou seu posicionamento como agente independente, demonstrando a centralidade do campo afetivo-semiótico relacionado à autonomia em seu sistema motivacional. Ele persistiu em seus objetivos, buscando caminhos para superar suas limitações e, por fim, alcançando a almejada aprovação para a Escola Preparatória.

Outra experiência importante dessa etapa, qualificada por Pedro como um ponto alto de sua trajetória, foi o início de namoro na época em que fazia cursinho. Ele expressou que a convivência com a namorada lhe proporcionou uma experiência de abertura e confiança para buscar apoio em outra pessoa, algo que não vivenciara até então. Como ilustra o seguinte excerto:

E: [...] Um período bom também, tipo... Apesar, né, de toda dificuldade, um momento bom foi quando eu comecei a namorar. Ela foi a minha primeira namorada. É... Foi algo assim que... me ajudou, tipo assim, me mudou também, porque eu sempre fui muito... sempre, né, sou muito fechado, assim, sou bem é... na minha ali, tudo... Converso e tal, assim, com as pessoas, mas não sou assim aquela pessoa de se abrir, tal, de falar o que tá pensando, tá sentindo, não... Né, eu guardo muito pra mim, assim, essas coisas, tipo, fico ali comigo, não gosto de ficar passando pros outros... E... Aí com ela, né, eu comecei a ter alguém, consegui ter confiança em alguém pra falar o que tô pensando, pra conversar, pra falar de um problema, pra pedir uma ajuda ali, às vezes pedir um conselho, né, alguém pra conversar sobre alguma coisa que eu tô sentindo... Então foi algo que, nessa parte assim de... né, de... na parte de sentimento, de lidar com meus sentimentos, foi algo bom. [...] (Pedro, T1)

No trecho anterior, identificamos que a orientação de Pedro para o outro, consubstanciada no campo afetivo-semiótico relacionado à solidariedade, se expandiu no sentido da reciprocidade, uma vez que ele passou a contar com o auxílio da namorada para lidar com suas questões pessoais.

Em suma, verificamos que nessa etapa Pedro se desenvolveu no sentido da continuidade e da expansão dos campos afetivo-semióticos anteriormente emergentes, ligados à autonomia, solidariedade e compromisso profissional. Entretanto, o ingresso na Escola Preparatória lhe apresentou novos desafios, como veremos a seguir.

O ingresso na EsPCEx: tensão entre campos preexistentes e a socialização militar

O primeiro ano de Pedro na Escola Preparatória foi qualificado por ele como um período “conturbado”, como mostra a citação a seguir:

E: Esse ano aí foi complicado. Tanto pela aquela... a imaturidade da vida de aluno, né, a vida nossa da, da nossa vida de formação, e também pela imaturidade no namoro, né. Tava muito recente, tava muito novo, tudo... Então, foi algo assim que... complicava dos dois lados. Então esse período aí foi mais... mais difícil assim, esse primeiro ano. É... tipo, tinha cobrança lá dentro, tudo, e... é... ficar longe de todo mundo e ficar trancado, né, dentro do quartel a semana inteira e não poder sair, aquela coisa toda... E... com a namorada, também, ela já, né, ficar sozinha e ter que só ver fim de semana... [

P:] Ela ficou em [nome da cidade]?

E: Ficou. Aí, se ver a cada... duas, três semanas... Então, foi meio, meio conturbado esse período aí. (Pedro, T1)

É interessante observar, no excerto acima, que o participante qualificou como “imaturidade” a origem de suas dificuldades. Mais à frente, veremos que ele vivenciou um processo qualificado como “amadurecimento” após o trancamento de matrícula na AMAN, assumindo um novo posicionamento diante da formação militar. Ainda em relação a esse momento da socialização militar, identificamos que se destacaram para Pedro o aumento do controle (cobrança) e a diminuição da autonomia. Tais aspectos foram relacionados por ele também ao regime de internato, que implicava ficar “trancado dentro do quartel a semana inteira” e distanciar-se da namorada, uma pessoa bastante significativa em sua trajetória.

Assim, verificamos que o ambiente da EsPCEEx exercia uma pressão para a adaptação de Pedro em uma direção conflitiva com os campos afetivo-semióticos que ele vinha desenvolvendo consistentemente até então. Em especial, o campo relacionado à autonomia, central em seu sistema motivacional, encontrava-se fortemente limitado pelo intensivo controle exercido na socialização militar, o que parece ter resultado em grande tensão interna e sofrimento psicológico. Apesar disso, ele concluiu o curso na EsPCEEx e ingressou no primeiro ano da AMAN. A seguir, veremos os desdobramentos dessa escolha.

O primeiro ano na AMAN: desilusão e ruptura

Pedro cursou seu primeiro ano na AMAN, nessa oportunidade, somente até o mês de abril, quando decidiu solicitar trancamento de matrícula. Ao mencionar esse episódio, ele inicialmente atribuiu a desistência do curso à própria “fraqueza” para aguentar a pressão da formação. No excerto a seguir, o participante mencionou suas reflexões sobre essa fase, que tiveram lugar mais tarde, quando ele analisava a possibilidade de retornar para a AMAN:

E: [...] Aí: “Não, mas por que que eu saí?” Aí: “Poxa, saí no campo, porque tava pressão pra caramba, o Básico tava puxado, né, tava muita coisa, o campo foi... Né, sugado pra caramba, eu vomitei, achei que... cheguei na hora do campo lá, na hora da pressão, achei que o negócio não era pra mim, e resolvi sair. Né, pô, agora eu tô aqui prestando uma outra prova pra um... na área de militarismo de novo. Então, será que realmente não é pra mim, né?” Eu comecei a pensar, comecei a analisar, e vi, tipo assim: o maior problema de eu ter saído foi por não ter aguentado ali a pressão naquele momento, né? Não porque eu não gostava da carreira militar, não porque eu não gostava daqui. Mas porque assim não, realmente não tava bem, não tava preparado ali, não tava com uma cabeça boa, e não aguentei e acabei... saindo por... né, por fraqueza mesmo. [...] (Pedro, T1)

Na citação acima, Pedro sublinhou suas dificuldades no Curso Básico (“o Básico tava puxado”) e assinalou sua experiência em um exercício militar como decisiva para que resolvesse sair. Por fim, ele considerou seu próprio despreparo como a causa da desistência (“não tava com uma cabeça boa”, “acabei saindo por fraqueza mesmo”...), uma vez que mantinha seu interesse pela carreira militar.

Entretanto, em uma fase posterior da entrevista, ao ser questionado sobre eventuais dificuldades de adaptação ao ingressar na vida militar, o participante enfatizou uma experiência vivenciada justamente nesse primeiro ano na AMAN. Ele discorreu com veemência sobre seu incômodo diante do tratamento de cadetes mais antigos em relação aos cadetes do primeiro ano, como ilustra o seguinte trecho:

E: [...] Não sei, né, não sei se é por questão de... de eu não ter a vida, não ter experiência da, do militarismo ainda, por não ser um coronel e já ter a visão do que realmente é o Exército, mas... A questão de... do primeiro ano, né, ser tratado como um bicho. Hoje, nossa, isso aí até melhorou muito, não tem nem comparação com o outro ano. Mas, a questão de... de... de mandar pagar, questão de trote mesmo... [tom mais baixo]

P: Hum-hm.

E: Então é algo assim, tipo, que eu não consigo entender como que alguém que veste a mesma farda que eu, que é cadete, assim como eu, a única diferença é porque tem um, dois, três anos a mais aqui do que eu, é... me tratar assim. Né, da forma que tratavam, que alguns tratam, de... mandar pagar [tom baixo], de, né, de fazer o cara passar por situações ali que não... Sei lá, pra mim não, não tem sentido isso, fazer isso... [

P:] Hum-hm. O que que te incomodava nisso? [

E:] Porque eu acho que isso não vai contribuir nada com a nossa formação, não vai me tornar um oficial melhor eu ficar rastejando no chão, porque alguém que daqui... três anos vai tá servindo junto comigo na tropa, vai pra missão junto comigo, vai lá pra missão no [?] junto comigo, vai pro Líbano junto comigo, vai levar tiro junto comigo... Eu acho que esse cara, essa pessoa que usa a mesma farda que eu, que vai servir no mesmo lugar que eu, e a minha vida talvez possa depender dele, e a vida dele depender de mim, eu acho que não, não, não tem como... eu acho que, sei lá, criar aquela irmandade, aquela união toda que pregam aqui dentro... criar tudo isso, se essa pessoa que vai viver junto comigo, tipo, trata, tem esse tipo de tratamento, de comportamento, quando a gente tá aqui dentro. Eu não consigo achar que isso vá contribuir pra formação, pra carreira, pro... é... conduta do oficial... não vá contribuir em nada, assim, pra... pra Força. (Pedro, T1)

Na sequência, Pedro revelou uma situação particular vivenciada por ele próprio, que teria contribuído para seu pedido de trancamento de matrícula:

P: Hum-hm. Você lembra de alguma situação, assim, em particular, que te incomodou, que você viveu, ou que você viu acontecendo com outras pessoas?

E: [pigarréia] Ah, ir pro plantão da Infantaria e ficar lá o quarto de hora inteiro, e voltar ensopado pra ala, de suor.

P: Hum-hm, hum-hm.

E: É... rastejar embaixo de mictório...

P: Hum-hm.

E: Né? Então, são coisas assim que... não consigo compreender, né, o porquê disso.

P: Como é que você se sentiu, nessa experiência aí?

E: Isso... Isso foi uma das coisas que me deixou mal, nesse ano aí. Foi uma das coisas também que pesou pra mim, pra eu sair daqui. Porque eu pensei: “Caramba, se esse cara tá fazendo

tudo isso comigo aí, é com esse cara que eu vou conviver depois? Que eu vou trabalhar por trinta anos? É com esse tipo de gente que eu vou conviver depois? É...” [

P:] Como é que você via quem tava te aplicando trote? Que tipo de pessoa você via ali?

E: Eu acho um... sei lá, alguém... incrivelmente imaturo, né, que mantém algo só porque diz que é tradição, mas não consegue... não tem capacidade de pensar por conta própria se aquilo ali realmente vai ser útil ou não... Só mantém porque fizeram com ele, né? Um *covarde* [ênfase], porque se usa da, se aproveita da, de ser mais antigo, e... abusa de alguém que, né, acabou de entrar aqui, que tá morrendo de medo de tudo, que tá assustado, que não conhece nada, né, que qualquer um pode chegar aqui e já... me enquadrar e dar esporro e tudo, e que... Seria a mesma coisa de bater em alguém que já tá deitado... (Pedro, T1)

No excerto acima, Pedro evidenciou uma avaliação moral sobre a realidade institucional representada pelos cadetes que lhe aplicaram trote. Ele realizou uma projeção do próprio futuro profissional a partir dessa experiência, ao refletir sobre como seria trabalhar com “esse tipo de gente” nos próximos trinta anos de carreira. A rejeição a essa perspectiva foi intensa, catalisando um movimento de ruptura com a escolha profissional. É interessante observar que ele enfatizou, em sua avaliação negativa sobre a conduta dos cadetes em questão, aspectos como “não ter capacidade de pensar por conta própria” e a “covardia” no tratamento abusivo relacionado a alguém em posição inferior no contexto institucional (em função da hierarquia, inexperiência e fragilidade emocional). Ambos os aspectos remetem a campos afetivo-semióticos centrais para Pedro ligados à autonomia e à solidariedade, que delineiam seus horizontes morais.

Na mesma direção, no prosseguimento da entrevista, o participante discorreu sobre sua posição contrária à reprodução acrítica de determinados modelos pelos cadetes, que causariam sofrimento aos mais modernos em função de sua falta de empatia. Ele relatou ter vivenciado uma desilusão com a carreira militar nessa etapa, ao perceber contradições entre os valores oficialmente preconizados na instituição e a conduta desses militares, os quais considera que não seguem tais valores.

Com base nesses relatos, podemos inferir que o processo de ruptura com a carreira militar, externalizado nesse momento da trajetória do participante, foi movido por uma busca de integridade e coerência entre a realidade concreta e suas orientações morais, baseadas nos

campos afetivo-semióticos internalizados ao longo de seu desenvolvimento. O desconforto que já vinha sendo vivenciado desde o ano anterior na Escola Preparatória parece ter se acentuado com a entrada na AMAN, culminando em um conflito moral insuportável após a experiência do trote. A seguir, veremos a continuidade desse processo após o trancamento de matrícula.

O período fora da AMAN: reposicionamento quanto à socialização militar

Ao analisar sua trajetória, Pedro assinalou como momentos especialmente difíceis ou negativos o falecimento de seus pais e a saída da AMAN. Ele relatou ter se sentido “perdido” após o trancamento de matrícula, sem saber que rumo tomar profissionalmente. Ao mesmo tempo, esse período de quase dois anos em que permaneceu afastado da formação militar foi apontado por ele como sendo de “grande mudança” e amadurecimento pessoal.

Em relação a essa etapa, o participante relatou que ele e sua namorada decidiram “tomar um outro rumo” em suas vidas. Resolveram ficar noivos, morar juntos e estabelecer um plano para o futuro. Pedro iniciou um curso técnico, visando conseguir um emprego em uma indústria da região após a conclusão. Em paralelo, conseguiu trabalho no comércio e continuou prestando concursos públicos. No excerto a seguir, foram mencionadas algumas das experiências vivenciadas nessa etapa:

P: O que que você acha que contribuiu pra essa mudança, nesse seu período de saída da AMAN... Que você tá localizando aí um período de intenso amadurecimento... [E:] Então, acho que foi mesmo essa questão, tipo, de ficar perdido, não ter o que fazer, não saber o que fazer... Aí, aquele negócio, quando você tá meio parado, você começa a pensar, né, começa a questionar, aí... Acho que comecei a ver, a analisar as coisas, né, ficar mais... é... tipo, pensar mais, assim, olhar mais pra... em relação a mim mesmo, assim, as coisas, o meu comportamento, o que que eu fazia... Aí, tipo... o período também, que eu fiquei fora, eu fui trabalhar, já num outro lugar totalmente diferente... Fui trabalhar numa loja de roupas, aí conheci outras pessoas diferentes, ter uma rotina diferente, aí já começa a...a, a... uma outra maneira de lidar com as coisas, né. E... apesar de... aí começa a ver aquilo, de ter aquela cobrança, mas você agir de uma maneira diferente. E depois, quando eu pensei em voltar, né, foi outra assim, é... aquela questão de eu analisar por que que eu tinha saído, né. Então eu vi que... coisas que eu fazia, que tavam erradas, né, por... Né, algumas coisas que eu fazia que tavam erradas ali, então essa parte, eu acho que... acho que no dia a dia ali mesmo, na...

vamos dizer, na vida que eu fui levando nesse período aí, de trabalhar num lugar diferente, de começar... a ver as coisas que eu fazia, né, pensar por que que eu saí, pra onde eu vou... Então, acho que levou a mudar meu jeito de ver as coisas ali. (Pedro, T1)

Dessa forma, Pedro relatou que, ao estar inserido em outro contexto profissional, passou a focalizar seu próprio posicionamento em relação às pressões e cobranças no ambiente de trabalho, realizando uma autocrítica quanto à sua maneira de reagir no contexto anterior da instituição militar. Ele avaliou ter crescido muito ao longo desse período, de modo que passou a adotar uma perspectiva diferente em relação às pressões da formação.

Como exemplifica o excerto a seguir:

E: [...] Hoje eu consigo ser bem mais tranquilo, bem mais calmo, assim, bem... ter bem mais, vamos dizer, ficar mais centrado, né, quando eu tô com algum problema, alguma coisa, mais, né, algum, quando a pressão aqui dentro tá maior, consigo manter a calma ali, manter a tranquilidade, não me abalar... [...] (Pedro, T1)

Ao mesmo tempo, nesse período, ele adquiriu consciência de alguns valores que desenvolveu na socialização militar, como, por exemplo, o comprometimento e a dedicação na execução de suas tarefas. Como se evidencia em um trecho posterior da entrevista:

P: [...] Você considera que hoje você é diferente do que você era antes de ser militar?
E: Alguns aspectos, sim. Acho que... a questão assim que... vamos dizer, de cumprimento, assim, das coisas. Aquela história, né, o cumprimento do dever, ali, cumprimento da missão. É... aquela coisa, é algo que eu pude observar, né, que, no período que eu fiquei fora [...] É... No trabalho, tipo, tinha que fazer alguma coisa, mas ia passar do horário de ir embora, né, ia mais além ali, mas, não me preocupava, assim, com a hora, preocupava só de que tinha que fazer aquilo ali, então... só ia terminar quando terminasse. Algo diferente, assim, de antes, aquele negócio: “Poxa, tá dando a hora aqui, tem que ir embora, né?” É: “Não vai dar, deixa pra amanhã”. Não, essa coisa assim: “Não, tem que fazer, só vai embora quando terminar”. Então, essa questão, assim, tipo, de... dessa *abnegação* [ênfase], assim, né, pra cumprir ali aquilo que tem que fazer, acho que é algo que, né, me mudou bastante isso aí. Algo que ficou bem, assim, né, é... muito mais hoje do que, do que antes. (Pedro, T1)

As tentativas de Pedro ligadas a concursos públicos nesse período, como já mencionado, foram se direcionando novamente para a área militar e ele conseguiu aprovação na última prova que realizou. Porém, terminou reprovado nos exames complementares. Ao receber a mensagem da AMAN sobre o prazo para solicitar matrícula no curso de

formação, ele passou a refletir por que estava tentando outras carreiras, se sua vaga “já estava garantida”. Por fim, ele concluiu que:

E: [...] É algo assim que eu gosto, né, do militarismo. Já vi, já fui soldado, já... já vi como que é... Já tive lá dentro um tempo, né, na, aí questão da AMAN, não é algo assim que... que, eu não saí porque me desiludi, porque eu odeio, não. Saí por... por... tipo, na hora da, do aperto ali, comecei a pensar só no lado negativo, negativo, negativo, não vi o porquê que me encantou, né, quando eu quis entrar aqui, o lado bom, acabei vendo só o lado ruim e saí...”
Aí eu... resolvi voltar depois, [...] eu resolvi voltar. (Pedro, T1)

Considerando que teria que “começar realmente do zero”, isto é, cursar novamente um ano na Escola Preparatória antes de retornar para a AMAN, o participante avaliou que esta poderia ser uma oportunidade para “começar melhor do que da outra vez”. Dessa forma, estabeleceu como meta buscar sempre fazer o melhor em todas as atividades da formação. No próximo excerto, após ser questionado pela pesquisadora sobre como surgiu essa orientação, ele explicou:

E: Eu acho que foi de mim, por essa... como eu falei, né, por... quando eu decidi voltar, eu decidi não voltar pra ser só mais um aqui. Não pra só simplesmente, é... sofrer aqui cinco anos e me formar, como todo mundo. Decidi que, dessa vez, eu ia fazer diferente, que eu ia me esforçar pra ser melhor do que da outra vez. Então, por isso que eu tô sempre, assim, me cobrando, parte de estudo, parte de instrução militar, de campo... pra sempre fazer, pra poder ser melhor.

P: Mas o que que te levou a esse desejo de melhorar?

E: Porque já tinha perdido muito tempo, né? Assim, então, eu perdi três anos aí de formação, é... Tipo assim, meio que, né, desperdicei uma chance minha, então, já que eu ia começar de novo, não queria que fosse igual da outra vez, queria que fosse melhor. (Pedro, T1)

Pedro mencionou, na citação anterior, ter decidido não ser “só mais um” no contexto militar, “sofrendo” a formação como tantos outros. Ele evidenciou, portanto, uma orientação para o protagonismo, que parece emergir a partir do campo afetivo-semiótico relacionado à autonomia.

O participante avaliou, ainda, ter modificado suas expectativas quanto à carreira militar, que ele considera terem se tornado mais realistas:

P: [...] E você acha que também mudou a sua maneira de ver essa opção pela carreira militar? A maneira como você via na primeira vez que você ingressou [é diferente ou não?]

E:] Acho que, acho que mudou. Mudou, sim. É... acho que ficou, sei lá, um pouco mais... mais real, assim, mais sei lá, meio que, a gente... Quando entra, a gente tem aquele, aquele

sonho, né, aquela coisa toda... Aí eu... Só que aí você vai ver que uma coisa assim não é daquele jeito, outro jeito bem diferente... Então, eu acho que eu tirei meio aquele... aquela coisa, aquela parte da, né, do sonho, da expectativa, tudo, e comecei a ver, a encarar as coisas mais, vamos dizer, como elas são realmente, né. E ficar... é... a parte, também, de como eu voltei, né, perdi um período. É... eu era da turma dos aspirantes agora, tão faltando cem dias pra eu me formar aí. Então, como eu decidi que eu ia me esforçar mais dessa vez, pra fazer valer a pena, então eu tô encarando as coisas diferente, né, com mais seriedade, com mais tranquilidade, com mais esforço, e vendo assim, tipo... É, não ficando tanto... Como eu posso dizer... Não tão preso àquilo que eu... àquela expectativa toda, assim, do que que vai ser, e olhando realmente, né, o que que é, assim. É, no... Acho que eu não tô conseguindo explicar bem, mas... Tirar aquela visão meio de... do sonho, assim, daquilo que a gente acha que é, e passar a olhar realmente aquilo que é aqui dentro, e encarar o nosso dia a dia aqui mais na... com o olhar, assim, mais crítico, assim, mais real. (Pedro, T1)

Portanto, identificamos que Pedro, ao se deparar com situações que não correspondiam à sua idealização da carreira militar, realizou um primeiro movimento de ruptura, procurando outras realidades profissionais. Nesse processo, ele resgatou a autonomia na condução de sua vida, fortalecendo seu vínculo com a noiva e experimentando novos contextos de trabalho e projetos de futuro. Ao mesmo tempo, realizou um segundo movimento, ligado ao seu reposicionamento em relação à instituição militar. Ao distanciar-se subjetivamente da socialização militar, ele adquiriu consciência das próprias reações naquele contexto, que passou a ser interpretado sob um novo prisma. Pedro pode avaliar as vantagens subjetivas e concretas de continuar a formação e decidiu retornar de um modo diferente, modificando a si mesmo e integrando o objetivo de ser militar ao contexto maior de seus projetos de vida. A carreira militar foi ressignificada, emergindo uma orientação afetivo-semiótica para o protagonismo, que pode ser compreendida como a afirmação da própria autonomia no contexto institucional. Por conseguinte, teve lugar um terceiro movimento, isto é, o retorno do participante à Academia, o qual abordaremos a partir do próximo tópico.

O retorno para a EsPCEx: uma nova trajetória de formação

O retorno para a formação militar foi vivenciado por Pedro como um dos pontos altos de sua trajetória. Ele abordou esse momento no excerto a seguir:

E: [...] E eu acho que, depois, outro momento bom foi quando eu voltei pra cá. Que apesar de, no primeiro dia, quando eu sentei lá na cadeira pra fazer a... é... falar com o sargento Jonas, lá, pra pegar os nossos dados, passar os dados, tudo, eu olhar pro lado, assim, e ficar com vontade de... de ir embora, né, de sair correndo, eu... segurei ali, mantive, e foi um ano assim que foi muito bom pra mim... E esse ano também tá sendo muito bom... E, tipo... esse retorno, né, essa segunda fase da formação eu acho que tá sendo, assim, muito bom. Apesar da dificuldade, tudo, mas quando eu olho, assim, as coisas que eu tô conseguindo fazer, tô conseguindo, é, conquistar, é, tá sendo um período muito bom mesmo, assim, pra mim. (Pedro, T1)

Apesar de não ter entrado em detalhes sobre a segunda vez que cursou a EsPCEx, Pedro externalizou uma avaliação positiva sobre essa etapa, como se observa na citação acima. Ele se percebeu alcançando excelentes resultados nessa “segunda fase da formação” e enfrentando as dificuldades com maior equilíbrio. Em seguida, focalizaremos essas experiências a partir de seu reingresso na Academia Militar.

O desenvolvimento ao longo da formação na AMAN

A seguir, faremos a apresentação analítica dos principais campos afetivo-semióticos emergentes nas entrevistas realizadas em 01/09/2014 (T1), 10/06/2015 (T2) e 15/06/2016 (T3), relativos ao desenvolvimento do participante, respectivamente, no primeiro, segundo e terceiro anos do curso de formação na AMAN.

O reingresso no primeiro ano de curso na AMAN (T1)

Sobre seu primeiro ano na AMAN após o reingresso na formação militar, Pedro fez uma avaliação muito positiva. Ele destacou sua experiência no estágio de montanhismo da Seção de Instrução Especial (SIEsp), como ilustra a seguinte citação:

E: Ah, assim, eu acho que... algumas coisas, assim, foram bem positivas, né. Principalmente esse ano. É... a SIEsp de montanha. Apesar de ter sido bem puxado, [...]: me ferrei pra

caramba, paguei pra caramba, tudo ali... Mas... eu acho que foi um dos melhores momentos que eu tive aqui, uma das melhores semanas. Porque eu gostei muito de fazer atividade de montanha. Foi até... talvez assim, eu quero... seguir nessa parte de montanha, fazer um outro curso, né, sei lá, o guia de montanha, uma coisa assim, porque eu gostei muito mesmo da atividade de montanha, gostei bastante de escalar. Então, foi uma instrução, assim, que... foi muito boa, muito bom mesmo, gostei muito de fazer. Né, e... acho que a parte de... de me ensinar, assim, a me dedicar sempre, né, sempre fazer, procurar fazer, assim, o meu melhor ali, é algo que... né, tô, assim, me policiando pra fazer sempre ali, que... é algo que, tipo assim, que me ajudou a, foi uma das coisas que me ajudou a crescer bastante, sempre me cobrar pra fazer o melhor. [...] (Pedro, T1)

Ao final do excerto acima, o participante avaliou que a dedicação no sentido de fazer sempre “o seu melhor” tem auxiliado em seu desenvolvimento. Ele mencionou perceber expectativas específicas dos instrutores em relação ao seu desempenho, considerando suas experiências prévias:

P: [...] E nessa fase agora que você tá, o que que você acha que os seus instrutores mais esperam de você?

E: Que eles esperam de mim... Acho que... acho que responsabilidade, né, uma coisa que, por eu ser mais velho, por eu já ter passado um tempo a mais, já ter tido uma experiência aqui... Então, acho que eles esperam, assim, uma responsabilidade maior, uma dedicação maior, é... uma... vamos dizer, uma capacidade melhor de lidar com as coisas, de resolver um problema, de cumprir alguma ordem... Porque... por eu já ter, né, tido aquele conhecimento antes, então eles já esperam que eu vou, né, já... já tenha uma capacidade, assim, de resolver, de fazer as coisas um pouco melhor do que os outros, né. Então, acho que eles esperam, assim, bastante, assim, dessa parte, questão de responsabilidade, questão de cumprimento, ali, e já ter uma noção melhor do que fazer. (Pedro, T1)

Segundo seu relato, os instrutores esperam que Pedro atue como referência para os demais cadetes, apresentando um desempenho exemplar. O participante sinalizou ter internalizado esse posicionamento e correspondido às expectativas. Contatamos, portanto, que a orientação para o protagonismo na instituição militar, estabelecida por Pedro como meta em seu retorno à formação, tem sido reafirmada em suas interações concretas no ambiente escolar, na medida em que ele se posiciona como um integrante responsável e dedicado da organização militar.

Nessa etapa, observamos também a continuidade de sua orientação afetivo-semiótica para o outro. Esse aspecto é evidenciado quando Pedro focaliza o significado de suas

conquistas na formação militar para seus familiares, por exemplo, por ocasião da Cerimônia de Entrega de Espadins:

E: [Hum-hm, Espadim. Foi... foi muito bom pelo fato das minhas irmãs estarem aqui. Vieram duas irmãs minhas e minha sobrinha, minha noiva também. Pra mim foi muito bom, assim, por elas estarem aqui, por elas verem, né, uma formatura minha. É... acho que eu nem fiquei pensando assim tanto em mim, pra: “Eu tô ganhando o espadim”. Eu fiquei mais feliz, assim, por elas estarem vendo, né, a formatura, por elas estarem vendo o resultado que eu tô conseguindo aqui dentro. Tipo, o que mais me marcou ali foi isso. O fato de elas estarem ali comigo, de elas poderem ver ali o que eu tô conquistando aqui dentro. (Pedro, T1)

A mesma orientação foi indicada quando Pedro discorreu sobre as opções relativas à escolha da arma, quadro ou serviço, que deveria realizar no início do próximo ano. Por um lado, ele considerava as várias vantagens de determinada arma, incluindo seu gosto pessoal pelo tipo de atividade. Por outro lado, considerava as implicações dessa opção para sua futura família, especialmente para sua noiva. Conforme se verifica na citação abaixo:

P: E, assim, o que que você vê de desvantagem na [primeira opção]? Tem alguma?

E: Então, acho que, por ser assim uma vida mais puxada, né. Por exemplo, se pegar, assim, um [unidade], assim, poxa, é onze campos por ano, então fica uma vida mais atribulada, em questão de família, tudo. É que, puxa, eu já sou noivo, então... não tô mais sozinho, né? Então, não dá pra ficar só pensando em mim, tem que lembrar que eu vou ter alguém que vai tá comigo que... talvez eu vou deixá-la sozinha ali, né, sem ninguém, eu vou pra uma cidade diferente, uma cidade que ela não conhece, que não tem amigo, não tem ninguém, tá longe da família... Né, então penso, assim, nisso aí também. Seria a parte negativa, né, posso dizer... Meio que teria muita... restrições a, quanto a ela, né, por, é... muito período fora. Né, e, acho que, no caso da [segunda opção], acho que seria uma parte mais... teria menos disso aí. Apesar de que, no começo ali, tenente, é... aspirante, tenente, é a parte mais... com mais coisa, pega mais missão, pega muita coisa, mas acho que no caso da [segunda opção] é... algumas outras coisas que a [primeira opção] pega, né, a [segunda] não pega, então, daria pra ficar, é... mais tempo com a família, né? (Pedro, T1)

Na avaliação de Pedro, como se vê na citação anterior, a segunda opção considerada implicaria atuar em uma área mais tranquila, mais técnica, exigindo menos o afastamento da família em função de missões operacionais. Porém, haveria também, segundo ele, uma grande desvantagem:

E: Acho que desvantagem é que eu não sei se eu realmente... é... quero essa arma, essa área técnica, assim. Essa área de ficar numa sala ali, sem tá atuando, sem tá trabalhando ali... Porque, tipo, eu tenho vontade de atuar, tenho vontade de trabalhar com soldado, de ir pra

missão, tudo, então... E ficar numa salinha ali, aquela coisa, mexendo no computador, eu não sei se é realmente a área que eu quero seguir. (Pedro, T1)

Nos excertos anteriores, pode-se notar que o participante apresentou claramente sua inclinação pessoal no sentido da “vontade de atuar”, isto é, de participar ativamente em missões operacionais, ao mesmo tempo em que considerava as consequências dessa escolha sobre sua família. Ele refletiu que “não dá pra ficar só pensando em mim”, colocando-se como responsável pelo outro, em particular pela noiva, de modo a analisar como será a vida dela ao acompanhá-lo na carreira militar. Assim, o campo afetivo-semiótico relativo à autonomia e protagonismo mostra-se contrabalançado pelo campo relacionado à solidariedade, compondo um complexo de orientações motivacionais presentes no processo decisório.

Em outros momentos da entrevista, Pedro expressou essa orientação para o outro para além de seus relacionamentos pessoais, evidenciando alto grau de generalização do campo afetivo-semiótico relativo à solidariedade, como abordaremos a seguir. Essa significação esteve presente, por exemplo, quando ele respondeu a uma pergunta sobre o que é, na sua visão, ser militar:

E: Ser militar... Acho que ser militar é... ser abnegado, é ser dedicado, é se esforçar pra fazer sempre o melhor, às vezes não pra você, mas pro grupo... Por exemplo, assim, numa formatura, a gente fica ali treinando, treinando, várias vezes e não é algo que vai ser só pra gente, mas vai ser pro grupo todo, pra todo mundo... É trabalhar junto, é se dedicar pros outros... No nosso caso, que a gente vê muito, o Exército atuando sempre, né, quando tem calamidades, quando tem algum problema com a cidade... Eu acho que é se dedicar muito aos outros, né, e, às vezes, menos a você e poder fazer pelos outros. Se sacrificar, você se doar ali realmente pra ajudar as outras pessoas, que você nem conhece. (Pedro, T1)

No excerto acima, o participante retomou diversos valores construídos a partir de suas experiências, como a abnegação, a dedicação, o esforço para fazer sempre o melhor, o trabalho coletivo e a cooperação. Em última análise, ele relacionou o sentido de ser militar ao sacrifício pelo outro, um outro generalizado (“você se doar ali pra ajudar as outras pessoas, que você nem conhece”). É interessante notar como Pedro se apropriou de

significados da cultura institucional militar de modo coerente com suas orientações morais prévias, edificando um sentido para o papel profissional militar alicerçado na solidariedade.

Essa predisposição ao sacrifício, a correr riscos para prestar auxílio à população, foi apontada pelo participante ao ser perguntado “em que sentido ser militar é diferente de ser um civil”:

E: Acho que nessa questão, tipo, realmente de ir... é... onde ninguém mais vai. Quando tá todo mundo tentando fugir ali, de um... por exemplo, dá um desastre ali, uma chuva, alguma coisa. Aconteceu, acho que em 2010, em [nome da cidade]. É... teve uma chuva fortíssima ali que destruiu a cidade, assim, bastante. Aí quando, aquela situação de todo mundo fugindo, todo mundo querendo ir embora e só preocupado com a sua vida aí, já tava lá o Exército de, acho que começou à noite, e de madrugada o Exército tava se mobilizando, já tava mandando tropas pra lá... Quando todo mundo tava fugindo, tentando se salvar, o Exército tava indo pra lá pra poder ajudar. Então, isso eu acho que é uma coisa que é algo que é bem diferencial do militar. Enquanto todo mundo querendo fugir daquele lugar, é pra lá que o militar tá indo, porque tem alguém que precisa de ajuda lá. Isso é uma... acho um atributo, assim, o diferencial do militar. (Pedro, T1)

Em seguida, Pedro evidenciou que as avaliações morais que o fizeram solicitar trancamento de matrícula no passado continuavam presentes, como explicitado na citação abaixo:

P: E o que que você considera que é inadmissível pra um militar? Alguma coisa que seria muito grave se um militar fizesse? Uma coisa, assim, que seja: “isso não se pode aceitar, de jeito nenhum”.

E: Eu acho que... essa questão do tratamento com o outro. Questão que não é só pela parte... Sei lá de, simplesmente por tá dando um trote ali, aquela coisa, mas é por questão que vai contra os valores que a gente diz pregar. Acho que essa parte da incoerência ali, na hora de fazer os valores, de cumprir os valores, de realizar, não bater com aquilo que você... que a gente tá pregando aqui. Acho que essa parte, essa incoerência, essa até hipocrisia, assim, acho que é algo... é um dos piores pontos que eu vejo. É a hipocrisia, assim que, tipo, muitos pregam uma coisa, né, falam, divulgam uma coisa quando tão na frente de civis ou quando vão dar uma palestra, alguma coisa, falam uma coisa, mas, na prática, faz outra. Acho que essa incoerência, assim, do que fala e do que faz, principalmente do que faz quando ninguém mais tá vendo, é o pior, assim, que tem. (Pedro, T1)

Dessa forma, o participante demonstrou continuar rejeitando os aspectos que lhe causaram indignação e sofrimento anteriormente no contexto institucional. Porém, nessa etapa de seu desenvolvimento, ele mostrou-se fortalecido em seu papel na instituição, de maneira consoante com suas orientações morais. Ele deixou de se posicionar como vítima

passiva de certas práticas, passando a se apresentar como um defensor ativo de práticas coerentes com os valores preconizados. Ele evidenciou, ainda, a importância da integridade e da coerência entre princípios, discursos e práticas em suas avaliações morais.

Em outros trechos da entrevista, Pedro apresentou reflexões sobre outras questões de ordem moral, como, por exemplo, sua indignação perante o “jeitinho brasileiro”. Ele argumentou que, desde a atuação dos políticos até pequenas situações do cotidiano, a tentativa de “tirar vantagem” sobre o outro seria causa de diversos prejuízos, de maneira que ele considera incompreensível a adoção desses comportamentos “errados” pelas pessoas. Ao ser perguntado sobre os valores que ele, como pessoa, considera mais importantes, o participante sintetizou:

E: Acho que honestidade, é uma coisa muito importante. É... lealdade. Você não... Lealdade, assim, em todos os sentidos, de... não trair uma pessoa, não falar pelas costas, não, é, enganar ninguém... [silêncio] Verdade também, não... [...] Verdade de não querer enganar ninguém pra se dar bem, não querer se aproveitar de uma situação, inventar uma história pra você poder se dar bem em cima de alguém... E, acho que generosidade também. É... empatia, né, você pensar, seja na situação mesmo, você... a pessoa lá te devolve algo errado, você sabe que não é seu, você se colocar no lugar da pessoa e pensar: “Caramba, se eu ficar com isso aqui pra mim, ela vai ter que pagar, ela que vai se prejudicar...” Acho que são alguns valores, assim, que... importantes, né, pra vida da pessoa. (Pedro, T1)

Na citação anterior, observamos novamente que o outro afigura-se como parâmetro moral para Pedro, de maneira que ele considera as consequências de suas ações sobre outras pessoas para construir suas noções de certo e errado, justo e injusto. No próximo tópico, analisaremos como esses aspectos se desenvolverão em seu segundo ano de formação na AMAN.

