



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

DISSERTAÇÃO

**INVESTIGAÇÃO DA ASSOCIAÇÃO ENTRE *LOCUS* DE CONTROLE,
AUTOESTIMA E AVALIAÇÃO ATITUDINAL DO CADETE DA AMAN**

ATÍLIO SOZZI NOGUEIRA

Seropédica, RJ

2018



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA
DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**INVESTIGAÇÃO DA ASSOCIAÇÃO ENTRE *LOCUS* DE CONTROLE,
AUTOESTIMA E AVALIAÇÃO ATITUDINAL DO CADETE DA AMAN**

ATÍLIO SOZZI NOGUEIRA

Sob a Orientação do Professor

Marcos Aguiar de Souza

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Psicologia**, no Curso de Pós-Graduação em Psicologia, Área de Concentração em Psicologia.

Seropédica, RJ

Mai de 2018

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

S778i SOZZI NOGUEIRA, ATILIO, 1981-
INVESTIGAÇÃO DA ASSOCIAÇÃO ENTRE LOCUS DE
CONTROLE, AUTOESTIMA E AVALIAÇÃO ATITUDINAL DO CADETE
DA AMAN / ATILIO SOZZI NOGUEIRA. - 2018.
71 f.

Orientador: MARCOS AGUIAR DE SOUZA.
Tese(Doutorado). -- Universidade Federal Rural do Rio
de Janeiro, PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA,
2018.

1. LOCUS DE CONTROLE. 2. AUTOESTIMA. 3.
COMPETÊNCIAS TRANSVERSAIS. I. AGUIAR DE SOUZA,
MARCOS, 1965-, orient. II Universidade Federal Rural
do Rio de Janeiro. PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
PSICOLOGIA III. Título.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

ATÍLIO SOZZI NOGUEIRA

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Psicologia,
no Curso de Pós-Graduação em Psicologia, Área de Concentração em Psicologia.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM _____ / _____ / _____

Marcos Aguiar de Souza, Prof. Dr. UFRRJ
Orientador

Valéria Marques de Oliveira, Prof^a. Dra. UFRRJ
Membro Interno

Rodolfo de Castro Ribas Júnior, Prof. Dr. UFRJ
Membro Externo

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Deus dos Exércitos, aquele que é poderoso para fazer infinitamente mais do que tudo quanto pedimos ou pensamos.

Agradeço aos meus pais e irmãos, pelos valores transmitidos e pelo esforço feito pela minha educação.

Agradeço a minha esposa Laura e as minhas filhas Sandra e Esther, pela grande compreensão e incomensurável apoio durante meus momentos de maior tribulação.

Agradeço ao meu orientador Marcos Aguiar de Souza, pela amizade, pela paciência, e pelos ensinamentos transmitidos.

Agradeço aos meus amigos Coronel George Hamilton de Sousa Pinto e 1º Tenente Thaynara Carvalho de Lima, pelo exemplo, incentivo e constante suporte ao longo deste estudo. Em frente!

Agradeço à Academia militar das Agulhas Negras por ter autorizado e incentivado minha participação no curso de pós-graduação *stricto sensu* em psicologia.

Lista de Figuras

Figura 1 - Análise Fatorial Confirmatória da Escala de Autoestima de Rosenberg	41
Figura 2 - Análise Fatorial Confirmatória da Escala Multidimensional de <i>Locus</i> de Controle de Levenson	43
Figura 3 - Esquema qualitativo de elevada autoestima desenvolvido a partir dos grupos focais	46
Figura 4 - Esquema qualitativo de baixa autoestima desenvolvido a partir dos grupos focais	46
Figura 5 - Esquema qualitativo de internalidade desenvolvido a partir dos grupos focais	47
Figura 6 - Esquema qualitativo de outros poderosos desenvolvido a partir dos grupos focais	47
Figura 7 - Esquema qualitativo de acaso desenvolvido a partir dos grupos focais	48
Figura 8 - Modelo Geral do Estudo	54

Lista de Tabelas

Tabela 1 - Percentual do conceito sobre a nota anual dos cadetes da AMAN	28
Tabela 2 - Índices esperados e observados em relação ao modelo do estudo da autoestima	42
Tabela 3 - Índices esperados e observados em relação ao modelo do estudo do <i>locus</i> de controle	44
Tabela 4 - Média, mediana e desvio padrão das principais variáveis do estudo geral	49
Tabela 5 - Amostra total e amostra por ano	50
Tabela 6 – Comparação das médias em função do ano	51
Tabela 7 - Coeficiente de correlação linear de Pearson entre as variáveis do estudo	52
Tabela 8 - Índices esperados e observados em relação ao modelo do estudo entre autoestima e <i>locus</i> de controle	55

Lista de Abreviaturas e Siglas

AFC	Análise Fatorial Confirmatória
ANOVA	Análise de Variância
AMAN	Academia Militar das Agulhas Negras
C	Acaso (subfator da externalidade - <i>locus</i> de controle)
EB	Exército Brasileiro
EAR	Escala de Autoestima de Rosenberg
END	Estratégia Nacional de Defesa
EsPCEEx	Escola Preparatória de Cadetes do Exército
GT	Grupo de trabalho
I	Internalidade (fator do <i>locus</i> de controle)
NCL	Nota de Conceito Lateral
NCV	Nota de Conceito Vertical
NDACA	Normas para Desenvolvimento e Avaliação dos Conteúdos Atitudinais
NIDACA	Normas Internas para Desenvolvimento e Avaliação dos Conteúdos Atitudinais
P	Outros Poderosos (subfator da externalidade - <i>locus</i> de controle)
SGD	Sistema de Gestão de Desempenho
SOC	Sistema de Observação do Cadete
FFAA	Forças Armadas
PME	Processo de Modernização do Ensino
P4A	Projeto de Acompanhamento e Avaliação da Área Atitudinal
TEPT	Transtorno de Estresse Pós-traumático

SUMÁRIO

1	Introdução	12
2	Objetivos do Estudo	15
2.1	Objetivogeral	15
2.2	Objetivos específicos	16
3	Referencial Teórico	16
3.1	Breve histórico do ensino na AMAN	16
3.1.1	<i>O contexto atual do ensino na AMAN</i>	19
3.2	Observação, desenvolvimento e avaliação atitudinal na AMAN	21
3.2.1	<i>Breve histórico do ensino por competências na AMAN</i>	21
3.2.2	<i>Contexto atual do processo de observação, desenvolvimento e avaliação de conteúdos atitudinais na AMAN</i>	23
3.3	Autoestima	29
3.4	<i>Locus de controle</i>	33
4	Método	37
4.1	Participantes	37
4.2	Instrumentos	38
4.3	Procedimentos	39
5	Resultados e Discussão	40
5.1	Análise fatorial confirmatória da escala de autoestima de Rosenberg	41
5.2	Análise fatorial confirmatória da escala multidimensional de <i>locus de controle</i> de Levenson	43
5.3	Análise qualitativa da autoestima e <i>locus de controle</i>	44
5.4	Análise descritiva das variáveis do estudo	48
5.5	Comparação das médias em função do ano	50
5.6	Correlação entre as variáveis do estudo	52
5.7	Modelo geral do estudo	53
6	Conclusão	56
	Referências	59
	Apêndice - Questionário sobre percepção dos cadetes acerca da autoestima e <i>locus de controle</i>	64
	Anexo A - Escala de autoestima de Rosenberg (EAR)	65
	Anexo B - Escala multifatorial de <i>locus de controle</i> de Levenson	66
	Anexo C - Termo de consentimento livre esclarecido	68
	Anexo D - Competências Transversais constantes do Perfil Profissiográfico	69

RESUMO

NOGUEIRA, Atílio Sozzi. **Investigação da associação entre *locus* de controle, autoestima e avaliação atitudinal do cadete da AMAN**. 2018. 71 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Orient. Prof. Dr. Marcos Aguiar de Souza. Instituto de Psicologia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2018.

No presente estudo, o objetivo foi o de estudar os fenômenos do *locus* de controle e da autoestima em cadetes, bem como a associação de tais variáveis com os resultados de suas avaliações atitudinais (competências transversais). Os participantes do estudo foram 1822 cadetes dos quatro anos de formação da AMAN. A participação foi voluntária e com preenchimento de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Os participantes responderam os instrumentos de pesquisa de forma coletiva: Escala Multidimensional de *Locus* de Controle de Levenson (Levenson, 1981) e a Escala de Autoestima de Rosenberg (EAR) (Rosenberg, 1965). O estudo foi desenvolvido em quatro etapas. Na primeira o objetivo foi levantar evidências de validade destas escalas para o contexto militar da AMAN. Após procedimentos de Análise Fatorial Confirmatória (AFC), a EAR foi teve sua validade evidenciada com 9 itens (N=933, $X^2=107,929$, $X^2/gl=4,151$, RMR=0,023, GFI=0,976, AGFI=0,959, CFI=0,973 e RMSEA=0,056) e a Escala Multidimensional de *Locus* de Controle de Levenson com 20 itens (N=933, $X^2=657,726$, $X^2/gl=3,962$, RMR=0,037, GFI=0,932, AGFI=0,914, CFI=0,893 e RMSEA=0,055). Na segunda etapa foi realizado, com base na técnica dos grupos focais, o levantamento qualitativo da percepção dos fenômenos autoestima e *locus* de controle pelos cadetes. Resultados desta etapa corroboraram com a teoria, bem como apresentaram a percepção atual dos cadetes acerca destas variáveis. A terceira etapa foi a correlação entre a autoestima e o *locus* de controle com o desempenho atitudinal do cadete. Neste momento, os resultados indicaram que existe associação entre os fenômenos estudados, corroborando novamente com a teoria. Por fim, com a utilização da Modelagem de Equações Estruturais, foi elaborado um modelo geral do estudo, que relaciona os dados de *locus* de controle e de autoestima, testando a influência do primeiro sobre o segundo (N=933, $X^2=1502,056$, $X^2/gl=4,115$, RMR=0,036, GFI=0,920, AGFI=0,904, CFI=0,895 e RMSEA=0,049). Os resultados corroboram parcialmente com a hipótese de estudo, uma vez que foi observada a influência. Todos os dados e resultados levantados no presente estudo devem ser interpretados com cautela. Sugere-se a realização de estudos complementares, com outros instrumentos e variáveis, tudo com o objetivo de melhor

compreender os indicadores de validade ora apresentados, bem como o papel de cada uma das variáveis de estudo para o processo de educação superior militar da AMAN.

Palavras-chave: autoestima; *locus* de controle; competências transversais.

ABSTRACT

NOGUEIRA, Atílio Sozzi. **Investigação da associação entre *locus de controle*, autoestima e avaliação atitudinal do cadete da AMAN**. 2018. 71 p. Dissertation (master's degree in psychology). Master's advisor Ph. D. Marcos Aguiar de Souza. Institute of psychology, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2018.