O segundo ano de curso na AMAN (T2)

No início do segundo ano de formação, Pedro realizou a escolha de arma, quadro ou serviço, optando por uma terceira alternativa em relação às mencionadas em T1. Ele relatou que, após a entrevista anterior, começou a pesquisar mais sobre essa opção e, tendo em vista

o tipo de atividade desempenhado por cada arma, concluiu que esta última tinha mais a ver com o seu perfil. Acrescentou que já pensava anteriormente em fazer um curso civil relativo à área após se formar na AMAN, e que os trabalhos desenvolvidos pela arma lhe interessam muito. Ao longo da entrevista em T2, o participante revelou-se bastante satisfeito com a escolha realizada, demonstrando identificação com as atividades do curso.

Nessa etapa de seu desenvolvimento, Pedro continuou evidenciando sua orientação para a autonomia. Embora discorresse com entusiasmo sobre os campos (que, em sua avaliação, apesar de difíceis, constituíram desafios gratificantes), ele se referiu de maneira crítica aos intensos exercícios de patrulha realizados. Conforme expresso na citação a seguir:

E: [...] Mas aí eles [os instrutores] vêm justificar que é preparação pra SIEsp, que é... o Comando exigiu que se prepare, treine mais patrulha, porque... a metodologia de patrulha é algo que é usado no Exército, pelo resto da nossa carreira, a forma de planejamento de patrulha... [...] Não sei se é questão de imaturidade, que eu não conheço, não tenho experiência... Mas eu acho que querer padronizar um modo de planejar, um modo de pensar, eu acho que é algo bem... quadrado, sei lá, não... Né, eles são, vamos dizer, os altos coturnos, talvez eles entendam melhor. Mas eu não... não me agrada isso: querer padronizar um modo de pensar. [...] É simplesmente planejamento, é você pensar: o que você quer, quais são os objetivos, o que você tem que fazer, que material você tem que usar... Isso é planejamento. Então, acho que não... Querer colocar que a gente tem que seguir aquela mesma linha, tem que pegar... Tem até, a gente tem um caderninho, realmente, de passo a passo, o que que a gente tem que colocar, o que que a gente tem que pensar, o que tem que falar... Acho que isso é querer... É até travar o oficial. Que o oficial é feito pra pensar, e eles querem dizer como a gente tem que pensar, então essa é a parte que tá me desagradando, assim, [...] no curso, assim, atualmente. (Pedro, T2)

Assim, Pedro mostrou-se contrário a seguir um método padronizado de planejamento, que, segundo ele, engessaria o pensamento. Ele argumentou que “o oficial é feito pra pensar”, o que, na sua visão, implicaria autonomia – uma vez que a ideia de que “eles querem dizer como a gente tem que pensar” é colocada como antagônica ao exercício do pensamento pelos futuros oficiais.

Em complemento a esse posicionamento, é interessante observar as reflexões do participante sobre seu desempenho na formação. Ele comentou que continua alcançando excelentes resultados e que, apesar de ocupar uma posição de destaque em sua turma, procura

“não lembrar disso”, buscando apenas cumprir suas tarefas da melhor maneira possível.

Pedro afirmou que procura manter a tranquilidade e não se preocupar em excesso com as exigências da formação, como se observa no seguinte trecho:

E: [...] Mas eu até brinco com o pessoal, né, que tipo assim, que eu sou mais velho do que o normal, ali, eu falo que eu sou um Pentium 1 ali, a minha capacidade de processamento não é tão grande, então me foco só no mínimo possível de coisa, tento focar só naquilo que é realmente necessário. Então, tipo: vou estudar, eu tento estudar só realmente o que importa, aquilo que eu acho que importa, não fico... aquela história: estudando tudo o que cai e o que não cai. Eu tento estudar só aquilo que eu acho que realmente é importante, só aquilo que realmente vá cair, que a minha capacidade ali é só o mínimo possível. Né, então, eu tento fazer isso aí: tento filtrar o máximo possível a situação ali, e me focar só naquilo que eu acho que é realmente importante. Pra eu não ficar preocupando com aquilo que não... que eu acho que não vale a pena preocupar. (Pedro, T2)

Assim, verificamos que Pedro desenvolveu a capacidade de distanciamento psicológico em relação às demandas da formação, o que lhe permite filtrar e selecionar o que é realmente importante, em um exercício de autonomia. Nessa direção, após ser questionado sobre as mudanças que identifica em si mesmo, comparando o momento da entrevista em T1 com seu estágio atual, ele destacou dois aspectos:

E: [...] Vamos dizer, uma pequena mudança, assim, realmente essa questão de saber... vamos dizer, ter um pouco de paciência com os problemas que vão acontecendo ali. Saber levar isso, não ficar... né, como eu falei, não... ver o problema que tá acontecendo agora e achar que aquilo ali já vai definir tudo sobre um determinado... né, vamos dizer, sobre a [arma]. “Ah, tá acontecendo isso aqui comigo, então é porque a [arma] não presta. Ou é porque o Exército não presta”. É... saber levar isso aí, saber entender que a gente vai passar por isso aí, e, né, o principal, como tá tendo esse problema lá no curso, é passar isso, tentar passar isso pros outros, né. Essa parte realmente de conversar com os outros assim, pra que eles não fiquem, né, pegando pilha com essas coisas. [...] Aí o que tá acontecendo, né, aconteceu bastante esse ano é essa parte: lidar com o pessoal, assim, não deixar, tentar ajudar o pessoal a não se abater por causa disso. E ficar, tipo, realmente conversar ali, de... tentar dar uma animada, tentar dar aquela motivada pra não levar todo mundo pra baixo. Acho que foi essa a principal diferença daquela época pra agora. (Pedro, T2)

Como se identifica no excerto acima, o desenvolvimento do participante no sentido de ter “paciência” e colocar as dificuldades da formação em perspectiva permitiu que ele desenvolvesse um novo posicionamento perante seus pares. Ele passou a assumir o papel de

aconselhar os demais cadetes a não se deixarem abater, como se vê, também, na citação abaixo:

E: [...] E, tipo assim, igual, o pessoal às vezes fica lá chorando, reclamando, todo mundo adora reclamar, muito imediatista... [...] O último campo agora: a gente ficou até 4 da manhã lá montando no rio a portada, depois teve que embarcar o outro material, aí foi e voltou pra área de acampamento, fez manutenção do fuzil... Ou seja, a gente virou a noite, né, não dormiu. Aí os caras ficavam: “Ah, agora o [outro curso] tá lá descansando, tá dormindo, todo mundo tá no alojamento...” Aí eu falei: “Cara, você não tem que reclamar disso, pô, isso aqui é uma fase só, isso aqui vai passar, e não tem que ficar pesando que fez uma boa escolha ou má escolha só por isso aqui. Tem muito ainda pra viver, tem a tropa ainda, que é bem diferente daqui, e ficar achando, né, que tipo... vai chegar num momento que a vida vai ficar perfeita, não vai ter problema, não vai ter cobrança e... vai ficar num paraíso, só se preocupando em: comer, ir pra festa e gastar dinheiro, isso aí não existe. Se ficar pensando nesse tipo de coisa, vai ter decepção”. (Pedro, T2)

Pedro prosseguiu em seu relato, observando que, no início do ano, houve cadetes de sua turma que consideraram que, por terem terminado o Básico, não necessitariam mais enfrentar certas cobranças na AMAN. Segundo ele, os cadetes começaram a “fazer as coisas de qualquer jeito” e receberam a contrapartida dos oficiais, por meio de cobranças e punições. Em consequência, teria havido um desânimo na turma, diante do qual ele teria reiteradamente aconselhado seus companheiros:

E: [...] Aí toda... de vez aí, alguns começam a reclamar, aí, pô, falo pro pessoal ali, pra não... deixar se levar por isso, porque se não a gente vai... só piorar. Se deixar, o pessoal: um começa a falar, o outro vai falando, o outro fala também, vai pegando corda, aí depois todo mundo que se dá mal. Aí de vez em quando tentam falar, mas eu... aí eu tenho que ficar conversando com um ou outro ali, pro pessoal não... se deixar levar por essas besteiras, assim, de idealizar muito as coisas. (Pedro, T2)

Pedro posiciona-se, portanto, como crítico e orientador de seus pares, prevenindo-os sobre as consequências da idealização excessiva. Lembramos que em T1, nas reflexões sobre seu trancamento de matrícula, o participante mencionou ter sido frustrado em suas “idealizações” acerca da formação. Agora, ele classificou esse posicionamento como “besteira”, por ser baseado em expectativas irrealizáveis de se alcançar uma situação perfeita, sem problemas de nenhuma espécie. Ao assumir como seu dever conversar com os

companheiros que se deixam levar por uma perspectiva pessimista, ele demonstrou atuar como líder do grupo, sentindo-se responsável por influenciar os rumos coletivos.

Com base nas experiências no curso, particularmente nas atividades práticas executadas em exercícios no terreno, Pedro consolidou e amplificou o campo afetivo-semiótico relacionado ao compromisso profissional. No seguinte excerto, ele sublinhou a importância da organização e da capacidade de gerenciamento para o oficial de sua arma:

E: Acho que assim, do pouco que eu vi até agora, acho que alguns pontos assim, né, que fica mais evidente ali: a questão de organização, saber organizar todo o material que a gente vai trabalhar... fisicamente mesmo, tipo, às vezes até distribuir o material no terreno, é algo que a gente tem que pensar bastante pra fazer, pra essa organização. É... gerenciamento do pessoal, que é uma coisa que a gente viu também bastante agora nesse último campo: tem várias turmas de trabalho ali, se você não conseguir gerenciar bem tudo isso aí, coordenar bem essas turmas, o trabalho não vai sair. Então, saber gerenciar o pessoal... Identificar e saber trabalhar com as capacidades de cada um. Que a gente fica muito com aquela questão de, a visão, óbvio, né, que é a visão de cadete, só tá ali executando, tá recebendo a ordem e tá executando. Mas quando a gente pega alguma função de comando, que tá começando a ficar mais comum pra gente agora, que a gente começa a ver de fora, a gente vê que a gente tem que... né, o que a gente realmente vai fazer é isso: é gerenciar a capacidade das pessoas que tão trabalhando com a gente. Então, conseguir enxergar cada um, conseguir perceber o que cada um sabe fazer, o que não sabe fazer, que conhecimento que cada um tem... [...] (Pedro, T2)

Em outro momento, ele analisou a importância da autoridade, assim como da disciplina dos subordinados, para a atuação coletiva:

E: [...] Tanto que esse foi um dos pontos que a gente bateu, né, ficou meio em evidência nesse último campo. Porque... naquela questão que eu disse, de saber coordenar, né, o grupo com que você tá trabalhando, quem tava na função de comando... tentava coordenar e... começavam a surgir opiniões do grupo. Aí um falava uma coisa, outro falava outra, outro falava outra... E acabava que nenhuma ordem era cumprida, e o serviço simplesmente não acontecia porque ficavam discutindo demais, tinham opiniões demais, e não fazia, né, nada. Aí nada acontecia. Aí os oficiais falaram: que a gente tem que se colocar, o pessoal se colocar na função ali de... quem tá na função de comando, assumir a função de comando, quem tá na função de soldado, assumir realmente a função de soldado, pra não ficar esse problema de a missão não ser cumprida, não porque não sabia o que fazer, mas porque falaram demais do que fazer. Seguir alguma ordem, a ordem do comandante, ele desse a ordem, era pra seguir, não interessava se era a melhor ou não, mas era pra seguir. Porque, qualquer situação ali, mesmo que quem tava na função de comando tivesse dado uma ordem ali que não fosse a melhor, mas se tivesse seguido de imediato, teria sido muito melhor, mais rápido, do que o que aconteceu, que foi não ter feito nada. [...] (Pedro, T2)

Assim, Pedro revelou ter construído noções sobre organização e relacionamento no contexto profissional com base em experiências concretamente vivenciadas, contando com a mediação de seus instrutores na reflexão sobre como lidar com as exigências das tarefas a serem executadas. Na medida em que essas orientações foram validadas em sua própria atuação, por exemplo, ao desempenhar funções de comando, estas passaram a ser valorizadas como aspectos necessários para a eficácia coletiva. Nessa direção, destacamos mais um excerto da entrevista:

E: [...] E quando a gente realmente assumir uma função de responsabilidade, é... Talvez só na tropa realmente a gente vai conseguir ver o peso disso. Quando assumir o pelotão ali, tiver com trinta, quarenta homens ao nosso comando, e a gente ser a autoridade, em cima deles, e vier algum soldado querer questionar, algum soldado não querer cumprir uma ordem, aí... você dar uma ordem pro soldado e ele descumprir, aí a gente realmente vai perceber qual a importância disso. E qual importância do subordinado saber respeitar a autoridade. Acho que só aí realmente vai concluir essa parte assim desse ensinamento da importância da autoridade: quando a gente, tipo, ver que isso, vai ver realmente que é uma ferramenta necessária e importante. Se não funcionar dos dois lados, se os dois lados não entenderem ali, o trabalho não vai sair. (Pedro, T2)

Na citação anterior, o participante externalizou novamente a compreensão de que a autoridade é uma ferramenta necessária para o trabalho. Essa relação demandaria cooperação “dos dois lados”, isto é, o desempenho dos papéis respectivos por superiores e subordinados. Portanto, o valor da disciplina encontra-se em sua funcionalidade para a ação coletiva, associando-se ao campo afetivo-semiótico relativo ao compromisso profissional. Por outro lado, Pedro analisou que o uso dessa ferramenta não pode ser absoluto, como se vê no excerto abaixo:

P: E você imagina, pensando na sua vida profissional futura, que existe alguma circunstância em que pode haver desobediência por parte de um militar?

E: Eu acho que às vezes sim, né, situações, assim, tipo... A gente nunca sabe tudo o que possa acontecer. Então, às vezes, não vai ser possível seguir tudo à risca, né? É questão de... às vezes até mesmo de leis, de regulamentos, assim, elas... A gente tava... Teve uma... primeira aula lá, questão de Direito, né, aí a gente tava até pensando sobre isso, que... né, tem leis... Então, a gente tem bastante leis pra orientar tudo, a gente sabe o que pode e não pode fazer, mas às vezes não vai ter como seguir aquilo ali à risca. Às vezes tem situações que levam, situações extremas que levam a pessoa a fazer alguma coisa que foge da lei, mas que nem por isso vai tá errada. Então, acho que tipo assim, essa questão de autoridade, de ordens,

tudo, de leis, elas balizam, elas orientam a maioria das situações, as situações mais comuns, as mais normais de acontecer, mas é sempre possível que haja alguma situação extrema, alguma situação diferente ali, que vá levar a pessoa a fugir disso, e nem por isso vai tá errada. (Pedro, T2)

Ao ser perguntado sobre o que justificaria, na sua visão, o não cumprimento de uma ordem ou regra por um militar, o participante afirmou que: “O que justificaria é se você percebesse que aquela ordem pudesse, você cumprindo ela, o mal que era iria causar, poderia causar a alguma pessoa, né, fosse maior do que você cumprir ela” (Pedro, T2). Portanto, o valor da disciplina encontra-se subordinado a um valor maior, ligado à responsabilidade pelas consequências de suas ações sobre o outro, associado ao campo afetivo-semiótico relativo à solidariedade.

Mais adiante, ele forneceu elementos adicionais sobre sua compreensão acerca das relações hierárquicas:

P: [...] Você acha que uma ordem pode ser injusta, ou incorreta? Você acha que isso é possível acontecer [, imaginando você como tenente, como capitão...?

E:] Sim, ah, com certeza. Todo mundo tá passível a errar, né? Então, acho que, é... Todo mundo tá sujeito a dar uma ordem que, na nossa visão vá parecer certa, no nosso ponto de vista vá parecer certo, só que pra quem tá do outro lado, e tá sofrendo aquela ordem, a visão dele vai ser outra. Cada um tem seu ponto de vista, cada um tem uma maneira de enxergar as coisas, e cada um tem uma maneira de entender, e... A gente vai passar por: você vai tá na situação de dar uma ordem, e a pessoa que tá recebendo a ordem, vai ser outra coisa pra ela. Então, às vezes a gente imagina que a pessoa vá pensar uma coisa, só que chega na hora e não é aquilo que a pessoa vai pensar, não é aquilo que a pessoa vai sentir. Então, todo mundo acho que tá passível a cometer esse tipo de erro, assim, de dar uma ordem injusta ou errada, realmente. (Pedro, T2)

Como se observa na citação acima, ao ser questionado sobre a possibilidade de erro de uma autoridade, Pedro imediatamente se colocou nessa posição, analisando suas potenciais limitações de compreensão em relação ao ponto de vista de seus subordinados. Identificamos, assim, a internalização do posicionamento como chefe ou comandante pelo participante. É interessante notar que ele realizou um exercício espontâneo de empatia, colocando-se, em seguida ao seu posicionamento como superior hierárquico, na posição de subordinado.

A relevância da orientação motivacional do participante voltada para o outro, que se configura no campo afetivo-semiótico que intitulamos solidariedade, foi externalizada também no exercício em que solicitamos que ele elencasse o que é mais importante na vida.

Após a família, Pedro assinalou “o outro”, apresentando a seguinte explicação:

E: É... É, eu coloquei o outro, assim, tipo, em questão de, de outras pessoas, realmente, que... tipo, eu acho que, pra quando a gente vai fazer alguma escolha, a gente tem que pensar se aquilo vai afetar outra pessoa ou não, pra saber se vai ser uma coisa... se é errada, ou não. Não simplesmente ver se tem uma lei falando daquilo, ou seguir um livro sagrado, alguma coisa assim. Acho que não é só isso, né, questão de lei. Mas, é... Eu acho assim, que pra saber se algo é errado ou não, você tem que pensar no outro. Né, cada um é livre pra fazer o que quiser, desde que não prejudique outra pessoa. Então, essa é uma questão que eu uso assim pra me balizar, pra saber se eu concordo com algo ou não, pra saber se eu acho algo correto ou não, é se prejudica outra pessoa ou não. Então acho que isso é algo muito importante assim, né, que eu vejo... É questão disso: de tá pensando se eu vou prejudicar outra pessoa ou não. Então na hora de fazer as escolhas, realmente, de, meio que, saber o limite, né, se aquilo é correto ou não, é ver se vai afetar alguém. (Pedro, T2)

Em outro momento, ao ser perguntado sobre situações do dia a dia que o deixam particularmente incomodado ou indignado, Pedro destacou aspectos como individualismo e arrogância, como ilustra o trecho abaixo:

E: Acho que, dessa questão, o... as coisas que eu vejo de pior, assim, é: parte de individualismo, é... pessoas arrogantes, que fazem as coisas assim pra se mostrar... Eu tava até pensando nisso, esses dias, assim: que é algum dos... dos tipos de pessoas que tem assim, né, que a gente encontra, a gente convive. Acho que das piores pessoas que tem é essas pessoas: essas pessoas individualistas, né, que só pensam em si, que viram as costas pra todo mundo; pessoas arrogantes; e pessoas que acumulam isso e que ainda, e que gostam de se mostrar pra superior. Acho que conviver com esse tipo de pessoa é muito ruim. Né, porque, em todas... em todas essas pessoas você... é sempre prejudicado. Né, e... A pessoa não ter capacidade de olhar pro lado ali e ver que tá prejudicando alguém, ou até mesmo ver, mas não importar com isso, é algo que... me deixa realmente muito chateado. [...] (Pedro, T2)

Na mesma direção, Pedro expressou sua incompreensão diante da incapacidade alheia de se preocupar com o outro, por exemplo, em uma situação observada em seu cotidiano:

P: Você consegue, assim, descrever um pouquinho como é que você se sente diante de uma pessoa que tem esse perfil? Imaginando na sua frente alguém que personifica isso aí que te incomoda, o que que isso aí te provoca?

E: Um pouco de raiva, né... Um pouco de desprezo, também. E... E realmente ficar chateado, assim, vamos dizer... Não, a raiva já explica isso. Acho que é raiva e desprezo, é o... de tipo

não... Um pouco de incompreensão realmente, de não conseguir entender: como as pessoas não conseguem se preocupar com o outro. Às vezes por coisa besta, assim, que a gente vê... no rancho, por exemplo. No rancho, eu fico olhando assim: é... Como já é algo, todo dia a mesma coisa, aí eu já fico mais tranquilo. Mas às vezes... Por uma coisa boba: comida. Né, tem gente que sai empurrando todo mundo na hora de se servir, sai dando cotovelada pra poder encher o prato e pegar mais carne, pegar mais sobremesa, alguma coisa assim. É, não dá pra entender: como que a pessoa tá vendo todo mundo ali, tá aquele, cinquenta pessoas se servindo, ela vai lá, enche o prato dela, e não tá nem aí pra ninguém. É uma coisa besta? É. Mas, caramba, se ali, nessa situação boba, ela já não tá se preocupando com ninguém, imagina em algo sério, numa situação de vida ou morte: ela vai passar por cima de qualquer um e não vai dar a mínima. Então, assim, é... realmente é algo... que [me] deixa muito chateado, mesmo. (Pedro, T2)

Dessa forma, identificamos que o campo afetivo-semiótico relativo à solidariedade abarca significados opostos e complementares, como, por exemplo, solidariedade *versus* individualismo. Além disso, o participante manifestou sua indignação diante de pessoas de “mau caráter”, como se vê no seguinte trecho:

E: [silêncio] Mau caráter também, né. Que... É... A pessoa que tenta dar um golpe pra se dar bem, é... Ladrão. Que infelizmente a gente tá tendo alguns casos ali: sumir camiseta, sumir celular... né? São coisas assim que, realmente, deixam todo mundo, qualquer um indignado... Falta de caráter, assim: a pessoa tá vendo alguma situação ali e ela... tenta se esquivar, tenta se esconder, empurrar pra outro, pra poder se dar bem. [tosse] Esse tipo de coisa também é... é realmente, né, situações que não dá pra aceitar, assim. (Pedro, T2)

Portanto, nos excertos anteriores Pedro evidenciou novamente a importância da empatia, reciprocidade e confiança em sua avaliação das interações cotidianas. Além disso, destacou-se a valorização da humildade, uma vez que ele criticou posicionamentos arrogantes e de “se mostrar” para superiores, em detrimento dos prejuízos causados aos outros.

Verificamos que, ao longo do processo de socialização militar, os campos afetivo-semióticos relacionados à autonomia e à solidariedade permanecem fundamentais para Pedro, amplificando-se e orientando a própria construção de sentido para seu papel profissional. A esse respeito, ao ser questionado sobre as possibilidades de ser empregado no futuro, como oficial das Forças Armadas, ele ressaltou, entre outras atividades, diversas ações de assistência à população. Como ilustra a citação abaixo:

E: Então, pra gente é... Acho que é até bastante comum a gente ser empregado assim nessa questão: a parte de construção de estradas mesmo é um apoio a órgãos governamentais, é um apoio que o Exército faz. É: reforma de aeroporto, construção de poços artesianos, né, no Nordeste acontece bastante... É... Atendimento a calamidade pública... Né, que eu moro ali em [nome da cidade], acho que foi 2010, se eu não me engano, teve uma enchente na região ali do vale [...] Sofreu uma enchente, a cidade... bastante... foi destruída praticamente a cidade, bastante desabamento... e o primeiro órgão a chegar lá foi o Exército. Né, então... essa é uma parte que com certeza a gente vai ser empregado. Dificilmente alguém do Exército não vai ser empregado em alguma situação assim. E da [sua arma] principalmente. É dar uma enchente, cai um elevador de uma estrada ali, acontece alguma coisa com a estrada, é cai uma ponte, quem vai ser colocado ali pra trabalhar vai ser a [arma]. Então, a gente realmente é muito utilizado nessa área. (Pedro, T2)

Embora Pedro não tenha mencionado esse aspecto ao discorrer sobre os motivos que o levaram a optar pela arma no início do ano, no trecho anterior identifica-se a menção ao evento já referido em T1, ligado à atuação do Exército em uma calamidade pública ocorrida próximo à sua cidade de residência. Dessa vez, essa atuação foi diretamente associada a atividades de sua arma. Logo, inferimos que a orientação motivacional para a solidariedade contribuiu para a escolha do curso, em consonância com outras referências ao sentido de seu papel profissional anteriormente analisadas.

Na sequência, o participante argumentou sobre a importância desse apoio à população, que garantiria a aceitação e a credibilidade das Forças Armadas. No excerto a seguir, vemos como ele sintetizou essa visão:

P: Então, você sente que obter essa confiança da população é importante pro Exército?

E: Sim, sim. É um apoio que a gente precisa porque... se a população... A gente existe, é, as Forças Armadas existem pra Nação. Então, se a gente não fizer nada pela Nação quando ela precisa, ela também não vai, né, ter por que a gente existir. (Pedro, T2)

Tendo em vista os excertos acima, constatamos que a internalização dos significados e valores relativos ao campo afetivo-semiótico do compromisso profissional, anteriormente analisados, assenta-se sobre o campo afetivo-semiótico hipergeneralizado relacionado à solidariedade e à atuação em prol do outro. Dessa maneira, o papel profissional como militar, para Pedro, adquire sentido em sua destinação para a Nação. Ao mesmo tempo, seu posicionamento como agente independente e responsável, ligado ao campo afetivo-

semiótico da autonomia, permanece central, orientando o equacionamento ativo dos vários fatores relacionados aos processos decisórios em cada situação pelo participante. A seguir, analisaremos a continuidade desse desenvolvimento no próximo ano da formação.

O terceiro ano de curso na AMAN (T3)

Sobre seu terceiro ano na AMAN, Pedro externalizou uma avaliação bastante positiva, afirmando estar “melhor que o ano passado”, particularmente devido à mudança no perfil da equipe de instrutores. Ele expressou sentir-se muito bem na arma escolhida, fazendo referência às instruções do curso e às visitas realizadas a unidades militares. Particularmente, destacou as atividades de assistência à população que observou, expressando que essa realidade confirma as expectativas que tinha ao ingressar na arma. À semelhança do mencionado em T2, observamos novamente a construção de sentido para seu papel profissional fundada no campo afetivo-semiótico ligado à solidariedade.

Nessa fase da formação, sendo um cadete do terceiro ano, acentuou-se o distanciamento hierárquico do participante em relação aos cadetes dos anos anteriores. Ele encontrou oportunidades de experimentar um lugar de autoridade de maneira mais palpável, o que permitiu a externalização de diversos aspectos internalizados ao longo de sua trajetória. Por exemplo, ao relatar sobre uma instrução para cadetes do primeiro ano da qual tomou parte, Pedro mencionou sua preocupação em atuar corretamente perante seus instruídos, como ilustra o excerto a seguir:

E: [...] Por exemplo, nessa instrução que eu ajudei, que eu participei, nesse apoio aí, tinha que realmente explicar ali algumas coisas pro primeiro ano, tal... Então, é algo que exige muito. Eu senti talvez até que, pra dar aquela instrução ali pra eles, eu me esforcei mais até do que numa situação normal, que tem que lidar com o superior ali. De não querer errar, de não querer passar algo errado pra eles, de não querer ter uma atitude errada... Não porque assim: “Ah, eu vou ser punido” ou algo do tipo, mas porque eu não quero ensinar algo errado. [...] (Pedro, T3)

Assim, Pedro externalizou o sentimento de responsabilidade perante seus subordinados que vivenciou ao atuar como instrutor. Independentemente das possíveis consequências para si próprio (como ser punido por uma atuação inadequada), ele focalizou as consequências de suas ações sobre os outros, colocando-se como moralmente responsável por agir corretamente nessa interação. Ao longo de seu relato, ele enfatizou se tratar de “uma posição que exige mais da gente”, expressando que estar perante subordinados o faz cobrar mais de si próprio do que em situações em que está sendo observado somente por seus superiores. Observamos, portanto, a internalização do dever de responder, perante si próprio, sobre as consequências de suas ações sobre os outros.

Outro aspecto evidenciado no exercício da autoridade pelo participante se referiu ao disciplinamento dos cadetes mais modernos. Após ser perguntado a respeito, ele citou o exemplo de uma situação em que chamou a atenção de um cadete do primeiro ano:

E: Teve até na semana passada... Teve um, tinha um primeiro ano na ala, que foi falar com algum lá, aí alguém perguntou pra ele... alguma coisa, agora eu não lembro assim qual foi o problema, ele não entendeu, ele foi e respondeu: “Oi?” Aí aquela coisa, assim, né, que a gente tem, que a gente passa desde a Prep lá, que o tenente fala alguma coisa, a gente... sei lá, algum manda um “joinha” pro tenente, alguém fala um “oi” ali... Então, a cobrança que eu fiz com ele foi: “Peraí, é da sua turma? Você é amigo dele, você tem intimidade com ele? É isso que você tem que fazer?”, tal, aquela... Aí eu dei uma chamada de atenção nele ali e tal, dei uma... dei uma clicada nele, ele já ficou meio assim, já... Aí fez direito ali.

P: Hum-hm.

E: É coisa desse tipo assim, essas... às vezes algum vacilo assim de postura, alguma coisa assim, aí acaba que tem que falar alguma coisa, né? (Pedro, T3)

Na situação narrada, ao identificar que o cadete do primeiro ano se dirigiu a um cadete mais antigo sem adotar linguagem e postura compatíveis com o tratamento devido a um superior hierárquico, Pedro imediatamente atuou para restaurar a ordem. Com seus questionamentos, ele procurou tornar evidente ao transgressor a distância hierárquica existente e a consequente inadequação de sua conduta. Ao final da citação, Pedro expressou perceber como seu dever corrigir tais “vacilos” de postura (“tem que falar alguma coisa”).

Dessa forma, contata-se a internalização pelo participante de aspectos relativos à hierarquia e disciplina como valores a serem cultivados entre os militares, que demandam correção quando transgredidos. Identificamos, portanto, que o campo afetivo-semiótico relacionado ao compromisso profissional abarcou, ao longo da socialização militar, significados relativos aos modos de relacionamento e convivência específicos dessa instituição.

Ao se posicionar sobre uma questão relativa à importância da lealdade e da obediência para os militares, Pedro manifestou considerar necessário um conjunto de valores para manter uma estrutura militar. Como se vê no excerto abaixo:

E: [...] Acho que é um conjunto de valores que precisa ter, dentro da estrutura da organização, pra ela se manter. São importantes, com certeza. Eu acho que falar só de dois é até pouco. Sei lá, é...

P: O que que tá faltando pra você? O que que te vem à mente? Só algumas ideias, não quer dizer que a gente vai esgotar todo o assunto, né...

E: A questão de, de honra, de... responsabilidade, de... força de vontade ali de fazer o trabalho, desempenhar o trabalho... coragem, decisão... Acho que se for pra elencar ali...

P: São muitas coisas...

E: São muitas coisas... [...] Só isso aí [lealdade e obediência] acho que... não vai... ser suficiente, assim. Acho que precisa de mais valores, mais atributos ali pra conseguir... formar ali uma estrutura militar. (Pedro, T3)

Na sequência, ele analisou que, em determinados casos, pode haver valores mais importantes do que, por exemplo, obediência e lealdade. Como ilustra o trecho a seguir:

E: [...] Às vezes, você não pode simplesmente obedecer uma ordem. Você não... Falar: “Não, a obediência tem que tá acima de tudo”. Nem sempre vai tá. Às vezes... Vários casos que a gente vê, né, exemplos históricos aí, de ordens absurdas que... os subordinados seguiram e cometeram atrocidades. Então, não adianta falar: “Não, eu tava cumprindo uma ordem. Eu só cumpri a ordem. Eu só segui, só fui obediente”. Isso não é uma justificativa. Todo mundo é capaz de saber o que é algo absurdo, o que é errado. Então, às vezes a obediência, ela não vai... não é assim, não pode ser é: “não pode existir a desobediência em algumas situações”. Às vezes tem que ser feito. Porque nem toda ordem vai ser correta. E questão de lealdade também. Às vezes acontece alguma coisa dentro de um grupo com uma certa, sei lá, em alguma situação, que você vai ter que ser “desleal” com o grupo ou com uma certa pessoa, porque ela tá fazendo algo errado. Então, não tem que falar que isso é “sempre tem que seguir isso”... Às vezes você vai ter que... deixar isso de lado, pra você tá fazendo algo acima disso. Que é, vamos dizer, fazer o que é certo, fazer o que tá previsto na lei, tá previsto na Constituição, pra seguir o... né, sei lá, os direitos humanos, alguma coisa do tipo assim. Então, tem situações que você vai ter que ser desleal com uma certa pessoa, com um certo

grupo pra fazer o que é certo. E outras vezes você não vai poder obedecer uma determinada ordem também pra fazer o que é certo. Então, isso não é assim: “sempre” desse jeito, ou “sempre tem que seguir”, independente do que aconteça... “É só ser leal e sempre obedecer”... Não, às vezes vai ter que passar por cima disso aí, ir contra esses valores, pra fazer o que é certo. (Pedro, T3)

No excerto acima, Pedro defendeu um posicionamento autônomo na tomada de decisões, que pode ir de encontro a grupos ou autoridades para “fazer o que é certo”. Ele destacou a responsabilidade pessoal na avaliação das situações, ao afirmar que a mera disciplina “não é justificativa” suficiente para a ação, uma vez que cada pessoa teria a capacidade de, por si própria, discernir o certo do errado, especialmente diante de “ordens absurdas”. Ele mencionou, como parâmetros para avaliar “o que é certo”, a “lei” e os “direitos humanos”. No prosseguimento da entrevista, ele detalhou seu entendimento sobre esses tópicos:

P: Hum-hm. E o que é certo? Como é que a gente... Porque você falou da legalidade, né?

E: Hum-hm.

P: Que é um aspecto que você consideraria... Você acha que esse é o aspecto central pra definir o que é certo? Ou tem outras coisas, outros princípios além desse?

E: Não, o principal, né, e o que ajuda muito a gente a se basear realmente são as regras, as leis, né... Regulamentos, todos os nossos códigos que a gente tem... Mas, às vezes, tem aquela coisa, que ela é legal, mas é imoral, né... Então, mais uma vez, não adianta nada eu falar, que tipo: “Ah, não, vai ser sempre assim” ou “Sempre tem que seguir isso, sempre tem que agir dessa forma”. Cada situação é uma situação, e não adianta você querer só observar um aspecto ou um ponto e seguir por aquele caminho ali sempre. Cada situação, você vai ter que analisar, vai ter que pesar várias coisas, pra tentar achar a melhor resposta possível. Tentar agir da melhor maneira possível. Então, às vezes, pode até ser legal, pode tá obedecendo todas as regras ali que tão previstas, só é algo que é imoral, que de alguma forma vai afetar alguém, vai acabar atrapalhando alguma pessoa, algum grupo, alguma coisa assim... Então tem que olhar de uma maneira mais ampla possível, pra tentar, né, vamos dizer, evitar... Enxergar o máximo possível de possíveis erros ali. E aí analisar e pesar pra ver se vale seguir pela legalidade, ou pela, às vezes, moralidade da questão. (Pedro, T3)

Pedro reafirmou na citação acima, assim como em outros momentos da entrevista, a importância da flexibilidade para analisar os vários fatores envolvidos em uma questão, a fim de encontrar “a melhor resposta possível”. Nesse contexto, ele argumentou que, mesmo tomando como base os códigos legais, não haveria um caminho predefinido para as decisões morais. Na sequência, ele sintetizou que “não adianta só olhar a questão, se tá tudo conforme

as normas. Você tem que ver quais são as consequências daquilo, como aquilo ali vai repercutir na vida de outras pessoas”. O participante ilustrou esse posicionamento com diferentes exemplos, reiterando a responsabilidade pelas consequências de suas ações sobre o outro, que demarcariam o horizonte moral para a tomada de decisões. Como exemplificam os trechos abaixo:

E: Questão ambiental. É... às vezes, tem ali já os limites de poluição, tal, e a empresa, ela tá seguindo o que a lei tá mandando. Mas já existem vários estudos que mostram que a lei tá atrasada e que aquilo ali já não é mais um índice aceitável. Né, que deveria ser mudado, revisto, e pra diminuir esses índices. E isso é mostrado pra uma determinada empresa, que tá poluindo, e ela vai se justificar dizendo que ela tá seguindo a lei. Ela pode até tá seguindo a lei nessa situação, ela tá certa ali, em tá fazendo o que a lei manda. Mas moralmente ela tá errada. Então, não adianta nada ela só ver ali o que tá escrito, o que tá previsto na lei. Ela tem que ver quais são as consequências, quais são os estudos que tão mostrando ali, se aquilo que ela tá fazendo realmente tá causando algum efeito conforme tão falando... [...]

P: Hum-hm, hum-hm. Ou seja: não basta fazer o que tá escrito pra você tá agindo corretamente. Tem outras coisas ali...[

E:] Tem, tem. Sempre tem mais coisas envolvidas.

P: Hum-hm.

E: Não adianta só... seguir o que tá previsto ali. Tem que observar, tentar observar o máximo possível. Sei lá, algum... [...] Atividade física, por exemplo, um soldado começa a passar mal e: “Não, mas tá previsto isso, vai fazer isso”. “Então, se tá previsto você marchar tantos quilômetros carregando sua mochila, você vai marchar”. E obriga o soldado a fazer e ele passa mal e acontece alguma coisa ali. Não adianta nada só querer seguir o que tá previsto e cumprir a missão e fazer aquilo que tá sendo mandado... Você tem que avaliar toda a situação que tá acontecendo, ver se realmente tá... se ele realmente tá bem, se ele tá passando mal realmente, se aquilo tá realmente afetando ele... Então, sempre vai ter vários aspectos pra analisar. (Pedro, T3)

Mais adiante, foi apresentado a Pedro um dilema envolvendo a lealdade aos pares.

Na situação hipotética, o participante teria presenciado um grupo de cadetes de sua turma agredindo dois indivíduos em uma praça, os quais aparentemente estavam comercializando drogas ilícitas. Em primeiro lugar, ele argumentou da seguinte forma sobre como agiria naquele contexto:

E: [...] Porque... chegar, né, vendo assim alguém, um grupo agredindo duas pessoas não é algo que parece ser correto em situação nenhuma. Então, aqueles que eu tivesse reconhecido assim, eu daria os nomes pra que fossem investigados ali, apurado o que aconteceu. (Pedro, T3)

Na sequência, o participante explicou que a suposta atuação dos cadetes no dilema não seria correta, como ilustra a citação abaixo:

E: [...] Porque isso aí não... não é algo que cabe a eles fazer, e nem fazer dessa forma. Se eles quisessem corrigir alguém, se eles quisessem ajudar a sociedade a melhorar de alguma forma, coibir o tráfico, seja lá o que for, que eles tivessem feito pelas linhas corretas ali, que é chamar a polícia, denunciar... aquilo ali, o que tava acontecendo, e fazer da maneira certa. Porque mesmo o Exército, por exemplo, quando tá atuando em... nesses complexos, igual tá atuando agora, não vai chegar e sair matando porque é um traficante, não vai sair atirando em todo mundo, não vai sair espancando, porque não é essa a atitude correta. A atitude certa é se defender se preciso, tal, mas o certo é prender quem tiver que prender e depois entregar pra Justiça. Esse é o trabalho, né, que tem que ser feito. E agindo dessa maneira, espancando alguém, não é algo que... se espera, uma atitude que se espera de um militar, ainda mais de um oficial, que depois vai comandar vários homens, em várias situações, que se ele não segurar o pelotão dele, não segurar o soldado dele, vão acontecer coisas muito piores, que vão dar... vão poder prejudicar e muito a imagem do Exército. (Pedro, T3)

Nos excertos acima, Pedro novamente sinalizou um posicionamento autônomo no julgamento das situações, de maneira que, independentemente de seus vínculos com as pessoas envolvidas, ele se mostrou comprometido em “fazer o certo”. Sua orientação moral pautada no respeito ao outro foi manifestada logo no início, quando ele opinou que “um grupo agredindo duas pessoas não é algo que parece ser correto em situação nenhuma”. Assim como em outros momentos da entrevista, ele argumentou que o uso da violência deve ser adstrito à defesa, repudiando a agressão descontrolada a possíveis criminosos. Para ele, caberia particularmente aos oficiais exercerem o controle sobre a tropa, prevenindo excessos e preservando a “imagem do Exército”, com o que ele revela também sua vinculação à instituição militar. Por conseguinte, na visão do participante, os cadetes retratados no dilema teriam demonstrado uma conduta incompatível com esse papel. Pedro defendeu que seria justo que eles arcassem com as possíveis consequências de seus atos.

A orientação moral alicerçada no campo afetivo-semiótico ligado à solidariedade foi manifestada também quando Pedro respondeu a um questionamento sobre pessoas que ele considera referências positivas e negativas, pelas quais nutre admiração ou rejeição. O participante criticou, por exemplo, o individualismo dos políticos, que “só pensam em si

mesmos”, enxergando o país apenas como um meio de obter poder e dinheiro. Em relação ao contexto militar, ele avaliou negativamente a conduta de superiores que demonstrariam “falta de empatia com o subordinado”, como ilustra a citação abaixo:

E: [...] É aquela obediência acima de tudo. [O superior] Não tá preocupado, assim, de maneira alguma com o bem-estar do subordinado, não tá preocupado em tentar disponibilizar as ferramentas, não tá preocupado em auxiliar de maneira nenhuma. Ele só quer cumprir aquilo ali e acabou. [...] Então, espero que quando eu esteja do lado de lá, eu não repita isso que ele tá fazendo. Então, acho que essa seria uma coisa que eu tentaria não fazer, não... essa falta de empatia pelo subordinado, assim. (Pedro, T3)

Em contrapartida, Pedro expressou sua admiração e respeito por um instrutor que demonstra sensibilidade em relação à situação dos cadetes e efetivo empenho em auxiliá-los, discorrendo sobre sua maneira de atuar. Dessa forma, verificamos que a questão da qualidade do relacionamento com o outro, especialmente com os subordinados, ocupa um lugar importante nos valores que o participante associa ao desempenho de seu papel profissional, configurando o ideal acerca de sua futura atuação como oficial.

Em T3, Pedro demonstrou ter preservado e fortalecido sua orientação para a autonomia, assim como relativa independência subjetiva no contexto da socialização militar. No trecho a seguir, ele analisou que sua trajetória diverge do “ideal” preconizado na AMAN:

P:] Você me parece ser uma pessoa que você age de acordo com os seus próprios princípios, muito mais do que... [

E:] Sim, tento fazer isso do que seguir o que... deixar a maré me levar e ir com o grupo, sei lá... Vendo assim pelo que muitos falam, pregam aqui dentro, eu sou totalmente errado...[

P:] Ahã...

E:] Se for avaliar, né, o que muitos falam que é o certo que o cadete deve ser. Eu sou... eu já passei na última prova, na primeira vez que eu entrei, eu já entrei na última prova, já entrei velho quando entrei na primeira vez. Eu... pedi pra sair, pedi desligamento, num campo... não aguentei, fui fraco, não aguentei a pressão, saí... [...] Sou casado já. Né, nem só namorado, já sou casado... Muitos abominam o namoro, o casamento então nem se fala... [...] Então, com o pregam por aí, eu não sigo... nada do que falam. [...] (Pedro, T3)

Por outro lado, ainda que tenha reconhecido não seguir de certa forma a canalização exercida em seu ambiente, o participante, na sequência, validou suas próprias escolhas:

E: [...] Só que, ainda assim, eu não vejo nada de errado no que eu fiz, porque... eu tô bem, eu sou feliz com a minha mulher, eu tô tranquilo com a minha escolha tanto de ter saído, quanto de ter voltado... Dizer: ah, foi errado eu ter saído? “Se você, se era certo, por que que você...?”

Vamos dizer, que é meio um paradoxo assim, né: “mas se você voltou, então foi errado o que você fez. Então, como você vai falar que é certo ter saído?” Só que se eu não tivesse saído, eu não pensaria como eu penso hoje. E eu acho que eu cresci muito tendo saído, então acho que melhorou, me ajudou muito, fez eu crescer como pessoa ter saído... Não me arrependo de ter saído... [...] eu não abro mão de ir pra casa, de sair, de poder... me afastar um pouco da Academia quando tiver oportunidade... Então, isso é algo que me faz bem. [...] Então, se for ver, avaliar pela opinião dos outros, aquilo que é a imagem que eles constroem do cadete, eu era pra ser o... o mais errado de todos, em tudo ali. Só que... pra mim não... eu acho que, do jeito que eu tô fazendo, tá dando certo, tô conseguindo levar bem a Academia, e... não me abalo, não me preocupo com o que falam, não... não me preocupo em mudar essas coisas que eu tô fazendo... [...] (Pedro, T3)

No excerto anterior, o participante evidenciou cultivar certo distanciamento físico e psicológico das atividades da formação, preservando vínculos externos à instituição e desenvolvendo suas próprias soluções para equilibrar sua vida pessoal e as atividades militares. Assim, a despeito da canalização cultural exercida em seu ambiente no sentido de estabelecer um padrão de conduta aos cadetes, ele manifestou assumir o posicionamento de protagonista de suas próprias escolhas.

Por fim, Pedro afirmou que, ainda que adote um posicionamento autônomo em suas decisões, procura também levar em consideração o ponto de vista dos outros, como evidencia a citação seguinte:

E: [...] Não que eu não me preocupe com a opinião dos outros, mas... se eu ver que aquilo ali não vai melhorar nada pra mim, ou não vai melhorar nada pra ninguém ali... Porque eu me preocupo, sim, tipo, se alguma atitude que eu tô fazendo tá fazendo mal pra alguém. Às vezes, tipo assim, alguém fala alguma coisa, eu penso: “Pôxa, ele falou desse jeito assim, mas talvez ele tá querendo dizer que não gostou disso, assim...” E eu tento me olhar, se eu aquilo que eu tô fazendo tá certo ou não, se realmente eu tô... sei lá, tô sendo chato ali com alguém, um exemplo assim, tô sendo chato de agir de determinada maneira... E eu tento parar com aquilo. Então, não que eu não me preocupo com a opinião dos outros, eu me preocupo. Mas se não vai agregar nada, se não vai melhorar nada, eu sigo aquilo que eu acho que vai... que é o melhor. Então, eu, realmente, tento fazer as coisas do meu jeito ali... e sempre tentando fazer da maneira mais certa possível. (Pedro, T3)

Em outro momento, Pedro avaliou que suas várias experiências de vida, externas à AMAN, contribuem atualmente para que ele lide melhor com as dificuldades da formação:

E: [...] É como eu falo, que... que eu conheço os problemas reais, então os problemas aqui de dentro, que são problemas, na maioria das vezes, fictícios, né, que é tudo situação criada pra, é, dizer, dar aquela pressão na gente, não me afeta tanto. Eu consigo lidar com eles de uma

maneira muito mais tranquila, bem mais calma do que a maioria das outras pessoas, assim. Então... eu acho que, realmente, tudo o que eu já passei me ajuda muito a lidar bem melhor, bem mais fácil, com as coisas aqui dentro.

P: Hum-hm...

E: É algo que... tipo... a questão de ter mais calma pra passar por determinada situação... E ter mais calma pra receber alguma ordem, alguma coisa, pra... não simplesmente já ouvir alguma coisa e estourar, nem refletir sobre aquilo. Eu tento sempre... analisar e, vamos dizer, criticar de uma maneira... não negativa ali, mas questionar o porquê daquilo ali, pra tentar ver o... tentar entender realmente o que tá acontecendo. Não só: “Ah, não, não gostei, tá me afetando” ou “vai me tirar horas de sono” e já ficar com raiva e... que acontece com a maioria. (Pedro, T3)

No excerto anterior, ele fez referência à capacidade que adquiriu de assumir certo distanciamento dos problemas, colocando-os em perspectiva, refletindo sobre os porquês e buscando ir além dos efeitos imediatos sobre si mesmo em sua avaliação. Em consequência desse posicionamento, certos problemas passam a ser percebidos como “fictícios”, isto é, como situações cujo significado está adstrito ao ambiente da formação militar, sem maiores implicações diante do contexto “real” da vida.

Finalmente, é interessante perceber como o campo afetivo-semiótico ligado à autonomia, que ao longo do desenvolvimento de Pedro congregou valores relativos a esforço próprio, dedicação e responsabilidade pessoal, repercute também sobre sua concepção de justiça. Por exemplo, após discorrer sobre a situação de dois cadetes que foram desligados da AMAN no último ano do curso, em função de não terem alcançado a média exigida nas provas de recuperação, ele concluiu sobre a justiça da medida aplicada:

E: [...] Então, se eles não tiveram capacidade, não tiveram ali o esforço, não tiveram a dedicação, a vontade, a preocupação, a responsabilidade... de se esforçar o mínimo pra tirar o grau cinco, em quatro provas, essas pessoas quando tiverem numa situação que exija um esforço verdadeiro, um esforço muito maior, que exija... só nessa situaçãozinha aqui eu já consegui citar alguns valores... então, numa situação que for... que for num dilema, que exija muito mais valores, eu acredito que eles também não teriam capacidade. [...]

P: Hum-hm.

E: Porque ele vai passar por situação muito mais difícil, muito mais complexa, que vai exigir muito mais dele, e se ele não conseguiu se esforçar numa coisa simples, imagina numa coisa difícil, numa situação difícil. Então, se ele não fez a parte dele, ele merece, sim, ir embora. (Pedro, T3)

Na citação acima, a ausência de dedicação dos cadetes para “fazer a sua parte”, isto é, para cumprir as responsabilidades que lhes cabiam, foi interpretada pelo participante como carência de valores – isto é, como uma falha moral. Assim, eles teriam agido contrariamente aos seus deveres, infringindo critérios morais associados ao seu papel. Por conseguinte, o participante considerou justo que eles arcassem com as consequências de sua atuação e fossem desligados do curso. Identificamos, portanto, que o ser humano é compreendido por Pedro como capaz de agir autonomamente, com consciência de suas escolhas, sendo pessoalmente responsável pelos resultados (bons ou maus) da ação.

Caso Mauro

Síntese biográfica

Mauro nasceu em uma capital do sudeste brasileiro, sendo o primeiro filho de sua mãe. Posteriormente, ela teve mais três filhas no relacionamento com seu padrasto. Quanto ao seu pai, o participante relatou ter ouvido falar que este teria mais um filho, porém, não estava certo dessa informação. Seu relacionamento com o pai sempre foi distante.

No início da infância, Mauro morava com a mãe e, como ela trabalhava, era cuidado pela avó. Sobre essa fase, ele relatou que morava em uma favela e que tinha liberdade para brincar na rua quando terminava suas tarefas escolares. Em seguida, foi morar próximo a seu pai, na casa de uma tia paterna, convivendo também com dois primos. Depois voltou a morar com a mãe, no início da adolescência morou novamente com a tia paterna e, ao começar o Ensino Médio, retornou à casa da mãe, que, nessa época, já morava em uma cidade no entorno da capital.

Nos períodos em que residiu com a mãe, o participante estudou em escolas públicas e, nos períodos em que residiu com a tia paterna, estudou em colégios particulares. Segundo

o participante, o marido de sua tia, em função do emprego que tinha, conseguia bolsas de estudos para os filhos e ele foi incluído nesse benefício. A casa dos tios situava-se em um bairro nobre da capital e sua interação nesse contexto, especialmente no início da adolescência, foi mencionada por Mauro como muito positiva devido às amizades e atividades de lazer.

Na adolescência, Mauro costumava jogar videogame frequentemente, de modo que chegou a ficar “viciado” em jogos *online*, segundo seu relato. No início do Ensino Médio, retornou à casa da mãe, tendo em vista que os cursinhos preparatórios tinham preços mais acessíveis onde ela residia. Ao iniciar os estudos e fazer as primeiras provas, o participante tomou consciência das deficiências de sua formação básica e passou a se dedicar intensivamente à sua preparação, mantendo poucas interações sociais.

O participante relatou que, desde criança, sonhava em ser piloto da Aeronáutica. Na adolescência foi influenciado por um vizinho, cujo filho era aspirante da Marinha, a tentar concurso também para essa Força. Seu interesse pelo Exército surgiu após não ter obtido êxito nas provas para a Aeronáutica e a Marinha, tendo ultrapassado os limites de idade para prosseguir nessa direção. Ainda no período do cursinho, teve o interesse despertado por se tornar professor de Matemática e Física, devido à sua facilidade nessas áreas e ao auxílio prestado aos colegas. Porém, a perspectiva de estabilidade financeira na carreira militar foi determinante para sua escolha e ele foi, por fim, aprovado no concurso para o Exército e ingressou na EsPCEX.

O início da socialização militar, na Escola Preparatória, foi qualificado por Mauro como “muito difícil”, devido à distância da família, às exigências do curso em atividades físicas e ao modo de tratamento dos oficiais com os alunos, particularmente na Semana de Adaptação. Apesar disso, ele conseguiu atravessar essa fase, tornando-se atleta da Escola e sendo aprovado em todas as disciplinas ao final do ano, sem recuperação.

O primeiro ano na AMAN foi vivenciado mais positivamente, uma vez que Mauro já tinha se habituado às incertezas quanto às visitas à família e à namorada. Nesse período, Mauro passou a ter maior interesse pelas instruções militares, ao mesmo tempo em que começou a refletir sobre a finalidade de determinadas práticas da formação. Entretanto, ele apresentou dificuldades quanto ao rendimento acadêmico, sentindo-se constantemente cansado nas aulas, de maneira que, ao final do ano, terminou sendo reprovado em uma disciplina.

Assim, em seu segundo ano na Academia Militar, Mauro repetiu o primeiro ano do curso. Suas principais atividades nesse período foram relativas às aulas da disciplina em que havia reprovado, além do treinamento físico e de assistir como ouvinte às instruções militares. Dessa forma, como não necessitava participar das demais atividades, ele permanecia sozinho na ala de apartamentos durante a maior parte da carga horária. Nesse período, ganharam força seus conflitos relativos à escolha profissional, acentuando-se o sentimento de privação de liberdade no ambiente escolar. Ele desenvolveu uma visão negativa diante das orientações recebidas na AMAN, mas, a despeito disso, vislumbrava a possibilidade de atuar em uma área operacional após se formar. Por fim, obteve aprovação e progrediu para o segundo ano.

No ano seguinte, Mauro realizou a escolha da arma, quadro ou serviço e ingressou em um novo curso. Na fase inicial, ele vivenciou um sentimento de solidão, por não ter muitas amizades dentre os cadetes que optaram pela mesma arma. Porém, conseguiu se adaptar e passou a ter grande interesse pelas atividades do curso, mostrando-se satisfeito com a escolha realizada. Ao mesmo tempo, começou a manifestar admiração por seus instrutores, particularmente por seu profissionalismo e vibração, buscando espelhar-se neles. Ele relatou ter aprimorado sua rotina de estudos e melhorado seu desempenho escolar.

Apesar das recorrentes inseguranças quanto às próprias escolhas, ele evidenciou uma perspectiva positiva em relação ao seu futuro como oficial.

Trajetória de vida e desenvolvimento de campos afetivo-semióticos

Reconstrução das etapas anteriores de desenvolvimento

Conforme já mencionado, na primeira entrevista em profundidade, realizada em 01/09/2014 (T1), o participante foi convidado a relembrar eventos marcantes em sua trajetória, em um exercício de construção da linha da vida. Com base nessas informações, analisaremos inicialmente os principais campos afetivo-semióticos identificados nas etapas anteriores à formação na AMAN, que permitirão uma compreensão mais abrangente acerca do desenvolvimento moral ao longo da socialização militar.

Infância e pré-adolescência: instabilidade e insegurança

A respeito do período da infância e pré-adolescência, Mauro mencionou o “troca-troca” de residências que vivenciou, entre as casas da mãe e da tia paterna, conforme mencionado na síntese biográfica. Ele demonstrou dificuldade para se recordar precisamente dos períodos em que ocorreram determinados eventos nessa época.

Em relação à infância, o participante relatou ter sofrido de uma doença que o fez ficar internado, algo aparentemente grave, mas que ele não soube especificar do que se tratava. Além disso, reportou como evento marcante ter se perdido de sua mãe em uma ocasião, como se vê no excerto a seguir:

E: Nã, é... Porque uma coisa assim, que é marcante assim, que eu tinha me perdido na praia, tal... Aí eu fiquei, bateu aquele medo, quando eu era criança, coisa de criança... Praia cheia... Que hoje já não é mais. (?) tinha aquela praia cheia, lotada, eu me perdi lá e... Deu, bateu um medo assim... Mas... Já passou.

P: E quem que achou você?

E: Foi um gua...salva-vida que pegou e ficou andando pela praia lá, aí minha mãe foi procurar e... me achou. (Mauro, T1)

No momento desse relato, o participante pareceu dizer para si mesmo que “já passou”, após mencionar o medo que sentiu ao se perceber sozinho – como se buscasse controlar a própria ansiedade diante dessa memória. Os eventos marcantes relacionados à infância, aludidos espontaneamente por ele ao construir sua linha da vida, foram referentes a experiências de sofrimento e, em particular, de medo e insegurança. Mais adiante, observaremos como esses sentimentos ressurgirão em diferentes momentos de sua trajetória.

No prosseguimento da entrevista, solicitamos que Mauro procurasse lembrar como era sua vida nessa época, as atividades que gostava de fazer, etc. Diante desse pedido, ele frisou ter aproveitado a infância na favela, no primeiro período em que morava com sua mãe, apesar de sinalizar que viver naquele local implica “correr risco”. Ele se recordou de sua liberdade para brincar na rua, assim como da cobrança da avó materna em relação às tarefas escolares. Como ilustra a citação abaixo:

E: Eu gostava... Eu não gostava muito de... eu era normal no estudo. Estudava, eu... Porque a minha vó, ela meio que obrigava a estudar, quando eu morei com a minha mãe. Eu chegava e ela olhava ali o caderno, e só podia sair pra rua se fizesse o trabalho. Mas eu não tinha, assim, aquele prazer: “Ah, vou sentar e vou estudar”. Nem pensava no futuro, essas coisas assim. Só queria curtir ali o momento e... era isso. Aí eu saía, jogava bola... Aí fazia coisa de adolescente, criança: saía, jogava bola, ia pra *lan house*... Era isso, coisa de criança. (Mauro, T1)

No relato acima, Mauro expressou que seu acesso às atividades que lhe proporcionavam prazer era condicionado à realização dos trabalhos escolares. Essas tarefas tinham a conotação de obrigação, não apresentando um sentido em si mesmas. Essa interpretação sobre as relações entre prazer e obrigação, implícita na regulação exercida pela avó, será reforçada por outras pessoas de seu ambiente social posteriormente, como veremos à frente.

Quanto às suas experiências na escola, ele relatou que era mais reservado em sala de aula e que se incomodava com a atitude de certos colegas, como ilustra o seguinte trecho:

E: Ah, coisa de ruim assim... É porque eu, também, estudei em colégio público ali, nesse período assim, aí... [...] Acho que era na terceira e quarta série. Aí tinha, vamos dizer assim, aquele pessoal, pessoal que é... os que se dizem fodões assim, entendeu?

P: Hã... Aham.

E: Os marrentinhos. Aí vamos dizer assim, aí ficava ali, tacando a bagunça ali, aí ficava mexendo com todo mundo, aí eu não gostava disso, entendeu? Porque era um cara normal ali, não chegava em cima de nenhuma menina, mas também ficava só na minha ali, não ficava mexendo com os outros, e tal... Aí tinha uns carinhas... Tinha um cara lá que tinha implicância comigo, aí eu também ficava de implicância com ele... Aí... Era isso. Eu não gostava disso daí. De... Ah, esse negócio de, como quando tem aqui, assim: terceiro ano, aí quer ficar jogando na cara do primeiro ano, entendeu? [...] (Mauro, T1)

No excerto acima, Mauro assinalou que não gostava de colegas que se colocavam como superiores aos demais e os perturbavam, configurando uma situação que, segundo ele, se assemelharia ao tratamento de cadetes do terceiro ano em relação aos do primeiro ano, na AMAN. Sobre esse último ponto, que ele prosseguiu descrevendo na continuação desse excerto e em outros momentos da entrevista, voltaremos a tratar mais adiante. Nesse momento, é interessante sublinhar que ele evocou como lembrança negativa o que na sua percepção representava um abuso de certos colegas, em contraposição à sua posição mais passiva e isolada em sala de aula (“ficava só na minha”).

O participante indicou, como um dos pontos altos de sua trajetória, o período final do Ensino Fundamental, nos dois últimos anos em que morou com sua tia:

E: Na sétima e na oitava série. Eu gostei bastante, tinha lá amigos e tal, aí sempre saía... Foi ali que eu comecei a conhecer, assim, a vida adolescente, entendeu? Aí foi esse período aí que eu gostei, bastante. [...] Ainda tem amigos que eu tenho até hoje. Eu tenho contato... (Mauro, T1)

Conforme aludido no excerto anterior, as amizades mais significativas para Mauro foram construídas na pré-adolescência, quando morava em um bairro nobre da cidade. Em relação a outros períodos, ele não faz menção a amizades. Ao contrário, no período seguinte ao acima mencionado, ele relatou ter vivenciado um persistente isolamento social.

Isso ocorreu no Ensino Médio, quando ele voltou a morar com a mãe, dessa vez em uma cidade periférica da região metropolitana. Nessa época, o participante relatou que sua

principal atividade eram jogos de computador, enfatizando que era “muito preso”. Como se verifica na citação a seguir:

E: Não, aí, antes assim, antes de eu começar a fazer o cursinho ali... Ah, fazia as mesmas coisas, (?) ia muito pra *lan house*, ficava sempre jogando, jogando, jogando, jogo *online*, jogando... Eu era muito, cheguei até a ser viciado uma época, muito viciado mesmo. Ia pra *lan house*, *lan house*, *lan house* direto. Porque eu não tinha computador, aí depois minha mãe comprou computador, aí fiquei em casa, em casa, em casa... [...]

P: Hum-hm.

E: Quando eu fui morar com a minha mãe, aí... No início do primeiro ano ainda. Era muito, muito preso. Aí depois que passou a... depois que passou aqui também... Aí depois daquela prova, eu estudava também, eu tava voltando com isso. Aí depois eu parei. Minha mãe falou: “Ah, para, já tá começando de novo, esse vício...” (Mauro, T1)

No prosseguimento de seu relato, Mauro evidenciou que, mesmo na fase inicial de sua preparação para concursos, encontrava nos jogos de computador sua principal atividade de lazer, não reportando a existência de outros espaços de interação social, como detalharemos a seguir.

Adolescência: configuração dos campos “satisfação” e “responsabilidade”

Mauro relatou ter mudado de colégio três vezes ao iniciar o primeiro ano do Ensino Médio. Primeiro, estava matriculado na região onde residia sua tia, depois foi transferido para um colégio onde morava sua mãe e, como não gostou dessa escola, pediu para mudar e foi transferido para um terceiro colégio, onde permaneceu até o terceiro ano. Paralelamente ao ensino regular, ele passou a frequentar um cursinho preparatório, onde tomou consciência das limitações de sua formação escolar anterior. Como ele expressou no relato a seguir:

E: [...] Aí cheguei no cursinho burro, sem saber nada, porque a gente de colégio público... Porque foi, praticamente ali, ginásio todo e ensino médio todo em colégio público, aí chega num cursinho assim, sem informação nenhuma e... É complicado.

P: Hum-hm.

E: Aí eu cheguei lá sem saber nada, nada, nada, nada, nada... Aí foi difícil. Aí acabou que eu fiquei reprovado no que eu que eu iria... O que bateu bastante em mim, porque era meu último ano pra poder fazer essas duas provas.

P: Tá, você fez prova... Quais provas que você fez?

E: Eu tinha feito pro Colégio Naval e pra EPCAr...

P: Pro Colégio Naval e pra EPCAr. E aí você reprovou nas duas...

E: Aí eu fiquei reprovado nas duas. (Mauro, T1)

Após os insucessos acima mencionados, Mauro pediu que sua mãe pagasse um cursinho novamente (“...eu falei: ‘Não, só mais uma vez. Só pra ver’...”), mas ela lhe disse que não teria condições financeiras. Nesse momento, um vizinho, hoje referido por ele como seu padrinho, ofereceu-se para auxiliar e pagar a metade da mensalidade. Embora Mauro tenha relatado que sonhava em ser piloto da Aeronáutica desde cedo, o filho desse vizinho, que era aspirante da Marinha, teve grande influência em sua decisão de prestar concursos militares. Conforme evidencia o trecho a seguir:

P: Hum-hm. E me fala uma coisa: como é que você começou a se interessar pela carreira militar? Como é que surgiu isso na sua vida?

E: Então, foi ali no... Foi pelo filho do meu padrinho. Que hoje já é tenente...

P: Do Exército, não?

E: Não, da Marinha. Aí ele falou lá pra mim, falou com a minha mãe, como é que era, o que que era... Só fala as coisas boas, não fala o que era ruim. Aí eu fiquei meio... ilusionado ali, aí que eu fui, aí eu me interessei. Aí eu comecei a pesquisar, pesquisar, pesquisar... Aí depois eu fiquei reprovado, aí eu fiz EsPCEX. Fui começando a ver o cursinho da EsPCEX. Sem saber o que era EsPCEX. Eu sabia que era escola militar, formação de oficial... “Ah, vou fazer”. (Mauro, T1)

A partir de então, Mauro passou a estudar intensivamente e terminou sendo aprovado no concurso para a EsPCEX. Porém, apesar de ter alcançado seu objetivo, ele apontou esse período como o “ponto baixo” de sua trajetória:

E: [...] Do primeiro até o terceiro ano [do Ensino Médio]. Que eu também não tenho muita... Como eu estudava muito, estudava, estudava, estudava, aí eu era conhecido assim como o *nerd* da turma, entendeu? Aí, tipo que... eu não era bem visto assim pelos outros, porque... vamos dizer assim, o professor me olhava com outros olhos, me defendia, mais ou menos assim... Porque eu era muito fechado ali, era muito estudo, ia pra escola, e ficava estudando também pra prova, eu era muito fechado. E eu também não tenho amizade assim de... tenho acho que uma, duas... com mulher, ainda. É... Assim, nesse período aqui eu tenho duas, três amizades. Aí eu não gostei muito, entendeu? [...] Porque eu ainda falo que eu não tive adolescência, por causa desse período aqui, que eu fiquei muito parado em só estudo, estudo, estudo, estudo. Foi o que o... esse tenente, que é meu vizinho, falou: “Você tem escolher: você pode perder tua adolescência fazendo isso daí...” Eu falei: “Ah, não, tudo bem, vou fazer”. Não sabia. Mas eu, às vezes eu falo assim que, que, que me arrependo de ter perdido a adolescência, entendeu? Mas no final vai valer a pena. [...] (Mauro, T1)

Como se observa na citação acima, o período de preparação para concursos foi vivenciado como afetivamente negativo, particularmente do ponto de vista das interações sociais, de modo que Mauro considera ter perdido sua adolescência. Ele manifestou ter optado por esse caminho sem ter consciência das reais implicações (“Não sabia”), assim como, no penúltimo excerto, mencionou ter sido “ilusionado” pelas vantagens da carreira apresentadas por seu vizinho. Apesar disso, ele externalizou a expectativa de que “no final vai valer a pena”, reafirmada na sequência de seu relato:

E: [...] Aqui é difícil, bastante difícil, mas só que eu tô começando cedo. Depois, quando me formar, já vai ser mais fácil, entendeu? E eu não vou precisar ficar correndo atrás... Como também aqui no Exército eu não vou precisar ficar dependendo de patrão, entendeu, pra poder pagar... Eu não vou ter esses problemas, entendeu? (Mauro, T1)

A orientação ligada à necessidade de atravessar um período de sofrimento (desprazer) no presente para receber uma recompensa no futuro, oriunda de seu ambiente social de origem, será decisiva para a manutenção da opção pela carreira militar pelo participante. Em outro momento da entrevista, ele expressou que seu interesse pela carreira foi fruto das condições socioeconômicas de sua família, como indica o excerto a seguir:

P: Mas o que que você pensava, nessa época? O que que você achava que tinha de bom na carreira militar?

E: Não, o que eu achava, é porque... como eu venho assim... Eu não... Eu, eu também, é o que eu falo pros meus amigos, eu não sou aquele cara assim: “Ah, eu tô aqui no Exército porque eu amo o Exército, eu amo fazer as coisas e tal”. É o que eu falo, vamos dizer assim, ir pro campo, eu não sou aquele cara que fala: “Ah, tô vibrando pra ir pro campo, tô vibrando...” Mas também não sou aquele cara que fica assim, sangrando assim, no campo... Eu sou um cara normal, ali, na minha, e também é o que, como eu venho de, de, de uma família assim de baixa renda, o que me interessou assim a fazer foi pela remuneração, entendeu? E a estabilidade e tal... (Mauro, T1)

Dessa forma, a alternativa de prestar um concurso e seguir a carreira militar parece ter adquirido o status de uma realidade inexorável para Mauro, a fim de alcançar segurança financeira. Por exemplo, ele mencionou que, durante o cursinho, despertou seu interesse em ser professor de Matemática, mas este foi protelado para após a conclusão de sua formação militar. Como se observa na seguinte citação:

P: E aí quando você pensou: carreira militar, tal... Você chegou a pensar em outras opções, além da carreira militar?

E: Não. Tava só... Não, cheguei a pensar em querer ser professor e tal... Só que eu nem tinha prestado pré-vestibular. Porque como eu tinha muita facilidade em Matemática, aí eu falei: “Ah, quero ser professor também”. Só que eu nem cheguei a prestar pré-vestibular, entendeu?

P: Mas por que...[

] E: Só que eu penso em ser ainda. Quando eu terminar aqui... Porque dizem que é bom quando você termina aqui, vira oficial, fazer uma faculdade, entendeu? Pra não ficar também só preso nisso daqui. Porque não dá certo: tu vai ficar preso, preso, preso nisso daqui a vida toda? É bom ter sempre uma coisa a mais ali, entendeu?

P: Mas você pensava em ser professor... Que tipo de professor?

E: Professor de cursinho assim, pra... Porque tava em época de cursinho, eu gostava de fazer as paradas, ensinava o pessoal a... ensinava lá o pessoal que chegava assim, novo ali... Aí, eu queria ser professor de Matemática, essas matérias assim de... Matemática, Física, essas coisas assim.

P: E aí o que que pesou pra você deixar isso de lado e...[

] E: Não, ainda não...[

] P: Na época, não tô falando agora. Tô falando naquela época.

E: Ah, foi só pelo fato de ter passado.

P: Tá...

E: Foi só isso. (Mauro, T1)

Como ilustra o excerto anterior, a realização de uma atividade que lhe fosse significativa e prazerosa, ligada à atuação como professor de Matemática (“gostava de fazer as paradas, ensinava o pessoal...”), foi adiada para o futuro – e não deixada de lado, como ele próprio esclareceu. Essa atividade foi projetada pelo participante como um possível antídoto para o sentimento de “ficar preso”, relacionado a sua experiência na instituição militar. Assim, identificamos a configuração de campos afetivo-semióticos opostos relacionados à *satisfação* e à *responsabilidade*, aos quais se associam significados ligados, respectivamente, a liberdade *versus* ficar preso. Veremos, a seguir, como esses aspectos se desenvolveram após sua aprovação para a EsPCEX.

O início da socialização militar na EsPCEX: insegurança e adaptação

O primeiro ano de socialização militar na EsPCEX foi qualificado por Mauro como extremamente difícil, como se verifica no excerto a seguir:

E: Pra mim foi difícil, porque... chegando lá já, olhando assim, olhando a EsPCEEx, entrando... Chegando lá em Campinas, aí a gente já fica ansioso, assim. Aí eu já queria no primeiro dia logo: “Ah, vamos, vamos, vamos...” Aí foi. Aí chegando lá... Aí chegando perto da porta já bateu uma sensação de medo. Aí foi. Aí depois, a despedida ali da minha família, a minha mãe... A minha mãe daí começou a chorar e tal. Aí foi difícil ali. Aí eu também chorei, só que meio escondido.

P: Hum-hm.