In the present study, the objective was to study the phenomena of locus of control and self-esteem in cadets, as well as the association of such variables with the results of their attitudinal evaluations (soft skills). The study participants were 1822 cadets from the four-year AMAN training. Participation was voluntary and with the completion of a Free and Informed Consent Form. Participants answered the research instruments collectively: Levenson's Multidimensional Locus of Control Scale (Levenson, 1981) and the Rosenberg Self-Esteem Scale (EAR) (Rosenberg, 1965). The study was developed in four stages. In the first one, the objective was to raise evidences of validity of these scales for the military context of AMAN. After the Confirmatory Factor Analysis procedures, the EAR was validated with 9 items ($N = 933$, $X^2 = 107.929$, $X^2 / gl = 4.123$, $RMR = 0.023$, $GFI = 0.976$, $AGFI = 0.959$, $CFI = 0.973$ and $RMSEA = 0.056$) and the Multidimensional Levenson Locus of Control Scale with 20 items ($N = 933$, $X^2 = 657,726$, $X^2 / gl = 3,962$, $RMR = 0.037$, $GFI = 0.932$, $AGFI = 0.914$, $CFI = 0.893$ and $RMSEA = 0.055$). In the second stage, based on the technique of the focus groups, the qualitative survey of the perception of the self-esteem phenomena and locus of control by the cadets was carried out. Results of this stage corroborated with the theory, as well as presented the cadets' current perception about these variables. The third step was the correlation between the self-esteem and the locus of control with the attitudinal performance of the cadet. Now, the results indicated that there is an association between the phenomena studied, corroborating again with the theory. Finally, with the use of Structural Equation Modeling, a general model of the study was elaborated, which relates the locus of control and self-esteem data, testing the influence of the first on the second ($N = 933$, $X^2 = 1502,056$, $X^2 / gl = 4.115$, $RMR = 0.036$, $GFI = 0.920$, $AGFI = 0.904$, $CFI = 0.895$ and $RMSEA = 0.049$). The results corroborate partially with the hypothesis of study, once the influence was observed. All data and results raised in the present study should be interpreted with caution. It is suggested to carry out complementary studies, with other instruments and variables, in order to better understand the validity indicators presented

herein, as well as the role of each of the study variables for AMAN's military higher education process.

Keywords: self-esteem; locus of control; soft skills.

1 Introdução

Este estudo buscou, a partir da perspectiva do campo organizacional, com foco na gestão de pessoas, pesquisar variáveis centrais para o desempenho atitudinal (competências transversais) dos cadetes. Assim, foram explorados os fenômenos do *locus* de controle e da autoestima dos discentes a partir da adaptação de duas escalas para o contexto militar da Academia Militar das Agulhas Negras (AMAN): Escala Multidimensional de *Locus* de Controle de Levenson (Levenson, 1981) e a Escala de Autoestima de Rosenberg (Rosenberg, 1965).

A importância do estudo do *locus* de controle, no contexto acadêmico militar, se dá pela possibilidade de melhor entendimento da percepção do centro de controle dos cadetes, fenômeno até hoje não estudado na AMAN. Estudos já realizados ao longo de décadas, em diversos países, basearam-se inicialmente nas teorias de Rotter (2011) e Levenson (1981), e apontaram que, em linhas gerais, pessoas com maior grau de controle interno (internalidade) possuem melhor desempenho escolar ou laboral, bem como apresentaram maior satisfação com a vida e com o trabalho. Assim, o *locus* de controle pode ser entendido como uma variável central de desempenho.

Semelhantemente, sobre a autoestima, outros estudos, feitos ao longo de muitos anos, com diferentes populações ao redor do mundo, em ambientes civis e militares, utilizaram como suporte estudos de Rosenberg (1965). Seus resultados indicam que o fenômeno seria outra variável chave, pois ele está diretamente relacionado às expectativas de sucesso, sendo um indicador social importante na análise do crescimento, progresso social e bem-estar psicológico. Dessa forma, por também não ser um fenômeno até hoje estudado na AMAN, buscou-se sua melhor compreensão, assim como o estudo de sua relação com a avaliação de desempenho das competências transversais dos cadetes.

O comportamento organizacional é um campo de estudo que investiga as relações entre sujeitos, grupos e estrutura dentro das corporações e, em seguida, emprega este conhecimento para assessorar as organizações a desenvolverem suas atividades com maior eficácia. O estudo deste comportamento das organizações visa ações para aumentar a produtividade, a qualidade de vida e o bem-estar no trabalho (Robbins, 2005).

Brandão e Guimarães (2001) apontam que em decorrência do período de grandes transformações sociais, econômicas, políticas, econômicas e culturais da atual era do conhecimento, torna-se um desafio às organizações (sejam civis ou militares) desenvolver e utilizar instrumentos de gestão que lhes garantam níveis de competitividade atuais e futuros.

Assim, as instituições passaram a considerar, no processo de desenvolvimento profissional de seus quadros, não somente questões técnicas, mas também aspectos sociais e comportamentais na gestão de pessoas (competências e desempenho).

As organizações têm investido em processos seletivos mais eficazes e em estratégias de treinamento, desenvolvimento, instrução e educação de seus quadros (Robbins, 2005). Em algumas, como as Forças Armadas Brasileiras (FFAA), a busca por estes quadros é feita a partir de rigorosos processos de seleção, treinamento e avaliação, tendo em vista o fato de serem instituições ímpares na sociedade brasileira, em decorrência da singularidade de missões e tarefas que desempenham (Brasil, 2014a).

O Exército Brasileiro (EB) é a Força Armada responsável pelo combate terrestre. O Artigo 142 da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) prescreve que o EB é uma instituição nacional permanente e regular, organizada com base na hierarquia e na disciplina, destinada à defesa da Pátria, à garantia dos poderes constitucionais e da lei e da ordem (Brasil, 1988). Um de seus objetivos é o de estar sempre pronto a contribuir na garantia dos interesses nacionais e a dispor de capacidades compatíveis com a estatura política da Nação brasileira no cenário mundial (Brasil, 2014a).

Para que possa cumprir estas missões de forma plena, o Exército necessita que a formação dos jovens recém-ingressos na carreira seja conduzida com vistas a promover o desenvolvimento de uma personalidade militar básica, com estrutura ética consistente e sólido desenvolvimento atitudinal (Brasil, 2014b).

Pela importância da avaliação constante das competências de seus quadros, o Exército dispõe de um sistema formal de avaliação desde 1973. Este sistema evoluiu ao longo dos anos para manter-se adequado às demandas da Força. Assim, desde 2015, a avaliação de pessoal está alinhada à transformação do Exército e da sociedade, com o Sistema de Gestão do Desempenho (SGD).

O sistema propõe a avaliação 360°, ou seja, utilizando a observação e registro de múltiplas fontes (heteroavaliação ou avaliação vertical, coavaliação ou avaliação lateral e autoavaliação). As competências a serem avaliadas variam conforme o posto/graduação e a função exercida, e são definidas como o “conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e experiências evidenciadas no desempenho de uma atribuição” (Brasil, 2014c, p. 5).

Em linhas gerais, o sistema de avaliação de competências do EB tem por objetivos gerais subsidiar a melhoria do desempenho de seu pessoal, fornecer à Instituição dados sobre a performance de seus integrantes, possibilitar o planejamento e a prática de ações para a correção de desempenhos insatisfatórios, permitir o constante aperfeiçoamento individual do

militar, subsidiar os processos de decisão na área de pessoal e facilitar o exercício da chefia e liderança pelos comandantes em todos os níveis (Brasil, 2014c).

Dentre as diversas escolas de formação da Força Terrestre Brasileira, que preparam os quadros de entrada na Instituição, destaca-se a Academia Militar das Agulhas Negras, único estabelecimento de ensino superior que forma oficiais combatentes de carreira das armas do Exército Brasileiro (Infantaria, Cavalaria, Artilharia, Comunicações e Engenharia), do Serviço de Intendência e do Quadro de Material Bélico, habilitando-o para exercício dos cargos de tenente e capitão não aperfeiçoado, previstos nos quadros de organização, em tempo de guerra ou de paz. Destina-se também a graduar o bacharel em Ciências Militares e a iniciar a formação do futuro chefe militar. Seu aluno é a praça especial com o título de cadete (Brasil, 2014).

Na instituição militar, o desenvolvimento dos conteúdos atitudinais acontece o tempo todo no cotidiano, onde se desenvolvem valores, tais como a honra, honestidade, disciplina, hierarquia, lealdade, o senso de justiça e o respeito. A AMAN, alinhada com as diretrizes dos seus escalões superiores, em especial sobre a avaliação de competências, possui sistemas próprios de observação, desenvolvimento e observação de atitudes, capacidades morais e valores. (Brasil, 2017; Brasil, 2018).

Estes sistemas são alimentados na perspectiva 360° e geram diversos relatórios de observação e avaliação, que podem ser acessados por discentes e docentes, com o objetivo de favorecer o desenvolvimento atitudinal e a gestão de pessoas (Brasil, 2017; Brasil, 2018). Desta forma, dada a importância da AMAN para o Exército, a gestão de pessoas durante o processo de formação do oficial combatente de carreira precisa utilizar ferramentas úteis para esta tarefa, como as resultantes desses estudos sobre a busca de variáveis centrais para o desempenho. Assim, o estudo da autoestima, do *locus* de controle e do desempenho atitudinal (competências) torna-se relevante neste contexto.

2 Objetivos do Estudo

2.1 Objetivo geral

Este estudo visa, a partir da perspectiva do campo organizacional, com foco na gestão de pessoas, estudar os fenômenos do *locus* de controle e da autoestima em cadetes, bem como a associação de tais variáveis com os resultados de suas avaliações atitudinais (competências transversais).

2.2 Objetivos específicos

- 2.2.1. Validar a Escala Multidimensional de *Locus* de Controle de Levenson (Levenson, 1981) para o ambiente militar, especificamente na formação de oficiais na AMAN.
- 2.2.2. Validar a Escala de Autoestima de Rosenberg (EAR) (Rosenberg, 1965), para o ambiente militar, especificamente na formação de oficiais na AMAN.
- 2.2.3. Identificar, a partir de análise qualitativa, os fatores que melhor representam a autoestima e o *locus* de controle na percepção dos cadetes.