E: Aí foi. Aí a Adaptação bateu aquele medo já, assim, os tenentes ali, olhando, assim... Aí foi indo. Foi... pra mim foi difícil. Principalmente, assim, porque... ah, manter distância, tinha 18 anos ali, pra mim foi... 18 ou 17, não lembro... Pra mim foi difícil manter a distância da família. Além do mais depois quando elas [a mãe e a madrinha] foram pra [cidade de origem], quando tiveram que voltar pra [cidade de origem]. Aí que eu comecei, eu falei: “Agora tô sozinho”. Entendeu? Porque ali, uma semana ali, elas ficaram lá na, elas ficaram lá em Campinas uma semana, aí eu... sempre que precisava de alguma coisa, podia ligar e ela levava lá. Aí depois que ela falou: “Agora tô indo pra [cidade de origem]”. Aí bateu uma sensação: “Agora eu tô sozinho”. (Mauro, T1)

Identificamos, portanto, que o sentimento de medo foi predominante nos primeiros contatos de Mauro com o ambiente militar, acentuando-se quando sua mãe retornou para a cidade de origem e ele se percebeu “sozinho” na nova realidade. A experiência de estar só foi retratada por ele como geradora de grande ansiedade. Na mesma direção, ele mencionou ter sido extremamente difícil seu afastamento da família, como foi externalizado no prosseguimento de seu relato:

E: Aí eu fiquei meio nervoso e tal... Aí fui levando ali a Adaptação, a Adaptação... Tentava ligar todo dia... Porque era muito complicado. É muito complicado uma pessoa, né, vamos dizer assim, é... tá naquela vida paisana, não sabe de nada... Eu achava assim: “Ah, não...”, minha mãe falou assim: “É, você, você vai voltar pra casa pelo menos de 15 em 15 dias”. Aí eu falei: “Ih, voltar pra casa, nada... Vou voltar, raramente voltar pra casa, vou voltar de dois em dois meses, se eu voltar”. Aí chegava lá: “Não, eu quero voltar de qualquer jeito...” Só que lá a EsPCEEx não tem como, entendeu? Não tinha como. Muito longe e também muito dinheiro. Aí ali na EsPCEEx... Eu acho assim a EsPCEEx fundamental também porque é ali que o cara cria abnegação, entendeu? Porque ali o cara não pode ir pra casa, de qualquer jeito, mesmo se o cara morar ali em São Paulo, ele não pode ir. Ele tem que ficar lá. (Mauro, T1)

No excerto acima, Mauro referiu não ter antecipado as dificuldades que sentiria no regime de internato, especialmente quanto à distância da família. Em outro momento da entrevista, ele relatou que, antes de vivenciar concretamente a formação, pensava que “não ia ter dor”, vislumbrando apenas aspectos positivos. Contudo, após ter vivenciado essa fase com grande sofrimento, ele avaliou que a experiência foi fundamental para que

desenvolvesse a “abnegação”. Essa construção semiótica se associa ao campo relativo à responsabilidade, relacionado a suportar o desprazer inerente ao cumprimento das obrigações, como detalharemos adiante.

Ainda em relação à Semana de Adaptação na EsPCEEx, conforme já referido, o participante informou que sua mãe e sua madrinha permaneceram por um período em suas proximidades, incentivando-o a não desistir. Como foi expressado no trecho a seguir, em que ele se referiu às pessoas que o influenciaram a seguir a carreira militar:

E: Não, quem me influenciou e bastante foi o meu padrinho, entendeu? Ele que tinha me influenciado bastante. Minha mãe, também... Mas minha mãe não sabia muita coisa, mas influenciou bastante. É, foram... A minha madrinha, que é mulher do meu padrinho, também influenciou muito, entendeu? Porque, naquele período ali da Adaptação da EsPCEEx, a minha mãe e a minha madrinha tinham ido lá pra Campinas, porque eu tive outras pendências médicas também... Aí ficaram lá apoiando: “Ah, não vai embora não, não vai embora não, não vai embora não...” Aí foi assim. Aí foi levando, foi levando, foi levando... (Mauro, T1)

Assim, com grande apoio e incentivo de pessoas próximas, Mauro “foi levando” a formação militar, uma expressão significativa sobre seu posicionamento diante dessa escolha, conforme será reiterado em narrativas posteriores.

Sobre os desafios para sua adaptação ao ambiente militar, o participante destacou o tratamento dos oficiais em relação aos alunos, como mencionado na citação a seguir:

P: Mas teve alguma coisa assim que você pensou: “Poxa, isso aqui acho que não vou conseguir, ou não vou me adaptar... Poxa, esse negócio aqui, eu acho que não devia ser assim”, algo que você lembre?

E: Não, é, porque eu pensava, vamos dizer assim, o tratamento. O tratamento, você pensa que é uma coisa normal e tal, você vê assim de fora. Mas aí só... Porque também ninguém nunca fala sobre isso: tratamento, o tratamento entre oficial e o aluno, ou cadete. É... É... Aí o tratamento ali é outra, é uma coisa absurda ali, na Adaptação, entendeu? E no decorrer do ano também, vai diminuindo a corda durante o tempo, mas eu não sabia que tinha esse tratamento assim, especial. (Mauro, T1)

Esse aspecto relativo a se sentir oprimido quanto ao tratamento recebido de seus superiores na instituição será mencionado por Mauro novamente mais adiante, ao se referir ao tratamento dos cadetes mais antigos, na AMAN, em relação aos do primeiro ano. Como

já mencionado, ele associou essa situação às atitudes de colegas de escola que o incomodavam no passado.

O participante destacou, ainda, que suas dificuldades iniciais incluíram as exigências físicas do curso, como ilustra o seguinte trecho:

E: [...] Aí foi a Adaptação, que foi... Assim, foi forte, porque, tu chega ali paisano, aí... você tem que se adaptar à vida da, à vida acadêmica, aí... Foi difícil. Aí depois também teve as dificuldades no ano, rotina ali, no início do ano, ali... E... Adaptação também ali, ao físico ali... Tanto que no primeiro, eu não sabia nem nadar direito, aí eu cheguei lá, o primeiro, tsc... o primeiro... o primeiro TFM de natação, eu cheguei até a vomitar ali... [sorri] Não se aguentava. Aí depois eu... Depois, é... Foi passando com o tempo, aí o corpo foi se adaptando. Aí foi, foi, foi, foi indo, foi indo... Aí depois é... virei atleta lá, de [modalidade esportiva]... Aí fui pra NAE. Aí depois da NAE... É, depois da NAE, passou o ano, eu passei, consegui passar sem ficar em recuperação... Aí foi. [...] (Mauro, T1)

Segundo a narrativa de Mauro, a despeito das diversas dificuldades nessa primeira etapa, ele conseguiu se adaptar ao novo ambiente, sendo aprovado na EsPCEEx e prosseguindo no curso. Dessa forma, ele ingressou na Academia Militar no ano seguinte. Na próxima seção, abordaremos seu desenvolvimento a partir da entrada na AMAN.

O desenvolvimento ao longo da formação na AMAN

A seguir, faremos a apresentação analítica dos principais campos afetivo-semióticos emergentes nas entrevistas realizadas em 01/09/2014 (T1), 08/06/2015 (T2) e 16/06/2016 (T3), relativos ao desenvolvimento do participante ao longo três anos na AMAN.

O primeiro ano de curso na AMAN (T1)

Sobre seu primeiro ano na AMAN, Mauro reportou ter encontrado dificuldades de adaptação, como se verifica no seguinte excerto:

E: [...] Aí chegou aqui na AMAN... Aí é outra rotina aqui, na Adaptação tu já é militar, aí é um pouquinho mais pesado...

P: Hum-hm.

E: Aí eu fui subxerife, foi mais pesado ainda, que também tinha acabado de começar um relacionamento, aí também... complicou, porque ela quer atenção, quer atenção... Aí complicou um pouquinho na Adaptação. Aí também ali, no início do ano ali, volta de férias,

aí... muito cansaço ali, namorada querendo atenção, TFM puxado no início do ano ali, aí tava bastante cansativo, dormia muito nas aulas, isso daí foi até... a operação na Boa Esperança, foi só...cansaço, cansaço, cansaço, cansaço... Aí depois, passou pro segundo semestre, já tá mais... tranquilo... Depois do Espadim, então... Melhorou bastante assim, mas também o corpo já foi... já se acostumou, e ela também já... não precisa mais de tãoo... tanta atenção. E daí, foi isso. (Mauro, T1)

Assim, ele mencionou seu contínuo “cansaço”, particularmente no período anterior ao recebimento do espadim, devido ao desempenho da função de “subxerife” (subchefe de turma), às atividades físicas do curso, exercícios no terreno e à demanda de atenção por parte da namorada.

O participante expressou, novamente, suas dúvidas em relação à opção pela carreira militar, como ilustra o seguinte trecho:

E: Porque eu pensei a... Assim, até aqui... Na EsPCEX, até pouco antes, assim: “Ah, não vou querer isso pra minha vida, não vou querer isso pra minha vida...” Mas aí chegou no final do ano, aí tá bom: queria, queria, queria AMAN... Aí eu cheguei aqui na Adaptação, até na entrevista com o tenente, eu falei que não sabia se era isso que eu queria pra minha vida, que eu ia ver com o tempo, entendeu?

P: Hum-hm.

E: Assim, eu acho que... Eu ainda fico meio na dúvida, se é isso ou não. Mas, também, se eu falar que não é, já vai ser tarde, já vou ter perdido dois anos da minha vida aqui. Então não posso ir assim... Assim, eu sou feliz com a carreira e tal. Às vezes eu acho que é, eu devo falar assim que: “Não, não sei, tô na dúvida...”, porque é primeiro ano e tal, entendeu? É aquele negócio: primeiro ano é primeiro ano, aí fica aquele negócio na cabeça... Aí depois quando você chega no segundo ano, aí você vê se você quer ou não, entendeu? [...] Aí... É claro, se eu sair ou não, eu sei que eu vou fazer. Aí por isso que eu me mantenho aqui. Também, é aquele negócio, eu não vou sair, se eu sair, minha família vai ser contra, entendeu? (Mauro, T1)

Mauro externalizou, na citação acima, a tensão existente entre as vantagens de continuar a formação militar e seu desejo de seguir outro caminho. Ele mencionou ter dito ao tenente que iria “ver com o tempo” se era isso que queria para sua vida, depois atribuiu seus questionamentos a certas características do primeiro ano do curso. Considerou, ainda, o tempo investido e a posição contrária da família, agindo, por fim, de modo a protelar sua decisão para o segundo ano.

Na sua visão, seguir outro caminho significaria optar pelo prazer, por “aproveitar a vida”, como ilustra este excerto:

P: Tá, mas quando você pensa nisso, que você talvez poderia sair, o que que você pensa? “Ah, o que que eu poderia fazer, de diferente?”

E: Ah, eu queria fazer a... uma faculdade ali... Queria ser uma pessoa normal. Porque, tipo, eu às vezes eu penso assim: “Ah, eu deixo minha namorada lá, no final de semana...” Eu não gosto.

[...]

P: Hum-hm.

E: Aí, às vezes... Nesse, nesse, nesse batimento é o que bate mais forte assim. É porque eu não tive assim um namoro assim, tão sério assim, porque, como eu falei, não tive adolescência, entendeu? [...] Não tive, não tive, não tive o prazer de ser adolescente. Aí chegou aqui, 2012 na EsPCEEx, aí comecei a conhecer um pouco e tal, comecei a criar mais coragem... Assim, pra chegar em mulher e tal. Aí, é... Passou um ano, aí terminou a EsPCEEx, aí... eu vi que tinha amadurecido um pouquinho mais, aí comecei a tentar aproveitar um pouco ali a vida, um mês de férias ali... Aí foi, foi, foi... Eu já tinha conhecido, já conhecia ela há um tempo, aí eu comecei a namorar com ela, aí... É isso. (Mauro, T1)

Mauro mencionou novamente as privações que vivenciou durante o Ensino Médio devido ao seu ritmo de estudos e, em seguida, ao ingressar no regime de internato da EsPCEEx. Como ilustra a citação anterior, após o ano na EsPCEEx, ele “criou mais coragem” e buscou “aproveitar um pouco a vida”, iniciando seu primeiro namoro. Essa experiência parece ter reacendido os questionamentos sobre sua opção profissional ao retornar das férias, começando o curso na AMAN. É interessante notar a caracterização do campo afetivo-semiótico ligado à satisfação e à liberdade, que abarca experiências (reais ou imaginadas) situadas no exterior do contexto de “obrigação” dos estudos e da formação (como, por exemplo, a faculdade e o namoro). Esse campo se opõe e se subordina a outro campo afetivo-semiótico, relativo a responsabilidade, que abordaremos posteriormente.

Na sequência, o participante evidenciou o peso das expectativas da família em suas decisões, como se vê na citação:

P: O que te fez ficar, mesmo você tando na dúvida, até agora?

E: É, porque pelo fato da minha família ter investido em mim, no cursinho ali, e eu não vou fazer, não vou... jogar todo esse investimento assim fora, entendeu? E também a pessoa, vamos dizer assim, quando tá, tá, tá fazendo uma faculdade, qualquer tipo de coisa assim, ela já é bem vista assim pela família toda, entendeu? Aí uma coisa assim: a AMAN, aí o

pessoal não sabe, aí vê aquelas coisas lindas, AMAN, espadim... Aí te vê com outro olhar diferente, entendeu? Aí, imagina: “Ah, o Mauro pediu desligamento...” Vai ser um caos, entendeu? Também vai ser todo mundo contra, aí vai começar a falar, falar, falar... Aí eu deixo levar. (Mauro, T1)

Conforme ilustra o trecho acima, Mauro avalia o investimento realizado pelos familiares em sua preparação para o concurso, assim como a imagem positiva que possui em seu ambiente social de origem por ocupar a posição de cadete da AMAN. Como ele próprio já mencionara, essa imagem é de certa forma ilusória, por se basear apenas em uma visão externa, positiva, sobre a carreira. Porém, ainda assim, ele prefere manter esse posicionamento a enfrentar possíveis conflitos. Dessa forma, mais uma vez, ele “deixa levar”, isto é, deixa-se levar pela canalização sociocultural em seu processo decisório, sem assumir ativamente a responsabilidade pelas próprias escolhas.

Outro aspecto interessante se refere ao posicionamento de Mauro quanto ao tratamento dos superiores para com os subordinados, que ele mencionara como uma dificuldade em seu processo de adaptação à EsPCEX. Em relação à AMAN, ele se referiu ao relacionamento de cadetes do quarto ano com cadetes do primeiro, isto é, de sua turma, externalizando sentir raiva, particularmente em situações que considera abusivas ou arbitrárias. Por exemplo, ele narrou uma situação na qual um cadete mais antigo, procurando se destacar entre seus pares, determinou que cadetes do primeiro ano adotassem um procedimento que ia de encontro a normas estabelecidas. A seguinte citação ilustra seu posicionamento sobre o fato:

E: Aí só que se fosse comigo eu ia ficar mais puto ainda, mas... Ele chegou assim, quis ser, só porque tinha uns companheiros dele ali do lado, acho que ele quis, é, quis é mostrar que, ah, que “eu sou, eu tenho”... “eu mando”, assim, quer impor moral, entendeu? Aí eu não gostei disso daí. Principalmente por causa disso: porque quer se sobressair entre os outros, pra se mostrar pra... quer se sobressair sobre o inferior pra poder se mostrar ali pro companheiro, ou superior, entendeu? (Mauro, T1)

Em contrapartida, em outra questão, Mauro expressou considerar a rigidez no tratamento necessária e justa, especialmente nos casos em que o subordinado tiver cometido algum erro. Como se vê no seguinte excerto:

E: Bom, a gente vê assim que Exército assim é negócio de rigidez e tal... Às vezes eu não sei se eu concordo, ou não concordo assim, a questão do tratamento. Entendeu? Às vezes até concordo tu ver um cara assim cagando o pau, tal, é de merecimento, mas às vezes eu acho que é meio que desnecessário, tem gente que quer usar, só porque tem, é superior hierarquicamente quer se sobressair do inferior, isso eu acho um pouco errado assim. Entendeu? É claro, se for feito, se o cara fizer a merda, errada, se o cara fizer a merda, aí sim, eu acho certo. Mas se o cara tá ali, tranquilo, aí chega um cara, já quer chegar de brincadeira, só porque é superior que acha que vai poder fazer isso, isso e isso. Aí isso eu acho errado, tu querer sobressair sobre o outro, sem ter assim um porquê. Entendeu? (Mauro, T1)

Observamos, portanto, que o incômodo do participante não se relaciona à rigidez no tratamento em si, mas ao real “merecimento” do subordinado quanto a esse tipo de reação por parte do superior. Em outras palavras, inferimos que, caso o subordinado não tenha cumprido suas obrigações ou responsabilidades de forma correta, ele faria jus a um tratamento ríspido e, por que não dizer, desrespeitoso. Assim, delineiam-se alguns traços da concepção de justiça sustentada por Mauro.

Em outro momento da entrevista, ele reafirmou ter criado “abnegação” na EsPCEEx, de maneira que, atualmente, sofreria menos com o regime da formação. Como é externalizado no seguinte excerto:

E: Aí ele [o aluno da EsPCEEx] vai criando ali abnegação, quando chegar na AMAN já vai tá bem mais assim... ah, é, abnegado, entendeu? Aí tanto que aqui às vezes até sofro, às vezes, porque não vou pra casa final de semana, eu tô de serviço ou tô punido, aí eu fico assim: “Ah, mas eu já me acostumei”. Ano passado, na EsPCEEx, era de dois em dois meses pra ir pra casa, já era difícil, entendeu? Aqui na AMAN, uma semana a mais, uma semana a menos, não faz tanta diferença. Às vezes faz, às vezes não faz, mas eu já me acostumei. [...] (Mauro, T1)

É interessante observar como os significados associados à abnegação e ao esforço para alcançar as metas contribuem para a configuração do campo afetivo-semiótico ligado à responsabilidade pelo participante. Mais adiante, ao ser questionado sobre os valores que são importantes para si pessoalmente, ele apresentou uma síntese sobre esse tópico:

E: Ah, ser um cara responsável, tentar sempre... desde quando eu faço cursinho, tentar sempre ir aprimorando, aprimorando, aprimorando... pra poder chegar aonde quiser chegar. E... Deixa eu ver... É, pra mim é isso: o cara sempre vai tentando se aprimorar ali, quando... quando vim as coisas ruins, também tentar ouvir as outras pessoas e tal, pra ver se... pra ver se... não sei dizer. A pessoa tem que ser responsável, tem que... tem que correr atrás, entendeu, pra querer. Nada vai ser de mão dada, é... Se eu sair daqui, nada vai ser assim: “Ah, eu saí, agora tá tranquilo”. Saí, passou o sufoco daqui. Tá. Mas e lá fora? Nada vai ser de mão dada... E, é isso: o cara tem que correr atrás ali pra poder, pra poder conseguir se dar bem na vida, entendeu? (Mauro, T1)

A sentença final de que “o cara tem que correr atrás pra poder conseguir se dar bem na vida” é bastante ilustrativa da orientação social que identificamos em diferentes momentos da trajetória de Mauro, em que o sacrifício pessoal é enfocado como necessário para se alcançar bem-estar e, principalmente, segurança em uma situação futura. Essa seria uma realidade inexorável, pois “nada vai ser de mão dada”, ou de mão beijada, independentemente de se estar dentro ou fora da instituição militar. Mauro novamente destacou, no excerto anterior, a importância de “ouvir as outras pessoas” ao se deparar com dificuldades, indicando a importância desse suporte social para que ele se mantenha fiel à orientação citada.

Na mesma direção, em diversos outros momentos da entrevista, o participante destacou como característica distintiva do militar “ser mais responsável” ou, em outras palavras, “mais maduro”, o que seria fruto das exigências na formação. Além disso, ele colocou em relevo a postura e o preparo físico dos militares, revelando uma tendência a focalizar aspectos exteriores ou comportamentais, sem atentar a princípios ou qualidades subjacentes às práticas institucionais. Ao descrever situações que se destacaram para ele no contexto educacional militar, o participante enfatizou aspectos ligados ao controle disciplinar. Como se evidenciou na resposta à seguinte questão:

P: E tem alguma coisa que você acha que é muito grave pra um militar, mas que pra um civil não teria problema se fizesse?

E: Ah, a questão, vamos dizer assim... muito grave, não sei, mas tem os detalhes assim. Você vê assim no... Pequenos detalhes assim, que você vê assim... Vamos dizer assim, por exemplo: quando você é paisano, aí você vai pra aula, você tem, você dorme e pronto. Aqui não. Aqui o cara é disciplinado, aí se o cara dormir, ele já é chamado a atenção. É claro,

quando você é paisano, você é chamado a atenção, mas só que você... o cara não tá nem ligando pra você. Aqui, ele já quer aplicar assim, uma... Você dormiu, aí chama a atenção, dormiu de novo, aí já quer torrar, entendeu? Aqui essa disciplina assim, que tu, a pessoa não vê ali no mundo lá fora. [...] (Mauro, T1)

Ao ser perguntado sobre como, na sua percepção, os valores militares são abordados na AMAN, o participante apresentou o seguinte ponto de vista:

E. Ah, de, vamos dizer assim, na prova por exemplo: aí tem um negócio, tem uma foto ali, aí tipo valores assim, ética... Aí tem o negócio de lealdade, proibidade, responsabilidade... Aí sempre falam: “Ah, não cola, vamos ver se vocês ainda tão cultuando os valores e tal”. Aí eles [os instrutores] cerram muito em cima disso. Mas, assim, eles não ficam falando assim: valores, valores, valores, valores... Mas aqui, assim, é bem cultuado, porque também o cara tem disciplina consciente que se ele fizer alguma merda, ele vai se prejudicar, entendeu? Aí o cara tem que se manter na linha, porque... [...] Cada ano vai mudando a mentalidade, o cara vai sabendo o porquê que eles cultuam tanto isso, tanto isso, tanto isso. Você só vai percebendo com o decorrer do tempo, não tem como eu dizer assim... Agora, assim, eu acho que eu não sei o porquê, mas quem sabe ali quando eu tiver no quarto ano, ou então já for oficial, eu já saiba. Entendeu?

P: Hum-hm.

E: Porque eu tô naquele ano ali que o cara só quer que o tempo passe. Acabar logo o primeiro ano, acaba, acaba, acaba... E... acabou. Por enquanto eu só tô nesse negócio, eu não tô assim: “Ah, eu vou cultivar, vou cultivar, cultivar”. Pra mim, eu vou seguindo ali, os padrões... o, o previsto, e não, não... nunca cheguei a parar pra pensar o porquê disso, disso e disso. [...] (Mauro, T1)

No excerto acima, verificamos que Mauro novamente focalizou sua análise na dimensão disciplinar, revelando uma noção de “disciplina consciente” ligada a seguir as normas da escola (como não colar nas provas) para evitar sanções. Ele revelou, ainda, não compreender os porquês das práticas ligadas ao culto aos valores, embora perceba a ênfase a esse respeito existente no contexto militar (“é bem cultuado”). Sublinhou, ainda, que tem vivenciado a formação apenas seguindo “o previsto”, esperando que “o tempo passe”.

Portanto, identificamos que o envolvimento afetivo do participante com as atividades da socialização militar mostra-se restrito aos aspectos imediatos das experiências, ligados a sensações de conforto ou desconforto, a partir dos quais ele avalia as situações e realiza suas escolhas. Como vimos acima, ele procura se ajustar às exigências disciplinares, a fim de evitar consequências desagradáveis. Em outro momento, ele avaliou positivamente o

recebimento do espadim, em função de ter havido amenização das cobranças na AMAN após esse evento, além do reconhecimento alcançado junto a seus familiares na ocasião. Ou seja, novamente, o valor atribuído à experiência encontra-se em seus desdobramentos palpáveis.

Essa análise, baseada em diversas passagens da entrevista, é também ilustrada pela resposta do participante ao ser convidado a relembrar momentos marcantes vivenciados ao longo de sua formação militar. Como demonstra o trecho a seguir:

P: E se você fosse me dizer, assim, nesse período de formação militar, o que que mais te marcou? Tanto pro bem, quanto pro mal, assim. O que foi positivo, e o que que foi negativo pra você?

E: Ah, como assim?

P: Ah, você diz assim: “Pô, isso aqui eu não vou esquecer...” Ou porque foi uma coisa que você achou muito legal, ou porque foi uma coisa muito ruim que aconteceu com você.

E: [silêncio] Eu não entendi, só que eu também não sei... [sorri]

P: Assim, pode ser de instruções que você teve, de instrutores, com os colegas, qualquer coisa que tenha acontecido com você, que você olha pra trás e: “Pô, isso aqui me marcou”.

E: [silêncio prolongado]

P: Não tem nada que te ocorre agora assim...

E: Não. (Mauro, T1)

Em outros questionamentos ligados à análise da linha da vida, assim como no excerto anterior, Mauro igualmente não identificou nenhum momento significativo ligado ao seu processo de socialização militar, evidenciando seu distanciamento afetivo e reflexivo nessas experiências.

Por outro lado, ele externalizou estar começando a refletir sobre alguns “porquês” nessa etapa da formação, na qual relatou ter começado a gostar das instruções militares:

E: O que eu passei a gostar é das instruções militares aqui na AMAN. Na Prep eu não gostava tanto assim, mas aqui na AMAN eu passei a ter mais gosto disso, passei... passei a dar importância porque que era feito isso. Porque na EsPCEEx eu não tinha noção. Vamos dizer assim: correr, sempre tá correndo no campo, sempre tá correndo no campo. Na EsPCEEx eu não sabia porque que tem, tinha essa finalidade. Aí eu cheguei aqui na AMAN, eu comecei a ver que tinha finalidade e tal. Porque vamos dizer assim: na guerra, você vai tá sempre cansado, entendeu? E se for só oficina, ela não vai te deixar tão cansado. E só pelo fato de você tá correndo ali, ter feito a oficina depois, já te deixa cansado e tal, entendeu? Ah, várias coisas aqui que você vê, assim, tirar a marmita em tempo, sem barulho... Você só vê aqui, entendeu? Lá na EsPCEEx não, na EsPCEEx você vê que tudo é dor, dor, dor...

P: Mas como é que você percebeu isso aqui, dessas finalidades das coisas?

E: Ah, eu percebi, percebi sozinho, assim comentando com os amigos e tal. Aí fui percebendo porque que, porque que nos exercícios de terreno aqui existem as cotas, porque, vamos dizer assim, na guerra lá, na Segunda Guerra Mundial, acho que foi... Teve envolvida a Alemanha, da FEB... [...] (Mauro, T1)

Assim, Mauro apontou como uma novidade, após seu ingresso na AMAN, “ter mais gosto” pelas atividades militares (valência afetiva positiva) ao mesmo tempo em que começou a compreender as finalidades de determinadas práticas, utilizando recursos semióticos ligados à imaginação de uma situação de guerra. Antes desse momento, segundo ele, “você vê que tudo é dor”, isto é, não havia a possibilidade de relacionar as experiências com outras realidades, além do sofrimento imediato.

A despeito dessa nova perspectiva, ao ser perguntado sobre suas expectativas quanto ao futuro, o participante manteve a orientação anteriormente referida, ligada ao desejo de ultrapassar a difícil etapa da formação para, então, ter “uma vida normal”:

E: Ah, eu espero... me formar, aí eu não sei se eu vou ficar até o final... E eu pretendo fazer ali... É claro, eu quero me formar e eu quero... Eu só quero me aposentar e ter uma vida... normal. Sem que exija muito de mim. Porque o que já foi exigido, já tá sendo nesse período agora, entendeu? Tô estudando, tô dando aqui ao máximo. Depois que eu me formar, é claro, vai ter aquele período ali difícil, mas depois com o tempo eu não quero ter tanto assim dor de cabeça, quanto eu tenho aqui. Eu quero... Não sei se eu vou querer, não sei se eu vou me aposentar pelo Exército, mas eu pretendo, assim, em si. Mas eu pretendo fazer outras coisas também, fazer faculdade, não ficar só em... não ficar só em Exército a vida toda. Entendeu? Fazer uma faculdade, é... Ah, não sei. Pra mim, o principal ali, se eu fosse pra fora, fazer uma faculdade do que eu gosto, entendeu? Uma faculdade de exatas, entendeu? Pra não ficar só no: Exército, Exército, Exército... Porque não dá pra ficar também só uma coisa a vida toda, entendeu? Tem que ter uma coisa a mais ali. É isso o que eu acho. (Mauro, T1)

Na citação acima, Mauro omitiu a etapa que viria depois da formatura na AMAN, referente à sua atuação profissional como oficial da ativa, passando diretamente para a aposentadoria em sua projeção de futuro. Em seguida, mencionou sua expectativa de ter uma vida mais fácil após a exigente formação, além de imaginar a possibilidade de fazer uma faculdade do que gosta, o que contrabalançaria o tempo dedicado ao Exército. Ou seja, a carreira militar é interpretada como um meio, um instrumento para alcançar satisfação em outros contextos de experiência, não apresentando um sentido em si mesma.

Assim, no trecho anterior, tal como em outros momentos ao longo da entrevista, identificamos dois principais campos afetivos-semióticos emergentes, relacionados a responsabilidade e prazer. Esses campos envolvem, respectivamente, significados ligados a privação e obrigação *versus* liberdade e satisfação, sendo vivenciados como opostos e mutuamente excludentes, de modo a polarizar as tensões nessa etapa do desenvolvimento. Esse conflito é equacionado pela orientação social recebida por Mauro por parte de pessoas significativas, pertencentes ao seu ambiente social de origem, quanto à necessidade do sacrifício para se fazer jus ao prazer e, acima de tudo, à almejada segurança. Ao mesmo tempo, embora manifeste indignação diante de situações entendidas como arbitrárias ou abusivas nos relacionamentos hierárquicos, Mauro parece ter internalizado que o castigo e o desrespeito, como consequências opostas à recompensa, seriam decorrências naturais e justas do falhar no cumprimento das obrigações. A seguir, analisaremos como esses aspectos se desenvolverão na sequência de sua formação.

A repetição do primeiro ano de curso na AMAN (T2)

No início da entrevista em T2, ao ser perguntado sobre o que acontecera de importante na sua vida desde nossa última entrevista, Mauro respondeu que não houve nada de importante, “foi só coisa ruim”. Ele relatou ter reprovado em uma disciplina no final do ano anterior, de modo “inesperado” devido a um detalhe, pois sempre teria sido bom na área em questão. Na sequência, mencionou como se sentiu ao retornar à AMAN este ano:

E: No início ali, quando eu fiquei reprovado, eu já sabia, ia ter que aceitar, de qualquer jeito. Só bateu mesmo só quando eu vim pra cá, no início do ano... Aí ver o pessoal escolhendo a arma, aí vi que, realmente, a ficha tinha caído. Aí ali bateu... aquela sensação ruim assim. Aí deu vontade de ir embora... Às vezes ainda dá ainda, assim. Porque... Apesar que eu já tô, já aceitei já, mas só que... também dá uma iludida assim, entendeu? Mas... Ah, é isso. Só de vez em quando dá umas vontades, é normal, durante a formação, mas além, além de se formar e já se ferrar, vai ter que ficar um ano a mais aqui, entendeu?

P: Hum-hm.

[...]

E: Só que aí... É aquele negócio: a gente vai pra casa e não quer voltar, aí depois que tá aqui já... já aceita, já. Deixa levar, sexta-feira tá de volta.

P: Hum-hm.

E: Aí tem que levar assim, até o final do ano e até... se formar. (Mauro, T2)

Apesar dos sentimentos negativos e da vontade de ir embora da AMAN, indicados pelo participante no excerto acima, ele afirmou que diversos fatores contribuem para sua decisão de continuar na formação militar. Como ilustra a citação a seguir:

E: Não... Não, é aquilo: uma coisa que não me faz ir embora... É porque eu sei que eu posso estudar ali, só que o tempo que eu vou perder lá fora, vai ter que estudar de novo, começar a estudar de novo... Mais desgaste, minha mãe já não tá... já não tem tantas condições assim pra ficar pagando coisa pra mim. Eu ia ter que trabalhar. Então... Que nem muita gente que eu vejo assim, que foi embora e depois voltou. [...] Aí por isso que às vezes eu penso que não é o caso. Porque eu não sei se eu trancasse, sei lá, alguma coisa assim, eu iria voltar depois. Entendeu? Mesmo porque eu sei que eu posso estudar ali pra qualquer coisa ali, só que, aqui dentro, tem aquele negócio... Eu também não tô aqui só por: não, militarismo... Não. Tô pela remuneração. Ninguém aqui é... ninguém aqui é bobo. É, por isso. (Mauro, T2)

Dessa forma, Mauro considerou principalmente a remuneração, que já hoje lhe possibilita independência financeira em relação à mãe, assim como a estabilidade no serviço projetada para o futuro, como motivos para continuar na carreira militar. Para ele, a alternativa de sair da AMAN significaria optar pela insegurança, sem garantias de êxito em outros caminhos. Porém, o participante conclui que não seria “bobo” ao ponto de abandonar uma situação que considera ser segura.

A despeito disso, permanece o conflito, já observado na entrevista em T1, entre sua orientação motivacional para se submeter às exigências da formação militar e o desejo por maior liberdade e satisfação. Como se identifica no trecho abaixo:

E: [...] O pessoal que tá lá fora, lá fora é outra coisa, aqui dentro, a gente fica muito preso aqui dentro, e eu repeti ainda... Aí de vez em quando eu fico pensando: “Ah, será que vale a pena?” Então... Só que aí eu vejo assim: “Ah, isso daqui é uma formação.” Então, vai ser assim, não adianta reclamar. [...] O que mais assim, pega assim, é... Que eu fico pensando às vezes é porque... falta muita liberdade aqui dentro.

P: Hum-hm, hum-hm.

E: Porque, por exemplo, às vezes eu penso: “Ah, quero ir embora, porque quero fazer faculdade.” Porque na faculdade eu vou lá, cumpro ali o expediente ali na faculdade ali, depois vou pra casa. Aqui, não. Aqui é seis horas, cinco e cinquenta, sete e meia, não tem horário, às vezes. Porque de vez em quando tem palestra, ou tem alguma coisa pra fazer. É

aquele negócio: a pessoa não tem... Tem serviço, entendeu, aí às vezes fica meio privado ali a, a vida. Isso se não tiver... Ah, é muito complicado. Aí lá fora, às vezes eu fico pensando, lá fora eu ia ter mais liberdade. Entendeu? Eu tenho namorada ali, eu queria, quero ter uma vida e tal. Só que... Aí depois, se for parar pra analisar isso, aí sim eu vejo: “Ah, não, eu tô numa formação.” Toda formação é assim. Todo mundo passou por isso... (Mauro, T2)

Assim, verificamos que persiste a tensão entre os campos afetivo-semióticos ligados à responsabilidade e ao prazer, que abarcam significados relacionados a ficar preso (na instituição militar) e ter mais liberdade (em uma faculdade). Mauro procura contemporizar esse conflito imaginando se tratar de uma situação temporária relativa à formação, de maneira que o futuro profissional será diferente. Ou seja, novamente, vemos em ação a interpretação internalizada quanto à necessidade do sacrifício no presente, para se alcançar prazer e liberdade no futuro. A opção pela responsabilidade, como já observado, revela-se como proporcionadora de *segurança*, um valor constantemente perseguido pelo participante.

Em um exercício realizado durante a entrevista, ao ser questionado sobre o que busca em sua vida de modo geral, o que gostaria de alcançar, o participante inicialmente se expressou da seguinte forma:

E: Ah, isso depende muito, assim. Depende muito do dia. Cada dia eu penso uma coisa assim. Tem vezes que eu quero, ah, ser... quero curtir a vida. Quero fazer aventura. Aí tem vezes que eu quero ser aquele cara que estuda. Tem vezes... Ah, depende muito. Tem vezes que eu quero ser o cara que tem muito dinheiro. Aí depende muito do dia. Não é certo. Pra mim não é uma coisa certa, assim. [...] Pra mim eu busco tudo: eu quero ter a minha, quero me formar e quero... ter minha família. Por enquanto assim. [...] Tem dia que eu não... tem que eu não quero nada, sei lá, só quero que passe... Isso depende muito do dia. (Mauro, T2)

Na sequência, ao ser convidado a registrar em pedaços de papel suas principais ideias sobre o tema, ele elencou: ter filho, casa, renda. Sobre ter filho, que Mauro assinalou como seu objetivo mais importante, ele explanou conforme segue:

E: Ah, é porque... não sei, às vezes eu me imagino como eu era pequeno, eu queria poder... quando eu ter o filho, fazer o melhor assim, entendeu? Dá as coisas que eu sempre quis ter, essas coisas assim, que... ah, sempre pedia pra minha mãe, às vezes a minha mãe não comprava, aí eu sei como é que era assim, aí eu quero não deixar... assim, ter aquele desconforto: “Ah, não. Não...” Pra poder dar, entendeu, o melhor. Entendeu? Isso daí que eu acho assim. Por isso que eu quero ter o filho, pra poder ver crescer, educar, não sei. Parece que é meio louco assim, mas é... é o que eu vejo assim. (Mauro, T2)

Mais adiante, o participante mencionou novamente que, às vezes, se recorda de sua infância, pensando que gostaria de “dar o melhor” para um filho. Esse plano seria projetado para “um pouco depois” de se formar, após ter “aproveitado a vida” por um tempo. Em seguida, ele discorreu sobre os planos de ter uma casa própria e fontes alternativas de renda (imóveis de aluguel) ao lado da remuneração como militar, o que lhe permitiria suprir as necessidades de sua futura família (esposa e filho).

Apesar das dúvidas e oscilações quanto às suas escolhas e da insegurança em seus posicionamentos, identificamos que Mauro terminou por definir com precisão importantes metas para o futuro. Seu desejo de ter um filho e acompanhá-lo, proporcionando-lhe boas condições materiais e educação, pode ser interpretado como uma tentativa de reparar seu passado de dificuldades econômicas e familiares, reeditando a própria história “sem aquele desconforto” ligado a determinadas privações. Sobre esse último aspecto, é importante sublinhar a significação afetiva expressa em sua memória quanto ao sofrimento de não ter recebido da mãe o que dela demandava.