3 Referencial Teórico

3.1 Breve histórico do ensino na AMAN

Durante os três primeiros séculos de colonização portuguesa no Brasil, poucos eram os efetivos das tropas profissionais, sendo a principal defesa composta por habitantes locais organizados em companhias de ordenanças e milícias. As fortalezas compunham a principal parte do sistema defensivo e a habilitação para a sua construção e para o manejo do armamento lá existente era a tônica da ainda insipiente formação de infantes, cavalarianos, artilheiros e engenheiros. Na segunda metade do século XVIII houve um esforço na centralização da formação militar na mesma sede, a “Casa do Trem de Artilharia”, atualmente Museu Histórico Nacional (Machado, 2015).

Com a chegada da Família Real ao Brasil, houve a necessidade de fortalecer os efetivos militares coloniais, bem como percebeu-se que era um objetivo para o Príncipe Regente reformar o ainda incipiente Exército e dar-lhe mais disciplina e instrução. Foi criada então, em 23 de abril de 1811, a Academia Real Militar, com sede inicial na Casa do Trem. No ano seguinte, assumiu sede definitiva no Largo de São Francisco, onde permaneceu até 1874. Neste período, a academia viveu dupla destinação: escola militar e escola de engenharia civil, pois além da formação castrense, havia a demanda por engenheiros para a construção de obras voltadas para a segurança e para o desenvolvimento do império português (Machado, 2015).

Neste período, a academia ainda possuía um aspecto pouco militarizado, sem uniforme, sem formaturas e sem a vida militar prática. Desde o início, vivia-se a dicotomia curricular interna entre o ensino teórico e o prático: a escola deveria dar ênfase em disciplinas científicas para bacharéis ou a conteúdos práticos voltados para o espírito castrense, pela obtenção de atitudes e valores baseados na disciplina e na hierarquia? (Machado, 2015).

Ao longo de suas décadas iniciais de formação, o Exército passou a ter basicamente dois tipos distintos de oficiais: o “bacharel”, oficial acadêmico, douto em teorias, egresso da Academia Militar, mas com pouquíssima vivência profissional na caserna; e o oficial “tarimbeiro”, formado na prática dos aquartelamentos, egresso das duras lides dos campos de batalha, todavia com pouca instrução escolar. O termo tarimbeiro vem da palavra tarimba, que era a rude e desconfortável cama de campanha do soldado. Inicialmente o termo era utilizado de forma pejorativa, relacionado ao “oficial sem nenhuma instrução”. Entretanto, com o tempo, passou a significar uma posição honrosa daquele que possuía grande experiência em batalha (Machado, 2015).

Esta dicotomia curricular conduziu a Academia para discussões internas ao longo das gerações seguintes. Após várias tentativas de reforma, em 1858, a escola passou a funcionar na antiga Fortaleza da Praia Vermelha, com o objetivo de formar o profissional das Armas e implementar a rotina militar. Regime de internato, rigorosa disciplina, marchas, acampamentos, manejo de armamento, formaturas, dentre outras foram as implementações à época que permitiram o aumento da união e do espírito de corpo dos alunos. No campo pedagógico, as disciplinas foram divididas em ensino prático e teórico (Machado, 2015).

Como decorrência dos diversos contextos políticos, militares e sociais que ocorreram ao longo da segunda metade do século XIX e início do século XX, várias outras escolas militares foram criadas e extintas, até que a reforma de 1913 consolidou as formações no quartelamento do Realengo. Na ocasião, houve a integração do ensino da escola com o do corpo de tropa, passando os assuntos militares a ocuparem setenta por cento do currículo, que era complementado por um ensino militar prático e severo. Todavia, este combate ao “bacharelismo” conduziu a formação voltada para o extremo do profissionalismo e da prática, sem atender as demandas naturais de conhecimentos das ciências e da cultura geral, necessárias ao compêndio intelectual que deve possuir um oficial do Exército (Machado, 2015).

Em 1924, a Escola Militar do Realengo passou a ser influenciada por militares que participaram da Missão Francesa de Instrução. Assim, novamente foi buscado o equilíbrio entre o ensino profissional e o científico. Em 1931, assumiu o comando da Escola o então Coronel José Pessoa, idealizador da atual Academia Militar e transformador do ensino militar para educação militar. Inúmeras foram suas ações: idealizou a formação do oficial aos exemplos de Caxias; valorizou o aluno ao recuperar e outorgar-lhe o título de cadete; organizou o Corpo de Cadetes, elo fundamental para a formação do caráter militar; e instituiu símbolos de cultura militares, relacionando-os com antigas tradições do Exército, como o Brasão do Cadete e o espadim. Este resgate histórico transformou o *ethos* militar de todo o Exército, criando uma mentalidade homogênea na oficialidade, baseada em valores militares seculares (Machado, 2015).

O Marechal José Pessoa fomentou a participação dos cadetes em ambientes sociais saudáveis, visando o reforço da conduta moral. Implementou o Departamento de Educação Física e o Departamento Hípico, responsáveis respectivamente, pelo desenvolvimento da higidez física e pelo fomento de atitudes como dedicação, iniciativa, decisão, equilíbrio emocional e coragem, que são indispensáveis à formação do futuro oficial do Exército Brasileiro. Todavia

a maior herança do Marechal José Pessoa foi a transferência da Escola Militar do Realengo para o Município de Resende. (Machado, 2015).

O ano de 1944 marcou o primeiro ano da Escola Militar de Resende, que tinha por finalidade tornar os oficiais aptos ao comando de frações, bem como instruí-los sobre aspectos de ordem política, econômica, social, histórica e geográfica atinentes a arte da guerra. A sua proposta didática era objetiva e utilizava-se do Exercício Tático no terreno, com representação em carta topográfica. (Machado, 2015).

Após a 2ª Guerra Mundial, como decorrência direta da participação da Força Expedicionária Brasileira no conflito, houve a evolução da arte da guerra, com reflexos para nossa doutrina. Em 1945 foi criado o Curso de Intendência, para atender demandas logísticas de operações de grande envergadura. Em 1951, a Escola Militar de Resende passou a ser chamada Academia Militar das Agulhas Negras. Na década de 1950, por conta da rápida evolução tecnológica dos meios de emprego militar no pós-guerra, foram criados os Cursos de Comunicações e de Material Bélico (Machado, 2015).

As décadas de 1960 e 1970 foram marcadas por um cenário de grandes incertezas políticas, cujas ameaças impactaram o ensino militar. Novamente o currículo foi dividido em profissional e universitário. O primeiro passou a ser conduzido pelo Corpo de Cadetes e o segundo pela Divisão de Ensino. Em 1968 foi implementada uma nova metodologia para a elaboração de objetivos gerais e específicos das disciplinas, materializada através dos Planos de Matérias e dos Planos de Unidades Didáticas (Machado, 2015).

Já as duas décadas seguintes caracterizaram-se por um ajustamento na duração dos cursos: Um ano de Curso Básico, um ano de Curso Avançado e dois anos nos cursos das Armas, Quadro e Serviço. Além disto, este foi um período marcado pela valorização do ensino de idiomas (Machado, 2015).

O ano de 1988 foi marcado pela expansão estrutural da AMAN, com a construção de novos alojamentos, refeitórios, parques de instrução, biblioteca, pátio de formaturas, polígono de tiro e teatro. Esta ampliação visava um futuro aumento do efetivo de cadetes, conforme a projeção da visão do Exército para o século XXI. Em 1990 iniciou-se o processo de Modernização do Ensino, decorrente da rápida evolução científico tecnológica que o mundo passara a viver. Já a primeira década dos anos 2000 foi marcada pela implementação do ensino por competências. (Machado, 2015).

3.1.1 O contexto atual do ensino na AMAN

Atualmente a AMAN é um estabelecimento de ensino superior reconhecido pelo Ministério da Educação, entendido como uma faculdade corporativa, uma organização que forma profissionais para o próprio Exército. Assim, o cadete estuda/trabalha na organização, preparando-se para desempenhar, cargos executivos na mesma, como futuros chefes militares (Brasil, 2014b).

A Academia visa conciliar, de forma equilibrada, o ensino acadêmico (base científica e humanística) ao ensino militar (conhecimentos técnico-profissionais), com ênfase no desenvolvimento de diversos conteúdos atitudinais, como liderança e chefia. O processo de formação busca preparar o oficial da atualidade para que seja empregado em operações altamente descentralizadas, devendo decidir de forma acertada e rápida. (Brasil, 2014b).

Ao mesmo tempo, a AMAN é uma organização militar que possui características muito semelhantes às organizações civis. Melhoria de produtividade, redução de absenteísmo, aumento de cidadania organizacional e satisfação com trabalho/estudo são preocupações comuns a muitas organizações, dentre elas, a Academia Militar.

Nos dias atuais, o Curso de Formação e Graduação de Oficiais de Carreira da Linha de Ensino Militar Bélico ocorre em 5 anos, sendo o 1º ano cursado na Escola Preparatória de Cadetes do Exército (EsPCEEx) e os 4 anos seguintes na Academia Militar das Agulhas Negras (AMAN), todos em regime de internato (Brasil, 2014b).

O Curso é estruturado em três fases distintas: a 1ª fase, correspondendo ao ano da EsPCEEx, a 2ª fase ao 1º ano da AMAN, ambas com a finalidade de iniciar a formação do cadete, com a obtenção de conhecimentos comuns a todos os cursos, habilitando-o ao prosseguimento nos 2º, 3º e 4º anos da AMAN. A 3ª fase corresponde aos 2º, 3º e 4º anos da AMAN complementa a formação dada ao cadete nas 1ª e 2ª fases, habilitando-o para o desempenho de cargos de tenente e capitão não aperfeiçoado das Armas, Quadro e Serviço, orientando o futuro oficial quanto ao prosseguimento dos estudos necessários para os cargos de capitão aperfeiçoado e, também, para os de postos mais elevados (Portaria n. 1357, 2014).

O 1º ano de curso da AMAN é denominado Curso Básico, pois nele o cadete adquire conhecimentos técnico-profissionais fundamentais para o prosseguimento nos cursos das Armas, Quadro e Serviço: Equitação, Treinamento Físico Militar, Tiro e Técnicas Militares. Seu ensino acadêmico é composto pelas seguintes disciplinas: Cibernética, Economia, Estatística, Filosofia, Língua Espanhola, Língua Inglesa e Língua Portuguesa. O Curso Básico tem uma carga horária total de 1.514 horas.