Ao ser questionado sobre como se sente, sendo militar, na convivência com outros jovens, Mauro destacou que as diferenças se resumem a “hábitos” relativos a padrões exteriores de comportamento. Como ilustra a seguinte citação:

E: Ah, de vez em quando, é porque tem aquele negócio, a gente tá aqui dentro, aí fala paisano... Existe uma diferença, sim. Mas é que também é... as pessoas dizem lá fora, assim é... É porque também, aqui dentro, a gente tá convivendo aqui num círculo aqui. De um hábito aqui... Lá fora é pessoas de outro hábito. A gente vê assim um pouco diferente ali e tal, o cara, ah, o cara todo cabeludo... Só que aí se for parar pra pensar, a gente era paisano também e gostava disso. Só que aqui, a gente tá aqui, aí... começou a criar esse hábito daqui de dentro. Assim, eu não vejo muita diferença assim. Só de vez em quando ali, tem uns hábitos... Tem gente que anda mais largado... O cara daqui de dentro assim, o cadete assim, se chegar ali fora, já anda um pouquinho mais bem arrumado. Não sei por quê. [...] (Mauro, T2)

Assim, como já observado na entrevista anterior, o participante tende a construir os significados para seu papel profissional em torno de regras e hábitos, sem relacionar tais aspectos a outros níveis de experiência – ao contrário, ele novamente revelou não saber o

porquê de certas práticas. Na mesma direção, ao ser perguntado sobre em que ele próprio mudou desde a entrevista que realizamos em T1, Mauro se manifestou conforme o excerto a seguir:

E: Ah... Ah, fiquei mais é... De acordo com o tempo vai passando, a gente vai, vai vendo um monte de coisa. Eu acho assim que eu... Deixa eu ver... É... Ah, devo ter criado um pouco mais de responsabilidade, também, que eu via a coisa ano passado, esse ano eu vejo e já sei o que que é, então... Então não fico dando bobeira. Ah, não sei o que que eu mudei, assim. (Mauro, T2)

Na citação acima, Mauro avaliou ter criado mais responsabilidade, o que ele associou a “não ficar dando bobeira”. Podemos inferir que essa afirmação se relaciona ao conhecimento das exigências da formação, particularmente no tocante ao cumprimento de regras e procedimentos. Em outros momentos da entrevista, ao manifestar suas críticas sobre situações envolvendo o relacionamento de cadetes mais antigos com cadetes do primeiro ano, ele utilizou de forma recorrente, como argumento para avaliar negativamente certas cobranças, o fato de “não estar previsto” ou “não estar escrito”. O participante evidenciou, assim, tomar como referência normas e regulamentos para avaliar o que seria justo ser exigido pelos superiores na instituição.

Ao ser questionado se visualizava alguma situação em que se justificaria o não cumprimento de uma ordem por um militar, Mauro se manifestou conforme expresso no excerto abaixo:

E: [breve silêncio] Ah, só se for coisas impossíveis. De eu, vamos dizer assim, tenho uma missão de fazer... não sei, fazer alguma coisa. Só que aí a pessoa é liberada, sei lá, quatro horas da manhã. E... Seis horas da manhã tem que tá pronto. É meio que impossível, o cara tá cansado e também não tem tempo, né? Se for uma coisa muito assim, que exija muito trabalho, assim. Pra mim, assim, seria uma causa. É claro, se o cara também... Depende, depende muito. Se o cara tiver com algum problema... A culpa não é do cara. Entendeu?

P: E, assim, você imagina que pode ter alguma ordem que seja, sei lá, injusta ou incorreta? Você acha que por isso justificaria não cumprir?

E: Ah, que é aquele negócio, aqui no Exército tem o mais antigo, que dá a ordem, tem que cumprir. Independente disso vai ter que fazer, né? Aí depende... depende muito também. Ah, se for uma... Ah, não sei. Isso eu não sei. (Mauro, T2)

No relato anterior, o participante utilizou como critério a ausência de condições objetivas, que seriam necessárias para o cumprimento de uma ordem (tempo disponível, condições pessoais para execução), para justificar uma eventual desobediência. Ele enfatizou que, nesse caso, a falta de condições seria alheia à vontade do agente (“a culpa não é do cara”). Com exceção desses limitadores externos, na sua visão, a ordem teria que ser cumprida, independentemente de sua justiça ou eficácia. Assim, o participante evidenciou interpretar a atuação dos militares como instrumento de determinações superiores, de modo que estes seriam destituídos de responsabilidade moral pelas consequências de suas ações.

Posteriormente, Mauro externalizou acentuado ceticismo em relação à formação militar recebida na AMAN. Ele expressou considerar o Exército como “ilusão”, opinando que a formação não prepara os oficiais para a guerra atual. Como ilustra o seguinte excerto:

P: [...] Se você fosse falar pra algum civil aí fora: “Tá, e aí, você tá se formando pra quê? Pra que que você tá aprendendo tudo aquilo na AMAN?”

E: Ah, pro cara poder sobreviver... Porque aqui na AMAN exige muito da rusticidade. [...] Se realmente acontecer alguma coisa, é... o que o cara passa assim é pra ele poder... é, sobreviver, entendeu? É claro, vai atuar ali... Só que é mais pra sobreviver, que exige muito da rusticidade aqui dentro. Aí o cara cria rusticidade pra poder sobreviver, entendeu? Por exemplo, o cara vai tá zumba ali, tal, mas só que ele já passou por coisa pior, aqui dentro. Mas acho que é mais pra sobreviver. E pra chegar ali fora, realizar medida administrativa, documento, e formar o soldado. É isso daí que acontece. Assim que eu vejo assim também de oficial é: chega lá fora, vai ter o seu pelotão, vai tomar conta do pelotão, aí vai ficar ali, tenente, tenente, depois vai virar capitão, companhia. Aí major, mais papelada, coronel, papelada, aí general já não sei como é que é. Deve ser mais pela parte assim de, de, mais pela parte de, ah, não sei, de guerra, só que é uma coisa que não, espero que não aconteça. [...] (Mauro, T2)

Identificamos, no excerto acima, o destaque à questão do preparo para a “sobrevivência”, por meio do desenvolvimento da “rusticidade” pelos cadetes, que seria a ênfase da formação na AMAN segundo a visão do participante. Ele se referiu, também, ao desempenho de atividades administrativas e à formação de soldados como sendo as principais ocupações dos futuros oficiais. Diante dessa perspectiva de futuro, Mauro avaliou que diversas atividades realizadas na formação, particularmente em campos, seriam “meio desnecessárias”, o que contrasta com as reflexões emergentes em T1 sobre a finalidade de

determinadas práticas à luz da projeção de uma guerra. Nesse momento, o participante evitou considerar a possibilidade de ser empregado em uma situação real de combate (a guerra é algo que ele “espera que não aconteça”), focalizando uma rotina de serviços burocráticos (“papelada”), de maneira a sustentar um distanciamento afetivo da canalização cultural predominante na formação militar⁴.

Na mesma direção, ele criticou as informações fornecidas pelos cadetes de anos superiores visando orientar a escolha de arma pelo primeiro ano. Como indicado no seguinte trecho:

E: [...] E eu também vejo o seguinte, assim, muita gente fazendo propaganda de Arma. O cara mais antigo ali fala: “Não, vai se formar, vai fazer isso e isso lá fora... Hã... Artilharia não usa nada...” Como se o cara, quando for se formar, quisesse perder o tempo da vida dele é... sendo um combatente de filme. Ele não quer ter a vida dele, ele quer ser um combatente ali de filme: “Ah, não, vou ficar empregando o armamento de artilharia”, entendeu? Como se ele fosse fazer isso daí: “Não, Cavalaria...” Como se ele quisesse... Como se ele quisesse: “Não, vou ficar no terreno lá, com tanque lá...” Como se ele quisesse ficar fazendo isso daí a vida toda ali: “Ah, sempre em missão, sempre”. Como diz aqui: “Não, não pega missão nenhuma”. Mas como se ele quisesse só ficar em missão ali, não quer ter a vida dele. Que eu acho assim que é meio mentiroso aqui dentro, também. É muita, muita mentira aqui pra poder mexer com a cabeça da pessoa pra poder escolher alguma coisa. Como se fosse acontecer mesmo lá fora. Vai chegar lá fora, vai ficar na parte administrativa e formando soldado. É isso daí que vai acontecer. Se ele quiser alguma coisa, ele faz algum curso. (Mauro, T2)

No excerto acima, Mauro avaliou a execução de missões operacionais como “perder o tempo da vida”, de modo a contrapor a dedicação à atividade-fim da instituição militar ao desejo de “ter a sua vida”. Segundo ele, o interesse por essas atividades, manifestado por cadetes mais antigos, seria “mentiroso” e incoerente com a realidade profissional que de fato encontrarão. No entanto, ao final da citação, assim como em outros momentos, o participante ressaltou que é preciso fazer cursos de especialização, após a formação, para vir a atuar “de verdade” na profissão militar. Nesse sentido, ele próprio, apesar do posicionamento crítico

⁴ Consideramos que esse movimento de distanciamento afetivo e reflexivo de Mauro foi acentuado pelo contexto de repetição de ano vivenciado por ele em T2. Apesar dos esforços de seu comandante de pelotão no sentido de acompanhá-lo e favorecer sua integração (referidos pelo participante e pelo próprio oficial em contato com a pesquisadora), objetivamente Mauro permanecia à margem da rotina de formação de sua nova turma. Verificamos que seu processo de construção de significados relativos ao papel profissional sofreu uma estagnação nesse período, uma vez que houve descontinuidade em sua formação técnico-profissional.

demonstrado, revelou possuir interesse em fazer o curso de Inteligência Militar, como ilustra o seguinte trecho:

E: Ah... Eu penso assim em me formar, mas só que eu não quero me form..., eu quero fazer alguma coisa lá fora, eu quero fazer alguma missão, assim. Entendeu? Não precisa ser fora do país... Mas eu quero fazer alguma missão de verdade, não só ficar naquele negócio ali de quartel... e tal.

P: Que tipo de missão, assim, você imagina?

E: Ah, assim, de vez em quando eu dou uma olhada assim... Tipo, que eu gosto de ver assim, eu vejo assim filme, aí eu penso: ah, a única coisa assim, pelo menos, pela minha visão, que pode acontecer assim é o cara atuar ali na Inteligência... Realmente, ele vai fazer, vai, vai, é... vai ficar paisano, vai atrás de informação... Assim, que eu acho assim, entendeu? Só que eu não sei. Ou pode ser que seja outra coisa também só que... que eu vejo assim por enquanto é só isso. (Mauro, T2)

Observamos, na citação acima, que o participante projetou a possibilidade de se especializar em uma área que lhe proporcionasse satisfação na carreira. Ele expressou o desejo de atuar em missões operacionais, não ficando restrito à rotina interna de uma unidade militar, o que contrasta com a perspectiva externalizada outrora.

Dessa forma, identificamos uma busca de unificação afetiva com seu papel institucional, a despeito dos esforços do participante, anteriormente referidos, de manter um distanciamento das sugestões sociais presentes na formação e de sustentar um relacionamento meramente instrumental com a carreira. Assim, embora permaneça a oposição e a tensão entre as orientações motivacionais para aproveitar a vida fora da instituição e para se dedicar às atividades propriamente militares, identificamos a emergência de um investimento afetivo na projeção de um possível futuro profissional, o que representa uma novidade em relação às etapas anteriores do desenvolvimento de Mauro.

Por outro lado, ao ser questionado sobre suas expectativas em relação à AMAN nos próximos anos, ele externalizou:

E: [riso] Eu não espero nada...(?) Não tem como... Só espero que vai ser difícil, é difícil, entendeu, ficar ouvindo esporro... É assim, dia a dia e tal, primeiro ao quarto ano, é sempre a mesma coisa: ficar aqui, sangrando a semana toda, pra poder ir pra casa final de semana... Vai ser assim, é... não tem liberdade. [...] Não vai melhorar nada pra cadete, então... Só tem agasalhar e esperar sobreviver à formação. (Mauro, T2)

No excerto acima, conforme em momentos anteriores da entrevista, Mauro ratificou sua percepção da formação na AMAN como um sofrimento inevitável, sendo destituída de sentido em si mesma. Nesse contexto, a única alternativa vislumbrada é resistir (“agasalhar”) e sobreviver, uma vez que não haveria expectativa de melhoria. Essa interpretação se coaduna com a orientação internalizada por Mauro a partir das interações em seu ambiente social de origem, como identificamos em T1, de modo que a satisfação é postergada para um futuro idealizado, restando ao presente o sacrifício do cumprimento das obrigações. Veremos, a seguir, o prosseguimento de sua trajetória ao progredir para o segundo ano do curso.

O segundo ano de curso na AMAN (T3)

Na entrevista em T3, Mauro relatou que, na fase final do ano anterior, já tinha se extinguido “aquele pensamento ruim” que vivenciara frente à realidade da reprovação. Sobre seu processo de escolha de arma, quadro ou serviço, ele comentou que, após ter conversado com um instrutor, teve seu interesse despertado por uma arma diferente da que visava inicialmente. Ele analisou a possibilidade de ficar melhor classificado nessa arma, além das oportunidades de missões após a formatura. Considerou, ainda, que, se fosse para opções tidas pelos cadetes como menos exigentes, ficaria malvisto na AMAN.

O participante relatou que, ao iniciar o novo curso, sentiu-se sozinho, pois tinha poucas amizades dentre os cadetes que haviam escolhido a mesma arma. Contudo, foi se habituando, começou a conhecer as atividades da arma e interessou-se pela “parte técnica”. Em consequência, ele se revelou muito satisfeito com a escolha realizada, como evidenciado no seguinte excerto:

E: Ah, agora eu tô muito contente... Entendeu? Eu acho que... foi de início, ali, aquele choque, mas hoje eu já tô muito contente com a arma, já. Tô satisfeito. Não tenho nada a reclamar. Além do mais, porque também... tá muito profissionalismo, assim, tá... tem grande profissionalismo, entendeu, na arma, não tem aquelas franguices... [...] (Mauro, T3)

O último aspecto mencionado pelo participante, referente ao *profissionalismo*, sinaliza a emergência de um novo campo afetivo-semiótico relacionado à atividade profissional. Mais adiante, Mauro se referiu novamente a esse tema, ao apontar seus comandantes de companhia e de pelotão como dignos de admiração. No trecho a seguir, ele externalizou sua percepção sobre esses instrutores:

E: Assim, é profissionalismo, tando em profissão ali, como capitão, tá sempre vibrando... Entendeu? Ele cobra... ele cobra, assim, na vibração, ele sempre vibra, também, junto... Ele faz tudo... O meu comandante de pelotão, também, ali... Ele cobra, sim, só que ele também sempre tá junto vibrando... Entendeu? É isso daí que eu acho, assim, a pessoa cobrar e também fazer igual. Entendeu? Não é só cobrar... e cobrar, não. Ele cobra e também faz... faz igual, entendeu? (Mauro, T3)

Na citação acima, identificamos pela primeira vez uma intensa externalização de vínculo positivo com instrutores por parte de Mauro, ao ponto de tomá-los como referências de conduta. Ao vivenciar a proximidade dos instrutores, realizando as mesmas práticas e demonstrando seu entusiasmo, o participante experimentou uma significativa relação de identificação. Assim, as exigências realizadas adquiriram uma outra qualidade afetiva, uma nova significação. Verificamos, portanto, que os aspectos valorizados pelo participante nesse contexto de experiência foram associados ao campo afetivo-semiótico relativo ao profissionalismo.

Essas experiências, ao lado das atividades realizadas no novo curso, favoreceram a identificação de Mauro com a arma escolhida, assim como a adoção de uma visão mais positiva em relação à instituição militar e ao seu futuro profissional. Ao relatar conselhos dados por ele a alunos de cursinho, o participante manifestou que “vale a pena” atravessar as dificuldades da formação. Ademais, ele mencionou que suas notas estão mais altas este ano, que está estudando mais e conseguindo dosar melhor a atenção à namorada. Como ilustra a seguinte citação:

E: [...] Já passou bastante tempo, assim, de namoro, então não tem mais aquele negócio de início, assim. Aí eu tô dando mais tempo pra mim. É claro, não tô estudando que nem um

maluco, assim... Mas eu... não fico estudando mais de véspera, essas coisas assim. O preparo já é um pouquinho maior já pra não... dar mais mole. (Mauro, T3)

O participante expressou arrependimento por ter por se dedicado em excesso ao relacionamento com a namorada, ficando muito tempo ao telefone, indo dormir tarde e estudando pouco, o que considerou ter sido a principal causa de sua reprovação no primeiro ano da AMAN. Algo novo que emergiu em T3 foi seu posicionamento no sentido de assumir a responsabilidade por essa escolha, não se limitando a considerá-la como decorrente das cobranças da namorada ou de um fator imponderável (um “detalhe”, como referira em T2).

Como ilustra o próximo excerto:

E: [...] Aí, como era o primeiro namoro, ali, queria saber como é que era, e tal... Comecei a namorar, mais, também, pra saber como é que era. Aí ficou aquela imaturidade, ali, de início ficar ligando... Porque a mulher fica cobrando... Não era nem questão de cobrança, eu também ligava porque queria ligar, entendeu? Era... era impressionante, era tipo assim: acordava, dá dois minutos pra ligar, no almoço, dava uma ligada.... Aí, era sempre... Entendeu? Aí... Era bom, assim, só que... gerou esse... gerou isso hoje, entendeu? É... no momento era só adrenalina, ali, era bom.... Mas depois... que a consequência veio, entendeu? [...] (Mauro, T3)

Na sequência, ele manifestou que hoje “controla mais isso”, de forma natural, conseguindo dedicar mais tempo aos estudos. Isto é, o autocontrole relativo aos aspectos emocionais foi desenvolvido pelo participante, permitindo-lhe ser mais disciplinado no cumprimento de suas obrigações. Voltaremos a esse ponto específico mais adiante.

Por ora, em relação à assunção de responsabilidade pessoal por suas escolhas, é interessante observar que esse posicionamento foi demonstrado também em outros momentos da entrevista. Ao refletir sobre seu processo de escolha pela carreira militar, Mauro admitiu que, ainda que houvesse recebido informações específicas sobre as dificuldades da formação, mesmo assim teria optado por segui-la, por desejar, em seu entusiasmo, “passar por isso de qualquer jeito”. Nas entrevistas anteriores, ele frequentemente atribuía à falta de informações, ao fato de outras pessoas só terem mencionado o lado bom da carreira, a responsabilidade pelos seus sofrimentos (pois dizia

ter sido enganado, em suas palavras, “ilusionado” pelos outros). Ele reelaborou, também, a significação de seu período de preparação para o concurso, assim como do próprio início da formação militar, destacando o orgulho sentido por si próprio e por parte de seus familiares em função de seus êxitos. Como se vê no excerto abaixo:

E: Ah, eu acho que... quando eu fiquei contente mesmo, foi no terceiro ano do ensino médio, ali, quando tudo tava dando certo, entendeu? Questão de estudo, tava indo muito bem no cursinho... Entendeu? Aí eu, também, no colégio público, meus professores lá, é... de matemática, me inscreviam lá pro concurso de... Olimpíada Brasileira de Matemática. Eu participei, cheguei até a ganhar acho que uma menção honrosa ali. Assim, foi o ano que eu acho que eu fiquei mais satisfeito comigo. Por eu ter passado na EsPCEx, ter passado em outro concurso aí, militar, aquele de fuzileiro lá, que eu tinha feito só pra... fazer mesmo. Acho que foi em terceiro, assim, mas era meio... E ter conseguido ganhar uma coisa na... na Olimpíada, assim. Acho que foi o ano que eu mais... é... fiquei feliz, assim, comigo mesmo... Entendeu? E também, assim, no Espadim, porque... é aquele negócio, né, tu traz tua família, assim... Aí tu vê aqui o orgulho da tua família, entendeu? Isso daí acho que foram os dois pontos, assim, que... eu mais tive orgulho. (Mauro, T3)

Assim, se por um lado Mauro posicionou-se como agente de suas escolhas, por outro, ele evidenciou, no excerto acima, o sentimento de orgulho próprio surgido em situações nas quais despertou admiração por parte de pessoas significativas, oriundas de seu ambiente social de origem. Identificamos, portanto, a importância desse reconhecimento social para sua autoimagem.

A despeito do novo posicionamento emergente em T3, Mauro manifestou uma tendência à reprodução acrítica de certos modelos, por exemplo, no tratamento dispensado a cadetes mais modernos que ele. No excerto seguinte, ele abordou seu relacionamento com os cadetes do primeiro ano recém-chegados à AMAN:

E: [...] Eu, assim, quando eu tava no início do ano eu... peguei, assim, um pouco no pé dos caras que eram dali de... Ah, é como sempre acontece na AMAN, entendeu? Pra poder conhecer os caras e depois hoje já tenho contato assim mais próximo com eles. Só de início, ali, pra dar o susto e depois com o tempo... eu já... E assim como acontece todos os anos, sempre vai acontecer aqui na AMAN. Entendeu? (Mauro, T3)

No excerto anterior, identificamos que Mauro procurou dar um “susto” nos novatos, utilizando como justificativa para isso o argumento de que estava seguindo o que “sempre acontece” e “sempre vai acontecer” na AMAN. Verificamos ser recorrente em suas

narrativas a utilização do que é tradicionalmente adotado, ou adotado pela maioria, como parâmetro para suas ações. No trecho a seguir, ele detalhou como faz para se impor perante seus subordinados:

P: E já teve alguma situação dessa em que você quis cobrar um cadete do primeiro ano, e você achou que ele, assim, não tava dando muita atenção pra você, que não tava...[

E:] Não, não... Ah, é porque... eu sei me impor, entendeu? O cara tem que saber se impor. Se ele não souber se impor...

P: Mas como é que você se impõe? O que que você faz pros caras se ligarem no que você tá falando?

E: Não, primeiro eu chamo a atenção [ri]... Aí...[

P:] Tá, você fala alto, você grita...

E: É, dou um grito assim...

P: Hã... Xinga eles?

E: Não... Primeiro, eu não gostava quando me xingavam... Acho que nunca me xingaram, mas se chegasse a pensar xingar alguma vez... Ou se alguém xingasse o outro, assim, eu não gostava.

P: Ahã...

E: Então, não gosto de fazer isso. Eu gosto de... gritar. Como qualquer um, assim, vai gritar com o subordinado, assim, pra poder chamar a atenção. Aí chamo a atenção dele, aí se ele cagar, chamo a atenção de novo... Aí, não... Aí eu vou até ele... Aí... faz o que sempre é feito, assim: “Ah, toma posição de sentido...”, né... Faz o que... Ah, cobra o que tem que ser feito ali, dá o esporro nele... e é assim. (Mauro, T3)

Nas citações anteriores, observamos como Mauro descreveu suas ações visando produzir um impacto emocional em seus subordinados, intimidando-os no intuito de afirmar sua autoridade. É interessante notar a relação dessas narrativas com as vivências de medo e ansiedade que ele próprio relatara, nas entrevistas anteriores, quanto à fase inicial de sua socialização militar. Em T3, ele parece reproduzir o mesmo modo de interação entre superiores e subordinados que teria lhe provocado sofrimento no passado, evidenciando ter internalizado esse padrão de relacionamento.

Em contrapartida, o participante argumentou que procura agir corretamente e cobrar os cadetes mais modernos de modo coerente, somente quando realmente “tem alguma coisa”. No entanto, ao ser solicitado a dar exemplos a respeito, ele se referiu a comportamentos que ele próprio reprovava nos companheiros quando estava no primeiro ano. Por exemplo, em relação a cadetes “baixados”, que se deslocam para as atividades fora

de forma, sem correr ou bradar, por motivos médicos. Ele julgava essa conduta como uma “questão de acochambração”, isto é, de falta de comprometimento e dedicação às atividades militares, quando a observava em seus pares. Dessa forma, atualmente, ele relatou que procura reprimir esse tipo de comportamento em seus subordinados.

Neste e em outros exemplos, o participante evidenciou tomar suas próprias opiniões, experiências e mesmo preferências pessoais como parâmetros para julgar o que deve ser corrigido ou o que é admissível no relacionamento entre superiores e subordinados. Ele demonstrou não considerar perspectivas alternativas, oriundas da possibilidade de diferentes vivências, por pessoas distintas, em seu processo reflexivo. Assim, revelou tendência a adotar um ponto de vista uniforme e autocentrado em suas avaliações.

Em outro momento, ao ser perguntado sobre sua compreensão acerca do valor da lealdade e da obediência para os militares, Mauro primeiro pediu para esclarecer se a questão era referente a “de modo geral ou modo de oficial”. Em seguida, externalizou sua visão sobre a obediência, marcando uma distinção entre os oficiais em formação e os soldados na tropa:

E: [...] Obediência: porque o cadete... primeiro ele tem que aprender a obedecer, assim, pra depois poder mandar. Assim, vendo pelo lado do oficial, não sei como é que seria ali fora. Porque ali fora o cara só vai obedecer, na tropa... Aí eu não sei como é visto esse valor, assim, de obediência, assim. Mas aqui: a gente começa sempre a obedecer. Tanto que tem o negócio lá, é: “Cadetes, ides... aprender a comandar...” [...] Primeiro o cara tem que aprender a obedecer... pra depois querer mandar. Eu acho que esse ponto de vista seria positivo, é... seria correto com relação aqui à formação. Lá fora eu não sei dizer, porque lá fora, o soldado, ele só vai aprender a obedecer... ele só vai obedecer, obedecer... e depois vai sair do Exército... Então, eu não sei. [...] (Mauro, T3)

Na citação anterior, o participante se baseou na sentença “Cadete! Ides comandar, aprendei a obedecer”, gravada em frente ao pátio no qual ele entra em forma várias vezes ao dia, para afirmar a importância da obediência. Entretanto, ele não foi capaz de associar significados à frase para além de seu conteúdo literal. Limitou-se a expressar que a obediência seria um pré-requisito para “poder” ou “querer” mandar, logo, necessária para a formação dos futuros oficiais, que se destinariam a mandar. Por outro lado, seus futuros

subordinados, particularmente os soldados, seriam destinados a somente obedecer. Nesse caso, ele não conseguiu justificar a importância do valor da obediência (“não sei”).

Prosseguindo, Mauro mencionou que os cadetes devem ter lealdade ao seu comandante de pelotão, sempre lhe transmitindo informações sobre sua situação, assim como lealdade aos seus companheiros, contudo, sem apresentar reflexões mais extensas sobre o tema. Ele acrescentou a responsabilidade como um valor importante para os futuros oficiais:

E: Ah, pra um militar, assim, eu acho que valor, assim, responsabilidade... Principalmente pro... pro futuro oficial, assim, né, porque ele vai tá... não vai tá... cuidando, assim, de trinta caras, e sim de trinta famílias, em termos, assim, que eu já ouvi falar. Que ele tem que ser responsável, né? Porque... isso daqui a gente já aprende desde daqui porque... é sempre cobrado, assim, tudo certinho... E eu acho que isso faz parte, assim. Tanto lá fora também. Mas pelo ponto militar, acho que a responsabilidade, pra mim, é um dos maiores... o valor, assim, que eu acho que é... que é o que mais tem que ser focado ali, entendeu? (Mauro, T3)

No excerto acima, o valor responsabilidade foi assinalado por Mauro como desenvolvido na formação militar por meio de cobranças de “tudo certinho”. Ao justificar a importância desse valor, ele mencionou “já ter ouvido falar” que estaria ligado aos reflexos da atuação do oficial sobre seus subordinados e, por extensão, os familiares destes. Vemos, dessa forma, a associação da responsabilidade à disciplina no cumprimento de atribuições e regras, considerada fundamental pelo participante. Sua função na instituição militar foi referida pela reprodução de um discurso alheio, que parece ainda não ter adquirido um sentido pessoal.

A fim de explorar sua visão sobre a possibilidade de desobediência no contexto militar, apresentamos a Mauro um dilema para discussão. Na situação hipotética, um tenente recebe uma ordem de seu comandante e necessita se posicionar entre priorizar a legalidade ou a disciplina em sua decisão. O dilema emerge quando o superior determina que ele providencie a substituição do material de informática de sua unidade, já obsoleto, por um material novo oriundo de contrabando, que fora apreendido em uma operação. Embora o

procedimento correto fosse listar e encaminhar esse material aos órgãos competentes, a ordem dada ao tenente é que este relacione o material antigo da OM para encaminhamento. O comandante justifica que, de qualquer forma, o equipamento de informática apreendido iria posteriormente para doação. Mauro foi questionado sobre como agiria se estivesse no lugar do tenente, ao que ele inicialmente respondeu:

E: Aí, depende, aí, porque... o cara... Primeiro eu ficaria sem resposta, porque... Assim, de cara... é... ia tá contrariando as leis e tal... Aí também você estaria deixando de ser leal ali com o seu comandante, se você fosse abrir a boca... Então, eu realmente [riso constrangido] eu não sei o que que eu faria. Que é uma situação difícil: ou você faz o certo... Ou você faz o certo porque é certo ali, ou você faz o certo porque o seu comandante quer que seja. Eu, realmente, eu... se me desse uma dessa assim hoje... Dependendo da situação, eu não saberia... (Mauro, T3)

Na sequência, ele ponderou que, se obedecesse à ordem do superior e o caso fosse divulgado pela mídia, ele poderia ficar “malvisto” e ser pessoalmente prejudicado. Por outro lado, se não o fizesse, poderia ficar malvisto pelo próprio comandante. Por fim, ele concluiu que:

E: Ah, eu deveria fazer, né, porque... ele é superior... Teria que seguir ordens, ali.

P: Você acha que isso é o certo a fazer, pra você...

E: Ah, não seria o certo, mas... pelo fato dele ser o... dele ser superior... E eu não vou poder fazer nada, se eu falar não e ele falar que quer que faça... ficar insistindo, eu não vou poder fazer nada, porque ele é superior. Só se eu for na... na... na... na polícia e abrir a boca, assim, se fosse o caso, entendeu? Mas aí eu não saberia o que que poderia influenciar na minha carreira... Se eu falasse que não, ok... Ia ficar ali... Ia ser bem visto ali, porque o coronel fez merda... Mas aí se eu fosse pra uma outra OM e o comandante da outra OM fosse da turma dele... Assim, sei lá, aí começasse a... me deixar em xeque, assim. Eu acho que poderia... os dois casos poderiam é... ferrar a minha carreira ali, deixar ali a carreira do tenente, ali, meio em xeque, entendeu? Mas... eu realmente eu acho que eu não saberia o que que eu iria fazer... A não ser que ele me convencesse muito, assim... entendeu? Eu não sei. (Mauro, T3)

Os excertos anteriores ilustram o posicionamento de Mauro quanto ao cumprimento de ordens, que, para ele, deve ocorrer praticamente em qualquer situação. Ao se imaginar no papel de subordinado, ele adotou a mesma lógica que atribuiu anteriormente à atuação dos soldados: somente obedecer. Todavia, ainda assim, ele se mostrou inseguro em relação a como agir (ponderando que agir contra a lei “não seria o certo”) e considerou, por fim, que

as duas alternativas de ação visualizadas (ser fiel à legalidade e desobedecer ao superior, ou ferir a legalidade e obedecer) poderiam acarretar consequências indesejáveis, ou seja, prejuízos à sua carreira. Na sequência, ao ser discutido outro dilema, relativo à lealdade aos pares, ele utilizou critérios semelhantes: em última análise, suas ações seriam reguladas pelo risco de sofrer prejuízos pessoais, como ficar malvisto e sofrer consequências na carreira. O valor hipergeneralizado, subjacente a suas considerações, afigura-se como a busca de segurança pessoal.

Assim, conforme já observado, Mauro tende a manifestar insegurança para tomar decisões, evitando permanecer “sozinho” na assunção de responsabilidades e procurando referências externas como apoio. Na ausência destas, ou quando há conflito entre diferentes orientações, ele tende a adotar uma perspectiva autocentrada em seus julgamentos, avaliando potenciais benefícios e prejuízos para si próprio ou, ainda, considerando suas preferências (por exemplo, comportamentos de que gosta ou não gosta nos outros, devido a experiências pessoais).

Outro aspecto que se ressaltou ao longo da entrevista em T3 se refere à internalização do controle pelo participante. Por exemplo, no segundo dilema mencionado, ao argumentar sobre por que a conduta hipotética de um grupo de cadetes seria inadequada, ele opinou que:

E: [...] o cara não adianta querer só pensar na... no momento emotivo dele ali, de adrenalina e querer bater no cara ali... e esquecer aqui, a vida dele aqui dentro. Porque, querendo ou não, é aquele negócio que sempre falam: a gente é militar aqui dentro e militar lá fora, então... tem que se portar, né? (Mauro, T3)

Isto é, na sua visão, o controle das emoções e impulsos seria necessário na tomada de decisões, a fim de ponderar as implicações das ações sobre a carreira (“a vida dele aqui dentro”), o que é traduzido como o dever “se portar” adequadamente enquanto militar.

Na mesma direção, ao ser perguntado sobre o que acha que mudou em seu jeito de ser desde que iniciou a formação militar, Mauro avaliou ter “amadurecido” seus pensamentos sobre diversos assuntos, em decorrência das muitas experiências vivenciadas.

Na sequência, ele se referiu a mudanças bastante específicas: seu modo de vestir (“eu gosto mais agora de usar bermuda, antes eu... antes era aquele short”), de falar (“não é mais aquele jeito favelado, assim”) e em dosar seu jeito “bobo” (“Hoje eu já sou um cara um pouco mais sério... [...] Não sei se é isso daí é por causa da... da rotina, assim. O cara sabe quando tem que ser sério e quando tem que ser... bobo.”). Ele mencionou, por exemplo, que procura “controlar” seu vocabulário, embora afirme respeitar “a cultura de cada um”, evitando avaliar negativamente o jeito de falar das pessoas de seu local de origem. Por fim, o participante expressou da seguinte forma sua conclusão sobre esse processo de mudança:

E: Não, eu sinto que eu sou um pouco diferente, assim, desse sentido, assim, de fala... Entendeu? É... pensamentos ali, entendeu? Cada um pensa de um jeito... A gente aqui pensa muito igual, aqui da... daqui de dentro, e o pessoal que é paisano pensa de outro jeito.

P: E você gosta desse seu jeito de hoje?

E: Ah, eu gosto, porque eu acho que eu me sinto mais formal, entendeu? Lá fora era uma pessoa muito informal, aqui dentro eu já... já sou um pouco formal, já sei dosar o que que é certo e o que que é errado. (Mauro, T3)

No excerto acima, Mauro sintetizou ter se tornado “mais formal” como resultado da socialização militar, o que lhe permitiria dosar o certo e o errado. O formalismo pode ser associado às regras de conduta internalizadas por ele, as quais parecem servir de parâmetro moral, como já discutido anteriormente.

A esse respeito, é também relevante a primeira resposta expressada pelo participante quando questionado sobre alguma situação em que tivesse se arrependido de ter feito algo, citada a seguir: “Eu acho que hoje eu nunca fiz nada de errado, porque eu sempre tento me controlar, entendeu?” (Mauro, T3). Por conseguinte, o certo e o errado parecem ser definidos por normas, ordens e convenções, de modo que, nesse contexto, a virtude moral seria alcançada pelo autocontrole dos impulsos e emoções.

Dessa forma, identificamos que significados relacionados ao controle, disciplina e formalismo foram agregados ao campo afetivo-semiótico relacionado à responsabilidade em decorrência da socialização militar. O signo “responsabilidade”, frequentemente utilizado

pelo participante em relação a esse campo, é significativo na medida em que sinaliza o conteúdo e a forma do “dever de responder” internalizado ao longo de sua trajetória. À semelhança do discutido previamente quanto ao relacionamento de Mauro com a namorada, o desenvolvimento do autocontrole parece atuar como regulador do campo afetivo-semiótico associado à satisfação e à liberdade. Assim, é amenizada a tensão entre os dois campos referidos, de maneira a favorecer o ajustamento do participante ao seu papel institucional – pelo menos sob o ponto de vista formal.

As ponderações de Mauro sobre o namoro indicaram outros aspectos relevantes para análise de seus posicionamentos, como se vê na sequência:

P: Mas e o seu namoro, como é que tá agora?

E: Não, hoje tá bem. Já passou... passa por fases ali... Entendeu? Às vezes eu penso, assim, em terminar, pelo fato de... de não ter aproveitado ainda a vida. Entendeu? Porque às vezes minha mãe conversa comigo, ela fala: “Não, tu não pode casar cedo, não. Tu vai se formar com vinte e quatro anos, que é a flor da idade...” Aí eu já paro pra pensar nisso... Entendeu? Eu queria também ter um pai... Eu tenho um pai, só que meu pai é ausente, assim. Eu queria ter um pai pra poder ouvir, só que, infelizmente eu não tenho pra ficar ouvindo... Entendeu? Eu queria saber a opinião, entendeu? Porque às vezes eu também, eu penso: “Ah, não vou terminar, porque também... é... não posso... é...”. Às vezes eu falo, é... Tsc, por questão de terminar assim, porque eu não quero deixar a menina infeliz... Entendeu? Porque aí eu só taria pensando em mim... Entendeu? Mas eu também tenho que pensar em mim, né, às vezes. Porque se não, se for pensar só nos outros, eu não vou ser feliz. Não vou ter aproveitado nada da vida. Entendeu? Às vezes eu penso em querer aproveitar, às vezes não... Entendeu? Tô nessa fase, assim, mas... por enquanto tá bem. (Mauro, T3)

Na citação acima, constatamos como as orientações recebidas de outras pessoas, como sua mãe, afetam as avaliações de Mauro sobre seus próprios sentimentos e escolhas. Ele manifestou um conflito entre “pensar em si” e o possível sofrimento da namorada. Nesse contexto, considerar seus interesses pessoais implicaria buscar “aproveitar a vida”, uma alusão ao campo afetivo-semiótico relativo à satisfação, prazer e liberdade, enquanto o investimento no namoro é associado às limitações do vínculo. Contudo, ele parece não conseguir focalizar a si mesmo, identificando seus sentimentos e objetivos como parâmetros para se posicionar sobre o assunto, sentindo-se inseguro e ansiando novamente por uma referência externa (“eu queria ter um pai pra poder ouvir”).

Em relação a outros temas, como o prosseguimento na carreira militar, o participante revelou semelhantes dificuldades. Embora tenha relatado estar muito satisfeito com seu curso, motivado a concluir sua formação e ser oficial, ele reportou se sentir “intrigado” pelo fato de seu vizinho, que era oficial da Marinha e o influenciou a se preparar para concursos militares, ter deixado a carreira. Como ilustra o excerto abaixo:

E: Bom, assim, hoje, apesar de eu ver o Exército assim, como eu falei agora, “ah, não, eu vejo profissionalismo e tal”, uma coisa que eu fico, assim, às vezes, intrigado, é porque o filho desse meu padrinho... ele... Esse ano mesmo, ele era capitão da Marinha, mas o que que aconteceu: ele foi fazer concurso público, é fiscal de tributos... [...] Que, infelizmente, hoje... ok, aqui a gente tem estabilidade... Mas também a gente tem que pensar no... na gente também, né? Assim, nos filhos... Entendeu? Foi isso daí, que foi o que ele falou. É muito bom, ok, você vai se aventurar bastante... Mas só que, infelizmente, hoje o mundo tá voltado pela crise, assim... a pessoa que não tiver dinheiro, ela não vai ficar... não vai sobreviver, né? [...] (Mauro, T3)

No trecho acima, Mauro evidenciou novamente sua dependência de pessoas significativas pertencentes ao seu ambiente social de origem para orientar seus projetos de vida, de maneira que suas próprias experiências parecem não entrar em questão ao avaliar os prós e contras de suas escolhas. Ele demonstrou continuar sensível à imaginação de uma possível escassez material e ao argumento quanto à necessidade de “sobreviver” em um mundo hostil, sem analisar objetivamente em que medida os rendimentos provenientes da carreira militar atenderiam às suas expectativas pessoais. O sentido e a qualidade do viver, que inclui a natureza da atividade profissional, não são colocados em questão, de maneira que a existência segue interpretada como uma contínua luta pela sobrevivência. O valor fundamental, nesse contexto, consiste na busca de segurança material, extensiva aos filhos projetados em seu futuro.

Seria interessante acompanhar de que forma as experiências de Mauro no curso impactarão sua visão de mundo e suas perspectivas de futuro ao longo dos próximos dois anos de formação. Como vimos, um campo afetivo-semiótico relacionado ao profissionalismo começa a se configurar, quiçá trazendo a chance de integração entre os

campos relativos à responsabilidade e ao prazer, por meio do investimento afetivo na atividade profissional.

Capítulo 6 – Discussão

O delineamento adotado na presente pesquisa possibilitou acompanhar o desenvolvimento dos participantes ao longo de três anos de sua formação, permitindo a análise de diversos aspectos ligados às suas trajetórias de vida e aos processos de significação particularmente promovidos pela socialização militar. A atividade de construção da linha vida, realizada na primeira entrevista a partir da adaptação das propostas de McAdams (2008) e Hammack (2010), revelou-se extremamente produtiva para os objetivos da pesquisa, uma vez que serviu como suporte para a abordagem de eventos significativos ocorridos no curso de vida dos participantes e para a contextualização de sua opção pela carreira militar. Ademais, ao longo das três entrevistas, a partir das questões propostas pela pesquisadora e dos temas abordados espontaneamente pelos participantes, descortinaram-se posicionamentos, afetos e significados construídos no decorrer da socialização militar. Por meio das narrativas sobre episódios cotidianos, conflitos emergentes, reflexões sobre o passado e projetos para o futuro, avaliações sobre eventos ocorridos dentro e fora da caserna, entre outros temas, gradualmente tornou-se possível identificar a configuração de campos afetivo-semióticos no desenvolvimento dos participantes, relacionados a diferentes valores e posicionamentos semióticos. Por conseguinte, a realização deste estudo longitudinal foi bem-sucedida para o alcance dos objetivos de pesquisa, ao possibilitar a identificação de diversos processos relativos ao desenvolvimento moral dos sujeitos.

Neste capítulo, discutiremos, em primeiro lugar, as inter-relações identificadas entre o desenvolvimento de campos afetivo-semióticos, valores e posicionamentos semióticos no decorrer das experiências significativas vivenciadas pelos sujeitos em um ambiente sociocultural. Buscaremos analisar como valores específicos emergentes em determinados

contextos de experiência tornam-se gradualmente generalizados, alcançando por vezes a hipergeneralização, e sua imbricação a determinadas interpretações morais da realidade, que orientam as avaliações, sentimentos, ações e projetos de vida dos sujeitos. Na sequência, discutiremos a canalização cultural realizada no decorrer da socialização militar, envolvendo sugestões sociais situadas em diferentes níveis da hierarquia regulatória afetivo-semiótica proposta por Valsiner (2012b, 2014), com vistas à internalização e externalização de determinados valores morais. Analisaremos, ainda, os valores e significações que se revelaram centrais nesse processo de socialização, tendo em vista os resultados comuns aos casos estudados. Por fim, abordaremos os principais aspectos que caracterizaram o desenvolvimento moral dos três participantes enfocados nesta tese, discutindo como cada sujeito internalizou de maneira singular as experiências vivenciadas em sua formação militar.

Processos Afetivo-Semióticos e o Desenvolvimento de Valores Morais

Tendo em vista as trajetórias de desenvolvimento analisadas, observamos que as experiências dos sujeitos em diversos contextos são apreendidas segundo determinadas qualidades, vivenciadas afetivamente com valências positivas ou negativas (Innis, 2016). A interpretação das experiências parte dessa base afetiva, que podemos associar ao Nível 1 do modelo de regulação afetivo-semiótica proposto por Valsiner (2012b, 2014). Os processos de significação construídos a partir desse primeiro nível podem alcançar diferentes níveis de generalização, conforme discutiremos nesta seção.

É importante ressaltar que a mediação exercida por outros sociais (Pino, 2005; Vygostky, 1988, 2001) desempenha um papel fundamental na canalização cultural dos processos de significação. Ainda que seja o próprio sujeito que vivencie concretamente suas

experiências por meio de sensações corporais e emoções, a construção de significados implica algum grau de atividade reflexiva para além do aqui-e-agora. Isso porque, para ultrapassar o nível das sensações imediatas, faz-se necessária a utilização de signos, que permitem estabelecer relações com outros níveis de experiência. Porém, cabe frisar que a função semiótica não implica necessariamente o uso de signos verbais, dispondo de um variado espectro de recursos semióticos que envolve, por exemplo, imagens, sons, gestos, configurações arquitetônicas e assim por diante. Assim, as orientações ou sugestões sociais encontram-se disponíveis em diversas formas no ambiente sociocultural, canalizando as experiências e as interpretações efetuadas pelo sujeito (Innis, 2016; Shweder & Much, 1991; Valsiner, 2012b, 2014). Ao mesmo tempo, tais sugestões sociais promovem determinados posicionamentos semióticos, ligados a perspectivas específicas da realidade (Leiman, 2002; Shotter, 1993a).

Ao longo do percurso ontogenético, as construções afetivo-semióticas iniciais podem ser reforçadas, ampliadas, transformadas ou, ainda, abandonadas (Branco, 2016; Valsiner, 2014) – ao menos de maneira a “saírem de cena” por algum tempo – diante de novos eventos. Algumas se fortalecem e estabilizam no curso do desenvolvimento, configurando campos e posicionamentos afetivo-semióticos específicos. Entendemos que cada contexto de experiência promove a valorização de certas qualidades associadas às práticas que lhe são inerentes, assim como, complementarmente, a desvalorização de seus opostos, constituindo parâmetros normativos (Brinkmann, 2004). No decorrer da socialização dos indivíduos nesses contextos, ocorre a progressiva generalização desses parâmetros, de modo que determinadas qualidades associadas a situações, pessoas, objetos ou ideias passam a ser valorizadas, tornando-se, por exemplo, signos relativos à bondade, justiça, excelência, eficiência, correção, honestidade e assim por diante, enquanto sua contrapartida torna-se desvalorizada, condenada ou rejeitada.

Nessa esteira, compreendemos que os valores são inerentes aos campos afetivo-semióticos construídos a partir das experiências contextuais, constituindo propriamente a dimensão afetiva dos processos de significação. A configuração desses campos traduz um posicionamento afetivo-semiótico, isto é, uma determinada implicação subjetiva diante das experiências vividas, ligada ao sentido de responsabilidade pessoal (Bergmann, 1998; Leiman, 2002; Shotter, 1993a,1993b). A título de ilustração, podemos considerar a situação de um jovem que ingressa na formação militar e é levado a compartilhar um alojamento com diversos companheiros, necessitando realizar várias tarefas em conjunto. A estreita convivência nesse ambiente coletivo e a realidade quase inevitável da cooperação mútua para alcançar seus objetivos promove a valorização de qualidades relacionadas à lealdade, companheirismo, camaradagem, honestidade, transparência e assim por diante. Os significados construídos em torno das experiências vividas nesse contexto são associados a determinados valores, que passam a constituir critérios de excelência a partir dos quais os indivíduos avaliam a si próprios e aos demais. Um “bom companheiro” se diferencia de um mau companheiro por meio de determinados indicadores ligados a ações e posicionamentos assumidos perante o grupo, de modo que cada indivíduo se torna de certa forma capaz de perceber a que é chamado a responder perante os outros. Designamos tais valores relacionados a contextos de experiência específicos de *valores contextuais*.

Mais além, essas interpretações podem vir a transpor seu contexto de experiência de origem e ser gradualmente aplicadas a outros contextos. No exemplo acima, podemos imaginar que os valores associados às relações interpessoais no contexto da formação militar passem a ser aplicados, em alguma medida, aos relacionamentos do indivíduo com seus familiares ou amigos civis. Inicialmente, talvez o jovem em questão se perceba sendo mais cooperativo do que costumava em um contexto específico e, mais adiante, pode começar a

se orientar por parâmetros da lealdade militar em contextos de experiência distintos. Nessa situação, identificamos um processo de *generalização intercontextual* em curso.

Esse movimento pode, entretanto, avançar cada vez mais, de maneira que os valores vivenciados inicialmente na formação militar se tornem orientações motivacionais fundamentais para o sujeito, independentemente do contexto de experiência em foco. Ao atingirem esse nível de *hipergeneralização*, tais orientações conformam um “sentir-se no mundo” constantemente presente nas interações entre a pessoa e seu ambiente, constituindo filtros afetivo-semióticos por meio dos quais novas situações são abordadas, antecipadas e projetadas pelo indivíduo (Valsiner, 2014, 2016). Nessa situação, não apenas o sentido de responsabilidade perante um contexto profissional específico encontra-se em jogo, mas a responsabilidade subjetiva de forma abrangente, remetendo a horizontes morais hipergeneralizados.

Compreendemos, portanto, que os horizontes morais do indivíduo são definidos por campos afetivo-semióticos hipergeneralizados relacionados à interpretação fundamental de como o mundo deveria ser, envolvendo posicionamentos reflexivos do sujeito em relação a si próprio e aos demais seres humanos e configurando o senso daquilo que devem e lhes é devido em suas relações nesse mundo. A consonância das próprias ações em relação a esses parâmetros proporciona, assim, sentimentos de adequação, coerência e respeito próprio, assim como sua dissonância desencadeia sentimentos de inadequação, vergonha, culpa e arrependimento. Em contrapartida, na avaliação das ações alheias, vemos a emergência de sentimentos de aprovação, admiração e respeito, assim como de reprovação, indignação e desprezo (Bergmann, 1998; Drew, 1998; Tognetta & Vinha, 2009). Mais do que pontos de chegada, os horizontes morais, dado que abstratos e hipergeneralizados, representam um permanente vir a ser, um ideal a ser alcançado, construído, realizado (Schlieve, 2017).

Portanto, atuam como uma recorrente fonte de inquietação, a sinalizar aperfeiçoamentos necessários no mundo e na própria pessoa.

Em resumo, propomos que o desenvolvimento moral ocorre ao longo da progressiva formação e generalização de campos afetivo-semióticos, por meio da internalização e externalização de valores e significados relacionados às experiências vivenciadas pela pessoa em seu ambiente sociocultural. Conforme representado na Figura 2:

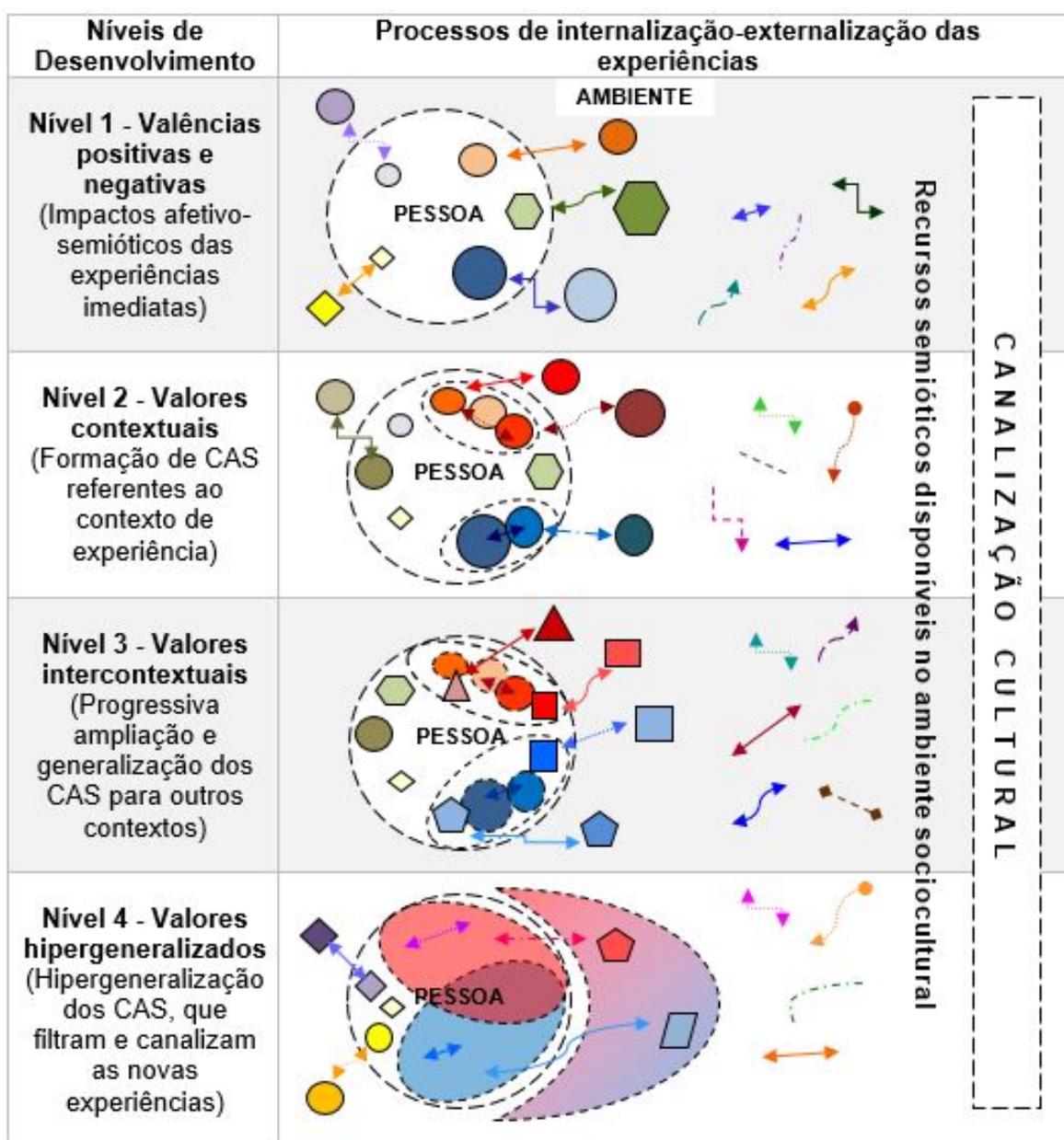


Figura 2. Desenvolvimento de valores morais e processos afetivo-semióticos
 Legenda: CAS= Campos Afetivo-Semióticos

É importante ressaltar que a configuração dos campos afetivo-semióticos ocorre de forma complexa e dinâmica. Os processos de significação envolvem a construção de opostos complementares, por exemplo, lealdade *versus* deslealdade, segurança *versus* insegurança, compromisso *versus* descompromisso, e assim por diante, que constituem conjuntos de significados e valores hierarquicamente inter-relacionados. Dessa forma, em suas interações no ambiente sociocultural, o sujeito necessita equacionar as diferentes orientações motivacionais presentes em seu sistema de *self*, vivenciando tensões, diálogos e negociações internas e externas (Branco, 2016).

Ademais, o nível e a amplitude da generalização alcançada pelos campos afetivo-semióticos serão variáveis entre os indivíduos, de maneira que, a despeito dos esforços de canalização cultural, não é possível determinar previamente quais experiências provocarão certos impactos e quais associações específicas serão realizadas entre as experiências vivenciadas em um contexto particular e em diferentes contextos. Conforme mencionado, os campos afetivo-semióticos se inter-relacionam, influenciando-se mutuamente, articulando-se hierarquicamente e compondo a visão de mundo do indivíduo. Uma vez tendo adquirido relativo grau de generalização e estabilidade, esses campos passam a atuar como filtros na interpretação das novas experiências e como reguladores das ações dos sujeitos. Assim, por exemplo, os valores hipergeneralizados que um indivíduo possui ao ingressar na formação militar orientarão os processos de significação relativos às experiências nesse novo contexto, de modo a reforçar, amplificar, transformar ou bloquear certos aspectos da canalização cultural posta em marcha pela instituição militar. Poderão, ainda, entrar em maior ou menor grau de tensão diante das pressões da instituição para a internalização de suas sugestões sociais, como abordaremos na discussão dos casos individuais. Antes, porém, discutiremos as práticas de canalização cultural voltadas ao desenvolvimento moral dos sujeitos, identificadas no processo de socialização estudado.

A Canalização Cultural para o Desenvolvimento Moral na Socialização Militar

A canalização cultural promovida ao longo da socialização militar envolve o uso de múltiplos recursos semióticos, de maneira que sugestões sociais relacionadas aos valores militares atuam em diferentes níveis da hierarquia regulatória afetivo-semiótica descrita por Valsiner (2012b, 2014).

Conforme detalhamos em artigo publicado (Wortmeyer & Branco, 2016), a própria localização geográfica da Academia Militar das Agulhas Negras, próxima ao maciço das Agulhas Negras, possui um apelo simbólico que remonta à década de 1930, um período histórico em que a formação de oficiais foi intencionalmente associada a ideais de grandeza e estabilidade da Nação (Castro, 1994). Nessa época, José Pessoa Cavalcanti de Albuquerque, comandante da Escola Militar do Realengo, antecessora da AMAN, concebeu diversos signos relacionados à identidade que buscava forjar nos futuros oficiais do Exército, como o estandarte da escola, os uniformes históricos relacionados ao passado imperial, o espadim como réplica da espada invicta de Caxias, assim como o título de cadete, de origem nobiliárquica, que passou a ser atribuído aos alunos da escola (Câmara, 1985; Castro, 1994). Sem desejar empreender um aprofundamento sobre o tema, destacamos que o projeto de construção da AMAN e a concepção de diversos objetos simbólicos associados à formação dos oficiais do Exército tiveram o claro objetivo de atingir o campo psicológico, nas palavras de seu idealizador, “a alma e o coração do jovem candidato a oficial” (Cavalcanti de Albuquerque, s.d. como citado em Câmara, 1985, p. 51).

Em consequência, quem hoje adentra os portões da AMAN se depara com um ambiente físico impregnado de sugestões sociais, a começar pela grandiosidade das montanhas que emolduram as amplas edificações em estilo neoclássico, decoradas com peças artísticas e bélicas que remetem a elementos da antiguidade clássica e a eventos da

história nacional e institucional. As sensações corporais suscitadas por esse ambiente, geralmente percebido como grandioso em contraste à pequenez do observador, provocam um impacto afetivo-semiótico comumente traduzido como “grandiosidade” e “imponência” pelos sujeitos. Tais significados ligam-se à instituição militar, por vezes provocando admiração e o desejo de fazer parte dessa estrutura. Os signos que se destacam nesse ambiente convidam o observador, portanto, a participar de alguma forma de seus atributos, como identificamos na análise das motivações para a escolha da carreira militar e das representações decorrentes no círculo social de origem dos participantes.

O ingresso na carreira militar é demarcado por inúmeros signos de ordem material, que atuam diretamente sobre a sensibilidade e a imagem corporal dos sujeitos, como o uso de uniformes, o corte de cabelo padronizado, a adoção de continências e posturas específicas, entre outros. Uma das instruções fundamentais para os recém-chegados se refere à ordem unida, que envolve uma série de movimentos coordenados executados a partir de comandos a voz ou mediante toques de corneta (ou clarim), incluindo deslocamentos em marcha. Outro aspecto diz respeito à aprendizagem dos inúmeros regulamentos aplicados à conduta dos militares dentro e fora da caserna, que se tornam alvo de fiscalização e sanção pelos membros mais antigos da comunidade militar. Rapidamente, os novatos se percebem imersos em um contexto de experiências que canaliza a quase totalidade de suas atividades cotidianas, promovendo seu posicionamento em um sistema hierárquico e disciplinar de forma bastante palpável. Em tal contexto, as intervenções institucionais são realizadas em primeiro lugar sobre os corpos (Badaró, 2006), que devem ser habituados à externalização dos signos que marcam seu pertencimento a esse grupo social. Tais signos produzem não apenas o posicionamento dos indivíduos dentro da instituição, mas também em contextos externos, ao facilitarem sua identificação como militares. Dessa forma, é reforçado o sentimento de

ser um “representante do Exército”, mesmo em situações não diretamente relacionadas à esfera profissional.

Outro aspecto comumente relatado pelos participantes como uma grande mudança em seu cotidiano, após o ingresso na formação militar, refere-se à convivência em um ambiente coletivo. Os alojamentos, que abrigam atividades outrora restritas à vida privada dos indivíduos, são compulsoriamente compartilhados com diversos companheiros, exigindo a coordenação mútua para fazer frente, entre outros desafios, às regras e tarefas relativas a esses espaços. Assim, os novatos necessitam se adaptar à constante proximidade com seus pares, independentemente das afinidades pessoais, que se tornarão interlocutores fundamentais em seus esforços de ajustamento e construção de sentido para a realidade institucional. Nesse contexto, assim como na maior parte das tarefas e funções desempenhadas ao longo da formação, os sujeitos vivenciam a concreta necessidade da cooperação para atingir os objetivos propostos. Particularmente nas atividades de campanha, são adicionados a esse cenário dificuldades e desconfortos de natureza física e psicológica, de modo que o posicionamento dos indivíduos em relações de interdependência e ajuda mútua é vivenciado intensamente. Por conseguinte, a socialização militar canaliza a construção de campos afetivo-semióticos relacionados à comunidade militar e aos seus valores atuando em primeiro lugar sobre a experiência concreta, corporal, dos indivíduos, relacionada ao Nível 1 da hierarquia regulatória afetivo-semiótica proposta por Valsiner (2012b, 2014).

Na mesma esteira, a participação cotidiana dos indivíduos em rituais e cerimônias que externalizam aspectos fundamentais do modo de organização e relacionamento da instituição militar, frequentemente com a presença de músicas, hinos, canções, movimentos e objetos significativos, promove a canalização de processos afetivo-semióticos de maneira concreta e apelativa aos múltiplos sentidos corporais. Além dos rituais diários, como, por

exemplo, o avançar ao rancho e as formaturas gerais, a realização de cerimônias militares é comumente utilizada para marcar o atingimento de objetivos da formação. Isso se aplica não apenas em ocasiões solenes como a Cerimônia de Entrega de Espadins, já mencionada nesta tese, mas também na conclusão de atividades curriculares como, por exemplo, exercícios no terreno (que envolvem a simulação do emprego militar em campanha). Assim, a ritualização constitui uma característica marcante da socialização militar, em que diversos recursos semióticos são empregados para promover, lembrar e reforçar valores e símbolos que caracterizam a identidade militar.

Em paralelo às inúmeras práticas relacionadas ao Nível 1, aqui apenas sumariamente mencionadas, observamos a constante presença de mensagens verbais relacionadas aos valores militares, ligadas aos Níveis 2 e 3 do modelo proposto por Valsiner (2012b, 2014). Essas sugestões sociais estão presentes nas várias frases dispostas nos pátios e espaços internos da Academia, em discursos proferidos por ocasião de formaturas e solenidades, em palestras, aulas e orientações cotidianas realizadas pelos instrutores. Entretanto, verificamos que essas mensagens verbais se tornam efetivamente significativas na medida em que se relacionam a experiências concretamente vivenciadas pelos cadetes, canalizando as interpretações desses eventos em direção a significados e valores mais abrangentes. Assim, por exemplo, identificamos que uma tarefa realizada pelos cadetes em um exercício no terreno, ao ser tomada como objeto de reflexão com a mediação dos instrutores, possibilitou que os desafios vivenciados no aqui-e- agora fossem relacionados a significações generalizadas acerca do valor da autoridade e do respeito à hierarquia para a efetividade da ação coletiva.

Além disso, cabe sublinhar a importância do vínculo estabelecido pelos cadetes com seus instrutores para a internalização do etos institucional. A estreita convivência, ligada à dependência dos comandantes imediatos (de pelotão e subunidade) para a administração de

seu cotidiano na AMAN, favorece que esses instrutores sejam percebidos pelos cadetes como porta-vozes da instituição militar e como referências profissionais. Nos casos em que houve uma relação de identificação dos participantes com tais oficiais, baseada em sentimentos de confiança e admiração, verificamos que estes atuaram como catalisadores (Valsiner, 2014) da internalização dos valores e significados da cultura militar – em consonância com a perspectiva singular externalizada por esses atores. É importante ressaltar que essa função mediadora é realizada pelos instrutores não somente por meio de conteúdos verbais explícitos, mas principalmente pelas mensagens implícitas na comunicação diária (Shweder & Much, 1991), pelo gerenciamento das tarefas e rotinas dos cadetes e por seu próprio desempenho profissional, constantemente tomado como parâmetro afetivo-semiótico pelos futuros oficiais. Observamos, ainda, o papel análogo desempenhado pelos cadetes mais antigos ao longo da socialização militar, provocando importantes impactos afetivo-semióticos sobre os novatos, particularmente com base em sua posição hierárquica e em sua experiência no contexto acadêmico.

Ademais, identificamos que os cadetes da mesma turma também constituem importantes mediadores na construção de significados e valores pelos sujeitos. Em função da estreita convivência e dos vínculos estabelecidos, verificamos que os cadetes constantemente dialogam com seus pares sobre eventos ocorridos dentro e fora da caserna, compartilhando perspectivas e interpretações. Mais além, conforme já mencionado, essa mediação ocorre pelas mensagens implícitas nas interações diárias entre os cadetes, relacionadas à mútua regulação da conduta.

Em síntese, identificamos que a canalização cultural exercida ao longo da socialização militar envolve o uso de recursos semióticos em diferentes níveis (Valsiner, 2012b, 2014), a começar pela localização geográfica, arquitetura e elementos decorativos que caracterizam o ambiente físico da Academia Militar, passando pela utilização de

variados signos materiais associados à identidade militar, pela organização e regulamentação das rotinas, atividades e práticas adotadas pelos cadetes, pela constante realização de rituais e cerimônias significativos no âmbito da cultura militar, assim como pela estreita convivência dos cadetes com outros membros dessa comunidade, em especial seus pares e superiores, em contextos de experiência típicos desse grupo profissional. Por meio desses variados e redundantes recursos, os participantes são semioticamente posicionados em determinadas experiências e perspectivas da realidade (Bergmann, 1998; Leiman, 2002; Shotter, 1993a,1993b), no intuito de promover a canalização de seus afetos e processos de significação em certas direções, alinhadas aos objetivos institucionais (Valsiner, 2012b, 2014).

A partir das informações construídas na presente pesquisa, entendemos que a socialização militar é fundamentalmente orientada para o desenvolvimento de uma ética da comunidade (Shweder, Much, Mahapatra, & Park, 2003). As qualidades valorizadas nas experiências se relacionam ao pertencimento à comunidade militar e visam a preservar os papéis desempenhados pelos indivíduos na estrutura coletiva, concebida como uma entidade com sua própria identidade, história, reputação e tradições. Assim, os valores básicos derivam das noções de interdependência entre os membros, reciprocidade, dever e hierarquia, conforme apontado por Shweder, Much, Mahapatra e Park (2003), ao que acrescentamos os variados desdobramentos semióticos relativos à lealdade, disciplina, responsabilidade, organização da ação coletiva, profissionalismo, sacrifício e patriotismo, entre outros. Naturalmente, assim como identificado nas pesquisas dos autores citados, a existência de uma ética da comunidade não inviabiliza sua coordenação com outros eixos afetivo-semióticos, como, por exemplo, com uma ética da autonomia. Na próxima seção, aprofundaremos essa discussão à luz das trajetórias de desenvolvimento analisadas.

Diante desse cenário, pode-se supor que as intensivas experiências vivenciadas pelos cadetes em sua formação promovam o desenvolvimento de determinados valores que, em um crescente processo de generalização, impliquem a transformação de sua visão de mundo de modo abrangente e de seus horizontes morais. Entretanto, conforme temos discutido ao longo deste trabalho, ainda que a socialização militar represente uma arena de convergência ou equifinalidade nas trajetórias dos sujeitos, há diversos fatores que contribuem para a singularização desses percursos, os quais tentaremos sumarizar a seguir.

Primeiramente, é importante considerar os processos afetivo-semióticos que antecederam o ingresso dos participantes na formação militar, ligados aos seus valores preexistentes e motivações para a escolha profissional. Como discutimos na seção anterior, os campos afetivo-semióticos, ao serem generalizados e adquirirem relativa estabilidade, passam a orientar as interpretações dos sujeitos diante de novas experiências, atuando de modo a filtrar e canalizar suas ações. Dessa forma, observamos que os indivíduos realizam um esforço de adaptação ao novo ambiente buscando manter a coerência com seus valores prévios (Schlieve, 2017), os quais atuam de maneira a favorecer, dificultar ou mesmo bloquear a internalização dos valores associados ao novo contexto de experiências. As interpretações, metas e motivações associadas à carreira militar (que evidentemente podem sofrer transformações ao longo da socialização) contribuem para a identificação e unificação afetiva em relação à instituição militar ou, por outro lado, para o distanciamento afetivo e reflexivo das experiências vividas nesse contexto, ou, ainda, para um relativo equilíbrio entre a identificação com o papel institucional e o distanciamento psicológico no sentido de adotar perspectivas complementares da realidade. De todo modo, os indivíduos desempenham um papel ativo em sua própria socialização, o que implica um processo singular de sensibilização e interpretação da canalização exercida em seu ambiente sociocultural.

Em contrapartida, cabe observar que essa canalização cultural não é homogênea nem universalmente padronizada. Os atores que participam da socialização – instrutores, professores, cadetes mais antigos, cadetes da mesma turma, subordinados – são também singulares, atuando com relativa autonomia nas interações estabelecidas com os sujeitos. Assim, as qualidades relacionadas à cultura militar iluminadas por um instrutor certamente não serão idênticas às ressaltadas por outro, ainda que tenda a existir relativa convergência entre seus pontos de vista. Entretanto, em função dessa diversidade que se potencializa em face dos inúmeros interlocutores encontrados ao longo da socialização, podemos constatar que cada cadete termina por trilhar um percurso único em sua formação, conforme já sinalizado pelos participantes de nossa pesquisa anterior (Wortmeyer, 2007), ainda que circunscrito pelos limites (*constraints*) estabelecidos no processo de canalização cultural (Valsiner, 2012b). Devem ser consideradas, também, as diferentes oportunidades do desempenho de funções administrativas ou de comando, que não são equitativamente distribuídas devido a variados fatores, assim como a participação em equipes desportivas, no apoio a exercícios no terreno de outras turmas e em viagens de estudo, para citar apenas alguns exemplos. Portanto, ainda que haja inúmeras experiências compartilhadas, as interações que cada cadete vivencia concretamente nesse contexto (em cuja dinâmica encontra-se implicada sua própria individualidade) propiciam uma variabilidade de posicionamentos e reposicionamentos semióticos, que exercerão maior ou menor impacto sobre seu desenvolvimento moral.

Consequentemente, verificamos impactos da socialização militar em diferentes níveis de generalização afetivo-semiótica, resultando na variabilidade de interpretações e posicionamentos no tocante ao contexto institucional e aos horizontes morais de modo abrangente. A seguir, discutiremos os processos de desenvolvimento analisados nos três casos em foco na presente tese.

Trajetórias de Desenvolvimento Moral na Socialização Militar

Abordaremos na sequência os principais aspectos relativos ao desenvolvimento moral dos participantes analisados nesta pesquisa, enfatizando os resultados promovidos pela socialização militar no tocante à internalização de campos e posicionamentos afetivo-semióticos, dos valores contextuais relacionados e, conforme o caso, de valores hipergeneralizados.

Antes, porém, é fundamental destacar que os resultados discutidos a seguir baseiam-se em uma seleção das informações visando aos objetivos deste estudo, não constituindo uma análise global da subjetividade dos participantes, tampouco um diagnóstico psicológico. Além disso, as conclusões aqui apresentadas não possuem caráter determinista, isto é, não representam pontos de chegada no desenvolvimento dos sujeitos. Ao contrário, deve-se considerar que os participantes estão prosseguindo em seu desenvolvimento e que sua contínua interação em contextos de experiência dinâmicos, dentro e fora da instituição militar, representa uma constante possibilidade de surgimento de transformações e novidades em suas trajetórias, em variadas direções.

Caso Jorge: unificação com a instituição militar

Identificamos que, desde a infância e a adolescência do participante, emergiram dois importantes campos afetivo-semióticos ligados à busca de *excelência* (no sentido de emulação) e *sociabilidade*. Essas duas orientações combinaram-se no posicionamento de Jorge como destaque em seu ambiente, proporcionando-lhe estima e reconhecimento social. Ao ingressar no colégio militar, no início do Ensino Médio, ele passou a vivenciar um contexto de maior *controle* e disciplinamento, que promoveu a emergência de um novo campo afetivo-semiótico, progressivamente internalizado como necessário para orientar seu

próprio desenvolvimento de forma produtiva. Mais tarde, ao iniciar a formação militar na Escola Preparatória, ele ingressou em um ambiente de estreita convivência em coletividade, que favoreceu a emergência do campo afetivo-semiótico ligado ao pertencimento a uma *comunidade* específica, regulada pela interdependência e lealdade entre seus membros.

Ao longo dos três anos em que acompanhamos sua socialização militar na AMAN, verificamos a continuidade do desenvolvimento desses campos afetivo-semióticos, assim como a emergência de novos campos, a partir da crescente identificação de Jorge com instrutores, pares e suas atividades na instituição militar. Esse processo culminou com a fusão ou unificação afetivo-semiótica do participante em relação ao seu papel institucional, como detalharemos a seguir.

Em relação ao campo afetivo-semiótico associado ao controle, observamos sua progressiva generalização, ao ponto de se tornar um referencial para a condução da natureza humana e da sociedade em geral. Desde o início, a experiência de estar inserido em um regime disciplinar foi vivenciada positivamente por Jorge, apoiando-o na conquista de suas metas. Gradualmente, ele internalizou essa orientação ativamente, passando a exercer o autocontrole como forma de se adaptar às expectativas de seus instrutores e alcançar reconhecimento. Ao desempenhar diversas funções de comando, Jorge foi assumindo o posicionamento de comandante militar, passando a atuar como agente de controle. No contexto dessas experiências, foram valorizadas qualidades ligadas à disciplina, hierarquia, autoridade, mérito pessoal, comando, respeito, responsabilidade, organização, planejamento, obediência e, não menos importante, ao autocontrole, frequentemente relacionado a dar exemplo e agir com coerência. Por fim, identificamos a configuração de um valor hipergeneralizado referente à *disciplina*, como expressão da ordem e do controle que seriam, na visão de Jorge, essenciais à vida humana.