No início do 2º ano, os cadetes realizam a escolha de suas especializações (também conhecida como “escolha da arma”). Esta escolha é feita com base em sua classificação por nota. Esta é uma fase muito importante na vida do futuro oficial, pois definirá sua Arma, Quadro ou Serviço para toda a carreira. As especializações que poderão ser escolhidas pelos cadetes são: Infantaria, Cavalaria, Artilharia, Engenharia, Intendência, Comunicações e Material Bélico. As disciplinas técnico-profissionais estudadas no 2º ano são continuação das vistas no 1º ano e são ministradas até o final do 4ºano: Treinamento Físico Militar, Tiro e Técnicas Militares. As disciplinas acadêmicas do 2º ano são: História Militar Geral e do Brasil, Introdução ao Estudo do Direito, Psicologia, Língua Inglesa e Língua Espanhola. O 2º ano possui 1.644 horas/aula

No 3º ano, o cadete aprofunda seus estudos. As disciplinas técnico-profissionais são a continuação das mesmas do 2º ano. As disciplinas acadêmicas do 3º ano são as seguintes: Introdução à Pesquisa Científica, Sociologia, Direito, Relações Internacionais, Língua Espanhola e Língua Inglesa. A carga horária do 3º ano é de 1.618 horas/aula.

No 4º ano o cadete conclui suas disciplinas já visualizando a aplicação imediata após a formação. Além das disciplinas técnico-profissionais já ministradas desde o início da formação, são lecionadas as seguintes disciplinas acadêmicas: Direito Administrativo, Administração e Relações Internacionais. A carga horária do 4º ano é de 1.557 horas/aula. Ao final do ano, os cadetes são declarados Aspirantes-a-Oficial do Exército, desde que atinjam as exigências mínimas curriculares. Os cadetes da mesma especialização serão classificados conforme nota cumulativa de todo o curso. Com base nesta classificação por mérito individual, os recém-formados escolhem seus próximos locais de trabalho em todo o território nacional (Unidades Militares do Corpo de Tropa), de acordo com as vagas disponibilizadas pelo Estado-Maior do Exército.

A Academia Militar é herdeira de dois séculos de educação militar e mantém o papel de *alma mater* do Exército Brasileiro, por ser ainda a única escola de formação de oficiais de carreira combatentes da Força. É considerada por muitos militares como o “coração anímico” do Exército, ao mobiliar anualmente os corpos de tropa, do Oiapoque ao Chuí, com Aspirantes-a-oficial portadores e propagadores dos valores e ideais da Força, que serão, no futuro, os chefes militares que guiarão os destinos do Exército.

3.2 Observação, desenvolvimento e avaliação atitudinal na AMAN

3.2.1 Breve histórico do ensino por competências na AMAN

Durante o século XIX, o ensino e avaliação nas escolas militares esteve voltado para o modelo tradicional e com ênfase na teoria. Após as Missões Militares Francesa (1920-1940) e Americana (a partir de 1940), o ensino começou a receber influências do movimento pedagógico conhecido por Escola Nova, que pregava métodos ativos e centrados no discente. A Missão Francesa teve como suas principais contribuições o trabalho em grupo, por meio de um Estado-Maior, bem como a resolução de problemas militares a partir de uma metodologia específica (Magalhães, 2011).

Já a Missão Americana apresentou uma pedagogia fundamentada em métodos ativos, com atividades práticas e contextualizadas. Sua metodologia de ensino buscava uma base psicológica, centrando o processo no discente e na maneira com a qual aprende. Na década de 1960, a Força Terrestre foi aos poucos substituindo o viés do Escolanovismo pelo tecnicismo, que foi se propagando a partir das contribuições de Burrhus Frederic Skinner. Assim, passou-se a empregar Tecnicismo Pedagógico, com práticas pedagógicas como o Perfil Profissiográfico e o currículo por objetivos. Esta metodologia foi suficiente para atender as demandas das escolas militares à época, pois o tecnicismo foi congruente com a doutrina militar brasileira vigente à época (Magalhães, 2011).

Após 1989, com o fim da Guerra Fria, com o avanço da globalização e com a rápida transição do mundo da era industrial para a era do conhecimento e da informação, as forças armadas ao redor do planeta passaram a ter que conviver com novas hipóteses de emprego, marcadas pela acentuada evolução tecnológica, em um ambiente complexo e marcado pela imprevisibilidade. Para fazer frente a estes novos desafios, fez-se necessária a preparação de pessoal militar que possuísse capacidade de mobilizar eficazmente conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e experiências para a resolução dos novos problemas militares (Magalhães, 2011).

O Exército Brasileiro esteve atento a estas mudanças e propôs, ainda nos anos 90, uma reforma no ensino que influenciou diretamente a educação militar até 2008, chamada de Processo de Modernização do Ensino (PME). Esta reforma buscava uma educação científica e tecnológica robusta para fazer frente a rápida obsolescência prevista de equipamentos, instrumentos e procedimentos. Ao mesmo tempo, a formação de quadros militares deveria focar-se na preparação de recursos humanos polivalentes, capazes de atuarem em um amplo

espectro de atribuições e funções, o que demanda não somente a habilitação técnica, mas principalmente a capacidade de modelar-se frente às novas situações (Magalhães, 2011).

O PME manteve-se contrário ao ensino tradicional e tecnicista. Apontou a necessidade de intercâmbio sistemático com instituições de ensino civis e a busca da equivalência legal dos cursos militares em relação à Educação Nacional. Estabeleceu que o Sistema de Ensino do Exército valorizasse as seguintes atitudes e comportamentos nos concludentes de suas modalidades de ensino: “integração permanente com a sociedade; preservação das tradições nacionais e militares; educação integral; assimilação e prática dos deveres, dos valores e das virtudes militares; condicionamento diferenciado dos reflexos e atitudes funcionais; atualização científica e tecnológica; desenvolvimento do pensamento estruturado” (Brasil, 1999).

Um aspecto basilar do PME é a categoria pedagógica do aprender a aprender, vinculando o papel do professor ao de facilitador da aprendizagem. O discente deveria então buscar o auto aperfeiçoamento, a partir de uma sólida estrutura cognitiva, afetiva e psicomotora capaz de assegurar o desenvolvimento das habilidades de aprender a aprender (Magalhães, 2011).

O ano de 2008 foi marcado pela elaboração da primeira Estratégia Nacional de Defesa (END), que, em linhas gerais, estabeleceu as diretrizes para a preparação e para a capacitação das Forças Armadas, com vistas a garantir a segurança nacional tanto em tempo de paz, quanto em momentos de crise. O documento apresentou algumas competências transversais necessárias para cada combatente, que “deve ser treinado para abordar o combate de modo a atenuar as formas rígidas e tradicionais de comando e controle, em prol da flexibilidade, da adaptabilidade, da audácia e da surpresa no campo de batalha” (Brasil, 2012, p. 56).

A partir de 2008, começaram os estudos e implementação do ensino por competências na AMAN e na EsPCEX. Para o Sistema de Ensino do Exército, o conceito de competência é a capacidade de mobilizar, ao mesmo tempo, e de maneira inter-relacionada, conhecimentos, habilidades e atitudes (CHAVE), para decidir e atuar em situações adversas (Brasil, 2014c, p. 5).

Este processo gerou modificações nos documentos de ensino da AMAN. Foi realizado um mapeamento de competências para a elaboração do novo perfil profissiográfico do concludente, que além das competências profissionais (técnicas) comuns e específicas, passou a receber a inserção do eixo transversal, com os seguintes componentes: atitudes, valores e capacidades cognitivas, morais, físicas e motoras. (Brasil, 2016).

Segundo Magalhães (2011), esta inserção marcou a ruptura com o modelo de ensino tecnicista, voltado para a mera avaliação do comportamento observável e quantificável, próprio do ensino por objetivos. Mais do que isso, o eixo transversal centra-se no processo ensino-aprendizagem, com viés construtivista, com a certeza de que existem operações mentais que mediam a recepção da informação e a emissão do comportamento, induzindo o docente a “enxergar” a correspondência psicológica das competências, aquém e além do comportamento observável.

Ainda segundo a autora, que foi uma das participantes do grupo de trabalho que conduziu o processo de implementação das competências na AMAN, a inserção do eixo transversal no perfil profissiográfico surgiu a partir de contribuições das pesquisas sobre cognição nas últimas décadas, a saber: epistemologia genética, sócio construtivismo e teoria de processamento de informações. Nesse sentido, Magalhães (2011) afirma que o desenvolvimento das competências transversais depende do contexto sociocultural onde o sujeito se encontra e que as atitudes militares são forjadas e modificadas no contexto militar, através das experiências interativas do dia-a-dia, a partir de ferramentas culturais dinâmicas, tais como os valores, os ritos e as práticas sociais.

Finalmente, em 2014, foi elaborada a primeira edição das Normas para Desenvolvimento e Avaliação dos Conteúdos Atitudinais (NDACA), que estabeleceram as diretrizes e padronizações para as ações para desenvolvimento e avaliação dos conteúdos atitudinais em todos os estabelecimentos de ensino do Exército. Atualmente esta norma encontra-se atualmente em sua segunda edição (Brasil, 2018).

3.2.2 Contexto atual do processo de observação, desenvolvimento e avaliação de conteúdos atitudinais na AMAN

Antes de abordarmos o contexto atual da avaliação, desenvolvimento e observação dos conteúdos atitudinais na AMAN, faz-se necessária a explicação que, no contexto do sistema de ensino do Exército, o eixo transversal é definido por uma lista de componentes de relevância para o desempenho profissional, englobando atitudes, valores e capacidades cognitivas, morais, físicas e motoras, que permeiam todo o processo de formação militar e balizam as ações didáticas e de avaliação (Brasil, 2017b).

Em linhas gerais, o eixo transversal e seus componentes correspondem ao conceito de competências transversais, competências-chave ou *Soft Skills*, terminologia utilizada no meio civil, especialmente no ambiente científico-acadêmico. Estas referem-se, segundo Swiatkiewicz (2014), às habilidades não diretamente relacionadas com a formação ou ao

cargo técnico desempenhado. São traços de personalidade, objetivos, preferências e motivos de ação que são ao mesmo tempo genéricas e específicas, transferíveis e adaptáveis.

As escolas de formação militar do Exército, dentre elas a AMAN, têm como preceito a elevada exigência na direção de suas atividades, conduzidas em sua maior parte em regime de internato, com intensa rotina diária - desde o amanhecer, com o “toque da alvorada”, até as 22:00 horas, com o “toque de silêncio”. Ao longo do dia, os cadetes recebem diversos encargos e deveres, que devem ser cumpridos sob condições de rígida disciplina e exposição aos riscos inerentes ao treinamento militar (Brasil, 2014b).

As atitudes e os valores próprios dos militares, bem como a capacitação técnico-profissional e desempenho acadêmico são observados, desenvolvidos e avaliados por meio de um cuidadoso e realístico programa de instrução e ensino, que abarca aulas, provas, exercícios e manobras, onde o risco estará muitas das vezes presente. Neste contexto, os cadetes são submetidos a rigorosos testes de avaliação, que medem seu desempenho acadêmico nas áreas cognitiva, afetiva e psicomotora para a carreira militar (Brasil, 2014b).