Em relação ao campo afetivo-semiótico relacionado ao pertencimento à comunidade militar, observamos, de forma semelhante, sua gradual generalização. Identificamos a canalização do campo afetivo-semiótico relacionado à sociabilidade para o interior da instituição militar, com o deslocamento das referências afetivas do participante para esse contexto, ao lado do afrouxamento de seus vínculos em outros contextos de experiência. O sentimento de lealdade, reciprocidade e confiança mútua desenvolvido em relação à comunidade militar evidenciou-se como a base para a cooperação no cumprimento do dever disciplinar, tomado como pilar básico de sua identidade profissional. Assim, o posicionamento como membro leal da comunidade militar parece ter adquirido centralidade para o participante, proporcionando um sentido pelo qual vale a pena viver, regulador dos demais contextos de experiência. Em consequência, identificamos a valorização de aspectos ligados à interdependência, camaradagem, união, lealdade, companheirismo, espírito de corpo, honestidade, transparência e verdade, entre outros correlatos, culminando com a configuração da *lealdade* como valor hipergeneralizado.

Em associação ao campo anterior, verificamos a emergência do campo afetivo-semiótico relacionado à *combatividade*, particularmente a partir das experiências de Jorge em exercícios operacionais e dos vínculos construídos com determinados instrutores e pares. Constatamos a crescente associação desse campo ao ideal da profissão militar, interpretado como comprometimento e predisposição ao sacrifício pela Pátria. Vemos, portanto, a valorização de qualidades relativas à vibração, vontade de combater e ao emprego em missões operacionais. Cabe acrescentar que, após o falecimento da mãe do participante, observamos sua sensibilização no tocante à finitude da existência e a emergência de uma orientação motivacional relativa a “viver intensamente”. Assim, para fazer frente a essa inquietação existencial, Jorge passou a buscar fruir a vida ao máximo, exaurindo-se nas experiências. Esse aspecto foi também canalizado para o desempenho de seu papel na

instituição militar, reforçando o sentido de missão existencial ligado à carreira e promovendo a predisposição para o *sacrifício* em combate – que seria uma forma de viver intensamente seu compromisso com a profissão militar.

Por fim, verificamos que Jorge realizou um processo de generalização dos valores relacionados à comunidade militar para a sociedade de modo geral, expressando sob o signo *patriotismo* seu sentimento de pertencimento a uma unidade nacional. Essa projeção de sua identificação com a instituição militar para o mundo de modo hipergeneralizado, o qual passou a ser interpretado de maneira abrangente segundo os horizontes morais construídos a partir da socialização militar, propiciou uma projeção de futuro como protagonista em uma missão relevante para a Nação.

Na Tabela 2, procuramos sintetizar os principais impactos da socialização militar sobre o desenvolvimento moral do participante, conforme configurados em T3.

Campo afetivo-semiótico	Posicionamento semiótico	Valores contextuais	Valores hipergeneralizados	
Controle	Comandante militar disciplinado e disciplinador	Disciplina, controle, responsabilidade, hierarquia, respeito, autoridade, organização, planejamento, autocontrole, dar exemplo	Disciplina	P A T R I O T I S M O
Comunidade	Membro leal da comunidade militar	Interdependência, união, camaradagem, lealdade, companheirismo, espírito de corpo, honestidade, transparência	Lealdade	
Combatividade	Combatente comprometido com a Força Terrestre	Operacionalidade, vibração, vontade de combater, dedicação, predisposição ao sacrifício	Sacrifício	

Tabela 2. Síntese do desenvolvimento moral externalizado por Jorge em T3

Caso Pedro: equilíbrio dinâmico entre unificação e distanciamento

A partir de diversas experiências vivenciadas pelo participante no período da infância à adolescência, identificamos a emergência e progressiva consolidação de campos afetivo-semióticos relacionados à *autonomia* e *solidariedade*. O falecimento de ambos os pais

representou uma ruptura no desenvolvimento de Pedro, promovendo a amplificação de sua orientação para a autonomia para fazer frente a essa transição. Ao iniciar suas atividades como menor aprendiz, as experiências vivenciadas nesse novo contexto promoveram seu posicionamento como integrante responsável de uma equipe de trabalho, havendo emergência de um campo afetivo-semiótico relativo ao *compromisso profissional*. Mais tarde, ao servir como soldado em uma unidade da Aeronáutica, essa orientação foi corroborada e amplificada, abarcando significados inerentes aos modos de organização e relacionamento na instituição militar.

A entrada na Escola Preparatória representou uma nova transição para Pedro, lançando-o em um contexto de experiências que demandava um posicionamento semiótico conflitivo com a hierarquia dos campos afetivo-semióticos desenvolvida até então, baseada em seu posicionamento como agente autônomo, independente e responsável. Em seguida, ao cursar o primeiro ano da AMAN, ele vivenciou a intensificação desse sofrimento psicológico, que culminou com um conflito moral insuportável ao ser submetido a situações que contrariavam seus ideais acerca dos valores militares. O participante agiu no sentido de romper com a formação militar, vivenciando uma nova transição relativa a diversos aspectos de sua vida. Em primeiro lugar, recuperou a autonomia na administração de seu cotidiano, consolidando o relacionamento com a noiva e traçando novos projetos para o futuro. Ao mesmo tempo, sentiu-se desorientado no campo profissional, desencadeando diversos processos reflexivos, favorecidos pelo seu posicionamento em um novo ambiente profissional. Assim, após o distanciamento físico da instituição militar, processou-se um distanciamento psicológico, que lhe permitiu refletir criticamente sobre os significados das experiências e sobre seu próprio posicionamento naquele contexto. Em consequência, Pedro vivenciou um reposicionamento em relação a essa realidade, construindo um sentido para a opção profissional de ser militar no cenário mais amplo de seus projetos de vida e decidindo,

por fim, retornar e assumir uma posição de protagonismo no ambiente militar. Ao retornar para a EsPCEEx, as experiências da formação militar assumiram para ele novas qualidades semióticas e afetivas, que viabilizaram seu engajamento nas atividades sob uma diferente perspectiva, de modo a alcançar êxito e reconhecimento.

Na sequência, ao longo dos três anos em que acompanhamos o participante na AMAN, identificamos que Pedro foi posicionado por seus instrutores como responsável por servir de referência para seus pares devido às suas experiências anteriores. Ele correspondeu a essa expectativa, dedicando-se intensamente às atividades da formação e sendo bem-sucedido em seu desempenho. Observamos que Pedro realizou uma apropriação dos significados associados ao seu papel institucional de maneira ativa e coerente com as próprias orientações morais, construindo um sentido para a opção de ser militar alicerçado em ideais de solidariedade e serviço à Nação. Verificamos que seu posicionamento como protagonista, agente independente e responsável por suas escolhas, assim como os valores e significados associados ao campo afetivo-semiótico da autonomia, consolidou-se e amplificou-se no decorrer do processo de socialização.

Da mesma forma, o campo afetivo-semiótico relativo à solidariedade, em que o outro se afigura como parâmetro moral fundamental, desenvolveu-se no sentido da liderança perante seus pares. Particularmente a partir do segundo ano do curso, Pedro posicionou-se como crítico e conselheiro em sua turma, utilizando sua capacidade de distanciamento psicológico das dificuldades e suas experiências prévias para orientar seus companheiros a colocar os problemas e desafios da formação em perspectiva. Assim, também nesse campo, manifestou-se o protagonismo do participante, de modo convergente com seu engajamento à comunidade militar.

Quanto ao compromisso profissional, observamos a progressiva canalização dos significados relativos a esse campo afetivo-semiótico pelas experiências concretamente

vivenciadas pelo participante nas atividades militares. Seu sentido de responsabilidade na atuação profissional passou a abranger aspectos relativos a hierarquia, disciplina, dedicação, organização e planejamento, percebidos como funcionais para a eficácia no trabalho. Dado que Pedro construiu o sentido de seu papel institucional sobre a base dos campos afetivo-semióticos anteriores, hipergeneralizados, ligados à autonomia e solidariedade, ele apresentou elevada flexibilidade e independência no julgamento das situações profissionais. Dessa forma, ele evidenciou considerar um complexo de fatores para tomada de decisões, tendo em vista os aspectos formais e legais relativos à organização militar, ao lado de preocupações morais relativas à justiça e às consequências de suas ações sobre o outro. Pedro se posiciona, portanto, como agente responsável por suas escolhas, exercitando, com sua capacidade de distanciamento psicológico e descentramento, a assunção de diferentes perspectivas para buscar as melhores soluções.

Assim, verificamos que a dinâmica de unificação e distanciamento afetivo e reflexivo desenvolvida pelo participante em relação ao seu papel profissional revelou-se produtiva para seu ajustamento ao contexto institucional e para a assunção de uma posição de liderança e protagonismo. Na Tabela 3, buscamos sintetizar os principais aspectos desenvolvidos por Pedro ao longo da socialização militar, conforme observados em T3.

Campo afetivo-semiótico	Posicionamento semiótico	Valores contextuais	Valores hipergeneralizados
Autonomia	Agente independente e responsável	Individualidade, autoafirmação, esforço próprio, dedicação, persistência, responsabilidade pessoal, senso crítico, flexibilidade, coragem, decisão	Autonomia
Solidariedade	Líder/companheiro empático e solidário	Compaixão, empatia, respeito pelo outro, solidariedade, sacrifício, lealdade, generosidade, serviço à Nação	Solidariedade
Compromisso profissional	Chefe militar dedicado e comprometido	Responsabilidade, organização, autoridade, hierarquia, disciplina, legalidade, planejamento, capacidade de gestão, cooperação, abnegação	Comprometimento profissional

Tabela 3. Síntese do desenvolvimento moral externalizado por Pedro em T3

Caso Mauro: distanciamento afetivo-semiótico e busca de unificação

Nas narrativas do participante sobre sua infância e pré-adolescência, destacaram-se as várias mudanças de residência, de contexto sociocultural e, principalmente, das pessoas responsáveis pelo seu cuidado. As primeiras memórias que emergiram na atividade de reconstrução da linha da vida foram relativas a sentimentos de sofrimento e medo do abandono, embora posteriormente tenham sido relatados momentos de prazer e satisfação na interação com pares. Porém, ao longo das três entrevistas realizadas, a tonalidade afetiva predominante nas menções a esse período foi de certo desamparo, associado a sentimentos de ausência de referência e de frustração por não ter sido atendido em demandas de ordem material e afetiva. De alguma forma, observamos no início da socialização militar o retorno dessa configuração afetivo-semiótica ligada ao desamparo, ao medo e à insegurança, particularmente quando o participante se viu privado do suporte concreto de pessoas significativas.

Além disso, desde a infância, identificamos a recorrente presença na trajetória do participante de determinadas orientações, por meio de sugestões implícitas na organização

de sua rotina e de sugestões verbais externalizadas por diversas pessoas significativas. Essas orientações sociais se referem à necessidade do cumprimento de obrigações para se alcançar liberdade e prazer, de enfrentar um período de sacrifício e privações como meio para conseguir “se dar bem na vida”. Diante desse cenário, as atividades realizadas são basicamente interpretadas como instrumentos, sem significação em si mesmas, de modo que as conquistas materiais constituem a medida do sucesso. O significado da existência relaciona-se, em última análise, à luta para evitar a escassez e sobreviver. Nesse contexto, observamos a emergência de um campo afetivo-semiótico relativo à *responsabilidade* ligada à busca de segurança por meio do cumprimento de obrigações, em oposição a um campo relativo à *satisfação*, prazer e liberdade. Cabe sublinhar que o reconhecimento e a aprovação por parte das pessoas significativas, pertencentes ao seu círculo social de origem, têm permanecido relevante para Mauro ao longo de toda sua trajetória.

Em consequência, a carreira militar foi significada pelo participante sob esse ponto de vista instrumental, sendo vivenciada como um caminho de sacrifício e privações que deve ser atravessado para se alcançar recompensas futuras, notadamente de natureza econômica. Principalmente nos dois primeiros anos em que acompanhamos a trajetória de Mauro (T1 e T2), verificamos seu contínuo sofrimento diante da tensão entre os dois campos afetivo-semióticos acima mencionados (*responsabilidade versus satisfação*). Ele externalizava um persistente conflito entre a orientação para *responsabilidade* de assumir suas obrigações ligadas à formação militar, tendo em vista particularmente as dificuldades socioeconômicas de sua família e as expectativas de pessoas significativas, e o desejo de aproveitar a vida com mais liberdade e satisfação. Assim, as experiências ao longo da socialização militar, interpretada como lugar de dor e sofrimento, foram marcadas pela busca de distanciamento afetivo, assim como pelo anseio de passar o mais rápido possível (e com o mínimo de sofrimento) pela formação.

Simultaneamente, observamos um distanciamento reflexivo das experiências. Com a ênfase em “sobreviver” à formação, os principais recursos semióticos internalizados por Mauro foram referentes a regras, costumes e procedimentos necessários para evitar consequências indesejáveis como avaliações negativas e punições. Nesse contexto, ele integrou significados relativos à disciplina, obediência e formalismo ao campo afetivo-semiótico relativo à responsabilidade, o que culminou com a orientação para o autocontrole do comportamento, impulsos e emoções, identificado particularmente em T3. Os horizontes morais construídos em relação ao seu papel profissional foram delineados por uma concepção instrumental, de modo que sua atuação como militar se orienta por referências externas provenientes de ordens superiores, regulamentos e tradições.

Esse posicionamento semiótico como agente dependente de referências externas torna-se problemático em situações complexas, quando não há orientações claras sobre como agir ou, ainda, na presença de orientações conflitantes. Na discussão de dilemas hipotéticos em T3, o participante manifestou acentuada dificuldade para assumir uma posição autônoma, revelando insegurança e constante receio de sofrer prejuízos pessoais em função de suas decisões. Esgotadas essas ponderações, e na ausência de tais riscos, ele demonstrou basear-se em vivências e preferências pessoais para avaliar o rumo certo a seguir, sem conseguir exercitar o descentramento e considerar perspectivas alternativas das situações.

Por outro lado, em T3, Mauro externalizou a construção de um vínculo com seus comandantes de companhia e pelotão no novo curso, modificando a qualidade afetiva e reflexiva de suas experiências na formação. Identificamos a emergência de um novo campo afetivo-semiótico, relacionado ao *profissionalismo*, ao qual foram associados significados referentes à dedicação profissional, entusiasmo, participação e coerência. Nesse contexto, observamos um posicionamento semiótico incipiente como membro da arma escolhida, ao lado de uma projeção de futuro mais positiva em relação à carreira militar.

Coincidentemente, nessa etapa Mauro expressou maior reflexividade sobre situações específicas, posicionando-se como responsável pelos prós e contras de suas escolhas. Assim, inferimos que seu maior investimento afetivo e reflexivo nas atividades da formação pode vir a contribuir, gradualmente, para a internalização de referências mais seguras e estáveis em relação a determinados valores e a sua própria autoimagem.

Por fim, observamos que, no contexto militar, assim como em outros contextos de experiência referidos pelo participante, o valor hipergeneralizado que orienta suas ações se refere à busca de *segurança* pessoal. Essa orientação também se revelou de diferentes formas em suas projeções de futuro, como, por exemplo, na antecipação de possíveis dificuldades econômicas e das ações necessárias para garantir a segurança material de sua futura família.

Na Tabela 4, procuramos representar uma síntese dos principais aspectos relativos ao seu desenvolvimento moral na socialização militar, conforme externalizados em T3.

Campo afetivo-semiótico	Posicionamento semiótico	Valores contextuais	Valores hipergeneralizados
Responsabilidade (ligada à busca de segurança)	Agente orientado por referências externas	Abnegação, cumprimento de obrigações, disciplina, dedicação, responsabilidade, segurança, formalismo, obediência, autocontrole	Segurança
Profissionalismo	Membro iniciante em processo de identificação com instrutores	Dedicação profissional, aperfeiçoamento, conhecimento técnico, entusiasmo, participação, coerência	-

Tabela 4. Síntese do desenvolvimento moral externalizado por Mauro em T3

Capítulo 7 – Considerações Finais

Ao final desse percurso de pesquisa, acreditamos ter atingido os objetivos propostos, contribuindo para a compreensão do desenvolvimento humano no contexto institucional militar, particularmente no tocante aos impactos da socialização militar sobre o desenvolvimento moral dos jovens cadetes do Exército Brasileiro.

A temática do desenvolvimento moral, conforme discutimos, tem sido frequentemente abordada sob um enfoque cognitivista e universalista, focalizando os argumentos e posicionamentos assumidos pelos sujeitos em situações de avaliação. A investigação da socialização militar desafia esses pressupostos, ao descortinar o teor profundamente afetivo e complexo das experiências vivenciadas pelos sujeitos nesse contexto, imersos em um intensivo processo de canalização cultural que envolve o uso de múltiplos e diversificados recursos afetivo-semióticos. A significação das experiências de um cadete em sua formação não pode ser, de fato, traduzida por meio de discursos e teorias. A linguagem verbal é insuficiente para externalizar a constelação de valores e significados derivada da imersão nesse contexto cultural peculiar, em que a própria comunicação entre seus integrantes deve prescindir de extensas elaborações argumentativas. A conexão afetiva e semiótica entre os militares é garantida, em primeiro lugar, pela convergência de visões de mundo, sentimentos e ideais, construída pela participação solidária em atividades típicas desse universo profissional.

Ainda assim, acreditamos que a perspectiva da psicologia semiótico-cultural adotada neste trabalho, ao atentar para as particularidades do desenvolvimento humano em contextos culturais específicos com base na variabilidade dos processos afetivo-semióticos por meio dos quais as pessoas atribuem sentido e direção à sua existência, abriu possibilidades para a construção de conhecimentos intersubjetivamente significativos acerca das dinâmicas do

desenvolvimento de valores morais na socialização militar. A pesquisa realizada nesse campo permitiu analisar o desenvolvimento moral para além dos limites de um contexto educacional tradicional, revelando os impactos afetivo-semióticos exercidos por sugestões sociais presentes no ambiente geográfico e arquitetônico da Academia Militar das Agulhas Negras, nos variados signos materiais associados à identidade militar, na realização de cerimônias e rituais relativos a eventos específicos e a atividades rotineiras, na própria forma de organização das atividades, movimentos e relações interpessoais no contexto da formação militar, entre outros aspectos. Esses recursos favorecem a valorização pelos sujeitos de determinadas qualidades associadas às práticas e objetos, configurando, no curso do desenvolvimento, desde valores que denominamos contextuais e intercontextuais, até valores hipergeneralizados.

Ao lado dessa miríade de recursos semióticos concretamente perceptíveis na socialização militar, sublinha-se o papel fundamental da mediação afetivo-semiótica realizada pelos demais militares, particularmente os cadetes da mesma turma, cadetes mais antigos e oficiais do corpo docente. Por meio de interações verbais e não verbais, as relações significativas estabelecidas com esses outros sociais canalizam as interpretações dos sujeitos sobre a realidade em que estão inseridos, assim como contribuem para a projeção de suas expectativas em relação ao futuro, influenciando fortemente seus processos de desenvolvimento. Naturalmente, a consideração dessas dimensões intersubjetivas do ambiente sociocultural torna-se relevante não apenas no contexto da educação militar, mas certamente na educação em geral.

Ademais, a presente tese possibilitou analisar o papel ativo e singular exercido pelas pessoas em sua própria socialização, mesmo quando inseridas em um contexto altamente institucionalizado como o da formação militar. Observamos que cada cadete possui uma trajetória única de desenvolvimento, a qual, ainda que afetada por suas experiências no

contexto militar, carrega as marcas das experiências e posicionamentos semióticos construídos em outros contextos. Acreditamos ter contribuído para a análise de diferentes modos de vinculação à instituição militar estabelecidos pelos indivíduos, que implicam processos dinâmicos de unificação e distanciamento afetivo-semiótico em relação ao contexto institucional.

Nesta tese, propusemos um modelo relativo à ontogênese de valores morais, representando seu desenvolvimento com base nos impactos afetivo-semióticos vivenciados pelas pessoas nos diferentes contextos de experiência em seu ambiente sociocultural. Defendemos que os impactos imediatos experimentados no aqui-e-agora podem ser fortalecidos e amplificados, prosseguindo rumo à crescente generalização e tornando-se valores *contextuais*, *intercontextuais* e, em última instância, *hipergeneralizados*. Argumentamos que o desenvolvimento desses valores se imbrica ao desenvolvimento de posicionamentos e campos afetivo-semióticos, uma vez que eles se enraízam propriamente nas nuances afetivas (que sempre possuem valências positivas ou negativas) ligadas aos processos de significação. Dessa forma, defendemos que os horizontes morais do indivíduo são constituídos a partir de suas experiências em contextos específicos, que promovem a progressiva generalização de uma interpretação do mundo e de um modo de sentir-se e posicionar-se nesse cenário. Com base na investigação realizada, concluímos que a moralidade, ainda que alimentada pelo constante diálogo com as vozes da cultura coletiva, carrega, assim como outros processos psicológicos, a marca da individualidade, de maneira que cada ser humano apresenta um modo único de posicionar-se e responder como sujeito moral.

Entendemos que as pesquisas relacionadas ao desenvolvimento moral devem buscar o aprofundamento sobre os aspectos qualitativos das relações do indivíduo em seus diversos contextos de experiência, que propiciam a emergência de valores e significados que, ao

alcançarem o nível da hipergeneralização, definirão seus horizontes morais de modo abrangente. A adoção de métodos puramente quantitativos acarreta a perda da dimensão processual do desenvolvimento, ao mesmo tempo em que resulta em uma abordagem superficial e limitada de processos afetivo-semióticos que, como vimos, são inerentemente complexos e dinâmicos. Apesar do grande investimento de tempo e esforço necessário, consideramos que a realização de várias entrevistas em profundidade com os mesmos participantes, em uma perspectiva longitudinal, permitiu a construção de informações ricas e multifacetadas, por meio do progressivo avanço da comunicação entre pesquisadora e pesquisados e do exercício reflexivo de ambas as partes em relação aos temas enfocados.

Entretanto, como se evidenciou na apresentação do percurso de pesquisa realizado, este trabalho deixa margem para muitos desdobramentos futuros. Nesse sentido, a análise dos demais casos acompanhados longitudinalmente possibilitaria a composição de um panorama ainda mais abrangente acerca dos processos de desenvolvimento moral na socialização militar. Por outro lado, as informações construídas nas entrevistas com os instrutores, nas observações participantes e nos grupos focais com os capitães apresentam nuances do processo de desenvolvimento estudado que ainda aguardam consideração mais detalhada. Além disso, seria extremamente interessante prosseguir com o acompanhamento longitudinal dos participantes atuais, realizando entrevistas em novas etapas de sua carreira profissional, de modo a investigar como os novos contextos de experiência vivenciados após a formação atuam quanto ao seu desenvolvimento moral.

Ao realizar este trabalho, verificamos que a construção de uma perspectiva qualitativa do desenvolvimento moral, que focalize os processos afetivo-semióticos promovidos em contextos socioculturais específicos, ainda se encontra em sua fase inicial, tanto no Brasil quanto internacionalmente. Assim, o presente trabalho apresenta os limites inerentes ao seu caráter exploratório e introdutório. Apesar disso, entendemos que as

discussões aqui apresentadas podem contribuir para uma melhor compreensão dos desafios ligados ao desenvolvimento de valores morais, instrumentalizando reflexões sobre as práticas de formação existentes na socialização militar, assim como em outros contextos educativos. Esperamos que essa pesquisa inspire a realização de outros estudos na área, de maneira que novos pesquisadores se engajem no desafio de investigar a moralidade como um fenômeno complexo, dinâmico e aberto a múltiplas construções afetivo-semióticas.

Referências

- Appiah, K. A. (2012). *O código de honra: Como ocorrem as revoluções morais*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Badaró, M. (2006). Identidad individual y valores morales en la socialización de los futuros oficiales del ejército argentino [Versión eletrónica]. *Avá Revista de Antropología*, 9, 60-76.
- Bauman, Z. (1997). *Ética pós-moderna*. São Paulo: Paulus.
- Beck, U. (2005). War is peace: On post-national war. *Security Dialogue*, 36 (1), 5-26.
- Bergmann, J. R. (1998). Introduction: Morality in discourse. *Research on Language and Social Interaction*, 31 (3-4), 279-294.
- Biaggio, A. (2006). *Lawrence Kohlberg: Ética e educação moral*. São Paulo: Moderna.
- Blasi, A. (2004). Moral functioning: Moral understanding and personality. In K., Daniel, D. K., Lapsey, & D. Narvaez (Eds.). *Moral development, self, and identity* (pp. 335-347). Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Branco, A. U. (2012). Values and sociocultural practices: Pathways to moral development. In J. Valsiner (Ed.). *Oxford Handbook of Culture and Psychology*. Cambridge, UK: Oxford University Press.
- Branco, A. U. (2016). Values and their ways of guiding the *psyche*. In J. Valsiner, G. Marsico, N. Chaudhary, T. Sato and V. Dazzani (Eds.), *Psychology as the science of human being: The Yokohama Manifesto* (pp. 87-104). Cham, Switzerland: Springer.
- Branco, A. U., & Valsiner, J. (1997). Changing methodologies: A co-constructivist study of goal orientations in social interactions. *Psychology and Developing Societies*, 9, 1, 35-64.
- Branco, A. U., & Valsiner, J. (1999). A questão do método na psicologia do desenvolvimento: Uma perspectiva co-constructivista. In M. G. T. Paz, & A. Tamayo (Orgs.). *Escola, saúde e trabalho: Estudos psicológicos* (pp. 23-39). Brasília: Editora da Universidade de Brasília.
- Branco, A. U., & Valsiner, J. (2012). Editor's introduction: Values as culture in self and society. In A. U. Branco & J. Valsiner. *Cultural psychology of human values* (pp. vii-xviii). Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Brasil (2012). *Livro Branco de Defesa Nacional*. Recuperado de http://www.defesa.gov.br/arquivos/estado_e_defesa/livro_branco/livrobranco.pdf.
- Brinkmann, S. (2004). The topography of moral ecology. *Theory & Psychology*, 14 (1), 58-80.

- Câmara, H. F. (1985). *Marechal José Pessoa: A força de um ideal*. Rio de Janeiro: Biblioteca do Exército.
- Castro, C. (1994). Inventando tradições no Exército Brasileiro: José Pessoa e a reforma da Escola Militar. *Revista Estudos Históricos*, 7 (14), 231-240.
- Castro, C. (2004). *O espírito militar: Um antropólogo na caserna* (2a ed.). Rio de Janeiro: Zahar.
- Castro, C., & Leirner, P. (Orgs.) (2009). *Antropologia dos militares: Reflexões sobre pesquisas de campo*. Rio de Janeiro: Editora FGV.
- Charmaz, K. (2009). *A construção da teoria fundamentada. Guia prático para análise qualitativa*. Porto Alegre: Artmed.
- Código Penal Militar* (1969). Decreto-Lei nº 1.001, de 21 de outubro de 1969. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/Del1001.htm.
- Constituição da República Federativa do Brasil de 1998* (1998). Brasília. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm.
- Cosentino, A. C., & Solano, A. C. (2012). Character strengths: A study of argentinean soldiers. *The Spanish Journal of Psychology*, 15 (1), 199-215. Recuperado em 25 janeiro, 2012, de http://dx.doi.org/10.5209/rev_SJOP.2012.v15.n1.37310.
- Drew, P. (1998). Complaints about transgressions and misconduct. *Research on Language and Social Interaction*, 31 (3-4), 295-325.
- Estatuto dos Militares* (1980). Lei nº 6.880, de 9 de dezembro de 1980. Brasília: EGGCF.
- Exército Brasileiro (2016). *Vade-Mécum de Cerimonial Militar do Exército - Valores, Deveres e Ética Militares* (EB10-VM-12.010). Separata ao Boletim do Exército nº 44, de 4 de novembro de 2016.
- Flick, U. (2009). *Introdução à pesquisa qualitativa* (3a ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Freitag, B. (2003). *A questão da moralidade: Da razão prática de Kant à ética discursiva de Habermas*. Brasília: Publicações SOS-Imprensa, Universidade de Brasília.
- Gaskell, G. (2002). Entrevistas individuais e grupais. In M. Bauer & G. Gaskell. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: Um manual prático* (pp. 64-89). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Gatti, B. A. (2005). *Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas*. Brasília: Liber Livro.
- Goergen, P. (2005). Educação e valores no mundo contemporâneo. *Educação e Sociedade*, 26 (92), 983-1011.
- Graaf, M. C. de, & Berg, C. E. van den (2010). Moral professionalism within the Royal Netherlands Armed Forces. In J. Stouffer & S. Seiler (Orgs.). *Military ethics:*

- International perspectives* (pp. 1-24). Kingston, Canada: Canadian Defence Academy Press.
- Hammack, P. L. (2010). The cultural psychology of Palestinian youth: A narrative approach. *Culture & Psychology, 16* (4), 507-537.
- Hermans, H. J. M. (2001). The dialogical self: Toward a theory of personal and cultural positioning. *Culture & Psychology, 7* (3), 243-281.
- Hummel, A. (2011). “*Nada mudou!*” *Fluxos de informação e tecnologias da informação e comunicação nas instituições totais: O caso da Academia Militar das Agulhas Negras – Aman*. Dissertação de mestrado, Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, Brasil.
- Huntington, S. P. (1985). *The soldier and the state: The theory and politics of civil-military relations*. Cambridge, MA: The Belknap Press of Harvard University Press.
- Huntington, S. P. (1996). *O soldado e o Estado: Teoria e política das relações entre civis e militares*. Rio de Janeiro: Biblioteca do Exército.
- Innis, R. (2016). Affective semiosis: Philosophical links to cultural psychology. In J. Valsiner, G. Marsico, N. Chaudhary, T. Sato and V. Dazzani (Eds.), *Psychology as the science of human being: The Yokohama Manifesto* (pp. 87-104). Cham, Switzerland: Springer.
- Jackson, J. J., Thoemmes, F., Jonkmann, K., Lüdtke, O., & Trautwein, U. (2012). Military training and personality trait development: Does the military make the man, or does the man make the military? [Eletronic version], *Psychological Science, 23* (3), 270-277.
- Janowitz, M. (1957). Military elites and the study of war. *Conflict Resolution, 1* (1), 9-18.
- Janowitz, M. (1967). *O soldado profissional: Um estudo social e político*. Rio de Janeiro: Edições GRD.
- Johansen, R. B., Laberg, J. C., & Martinussen, M. (2013). Measuring military identity: Scale development and psychometric evaluations [Eletronic version], *Social Behavior and Personality, 41* (5), 861-880.
- Jovchelovitch, S., & Bauer, M. (2002). Entrevista narrativa. In M. Bauer & G. Gaskell. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: Um manual prático* (pp. 90-113). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Kohlberg, L. (1984). *The psychology of moral development*. San Francisco: Harper & Row.
- Krämer-Badoni, T., & Wakenhut, R. (2010). Morality and the military life-world. In G. Lind, H. A. Hartmann & R. Wakenhut (Orgs.). *Moral judgments and social education* (pp. 205-219). New Brunswick, NJ: Transaction Publishers.
- La Taille, Y. (2000). Para um estudo psicológico das virtudes morais. *Educação e Pesquisa, 26* (2), 109-121.

- La Taille, Y. (2006). *Moral e ética: Dimensões intelectuais e afetivas*. Porto Alegre: Artmed.
- Leiman, M. (2002). Toward semiotic dialogism: The role of sign mediation in the dialogical self. *Theory and Psychology*, 12 (2), 221-235.
- Lind, G. (2008). Teaching students to speak up and to listen to others: Fostering moral-democratic competencies. In D. E. Lund & P. R. Carr. *Doing democracy and social justice in education: Political literacy for all students* (pp. 185-220). New York: Peter Lang Publishing.
- Magalhães, S. M. C. (2013). *Formar soldados em tempos sombrios: Uma reflexão sobre o desenvolvimento de valores e atitudes no ensino militar*. Comunicação oral apresentada no VII Encontro Nacional da Associação Brasileira de Estudos de Defesa, Belém, PA, Brasil.
- Marsico, G.; & Varzi, A. C. (2016) Psychological and social borders: Regulating relationships. In J. Valsiner, G. Marsico, N. Chaudhary, T. Sato and V. Dazzani (Eds.), *Psychology as the science of human being: The Yokohama Manifesto* (pp. 327-336). Cham, Switzerland: Springer.
- McAdams, D. P. (2008). *The life story interview*. Evanston, IL: Northwestern University. Recuperado em 30 abril, 2014, de <http://www.sesp.northwestern.edu/foley/instruments/interview/>.
- Ministério da Defesa (2012). *Política Nacional de Defesa e Estratégia Nacional de Defesa*. Recuperado de http://www.defesa.gov.br/arquivos/estado_e_defesa/END-PND_Optimized.pdf.
- Nunes, A. B., & Branco, A. U. (2007). Desenvolvimento moral: Novas perspectivas de análise. *Psicologia Argumento*, 25 (51), 413-424.
- Parker, D., & Greener, P. (2010). Ethics research: Moral psychology and its promise of benefits for moral reasoning in the military. In J. Stouffer & S. Seiler. *Military ethics: International perspectives* (pp. 25-48). Canada: Canadian Defence Academy Press.
- Parker, I. (2005). *Qualitative psychology: Introducing radical research*. New York: Open University Press.
- Perez, C., Jr. (2012). The soldier as lethal warrior and cooperative political agent: On the soldier's ethical and political obligations toward the indigenous other. *Armed Forces & Society*, 38 (2), 177-204.
- Piaget, J. (1932/1994). *O juízo moral na criança*. São Paulo: Summus.
- Pino, A. (2005). A criança, um ser cultural ou da passagem do biológico ao simbólico. In A. Pino. *As marcas do humano: As origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski* (pp. 43-68). São Paulo: Cortez.
- Rest, J. R. (1986). *Moral development. Advances in research and theory*. New York: Praeger.

- Robinson, P. (2008). Introduction: Ethics education in the military. In P. Robinson, N. Lee & D. Carrick (Eds.). *Ethics education in the military* (pp. 1-14). Hampshire, England: Ashgate.
- Rosa, A., & González, F. (2012). Values, virtues, citizenship, and self from a historical and cultural approach. In A. Branco & J. Valsiner. *Cultural psychology of human values* (pp. 3-30). Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Sato, T., Hidaka, T., & Fukuda, M. (2009). Depicting the dynamics of living the life: The Trajectory Equifinality Model. In J. Valsiner, P. C. M. Molenaar, M. C. D. P. Lyra, & N. Chaudhary (Eds.). *Dynamic process methodology in the social and developmental sciences* (pp. 217-240). New York: Springer.
- Sato, T., Mori, N., & Valsiner, J. (Eds.) (2016). *Making of the future: The trajectory equifinality approach in cultural psychology*. Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Schlieve, S. (2017). Resisting inequality but loving those cheap ironed shirts: Danish expatriates' experiences of becoming employers of domestic staff in India. In N. Chaudhary, P. Hviid, G. Marsico & J. W. Villadsen (Eds.). *Resistance in everyday life: Constructing cultural experiences*. India: Springer.
- Schütze, F. (2011). Pesquisa biográfica e entrevista narrativa. In W. Weller & N. Pfaff (Orgs.). *Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: Teoria e prática* (2a ed., pp. 210-222). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Senger, R. (2010). Segmentation of soldiers' moral judgment. In G. Lind, H. A. Hartmann & R. Wakenhut (Orgs.). *Moral judgments and social education* (pp. 221-242). New Brunswick, NJ: Transaction Publishers.
- Shotter, J. (1993a). Vygotsky: The social negotiation of semiotic mediation. *New Ideas in Psychology*, 11 (1), 61-75.
- Shotter, J. (1993b). Bakhtin and Vygotsky: Internalization as a boundary phenomenon. *New Ideas in Psychology*, 11 (3), 379-390.
- Shweder, R., & Much, N. (1991). Determinations of meaning: Discourse and moral socialization. In R. A. Shweder. *Thinking through cultures: Expeditions in cultural psychology* (pp. 186-240). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Shweder, R.A., Much, N. C., Mahapatra, M., & Park, L. (2003). The 'Big Three' of morality (autonomy, community, divinity) and the 'Big Three' explanations of suffering. Reprinted in R. A. Shweder. *Why do men barbecue?: Recipes for cultural psychology* (pp. 119-169). Cambridge, MA: Harvard University Press. Originally published in A. Brandt & P. Rozin (Eds). (1997). *Morality and Health*. New York: Routledge.
- Stouffer, J., & Seiler, S. (Eds.) (2010). *Military ethics: International perspectives*. Canada: Canadian Defence Academy Press.