A Seção Psicopedagógica da Divisão de Ensino da AMAN conduz uma das principais formas de avaliação das competências transversais. Com base nas referências contidas na NDACA, a Seção elaborou as Normas Internas para Desenvolvimento e Avaliação dos Conteúdos Atitudinais (NIDACA), que estabeleceram a sistemática para observação, desenvolvimento e avaliação dos conteúdos atitudinais por intermédio da avaliação vertical e lateral das atitudes que compõem o eixo transversal do perfil profissiográfico do concludente da AMAN. (Brasil, 2017b).

A avaliação ocorre de modo holístico e integrador, buscando mensurar o desenvolvimento da identidade militar ao longo do curso, sintetizando em forma de notas (graus) o desempenho do cadete, integrando o processo da meritocracia e fornecendo subsídios para decisões, a partir de uma visão mais completa do perfil atitudinal dos discentes. Nesse sentido, o ato de avaliar as competências transversais contribui para a detecção de possíveis dificuldades no desenvolvimento atitudinal, favorecendo a orientação e correção de atitudes (Brasil, 2017b).

Um dos conceitos básicos apontados pela NDACA e NIDACA é o da área atitudinal, que é apresentado como o domínio do comportamento humano que abarca aspectos relacionados com valores atitudes, capacidades morais, sentimentos, interesses e emoções. Destaca-se que as atitudes, nestes manuais, são definidas como as tendências de atuação relativamente estáveis perante situações ou objetos que abrangem a presença de três componentes (campos) básicos: o afetivo, que é a forma com a qual o indivíduo se

sente em relação a uma norma ou valor; o cognitivo, que são as ideias e opiniões que balizam o posicionamento racional de uma sujeito frente a norma ou valor; e o comportamental, materializado pela expressão do comportamento ou ação atinente a uma atitude (Brasil, 2017b).

Ainda os mesmos manuais definem que os conteúdos atitudinais são os conteúdos de aprendizagem utilizados no ambiente escolar que ajudam no processo de formação da identidade militar, passíveis de serem ensinados por meio de atividades pedagógicas e práticas específicas do sistema de ensino militar. O desenvolvimento atitudinal na AMAN possui três premissas básicas: a **observação**, o **desenvolvimento** e a **avaliação atitudinal**. (Brasil, 2017b, 2018).

A **observação** sistemática do comportamento, das atitudes e das opiniões do cadete ocorre o tempo todo. Os discentes são observados por instrutores, professores e demais companheiros durante as atividades formais e sistemáticas de ensino, presentes na matriz curricular. As observações são lançadas em sistemas internos próprios.

De forma assistemática ocorre a observação, diuturnamente, inclusive em horários fora do expediente e até mesmo em atividades fora da Academia, pois o cadete vive em regime de internato, convivendo com seus companheiros mais próximos o tempo todo, dentro, e muitas vezes fora do ambiente escolar da AMAN. Ressalta-se que estes companheiros são avaliadores laterais (Brasil, 2017b, 2018).

Um dos principais sistemas de lançamento eletrônico de observações é o Sistema de Observação do Cadete (SOC), que é uma ferramenta eletrônica de registro de observações (positivas, neutras e negativas) feitas por qualquer docente da AMAN. Proporciona a coleta e o arquivo de dados relevantes nas áreas cognitiva, atitudinal e psicomotora, bem como as orientações dadas a cada cadete e demais informações globais coletadas ao longo dos anos.

No SOC, cada um dos fatos observado é associado a pelo menos um conteúdo atitudinal e é encaminhado automaticamente para o comandante de subunidade do cadete, gerando, via de regra, uma consequência na esfera disciplinar, conforme previsto em normas disciplinares internas. O SOC nada mais é do que uma ficha que reúne todos os registros de observações que o cadete recebe ao longo do curso e se constitui em uma rica fonte de registros de comportamentos evidenciados ao longo do desenvolvimento da personalidade militar e de outros dados relevantes que contribuem para a melhor avaliação dos discentes.

Outro sistema lançamento de observações de grande valia é Projeto de Acompanhamento e Avaliação da Área Atitudinal, comumente conhecido pelo acrônimo P4A. Segundo Teixeira Junior e Moreira (2017), idealizadores e implementadores do

instrumento, o P4A é uma ferramenta que sistematiza a observação e avaliação do campo atitudinal dos cadetes, permitindo o acompanhamento do processo pedagógico do desenvolvimento de atitudes. Fundamenta-se nos conceitos da psicologia fenomenológica e psicodrama, também encontrando referências teóricas na psicologia social.

O P4A é um instrumento que visa o registro e acompanhamento de evidências de conteúdos atitudinais demonstradas pelos discentes nas diversas atividades realizadas em grupos. Propicia a avaliação na perspectiva 360° (autoavaliação, coavaliação e heteroavaliação), permitindo a observação de si mesmo e dos outros, promovendo a autorreflexão a partir das diferenças entre a autoavaliação e a avaliação percebida pelos outros. Além disso, o sistema gera a análise gráfica quantitativa do percentual das observações (especialmente entre autoavaliação e coavaliação), indicando parâmetros diretos de comparação entre o indivíduo e o universo de discentes da AMAN (Teixeira Junior & Moreira, 2017). Além de um instrumento de observação, trata-se de uma estratégia para o desenvolvimento dos conteúdos atitudinais. Destaca-se que os resultados do P4A são somente formativos, não impactando na nota do cadete ou na esfera disciplinar.

Ainda com relação à observação atitudinal, AMAN elaborou um documento auxiliar, o Caderno de Desenvolvimento Atitudinal, (anexo às NIDACA), que apresenta a relação de diversos conteúdos atitudinais, bem como suas definições e pautas comportamentais descritivas. É um instrumento de orientação para a mais justa e correta observação, pois visa dirimir dúvidas conceituais e práticas, ao apresentar, de forma contextualizada ao ambiente militar, mais de 1500 exemplos concretos de externalizações de atitudes. Este Caderno também apresenta uma relação dos erros ou distorções na avaliação mais comuns, buscando-se evitar assim que o avaliador sofra influências de preconceitos ou sentimentos positivos ou negativos em relação ao avaliado (Brasil, 2017b).

O **desenvolvimento** acontece o tempo todo, de forma sistemática em atividades curriculares previstas no calendário acadêmico, como competições desportivas, aulas, instruções, atividades físicas, serviços de escala, trabalhos em grupo, exercícios em campanha, etc. Todas estas oportunidades são aproveitadas para se observar e registrar fatos relativos aos cadetes. Este desenvolvimento ocorre também em atividades extracurriculares, como na convivência nos alojamentos, interação social nos grêmios acadêmicos, durante as liberações, dispensas e recessos.

Sistematicamente, para a prática docente em sala de aula/ambiente de instrução, podem ser utilizadas algumas ferramentas pedagógicas, como as situações-problema, os projetos, as pesquisas, as simulações, os grupos de discussão, assim como as diversas práticas

específicas do ensino militar. O sistema de ensino da AMAN entende que o P4A, o SOC e o Caderno de Desenvolvimento Atitudinal constituem-se, além de meios auxiliares de observação, em estratégias para desenvolvimento atitudinal. Os planos de disciplina e de sessão contemplam os componentes do eixo transversal (atitudes, capacidades morais e valores) que devem ser desenvolvidos e observados em cada sessão de aula/instrução e que são necessários para a formação dos futuros chefes militares (Brasil, 2017b).

Ao mesmo tempo, o desenvolvimento ocorre de forma não sistemática através do currículo oculto, sob a forma de aprendizagens não planejadas. Segundo Sanchotene e Molina Neto (2006), no cotidiano escolar os discentes desenvolvem saberes que não estão previstos nos planejamentos, pois através de interações sociais cotidianas é que tacitamente se ensina normas e valores importantes, o *corpus* formal de conhecimento escolar. Por viverem em regime de internato e convivendo diretamente com mais de 1800 companheiros, certamente há o reforço, especialmente dos cadetes mais antigos hierarquicamente em relação aos subordinados, quanto a transmissão e preservação de tradições, valores e atitudes típicas do ambiente da AMAN.

A **avaliação** dos conteúdos atitudinais tem como ponto de partida o perfil profissiográfico do concludente da AMAN (Brasil, 2016). Nele, estão descritas as atitudes, capacidades morais e valores que o Exército entende que devam ser observadas, desenvolvidas e avaliadas ao longo do curso, conforme pode ser visto no Anexo D. Os instrumentos e ferramentas de avaliação da aprendizagem tem por finalidade estabelecer referenciais, coletar e organizar dados com o intuito de subsidiar o desenvolvimento atitudinal.

O ato de avaliar é contínuo, pois não há como separá-lo do processo ensino-aprendizagem. A avaliação é integral, pois considera o sujeito como um todo, em seus múltiplos aspectos cognitivos, atitudinais e psicomotores. Deve ocorrer sistematicamente e resultar em retroalimentação, ponto alto do processo, no qual avaliador e avaliado conversam sobre o que foi avaliado e o docente orienta o discente para que o cadete atinja os objetivos educacionais propostos pela Academia (Brasil, 2017b).

Existem três modalidades básicas de avaliação: a diagnóstica, a formativa e a somativa. A primeira é realizada pelo chefe imediato quando da chegada do cadete a AMAN. É feita com base em observações do ano anterior na EsPCEX e visa o melhor conhecimento acerca do discente, não gerando nota. A segunda é o acompanhamento do processo, diário, contínuo, favorecendo a mudança imediata de rumos. Assim como a diagnóstica, a avaliação formativa não influencia na nota, embora seja elaborada uma ficha com o grau formativo. Já a

terceira visa verificar se o cadete atingiu as capacidades de conteúdos atitudinais em nível satisfatório, é formal e expressa por meio de nota somativa (Brasil, 2017b, 2018).

Quanto ao tipo, a avaliação é dividida em autoavaliação, avaliação lateral e vertical. A primeira é realizada pelo próprio cadete e possui caráter formativo. A segunda é realizada pelos companheiros de pelotão e a terceira é centralizada por uma comissão de instrutores, que são os comandantes imediatos do cadete e que possuem o convívio e o acompanhamento diário (comandante de pelotão e de subunidade). Ambas geram nota, respectivamente Nota de Conceito Lateral (NCL) e Nota de Conceito Vertical (NCV) (Brasil, 2017b, 2018).

A avaliação atitudinal somativa da AMAN está focada no grupo das dezenove atitudes constantes do perfil profissiográfico (Anexo D). Contudo, visando o desenvolvimento da identidade e da conservação da cultura militar, são observados, desenvolvidos e avaliados formativamente as capacidades morais e valores constantes no mesmo perfil, conforme apresentado no eixo transversal. A avaliação das dezenove atitudes é feita com base em uma escala de zero a dez.

O período de avaliação do cadete inicia-se com sua apresentação no 1º ano da AMAN, e termina com o fechamento do conceito anual por término do curso no 4º ano, não havendo solução de continuidade entre as avaliações anuais. Todavia, a avaliação somativa e formativa do conceito vertical e lateral ocorrem formalmente em duas ocasiões ao longo do ano, com uma avaliação formativa ao final do 1º semestre e uma somativa ao final do 2º semestre de cada ano letivo. A avaliação somativa atitudinal (Nota de Conceito Vertical e Lateral – NCV e NCL) impacta diretamente o grau do cadete, conforme Tabela 1. (Brasil, 2017b, 2018).

Tabela 1 - Percentual do conceito sobre a nota anual dos cadetes da AMAN

Ano	Percentual do NCV na nota anual	Percentual do NCL na nota anual
1º	10%	(Caráter formativo)
2º	5%	5%
3º	5%	5%
4º	10%	10%

Fonte: Brasil (2017a, 2018).

A Nota de Conceito Vertical (NCV) compõe-se da média aritmética entre as avaliações das atitudes pela comissão de avaliação (comandante de subunidade e comandante de pelotão). Já a Nota de Conceito Lateral (NCL) é a média aritmética das avaliações laterais das atitudes realizadas pelos demais cadetes integrantes da mesma fração nível pelotão/seção. Cabe ressaltar que o cadete que obtiver a NCV ou NCL inferior a 5,0 (cinco vírgula zero) será considerado reprovado e deverá ser submetido à apreciação do Conselho de Ensino.

O sistema de ensino da AMAN entende que o exercício constante de autoavaliação e coavaliação são fundamentais para a formação dos futuros chefes militares, que irão, após a conclusão do curso, conduzir, liderar e orientar seus subordinados. Estudos de Teixeira Junior e Moreira (2017) apontaram que há correlação positiva entre a capacidade de avaliar coerentemente o grupo e a liderança, o que corrobora com a ideia de que o desenvolvimento da percepção e da avaliação dos conteúdos atitudinais na Academia Militar tem reflexos positivos imediatos na formação do oficial e, a médio e longo prazos, na capacidade de liderança dos oficiais do Exército Brasileiro.

Com o objetivo de aprimorar constantemente o sistema de avaliação atitudinal na AMAN, entende-se que há a necessidade de uma permanente busca de variáveis de personalidade que podem ser cruciais para que os cadetes possam superar os diversos desafios que a formação militar impõe. Neste contexto, o ambiente da formação militar é percebido por muitos discentes como estressante, assim, há a necessidade de que sejam estudados fatores de proteção para os cadetes.

Estudos como os de Anderson, Ones, Sinangil e Viswesvaran (2001) apontam que construtos como a autoestima e o *locus* de controle podem estar diretamente relacionados com a forma pela qual as pessoas se percebem, bem como entendem o quanto têm controle sobre as suas condições de vida, o que está diretamente relacionado com o comportamento frente às adversidades, com possíveis e diretos reflexos no desempenho atitudinal do cadete.

3.3 Autoestima

A autoestima pode ser entendida como o grau em que as qualidades e características contidas no conceito de si próprio (autoconceito) são percebidas como positivas. Reflete a autoimagem física do sujeito sua visão sobre as próprias realizações, capacidades e valores. Quanto mais positiva é a percepção dessas qualidades e características, maior é a autoestima. Um grau razoavelmente alto de autoestima é considerado um componente importante da saúde mental, enquanto a baixa autoestima e sentimentos de inutilidade são sintomas depressivos comuns (VandenBos, 2015).

O psicólogo norte-americano William James, um dos fundadores da psicologia moderna, introduziu pela primeira vez o tópico “autoestima” há mais de um século atrás. Desde então, tem se tornado um conceito que recebeu muitas atenções em pesquisas no campo da psicologia, pois se estende por todo espectro da existência humana. Existem, segundo Mruk (2006), três boas razões para que se continuem os estudos de um conceito pesquisado há tanto tempo: em primeiro lugar, atualmente a autoestima pode ser importante

para indivíduos e sociedade pela sua relação com autorregulação e qualidade de vida. Em segundo lugar, porque a pesquisa e as ideias acerca do tema sempre se caracterizaram por terem passado por períodos de crescimento e crítica severa. Este reexame da autoestima resulta em desenvolvimento de pesquisas mais sofisticadas, teorias mais abrangentes e ferramentas mais eficazes para melhorá-la. Por fim, novas influências, como a psicologia positiva, estão afetando o campo de pesquisa de maneira tal que exigem um novo exame e compreensão do construto autoestima (Mruk, 2006).

O conceito de autoestima foi e é um dos mais largamente investigados em todas as áreas da pesquisa em psicologia. (Hyland, Boduszek, Dhingra, Shevlin, & Egan, 2014). É semelhante aos demais construtos psicológicos: uma variável latente que não é diretamente observável. No entanto, pode ser inferida através de respostas a afirmações destinadas a descrever resultados positivos e negativos, como sentimentos e emoções (Alessandri, Vecchione, Eisenberg, & Laguna, 2015).

Guzzo (2002) aponta algumas outras razões que justificam o estudo da autoestima: é um construto complexo, pois está associado a diversos aspectos da personalidade; relaciona-se com a saúde mental (bem-estar psicológico); sua carência está relacionada com a depressão e suicídio; pessoas que solicitam ajuda psicológica expressam frequentemente sentimentos de baixa autoestima; e é um conceito importante para as ciências sociais, pois é um indicador social chave na análise de crescimento e progresso social.

A autoestima é considerada como um importante preditor de resultados favoráveis, tanto na adolescência quanto na vida adulta, tendo relação direta com sucesso ocupacional e desempenho acadêmico (Sbicigo, Bandeira, & Dell'Aglio, 2010).

Para Hutz e Zanon (2011), o construto tende a ser estável ao longo do tempo e em diversos contextos da vida adulta. Na cultura ocidental, correlaciona-se positivamente com satisfação com a vida e negativamente com depressão. Destaca-se que existem estudos que apontam correlações significativas entre a alta autoestima, rendimento escolar e aprovação em diversos grupos culturais e étnicos. Os autores concluem afirmando que a alta autoestima surge do reconhecimento positivo de pessoas próximas, como pais e professores.

No campo interpessoal, estudos indicam que a autoestima tem sido relacionada com desempenho social, pois pode influenciar a expectativa que sujeitos têm sobre o resultado de seu próprio desempenho, com implicações diretas na assertividade. Alta autoestima está associada a um maior suporte social, satisfação com a vida acadêmica e menor percepção de solidão. Pessoas com elevados níveis de autoestima responderam melhor ao *feedback* dos outros (Bandeira, Quaglia, Bachetti, Ferreira, & Souza, 2005).

Para mensurar este fenômeno, Rosenberg (1965) desenvolveu a Escala de Autoestima de Rosenberg (EAR), um instrumento originalmente unidimensional que mensura a autoestima em níveis alto, médio e baixo. A alta autoestima relaciona-se com autojulgamento de valor, confiança e competência; a média com a oscilação entre aceitação e reprovação de si mesmo; e a baixa com sentimentos de incompetência, falta de capacidade de superar as dificuldades (Sbicigo et al., 2010). Esta escala de mensuração de autoestima global é um dos instrumentos mais populares e mais amplamente utilizados na história da pesquisa em psicologia (McKay, Boduszek, & Harvey, 2014; Alessandri et al., 2015)

Originalmente o instrumento foi construído por 10 itens, sendo 5 relacionados com autoimagem positiva e os outros 5 relacionados com autoimagem negativa, com respostas no formato Likert de 4 pontos, variando desde “discordo totalmente” até “concordo totalmente” (Sbicigo et al., 2010).

A escala foi traduzida para 28 diferentes línguas, em mais de 50 países, dentre eles para o Brasil. A sua estrutura unidimensional é controversa, pois sua análise fatorial apresentou-se unidimensional, bidimensional e até mesmo multidimensional. (McKay et al., 2014; Hyland, et al., 2014; Alessandri, et al., 2015). Mesmo assim, sua aplicação nos diversos contextos indica boa consistência interna, tanto com adolescentes quanto com adultos (Sbicigo et al., 2010).

Muito embora seja um conceito tão amplamente pesquisado ao redor do mundo, ao longo de décadas, especificamente para o contexto militar nem tantas foram as pesquisas. (Rohall, Prokopenko, Ender, & Matthews, 2014).

Richards, Johnson, Collins e Wood (2002) pesquisaram o valor da autoestima como preditora de conclusão ou de retirada de treinamento de recrutamento militar de 353 recrutas do Exército do Reino Unido. Resultados demonstraram a utilidade de se medir a autoestima a fim de prever o desempenho do treinamento militar naquele contexto. A conclusão bem-sucedida do treinamento foi corretamente prevista em 92,6% dos casos e a retirada foi predita pelo instrumento com 58,8% de acerto.

Pesquisas de Taubman-Ben-Ari e Findler (2006) buscaram relacionar a autoestima com a motivação de 156 jovens recrutas para servirem as Forças Armadas de Israel, com risco iminente de enfrentamento da morte, tendo em vista o contexto de seu país. Teoricamente a autoestima é um fator de proteção frente a ansiedade e terror relacionados a morte. Um militar com elevada autoestima estaria menos susceptível a exibir sentimentos e comportamentos relacionados a ansiedade quando confrontados com ameaças concretas ou simbólicas à vida. Os resultados indicaram que os jovens com baixa autoestima percebiam o serviço militar

como uma ameaça ao seu bem-estar mental e físico, já os com elevada autoestima tendiam a vê-lo como um desafio e uma oportunidade de testar suas habilidades e competências.

A relação entre a autoestima e liderança já foi estudada por Chemers, Watson e May (2000) com cadetes norte-americanos. Segundo a teoria, altos níveis de autoestima estariam relacionados com uma maior disposição para assumir posições de liderança e para maior desempenho sob estresse, todavia os resultados desta pesquisa apontaram que a autoestima geral não foi um forte preditor de liderança por pares e superiores, provavelmente pelo fato da liderança ser um construto complexo que requer uma série de julgamentos complexos sobre a figura do líder, dificilmente se reduzindo a um só fator como a autoestima.

Ainda no contexto dos cadetes norte-americanos, Rohall, Prokopenko, Ender, e Matthews (2014) destacaram o papel da autoestima individual e coletiva em relação ao bem-estar. Participaram dos estudos um total de 3.054 cadetes entre 2002 e 2009. Resultados indicaram que a autoestima individual está positivamente associada a autoestima do grupo. Cadetes que tiveram uma atitude positiva em relação aos demais militares revelaram níveis mais elevados de autoestima pessoal. Além disso, tanto a autoestima individual quanto a coletiva estiveram negativamente relacionadas com depressão.