- Takahashi, E. E. (2002). *Homens e mulheres em campo: Um estudo sobre a formação da identidade militar*. Tese de doutorado, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil.
- Tognetta, L. R. P., & Vinha, T. P. (2009). Valores em crise: O que nos causa indignação? In Y. La Taille & M. S. Menin (Orgs.). *Crise de valores ou valores em crise?* (pp. 15-45). Porto Alegre: Artmed.
- Valente, T. A. (2007). *Capacitação de liderança militar: Análise de resultados*. Dissertação de mestrado, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil.
- Valsiner, J. (2012a). *A guided science: History of psychology in the mirror of its making*. New Brunswick, NJ: Transaction Publishers.
- Valsiner, J. (2012b). *Fundamentos da psicologia cultural: Mundos da mente, mundos da vida*. Porto Alegre: Artmed.
- Valsiner, J. (2014). *An invitation to cultural psychology*. London: Sage.
- Valsiner, J. (2016). The human psyche on the border of irreversible time: Forward-oriented semiosis. Conferência apresentada no 31st International Congress of Psychology. Yokohama, Japão.
- Valsiner, J. (no prelo). Minds going to war: Psychology of patriotic carnage. In S. Dosenrode (Ed.). *The Great War and its impact: An interdisciplinary introduction*. Aalborg: AAU Press.
- Vygotski, L. S. (2001). *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. (1988). *Thought and language*. London: Cambridge University Press.
- Weller, W. (2011). Grupos de discussão: Aportes teórico-metodológicos. In W. Weller & N. Pfaff (Orgs.). *Metodologia da pesquisa qualitativa em educação: Teoria e prática* (2a ed., pp. 54-66). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Wortmeyer, D. S. (2007). *Desafios da internalização de valores no processo de socialização organizacional: Um estudo da formação de oficiais do Exército*. Dissertação de mestrado, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil.
- Wortmeyer, D. S. (2009). Introdução a uma perspectiva psicossociológica para o estudo das forças armadas. In E. Svartman, M.C. D'Araújo & S. A. Soares (Orgs.). *Defesa, segurança internacional e forças armadas* (pp. 347-375). Campinas, SP: Mercado de Letras.
- Wortmeyer, D. S. (2010). A articulação entre disciplina e iniciativa no processo de socialização militar: Implicações educacionais da Estratégia Nacional de Defesa. *Revista Marítima Brasileira*, 130, 209-219.

- Wortmeyer, D. S. (2012). Competência moral democrática e socialização militar: Convergência possível? *Anais do VI Encontro Nacional da Associação Brasileira de Estudos de Defesa: pensamento brasileiro em defesa*. São Paulo, Brasil.
- Wortmeyer, D. S., Silva, D. N. H., & Branco, A. U. (2014). Explorando o território dos afetos a partir de Lev Semenovich Vigotski. *Psicologia em Estudo*, 19 (2), 285-269.
- Wortmeyer, D. S.; & Branco, A. U. (2016). Institutional guidance of affective bonding: Moral values development in Brazilian military education. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 50 (3), 447-469.
- Zittoun, T. (2006). *Transitions: Development through symbolic resources*. Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Zittoun, T. (2007a). The role of symbolic resources in human lives. In J. Valsiner & A. Rosa (Eds.) *The Cambridge Handbook of Sociocultural Psychology* (pp. 343-361). Cambridge, NY: Cambridge University Press.
- Zittoun, T. (2007b). Dynamics of interiority: Ruptures and transitions in the self development. In L. M. Simão & J. Valsiner (Eds.). *Otherness in question: Labyrinths of the self* (pp. 187-214). Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Zittoun, T., & Gillespie, A. (2015). Internalization: How culture becomes mind. *Culture & Psychology*, 21 (4), 477-491.
- Zittoun, T., & Valsiner, J. (2016). Imagining the past and remembering the future: How the unreal defines the real. In T. Sato, N. Mori & J. Valsiner (Eds.). *Making of the future: The trajectory equifinality approach in cultural psychology* (pp. 3-19). Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Zittoun, T., Valsiner, J., Vedeler, D., Salgado, J., Gonçalves, M., & Ferring, D. (2013). *Human development in the life course: Melodies of living*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Glossário de Siglas, Abreviaturas, Jargões e Gírias Militares

Acochambar – Fazer uma atividade sem dedicação ou entusiasmo, dissimular, esquivar-se das obrigações.

Adaptação – Semana de Adaptação. Período anterior à efetiva matrícula dos candidatos a alunos das escolas militares, em que são realizadas basicamente atividades relacionadas providências administrativas (preenchimento de documentação, organização de uniformes, etc.) e instruções militares iniciais.

AFA – Academia da Força Aérea

Afim – Cadete do 3º Ano da AMAN (gíria).

Agasalhar – Conformar-se com uma situação.

Ala – Ala de apartamentos, área de alojamento dos cadetes.

AMAN – Academia Militar das Agulhas Negras

Arranchamento – Levantamento dos militares que realizarão determinada refeição.

Aspirantado – Formatura dos cadetes ao final do 4º Ano da AMAN, em que são declarados aspirantes a oficial.

Aspirante, aspira – Aspirante a oficial. Na AMAN, é assim chamado o cadete do 4º Ano (gíria).

Baixado – Dispensado de determinadas atividades por motivos médicos.

Barro, ir para o barro – Ser malsucedido em uma tarefa.

Bicho – Cadete do 1º Ano da AMAN (gíria).

Bizu – Dica, conselho.

Boa Esperança (Fazenda) – Local do campo de instrução da AMAN onde são realizados exercícios militares.

C.M. – Colégio Militar

Calouro – Cadete do 2º Ano da AMAN (gíria).

Campo – Acampamento, exercício de campanha.

Canga – Militar que forma dupla com outro com a finalidade de apoio mútuo.

CC – Corpo de Cadetes

Chefe de turma – Cadete responsável pelo comando de sua turma de aula.

Chibata, chibatear – Pressão exercida por um superior no sentido de levar os cadetes a se comportarem ou cumprirem uma tarefa da forma esperada, por meio de admoestações ou da aplicação de punições disciplinares.

Cipoada – Repreensão, punição.

Clicar – Chamar a atenção no sentido de cumprir uma tarefa corretamente.

Contra-azimute – Derivação do termo azimute (ângulo medido no plano horizontal entre o meridiano do lugar do observador e o plano vertical que contém o ponto observado⁵), que designa a direção a ser seguida por um militar para chegar a um ponto estabelecido em uma carta topográfica, por exemplo. O contra-azimute corresponde à direção diametralmente oposta ao azimute, que, em sentido figurado, corresponderia à direção correta a seguir.

Curso Básico – Corresponde ao primeiro ano da formação na AMAN.

D.E. – Divisão de Ensino

Desembocar – 1. Ação na qual o elemento atacante sobrepuja as dificuldades iniciais impostas pelo inimigo, tais como: defesas, barreiras, lagos, campos minados, entre outras, garantindo, conseqüentemente, condições para prosseguimento.⁶ 2. Na gíria, significa realizar com êxito uma tarefa.

EPCAr – Escola Preparatória de Cadetes do Ar

EsAO – Escola de Aperfeiçoamento de Oficiais

EsPCEx – Escola Preparatória de Cadetes do Exército

Exercício de campanha – Atividade típica de treinamento que visa preparar e a avaliar organizações e concepções militares no cumprimento de tarefas operacionais e missões específicas.⁷ Também chamado coloquialmente de “exercício no terreno”.

F.O. – Fato Observado. Registro de comportamentos dos cadetes observados por oficiais, utilizado como base para a avaliação da área afetiva e para providências disciplinares. O FO pode ser Positivo, Negativo ou Neutro. Um FO Negativo frequentemente resulta em sanções disciplinares.

Franguice – Exigência minuciosa, rigorosa, realizada pelos oficiais instrutores (chamados na gíria de “frangos”).

Furriel – Militar responsável pelo arranchamento dos efetivos.

Golpe – Burlar uma norma estabelecida.

Grau – Nota obtida em avaliação.

Hora do pato – Ocasão em que um cadete é ouvido por seu comandante de subunidade a respeito das razões de um Fato Observado Negativo.

IME – Instituto Militar de Engenharia

ITA – Instituto Tecnológico da Aeronáutica

Jogar, jogação – Submeter subordinado a desgastes sem clara finalidade.

NAE – Competição esportiva realizada entre os integrantes das escolas militares de ensino preparatório: Colégio Naval, Escola Preparatória de Cadetes do Exército e Escola Preparatória de Cadetes do Ar.

NAPD – Normas para Aplicação de Punições Disciplinares.

NGA – Normas Gerais de Ação.

Olimpíada Acadêmica – Competição desportiva realizada anualmente na AMAN.

⁵ Fonte: Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa.

⁶ Fonte: MINISTÉRIO DA DEFESA. Estado-Maior da Defesa. **Glossário das Forças Armadas**. 4.ed. 2007.

⁷ Idem.

OM – Organização Militar.

Ordem-unida – 1. Formação habitual de marcha, de parada ou de reunião dos componentes de uma tropa, que observa as distâncias e os intervalos estabelecidos 2. Derivação: por metonímia. O exercício dessa formação.⁸

P.C. – Posto de Comando.

P.O. – Posto de Observação. Na gíria, significa o campo perceptivo de um militar, de acordo com a posição ocupada em determinada situação.

Pagar, pagação – Realizar exercícios físicos repetidos ou ser submetido a circunstâncias físicas desconfortáveis.

Paisano – Civil.

Papiro – Texto ou material de estudo.

Parada diária – Formatura matutina realizada diariamente com os militares designados para desempenharem funções relacionadas à segurança do quartelamento.

Pelopes – Pelotão de Operações Especiais

PGE – Plano Geral de Ensino.

Preparatória, Prep – EsPCEEx.

Rancho – 1. Grupo de militares que fazem suas refeições em comum. 2. A alimentação fornecida; comida. 3. Local em que é servido o rancho; refeitório.⁹

Recruta – Soldado iniciante.

Sanhaço – Agitação, correria, sobrecarga de atividades.

Sangrar – Realizar uma atividade com relutância, sofrer.

Sargenteante – Militar responsável pela confecção da escala de serviço.

SIEsp – Seção de Instrução Especial.

TAF – Teste de Aptidão Física.

TFM – Treinamento Físico Militar.

Torrar – Registrar falta cometida por militar, a fim de seja julgada disciplinarmente.

Tropa – Termo coletivo que designa o pessoal de uma organização militar.¹⁰ Coloquialmente, este termo é também utilizado como versão abreviada de Corpo de Tropa (Organização Militar que possui a missão principal de emprego em operações militares.).

Trote – Brincadeira entre cadetes de diferentes anos, que pode envolver a aplicação de castigos físicos.

Vibrar, vibração – Demonstrar entusiasmo.

Visita médica – Consulta médica.

Xerife – Chefe de turma.

⁸ Fonte: Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa.

⁹ Idem.

¹⁰ Fonte: MINISTÉRIO DA DEFESA. Estado-Maior da Defesa. **Glossário das Forças Armadas**. 4.ed. 2007.

Anexo – Postos e Graduações do Exército Brasileiro

Oficiais Generais



Marechal



General de Exército



General de Divisão



General de Brigada

Oficiais Superiores



Coronel



Tenente-Coronel



Major

Oficiais Intermediários



Capitão

Oficiais Subalternos



1º Tenente



2º Tenente



Aspirante a Oficial

Graduados



Subtenente



1º Sargento



2º Sargento



3º Sargento



Cabo



Soldado

Apêndice A – Formulário de Informações Pessoais

Prezado Cadete

Convido você a participar de uma pesquisa de doutorado sobre o desenvolvimento humano ao longo da formação militar.

O questionário abaixo trata de algumas informações pessoais, que auxiliarão na seleção dos participantes da pesquisa.

A participação é voluntária e haverá total sigilo quanto às informações que você vier a fornecer.

Não haverá nenhum prejuízo pessoal ou profissional para você, caso decida participar da pesquisa, ou não participar.

Por favor, apresente para mim qualquer dúvida que tiver a respeito. Desde já, agradeço por sua colaboração.

Daniela Schmitz Wortmeyer - Cap

(Doutoranda em Processos de Desenvolvimento Humano /UnB)

Nome completo: _____

Nome de Guerra e Número: _____

Pelotão/Subunidade: _____

Data de Nascimento: ____/____/____

1. Você tem interesse em participar desta pesquisa?

() Sim () Não

Caso sua resposta seja positiva, solicito que você responda às questões a seguir.

Caso seja negativa, não é necessário prosseguir; basta aguardar o recolhimento do material pela pesquisadora.

2. Em que cidade e estado você nasceu? _____

3. Em que cidade(s) e estado(s) moram seus familiares de referência? _____

4. Você é atleta da AMAN?

() Sim () Não

Caso positivo, de qual modalidade? _____

5. Você tem parente(s) militar(es)?

() Sim () Não

Caso positivo, especifique abaixo:

<i>Grau de parentesco</i>	<i>Posto/Graduação</i>	<i>Força Singular/Auxiliar</i>	<i>Arma/Quadro/Serviço</i>

Agradeço por sua contribuição para o sucesso desta pesquisa!

Apêndice B – Roteiro de Entrevista Individual (Cadetes - 1ª Entrevista)

Observação: O roteiro a seguir foi utilizado apenas como referência no decorrer da entrevista, na qual se buscou privilegiar a informalidade na comunicação, a formulação de questões contextualizadas e as expressões espontâneas dos participantes sobre a temática.

Informações preliminares

- Apresentação da pesquisadora. (Deixar o participante à vontade quanto à forma de tratamento e à conduta durante a entrevista, incluindo beber água e ir ao banheiro.)
- Informações sobre os procedimentos de pesquisa (formato da entrevista, gravação e transcrição), incluindo aspectos éticos (TCLE).
- Destacar o interesse em conhecer a experiência pessoal do participante, suas opiniões e posicionamentos, não havendo respostas certas ou erradas. Ressaltar para que fique à vontade para expressar seu ponto de vista e suas experiências sobre os assuntos tratados.
- Esclarecimento de eventuais dúvidas.
- Pergunta introdutória: como está sendo a experiência na AMAN pra você?

1. Questões sobre biografia e escolha profissional

- Para começar nossa entrevista, eu gostaria de conhecer um pouco da história da sua vida, como foi que você chegou até aqui. Para facilitar essas lembranças, eu gostaria que você fizesse um cartaz representando a sua história. Vou lhe explicar qual é a proposta:

(Em um pedaço de papel, a pesquisadora faz o desenho de uma seta, marcando a data de nascimento do participante no início e escrevendo HOJE no final da seta.)

Essa seta representa a trajetória da sua vida, desde o momento em que você nasceu, até o dia de hoje. Eu gostaria que você registrasse ao longo dessa linha as experiências mais marcantes que você viveu, desde a sua infância, passando pela adolescência, até o momento atual. Podem ser memórias alegres ou tristes, conquistas, dificuldades, mudanças, pessoas que fizeram parte desse caminho, lugares onde você viveu, enfim, tudo o que você achar importante.

Você pode usar imagens, recortar de revistas, jornais, desenhar, ou escrever frases ou palavras (títulos) que representem essas ideias, da forma como desejar. Depois vamos conversar sobre o que você construiu. Você tem alguma dúvida?

- Solicitar que o participante fale sobre sua produção.

Questões a explorar:

- Nessa fase (infância, adolescência), o que era mais importante ser, fazer, se comportar...? O que você pensava que era certo fazer, o que você achava que era errado? Quem te dizia isso (pais, parentes, amigos, TV...)?

- Nessa linha, você poderia me indicar algum ponto que você acha que foi muito positivo na sua vida (especialmente feliz, de realização, etc.)? E um ponto que foi muito difícil ou negativo? Você conseguiria identificar momentos em que ocorreram grandes mudanças (em você ou em sua história de vida)? Ou momentos de tomada de decisões importantes?

- Como foi que você decidiu se tornar um militar? Você considerou outras opções? (Quais? Por que as descartou?)

- Você considera que alguém lhe influenciou nessa escolha? Como foi isso? (O que as pessoas próximas de você – familiares, amigos – acharam quando você decidiu se tornar militar?)

2. Questões sobre a experiência da formação militar

Foi muito interessante conhecer a sua história. Agora eu gostaria de conversar um pouco mais sobre a sua experiência na formação militar.

- Como foi o início da formação militar pra você? Você sentiu alguma dificuldade? Teve algo do ambiente militar, que então era novo pra você, que se chocou com sua maneira de ser e de pensar, com os valores que você trazia? (Como foi isso? Como você lidou com essas situações?)
- Como foi sua experiência na Escola Preparatória? E na AMAN, como está sendo?
- Considerando a formação militar que está tendo, do que você está gostando mais? E do que está gostando menos?
- Quais foram as experiências mais marcantes (para o bem e para o mal) que você viveu durante essa formação? (Explorar o porquê da avaliação positiva ou negativa. Como você se sentiu quando...? O que significou ... pra você?)
- Você se vê hoje como uma pessoa diferente daquele jovem que entrou na Escola Preparatória? (De que forma?)
- Durante esse período da formação, quais foram as pessoas (amigos, instrutores, etc.) mais importantes para você? (De que forma elas foram importantes?)
- O que você acha que os instrutores mais esperam de você, nessa fase da formação?
- Na semana passada houve a cerimônia de entrega de espadins... Como foi esse momento pra você? O que você sentiu?
- O que você está pensando sobre a escolha de Arma, Quadro ou Serviço no início do ano que vem? Quais são as opções que está considerando? (Explorar prós e contras de cada uma.)
- Você já pensou alguma vez em desistir dessa carreira? (Como foi que isso aconteceu? Por que decidiu permanecer?)

3. Questões sobre os significados ligados à profissão militar

- O que mudou no seu comportamento em geral depois que você se tornou militar (forma de vestir, se relacionar, etc.)?
- O que é ser um militar pra você?
- Em que sentido ser um militar é diferente de ser um civil?
- Quais são as características que você considera mais importantes para um militar?
- Que tipo de conduta você considera que seria inadmissível para um militar? Haveria algo que é inadmissível para um militar, e que não teria problema para um civil? (Explorar experiências vividas ligadas a esses aspectos, dificuldades, dúvidas, etc.)
- Fale sobre alguma coisa que você faz quando está sem uniforme (em traje civil), que não faria se estivesse fardado. (Você já teve vontade de fazer algo, e desistiu por se lembrar que estava fardado?)
- Como você acha que o militar é visto hoje pela sociedade? (Como seus amigos civis veem você?)

4. Questões sobre valores humanos

- Você deve se lembrar que (aqui) na AMAN se costuma dizer que a coisa mais importante na formação de uma pessoa são os valores. Como tem sido sua experiência aqui sobre esse assunto? (Em que momentos do seu dia a dia você percebe esses valores? Como eles são praticados – na relação com professores/instrutores, colegas, etc.?)
- Fale um pouco sobre situações do dia a dia que deixam você indignado ou revoltado, sobre coisas que você vê pessoas fazendo e que incomodam você, por contrariarem princípios que você acha importantes.
- Eu gostaria que você me falasse um pouco dos valores que são mais importantes pra você (explorar). (Você já passou por alguma situação em que não sabia exatamente qual era o

caminho certo a tomar, em que se viu em conflito entre diferentes valores, sem saber o que deveria pesar mais na sua decisão? Explorar experiências vividas ligadas a esses aspectos, dificuldades, dúvidas, etc.)

- Você gostaria de contar mais alguma coisa, que tenha lhe ocorrido durante a entrevista? Ou de fazer alguma pergunta?

5. Questões sobre expectativas de futuro e finalização

Para finalizar, eu gostaria de retornar para a linha da vida que você construiu no começo dessa entrevista (acrescentar folha A3 e tracejar a continuação da linha): - Como você imagina que será o seu futuro?

- Como foi para você participar dessa entrevista? Você teria alguma sugestão para me dar em relação à pesquisa?

- Agradecimentos e informações sobre as próximas etapas da pesquisa. Colocar-se à disposição para esclarecimentos (telefone ou e-mail).

Apêndice C – Roteiro de Entrevista Individual (Cadetes - 2ª Entrevista)

Observação: O roteiro a seguir foi utilizado apenas como referência no decorrer da entrevista, na qual se buscou privilegiar a informalidade na comunicação, a formulação de questões contextualizadas e as expressões espontâneas dos participantes sobre a temática.

Informações preliminares

- Relembrar informações sobre os procedimentos de pesquisa (formato da entrevista, gravação e transcrição), incluindo aspectos éticos (reforçar a garantia do anonimato / confidencialidade / identidade fictícia).
- Deixar o participante à vontade quanto à forma de tratamento e à conduta durante a entrevista, incluindo beber água e ir ao banheiro.
- Destacar novamente o interesse em conhecer a experiência pessoal do participante, suas opiniões e posicionamentos, não havendo respostas certas ou erradas.
- Esclarecimento de eventuais dúvidas.

1. Linha da Vida

- Introdução: Na nossa última entrevista, você representou em uma linha a trajetória de sua vida, você lembra? Você registrou ao longo dessa linha as experiências mais marcantes que você viveu desde a sua infância, passando pela adolescência, até aquele momento. Eu pedi que você registrasse memórias alegres ou tristes, conquistas, dificuldades, mudanças, pessoas que fizeram parte desse caminho, lugares onde você viveu, enfim, tudo o que você achasse importante. Lembra que eu falei com você logo depois do Espadim, né?
- Antes de começar nossa conversa de hoje, eu gostaria que você me falasse um pouco sobre o que aconteceu com você desde aquele momento em 2014, até agora (2015). Dessa vez não é preciso que você registre no papel, eu gostaria apenas que você comentasse sobre as experiências que você viveu durante esse período, pode ser? (Explorar os significados das situações relatadas – o que você pensou quando...? como você se sentiu quando...?)

2. Questões sobre a escolha da especialização e a experiência da formação

Para os cadetes do 2º Ano:

- Na última vez que conversamos, você estava pensando sobre a escolha de Arma, Quadro ou Serviço ... O que aconteceu desde aquela vez? Como foi sua escolha? Por quê? A experiência que você está tendo na A/Q/S corresponde ao que você esperava? (Explorar a reflexão sobre as outras opções, prós e contras.) Você acha que fez uma boa escolha? Por quê?
- Como está sendo sua experiência na Arma (Quadro ou Serviço)? (Você sentiu alguma dificuldade até agora? Explorar o porquê da avaliação positiva ou negativa. Como você se sentiu quando...? O que significou ... pra você?)
- O que você acha, nessa fase atual, que os instrutores mais esperam de você?
- Quais são as características que você considera mais importantes para um militar da sua A/Q/S?
- Você se vê hoje como uma pessoa diferente daquele cadete do 1º Ano que conversou comigo no ano passado? (Como você descreveria a pessoa que é hoje?)
- Vamos supor que você se forme nessa A/Q/S... Que futuro imagina para você?

Para o cadete do 1º Ano:

- Como está sendo para você cursar o 1º Ano novamente? (Como está sendo sua experiência? Por que aconteceu isso Situações marcantes, positivas e negativas).
- O que você acha, nessa fase atual, que os instrutores mais esperam de você?
- Você se vê hoje como uma pessoa diferente daquele cadete do 1º Ano que conversou comigo no ano passado? (Como você descreveria a pessoa que é hoje?)
- O que mudou na sua visão sobre ser um militar desde o ano passado?
- O que você imagina em relação ao seu futuro na AMAN? (Verificar se está pensando na escolha de A/Q/S, opções e expectativas.)

3. Questões sobre valores humanos

- Agora eu gostaria de conversar um pouco sobre a sua visão sobre a vida, que nós já começamos a abordar na entrevista anterior. O que é mais importante na vida pra você? (Explorar.)
- Você conseguiria traduzir isso que você falou em palavras ou frases, registrando nessas tiras de papel? (Fornecer papel e caneta.) Você pode colocar essas tiras em ordem de importância?

- Da mesma forma que comentamos na entrevista anterior, eu gostaria que você falasse de algumas situações do dia a dia que deixam você indignado ou revoltado, sobre coisas que você vê pessoas fazendo e que incomodam você, por contrariarem princípios que você acha importantes. (Explorar ações e sentimentos relacionados às situações.)

4. Questões sobre significados ligados à atuação militar

Agora eu gostaria de conversar com você sobre alguns pontos específicos relacionados à instituição militar.

- Para começar, eu gostaria de saber como você vê a questão da obediência à autoridade. (É possível um militar ser desobediente em alguma situação? – situações cotidianas ou hipotéticas - você imagina a possibilidade de haver alguma ordem incorreta ou injusta – ou que não fizesse sentido? Exemplos. E se isso acontecesse com você?)
- Em que contextos você acha que o uso da força ou da violência pelo militar é necessário ou se justifica? (Você poderia me dar exemplos? E se isso acontecesse com você?)
- Na sua visão, quem são os inimigos do Brasil nos dias de hoje, que o Exército deveria estar preparado para enfrentar? (Qual é o sentido dessa instituição e de sua participação nela? Para que você está sendo formado? / Qual seria a melhor forma de enfrentar esses inimigos?)

5. Questões sobre expectativas de futuro e finalização

- O que hoje você espera da AMAN? (Em relação ao futuro como profissional e como pessoa.)
- Você gostaria de contar mais alguma coisa, que tenha lhe ocorrido durante a entrevista? Ou de fazer alguma pergunta?
- Agradecimentos e informações sobre as próximas etapas da pesquisa. Colocar-se à disposição para esclarecimentos (telefone ou e-mail).

Apêndice D – Roteiro de Entrevista Individual (Cadetes - 3ª Entrevista)

Observação: O roteiro a seguir foi utilizado apenas como referência no decorrer da entrevista, na qual se buscou privilegiar a informalidade na comunicação, a formulação de questões contextualizadas e as expressões espontâneas dos participantes sobre a temática.

Informações preliminares

- Apresentar brevemente os objetivos da entrevista, combinando que a “devolução” será realizada no próximo ano, presencialmente ou via Internet.
- Esclarecer eventuais dúvidas sobre os procedimentos de pesquisa.

1. Linha da Vida: continuação...

- Eu gostaria que você me falasse um pouco sobre o que aconteceu com você desde a nossa última entrevista, há um ano atrás, até agora. Quais foram as experiências importantes que você viveu durante esse período, tanto positivas, quanto negativas?

2. Questões sobre a experiência da formação

Para os cadetes do 3º Ano:

- Na última vez que conversamos, você estava no final do seu primeiro semestre na Arma... Agora você já está no 3º ano. Como está sendo a sua experiência nessa fase do curso? Está correspondendo ao que você esperava? (Do que você gostou mais, do que você gostou menos, no curso, até agora? Você sentiu alguma dificuldade? Explorar o porquê da avaliação positiva ou negativa. Como você se sentiu quando...? O que significou ... pra você?)

Para o cadete do 2º Ano:

- Na última vez que conversamos, você estava pensando sobre a escolha de Arma, Quadro ou Serviço ... O que aconteceu desde aquela vez? Como foi sua escolha? (Explorar a reflexão sobre as outras opções, prós e contras.)
- Como está sendo sua experiência na Arma (Quadro ou Serviço)? (Você sentiu alguma dificuldade até agora? Explorar o porquê da avaliação positiva ou negativa.) Você acha que fez uma boa escolha? Por quê?
- Quais são as características que você considera mais importantes para um militar da sua A/Q/S?

- O que você acha, nessa fase atual, que os instrutores mais esperam de você?

- Como você está se sentindo em ser um militar da arma (quadro ou serviço) de ...?
- Como é seu relacionamento com os cadetes mais modernos? (Como você espera ser tratado pelos seus subordinados? Você acredita ter algum papel na formação deles?)
- Você já chamou a atenção ou orientou algum militar mais moderno por algum motivo? Como foi a situação? (Ou teve vontade de fazê-lo? Por quê? E caso não o tenha feito, o que o impediu?) (Explorar o que ele avalia como positivo ou negativo nos subordinados, como ele vê seu papel como autoridade, o que os subordinados lhe “devem” como superior, etc.)

3. Questões sobre valores

Eu gostaria de lhe propor uma breve reflexão a respeito de você mesmo, das suas escolhas na vida. Mais uma vez, eu quero ressaltar que o objetivo dessa entrevista não é fazer uma avaliação da sua personalidade, do seu caráter ou qualquer coisa desse tipo. Eu pretendo

apenas conhecer um pouco mais sobre como você enxerga as coisas, incluindo o que você acha certo e errado.

- Então, de acordo com essa ideia, primeiro eu quero convidar você a lembrar de algum momento da sua vida em que você se sentiu especialmente orgulhoso de você mesmo, em que você se sentiu bem, satisfeito de ter feito algo. Pode ser até algo muito simples do seu dia a dia, mas que fez você se sentir contente consigo mesmo. Você consegue se lembrar de um momento (ou mais de um) assim? (Explorar as experiências, seus significados, os sentimentos associados...)

- Agora eu gostaria que você tentasse lembrar de um momento em que você se sentiu mal consigo mesmo, em que você fez algo de que se arrependeu ou teve vergonha, mesmo que ninguém tenha ficado sabendo. Você lembra de ter tido esse sentimento alguma vez? Como foi? (Explorar os porquês da autoavaliação negativa, os significados e sentimentos associados.)

- Você lembra de alguma vez em que você teve vontade de fazer algo e não fez, e hoje você acha que teria sido muito ruim se você tivesse escolhido aquele caminho? Ou, pelo contrário, algo de que você se arrepende de não ter feito? (Explorar o que obstaculizou a escolha, as avaliações positivas e negativas sobre a própria conduta.)

- Agora eu gostaria de saber quem são as pessoas que você admira, por qualquer razão. Podem ser pessoas que você conheceu pessoalmente ou não, alguém que tem alguma característica, ou fez algo, que você valoriza muito, como um ideal a ser seguido. Você consegue lembrar de alguém assim? (Explorar os aspectos que despertam admiração, as noções do que seria uma ação correta, as significações associadas à conduta valorizada.) Caso não surja espontaneamente, provocar: E no contexto militar? Há alguém que tenha despertado a sua admiração? Por quê?

- E o inverso: quem são as pessoas que representam pra você algo especialmente ruim, que seriam exemplos negativos, que não deveriam de modo algum ser seguidos? (Explorar o que há de negativo ou errado nessas representações, o que torna determinadas condutas condenáveis, etc.) Novamente, caso não surja, provocar: E no contexto militar? Quem você considerou em algum momento como um exemplo negativo, a não ser seguido?

4. Questões gerais sobre a instituição militar e a formação

- Alguém certa vez afirmou que “lealdade e obediência são as mais altas virtudes militares”. O que você acha dessa ideia? (Explorar em que medida o participante concorda ou discorda dessa premissa, e as alternativas possíveis em termos das “mais altas virtudes militares”. Discutir se a lealdade ao grupo e a obediência à autoridade têm primazia em qualquer situação, ou se há momentos em que é possível romper com o grupo ou os superiores... Explorar os argumentos pró e contra.)

- Você lembra de como você era quando entrou para a EsPCEX? Tente voltar um pouquinho no passado e lembrar de como você era, o que você pensava, as suas expectativas... naquela época. Você consegue lembrar? (Sugerir eventos marcantes daquela época: a aprovação no concurso, a semana de adaptação...) Agora você está na metade do terceiro ano da AMAN, já caminhou um bocado, teve diversas experiências. Comparando a pessoa que você era naquela época com a pessoa que você é hoje, você acha que está diferente? Em que você acha que mudou, em que você acha que permaneceu igual?

- Se você estivesse agora diante de um jovem que está pensando na possibilidade de fazer o concurso para a Prep, o que você diria para ele? (Que conselhos você daria? Como você explicaria o que significa escolher a carreira militar, ser um militar? Vale a pena?)

5. *Questões sobre expectativas de futuro e finalização*

- Para finalizar, eu gostaria que você me falasse um pouco sobre suas expectativas para o futuro de modo geral: profissional, pessoal... O que você imagina sobre o seu futuro? (O que você ainda gostaria de realizar, alcançar?)
- Você gostaria de contar mais alguma coisa, que tenha lhe ocorrido durante a entrevista? Ou de fazer alguma pergunta?
- Agradecimentos e informações sobre as próximas etapas da pesquisa. Colocar-se à disposição para esclarecimentos (telefone ou e-mail).

Apêndice E - Aceite Institucional

O [nome], [cargo], está de acordo com a realização da pesquisa Trajetórias de Desenvolvimento de Valores Humanos no Contexto da Formação Militar, de responsabilidade da pesquisadora Daniela Schmitz Wortmeyer, aluna de doutorado no Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento, Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde, da Universidade de Brasília, realizado sob orientação da Profa. Dra. Angela Maria Cristina Uchoa de Abreu Branco, após revisão e aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Ciências Humanas da Universidade de Brasília – CEP/IH.

O estudo envolve a realização de entrevistas com cadetes e instrutores da Academia Militar das Agulhas Negras e com capitães-alunos da Escola de Aperfeiçoamento de Oficiais, o acompanhamento (observação) de atividades educacionais nessas escolas e a análise de documentação institucional relativa ao desenvolvimento de valores e atitudes pelos militares. A pesquisa de campo terá a duração de ____, com previsão de início em _____ e término em _____.

Eu, [nome], [cargo], declaro conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução CNS 196/96. Esta instituição está ciente de suas corresponsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa, e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Brasília, ____ de _____ de 2014.

Nome do responsável pela Instituição

Assinatura e carimbo do responsável pela
Instituição

Apêndice F - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Cadetes)

Você está sendo convidado a participar da pesquisa “Trajetórias de Desenvolvimento de Valores Humanos no Contexto da Formação Militar”, de responsabilidade de Daniela Schmitz Wortmeyer, capitão do Quadro Complementar de Oficiais do Exército da área de Psicologia e aluna de doutorado da Universidade de Brasília. O objetivo desta pesquisa é estudar o desenvolvimento humano ao longo da formação militar, analisando os significados das experiências nesse contexto para a vida das pessoas. Assim, gostaria de consultá-lo sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo.

Você está convidado a participar de entrevistas com a pesquisadora em dois ou três momentos ao longo do período de um ano, a partir de agosto de 2014. A participação na pesquisa é livre e só depende de sua autorização.

Nas entrevistas, será solicitada sua opinião a respeito de assuntos relacionados ao tema da pesquisa, não havendo respostas certas ou erradas. Caso você concorde em participar, seus depoimentos serão gravados. A finalidade da gravação é a posterior transcrição das falas, para que nenhum aspecto importante seja esquecido no momento da análise dessas participações.

Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como registros de entrevistas e gravação de voz, ficarão sob a guarda da pesquisadora responsável, sendo acessados somente pela equipe de pesquisa com finalidade estritamente acadêmica.

Ao longo das entrevistas, procurarei deixá-lo inteiramente à vontade para responder ou não qualquer questão, para prosseguir ou parar com a entrevista. Nenhuma das informações que vier a fornecer serão divulgadas de modo a lhe causar qualquer dano pessoal, à função que desempenha ou ainda ao grupo ou à Instituição à qual você pertence. O tratamento dos dados da pesquisa seguirá rigorosamente os princípios da ética em pesquisa envolvendo seres humanos e da ética profissional do psicólogo.

Sua participação é voluntária e livre de qualquer imposição, bem como remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Espera-se com esta pesquisa contribuir para o avanço dos conhecimentos em psicologia, particularmente quanto ao impacto da formação militar sobre o desenvolvimento das pessoas. Esses conhecimentos podem vir a contribuir também para o aprimoramento da educação militar, bem como da educação de modo geral, em diversos níveis.

Se tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através dos telefones ... ou ..., ou pelo e-mail: daniela77@uol.com.br.

Você terá direito a acesso aos resultados e conclusões ao final da pesquisa, bastando para tanto registrar um endereço eletrônico no espaço abaixo destinado, ou ainda solicitar as informações diretamente à pesquisadora. A previsão para a conclusão dos trabalhos é março de 2017. Os resultados da pesquisa poderão vir a ser divulgados em periódicos científicos e eventos acadêmicos, visando a difusão dos conhecimentos

adquiridos. Serão também divulgados no âmbito do Exército Brasileiro, no intuito de contribuir para o aprimoramento das práticas da Instituição. Em qualquer caso, a divulgação respeitará o sigilo em relação à identidade dos participantes.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Ciências Humanas da Universidade de Brasília - CEP/IH. As informações com relação à assinatura do TCLE ou aos direitos do participante da pesquisa podem ser obtidos através do e-mail do CEP/IH: cep_ih@unb.br.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com a pesquisadora responsável pela pesquisa e a outra com você.

Resende-RJ, ____ de _____ de 2014.

DANIELA SCHMITZ WORTMEYER – Cap
Psicóloga – CRP-01/15732

Estou suficientemente esclarecido e dou pleno consentimento para participar desta pesquisa.

(Assinatura do participante)

Nome completo: _____

CPF: _____

() Sim, gostaria de receber os resultados da pesquisa pelo endereço eletrônico: _____