Na busca de ferramentas para promoção da autoestima, Hammermeister, Pickering, e Ohlson, (2009) estudaram o ensino de técnicas de *Mental Skills Training* (treinamento de habilidades mentais) para o aprimoramento da autoestima em unidades saúde militares voltadas para cuidar de feridos de guerra. Teoricamente, a autoestima estaria positivamente associada a melhores resultados em intervenções em ambientes hospitalares. Participaram do estudo 27 pacientes militares, que receberam treinamento de habilidades mentais. Os resultados sugeriram que a autoestima foi positivamente influenciada pela intervenção.

No contexto brasileiro, a autoestima tem ainda sido pouco investigada. Alguns exemplos são as pesquisas como as de Sbicigo et al. (2010) e Hutz e Zanon (2011), que aplicaram a EAR para adolescentes e jovens adultos brasileiros, tendo seus resultados encontrado boa consistência interna. Os primeiros validaram a EAR em um universo de 4.757 adolescentes, com idades entre 14 e 18, de 9 cidades brasileiras, com resultados de análises que indicaram bons valores de confiabilidade e fidedignidade. Já os últimos, pesquisaram 1.151 adolescentes e adultos, com faixa etária entre 10 e 30 anos ($M=16,4$), da região sul do país. Da mesma forma, a consistência interna do instrumento foi validada e verificou-se uma correlação negativa entre idade e autoestima ($r=0,47$), provavelmente devido ao período de transição pelo qual passam os estudantes universitários.

3.4 *Locus de controle*

O *locus de controle* é considerado como um dos conceitos mais influentes para a psicologia contemporânea, pois explica e descreve as crenças mais ou menos estáveis, pelas quais a pessoa estabelece a origem, o centro do controle de seus eventos e do seu próprio comportamento. Segundo Clarke, Probst, Guldenmund e Passmore (2015), o fenômeno vai além do escopo cognitivo-perceptivo-emocional e representa uma forma de existência pela qual a pessoa não somente explica, mas também define e estrutura seu próprio destino (Tamayo, 2012). Não deve ser confundido com autoconfiança ou autoeficácia e não existe consenso no ambiente acadêmico se é um traço de personalidade ou um estado disposicional do indivíduo que se modifica conforme a situação (Abbad & Meneses, 2004).

É um construto que foi introduzido na psicologia por Julian Rotter (2011), utilizado para categorizar a motivação básica das pessoas em relação a orientações e percepções o quanto de controle possuem sobre as diversas condições de suas vidas. Assim, a pessoa pode se perceber como controlador dos acontecimentos ou como sendo esses acontecimentos controlados por fatores externos a ela (M. F. D. Coleta, 1987; VandenBos, 2015).

Alguns sujeitos creem que são donos de seu próprio destino, outros se percebem como brinquedos do acaso, achando que tudo que lhes acontece é resultado da sorte ou da causalidade. O primeiro tipo tende a ter o “*locus de controle interno*” e o segundo o “*locus de controle externo*” (Robbins, 2005). Em outras palavras, indivíduos tenderiam a perceber o controle sobre as ocorrências de maneira geral como, num extremo, dependentes de suas próprias capacidades e esforços (internos), e, no outro extremo, como dependentes dos outros, de entidades, do acaso, todas estas fora do seu próprio controle (J. A. D. Coleta, 1979)

Para melhor entendimento do fenômeno, várias escalas foram elaboradas. Inicialmente, uma das mais utilizadas era a Escala de Locus de Controle Interno-Externo de Rotter, também conhecida como Escala I-E (internalidade-externalidade) de Rotter (Rotter, 2011), unifatorial, composta por 23 itens válidos e 6 de distração (M. F. D. Coleta, 1987).

Alguns pesquisadores questionaram a unidimensionalidade da Escala de Rotter, indicando que a externalidade poderia ser decomposta em outros campos de controle além do mero acaso. Hanna Levenson (1981) desenvolveu uma nova escala para medida do fenômeno, com a premissa de que a externalidade não necessariamente devia ser ruim ou indesejável. Assim, dividiu a externalidade em duas, pois entendia que havia diferença entre pessoas que acreditam no poder de outras sobre si e pessoas que percebem o mundo como imprevisível e incontrolável. Desta forma, construiu uma escala para medir três dimensões do controle: I

(internalidade), P (externalidade outros poderosos) e C (externalidade-acaso) (M. F. D. Coleta, 1987).

A subescala I mede o quanto as pessoas acreditam que têm controle sobre suas próprias vidas (dimensão pessoal). A subescala P mede a percepção de que o controle estaria nas mãos de outras pessoas poderosas (dimensão social). Já a subescala C está relacionada com a percepção de ser controlado pela sorte, acaso ou destino (dimensão impessoal). Levenson (1981) destaca que o diferencial de sua escala está no fato de que a externalidade não precisa ser associada a algo negativo ou ruim, pois pode estar relacionada à realidade da pessoa, como no caso de presidiários ou, até mesmo, dos militares, que vivem sob um sistema disciplinar rígido e alicerçado no respeito à hierarquia (M. F. D. Coleta, 1987; Tamayo, 2012).

Nesse sentido, existe o alerta para que se evite em rotular negativamente indivíduos com altos escores em externalidade, pois alguns fatores ambientais, micro (estabilidade do emprego, promoção e movimentações) e macro (mercado de trabalho, oferta de emprego) não são controláveis pelo indivíduo, todavia afetam diretamente sua externalidade (Abbad & Meneses, 2004). Destaca-se que o *locus* de controle é um contínuo entre a internalidade e a externalidade, ou seja, ninguém tem o *locus* totalmente interno ou externo, em vez disso, cada indivíduo está em algum lugar na escala entre estes extremos.

A Escala Multidimensional de *Locus* de Controle de Levenson (1981) é um instrumento composto originalmente por 24 itens, sendo 8 para cada dimensão (I, P e C), respondidos em uma escala tipo Likert de 6 pontos, desde “discordo fortemente” (-3) até “concordo fortemente” (+3). A tradução e a adaptação ao contexto brasileiro foram feitas por M. F. D. Coleta (1987), que validou o instrumento para o contexto nacional (Tamayo, 2012).

O *locus* de controle tem suscitado o desenvolvimento de pesquisas em diversas áreas do conhecimento psicológico, em especial nos estudos de psicologia organizacional voltados para treinamento e desenvolvimento (Meneses & Abbad 2003; Abbad & Meneses, 2004). Pesquisadores do comportamento organizacional, como Robbins (2005), mostrou em seus estudos que pessoas do grupo dos “externos” (alta externalidade) normalmente são mais insatisfeitas com o trabalho, têm maior absenteísmo e são mais alienadas quanto às normas.

Em comparação com eles, os internos (alta internalidade) costumam tomar mais atitudes e tendem a ser mais bem-sucedidos no trabalho e mais satisfeitos com ele. Além disso, buscam mais ativamente informações antes da tomada de decisão, são mais motivados para as conquistas e se esforçam mais para ganhar controle sobre seu ambiente. Assim, este grupo se dá melhor em tarefas mais sofisticadas e funções executivas, que exigem iniciativa e

processamento de complexas informações – funções executivas – como é o caso do cadete da AMAN, futuro oficial e chefe militar (Robbins, 2005).

Indivíduos internos lidam melhor com o estresse e têm melhor saúde. A internalidade também está associada com a crença de que resultados podem ser controlados, assim, indivíduos são mais ativos ao buscar maneiras de lidar com situações negativas quando elas ocorrem. O fenômeno da internalidade correlaciona-se positivamente com bem-estar (incluindo bem-estar mental e saúde física) e negativamente com *burnout*, por meio de processos cognitivos, autoconceito, motivação e estratégias de enfrentamento (*coping*) (Zedeck, 2011).

Segundo Bandeira et al. (2005), pesquisas apontam que a internalidade estaria positivamente correlacionada com comportamento assertivo. Indivíduos mais assertivos são mais orientados internamente e apresentam menor frequência de sintomas de doenças relacionadas ao estresse, em relação aos demais.

Alguns são os estudos deste construto ao redor do mundo, tanto com populações civis e militares. No contexto civil, parte dos estudos associa o *locus* de controle com desempenho acadêmico e profissional (Pernía, & Morgado, 2015). Já a tendência no meio militar é de relacioná-lo como um fator de proteção para distúrbios psicológicos como o transtorno de estresse pós-traumático (Karstoft, Armour, Elklit, & Solomon, 2015).

Estudos do fenômeno no âmbito das Forças Armadas Israelenses relacionaram-no com transtorno de estresse pós-traumático (TEPT) a curto, médio e longo prazo após exposição ao combate. Participaram do estudo longitudinal (20 anos) um total de 675 veteranos da Guerra do Líbano, ocorrida em 1982. Resultados indicaram que o *locus* de controle foi um preditor significativo de adaptação a longo prazo nesta amostra, parecendo ser um importante fator de proteção contra o sofrimento agudo e crônico e um fator de promoção da resiliência. Além disso verificou-se um TEPT mais severo, um ano após o fim da guerra, significativamente associado a níveis mais baixos de internalidade. (Solomon, Mikulincer, & Avitzur, 1988; Solomon & Mikulincer, 1990; Karstoft, Armour, Elklit, & Solomon, 2015).

Outro estudo norte-americano pesquisou a relação do *locus* e da autoestima com TEPT em ex-combatentes do Iraque, Afeganistão e outros conflitos. Os resultados sugerem que estes construtos servem como fatores de proteção frente ao transtorno e que a promoção da autoestima e do *locus* de controle auxiliam na transição de ex-combatentes da vida militar para a civil (Williams-Gray, 2016).

Na busca de soluções para cuidar de membros da Forças Armadas do Reino Unido que receberam tratamento para TEPT, Murphy, Hunt, Luzon e Greenberg (2014) fizeram um

estudo qualitativo levantando fatores de proteção, dentre eles o *locus* de controle. Através de relatos, os participantes indicaram que dificuldades de saúde mental fizeram com que eles se sentissem como se estivessem dominados por *locus* de controle externo, sujeitos a sentimentos de desamparo, isolamento e impotência. Resultados sugerem que fatores que promovam a internalidade são muito importantes para reduzir estes sentimentos

Bradley e Nicol (2006) pesquisaram preditores de performance em treinamentos militares de cadetes canadenses. Participaram do estudo 144 cadetes, sendo 110 homens e 34 mulheres. A teoria sugeria que cadetes com maior internalidade deveriam ter mais disposição para trabalhar duro, pois eles poderiam acreditar que há relação direta entre o esforço pessoal e sua avaliação de desempenho. Em contrapartida aqueles com baixa internalidade poderiam sentir desconexão entre esforço pessoal e desempenho. As correlações do locus de controle com os resultados de treinamento foram consistentes com a literatura.

Ainda no cenário militar internacional, destacam-se os estudos de Hunter e Stewart (2009), que pesquisaram o fenômeno em aviadores do Exército dos Estados Unidos, a partir de adaptações de instrumentos utilizados na aviação civil, para o contexto dos pilotos militares. Resultados indicaram que aviadores com maior internalidade se envolviam em menos acidentes do que aqueles com menores índices nesta subescala.

No contexto militar brasileiro, não foram encontrados estudos relacionados ao *locus* de controle com amostras militares. A maioria dos estudos civis sobre o fenômeno está relacionada à adaptação da escala de Levenson (1981) ao contexto de jovens do ensino superior civil (Abbad & Meneses, 2004; M. F. D. Coleta, 1987). Outra parte dos estudos, especialmente os mais antigos, como o de J. A. D. Coleta, 1979, referem-se à validação da escala de *locus* de controle interno-externo de Rotter (2011).

O instrumento elaborado por Levenson (1981) foi selecionado como mais adequado para o presente estudo, pela multidimensionalidade, pela ampla utilização (internacional e nacional) e pelo fato de outras pesquisas nacionais já terem validado a escala em português para populações brasileiras (Abbad & Meneses, 2004; M. F. D. Coleta, 1987).

4 Método

4.1 Participantes

Com relação aos participantes, o presente estudo foi marcado por três fases distintas de coleta, por questões de disponibilidade de tempo do calendário acadêmico. A obtenção de dados ocorreu no período compreendido entre os anos de 2016 e 2017.

A primeira fase teve por objetivo a coleta de dados referentes à adaptação das escalas de autoestima e *locus* de controle. Ocorreu no segundo semestre de 2016 e no primeiro semestre de 2017. Participaram, neste momento, 933 cadetes, sendo 419 (42,20%) do primeiro ano, 304 (30,61%) do terceiro ano e 270 (27,19%) do quarto ano. A faixa etária variou de 18 a 26 anos. A pesquisa foi identificada e a participação foi voluntária, através do preenchimento de formulários impressos, contendo o instrumento de pesquisa e tabulados eletronicamente através de escâner.

A segunda coleta de dados, visando à análise qualitativa dos fenômenos autoestima e *locus* de controle, utilizando-se os grupos focais como técnica de investigação qualitativa (Gondim, 2002), a partir da perspectiva dos cadetes, ocorreu no segundo semestre de 2017, com a participação de 357 discentes do 3º ano. As 14 turmas de aula do 3º ano foram divididas em 6 grupos de trabalho (GT) por sala.

A coleta de dados foi feita por meio das interações grupais de cada GT, que, após discussão dos tópicos especiais (autoestima e *locus* de controle) sugeridos pelo pesquisador, apresentou suas respostas escritas por um cadete relator do grupo. A folha de respostas possuía espaço destinado para que fossem escritas as respostas julgadas como consenso por todos do grupo. A pesquisa foi identificada por todos os integrantes do GT e a participação foi voluntária, através do preenchimento de formulários impressos, contendo o instrumento de pesquisa. Os dados foram tabulados manualmente.

A utilização de grupos focais tem como premissa o fato de que os pequenos grupos possuem tendência a replicar, ao longo dos jogos de conversação, o discurso ideológico das relações macrossociais. Dois foram os objetivos principais da utilização desta técnica de pesquisa qualitativa: o primeiro é a confirmação de hipóteses e uma confirmação (ou não) da teoria. A segunda, considerada mais enriquecedora para o presente estudo, está relacionada a aplicações práticas, ou seja, o uso de novos achados relativos aos fenômenos em contextos particulares, no caso, no contexto atual dos cadetes (Gondim, 2002).

A terceira coleta de dados, com o objetivo de obter todas as avaliações atitudinais constantes da Ficha de Conceito Anual 2017 (autoavaliação, vertical e lateral) foi feita

eletronicamente a partir de banco de dados próprio da Seção Psicopedagógica da AMAN. Foram levantados dados de 1821 avaliações laterais, 1822 avaliações verticais e 1587 auto avaliações. Os dados foram utilizados exclusivamente para fins deste estudo e a identidade de todos os avaliadores e avaliados foi preservada, tendo em vista o sigilo necessário com estas informações pessoais.

4.2 Instrumentos

Para a mensuração da autoestima foi utilizada a Escala de Autoestima de Rosenberg (1965), já traduzida e validada para populações brasileiras. O instrumento é composto por 10 itens em formato Likert de 5 pontos, variando de 1 (concordo fortemente) a 5 (concordo totalmente) (Sbicigo et al., 2010).

Este instrumento classifica a autoestima nos níveis alto, médio e baixo: a elevada autoestima relaciona-se com o sentimento de valor, confiança e competência; a média é caracterizada pela oscilação entre o sentimento da pessoa e a aprovação e rejeição de si mesmo; e a baixa é relativa ao sentimento de incompetência e à falta de capacidade em enfrentar os desafios (Sbicigo et al., 2010).

A escala já foi aplicada em mais de cinquenta países, dentre eles o Brasil. Não há consenso quanto as suas dimensões. A análise fatorial já confirmou tanto modelos unidimensionais quanto bidimensionais do construto (Avanci, Assis, Santos, & Oliveira, 2007; e Martín-Albo, Núñez, Navarro & Grijalvo, 2007). Independentemente de sua quantidade de fatores, a EAR vem apresentando bons índices de consistência interna, em pesquisas nacionais e em outros países (Aluja, Rolland, García & Rossier, 2007; Sbicigo et al., 2010; e Hutz & Zanon, 2011).

Para a adaptação da Escala Multidimensional de *Locus* de Controle de Levenson (1981) foi utilizada a versão traduzida e adaptada ao contexto brasileiro por M. F. D. Coleta (1987), que validou o instrumento para o contexto nacional.

O instrumento é composto originalmente por 24 itens, sendo 8 para cada dimensão (subescala: I - internalidade, P – outros poderosos e C - acaso), que são respondidos em uma escala tipo Likert de 6 pontos, desde “discordo fortemente” (-3) até “concordo fortemente” (+3).

Para esta fase da pesquisa foi utilizado um questionário fechado em forma impressa e a metodologia avaliativa dos resultados baseou-se na Análise Fatorial Confirmatória (AFC). A adaptação ocorreu da seguinte forma: 24 itens em formato Likert de 5 pontos, variando de 1 (discordo totalmente) a 5 (concordo fortemente), distribuídos de forma não sequencial em 3

fatores: internalidade (I), externalidade outros poderosos (P) e externalidade-acaso (C), com 8 itens para cada fator. A aplicação do questionário visou medir o fenômeno locus de controle dado pela escala e verificar se a mesma estava adaptada à realidade dos cadetes.

Para a coleta de dados qualitativos sobre a autoestima e o *locus* de controle foi elaborado, a partir da técnica dos grupos focais, um estudo a partir de questionário especificamente elaborado para este fim. O instrumento é composto por uma página contendo 5 perguntas abertas, a saber: “1. Um cadete com **elevada autoestima** é aquele que...”; “2. Um cadete com **baixa autoestima** é aquele que...”; “3. Um cadete que acredita **ter o controle sobre a própria vida** é aquele que...”; “4. Um cadete que acredita que **o controle de sua vida está na mão de outras pessoas poderosas (influentes)** é aquele que...”; e “5. Um cadete que acredita que **sua vida é controlada pela sorte, acaso ou destino** é aquele que...”. Foi solicitado que cada grupo discutisse e apresentasse no máximo 5 respostas para cada questionamento.

4.3 Procedimentos

Para as duas primeiras fases da pesquisa, sobre instrumentos quantitativos e qualitativos sobre autoestima e *locus* de controle, os participantes foram contatados em sala de aula e orientados a preencherem os questionários impressos disponibilizados.

Os instrumentos de adaptação de escalas foram respondidos individualmente (Anexos A e B) e o questionário da pesquisa qualitativa (Apêndice) em grupo, sob a orientação e ação de oficiais facilitadores da Seção Psicopedagógica da AMAN. Foi facultada a participação ou não em ambas atividades. Todos os que participaram foram voluntários e assinaram Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme Anexo C.

Os dados referentes aos resultados de avaliações atitudinais constantes da Ficha de Conceito Anual dos cadetes foram extraídos de forma direta através da intranet da AMAN, pela Seção Psicopedagógica.

5 Resultados e Discussão

Para a análise dos dados, foi necessário verificar as qualidades psicométricas dos instrumentos com os participantes do estudo, pois validade e fidedignidade são aspectos que dizem respeito não ao instrumento em si (muito embora seja comum o uso da expressão “instrumento válido”), mas aos dados coletados com um determinado instrumento, em uma dada amostra e em um determinado período de tempo.

No caso dos instrumentos que já contam com validação para amostras brasileiras, é recomendado que seja feita a análise fatorial confirmatória (AFC) dos dados coletados, como é o caso da Escala de Autoestima de Rosenberg (EAR) e da Escala Multifatorial de *Locus* de Controle de Levenson.

A análise fatorial confirmatória é utilizada para testar hipóteses. Assim, a partir das teorias dos fenômenos estudados, a AFC testa em que medidas determinadas variáveis são representativas de um conceito/dimensão (Figueiredo & Silva Junior, 2010).

Tanto para a análise dos dados quantitativos levantados por estas escalas, como para a análise e comparação com os dados de avaliação atitudinal, fez-se necessária a apresentação da análise descritiva das variáveis do estudo (média, mediana, desvio padrão, amostra total e amostra por ano).

Para o estudo da comparação entre as variáveis da pesquisa quantitativa em função do ano do curso dos cadetes, fez-se necessária o emprego da análise de variância (ANOVA, acrônimo para *Analysis of Variance*). A ANOVA é utilizada para analisar diferenças entre três ou mais grupos, verificando se há diferença nas médias entre eles, verificando quão diferente é cada média individual da média geral (Dancey & Reidy, 2013).

Para a análise qualitativa das percepções dos fenômenos autoestima e *locus* de controle pelos cadetes foi utilizada a técnicas de análise de conteúdo, proposta por Bardin (1977). Consiste no exame do conteúdo textual produzido pelos cadetes, através de três fases distintas: pré- análise; exploração do material; e tratamento dos resultados, inferência e interpretação. A primeira fase destinou-se a sistematizar as ideias iniciais colocadas pelo quadro referencial teórico e definir indicadores para a interpretação das informações coletadas. A segunda consistiu na construção das operações de codificação, considerando-se os recortes dos textos em unidades de registros, bem como a contagem e classificação dos dados em categorias simbólicas ou temáticas. Por fim a última compreendeu o tratamento dos resultados e interpretação dos conteúdos diferentes e semelhantes (Silva & Fossá, 2017).

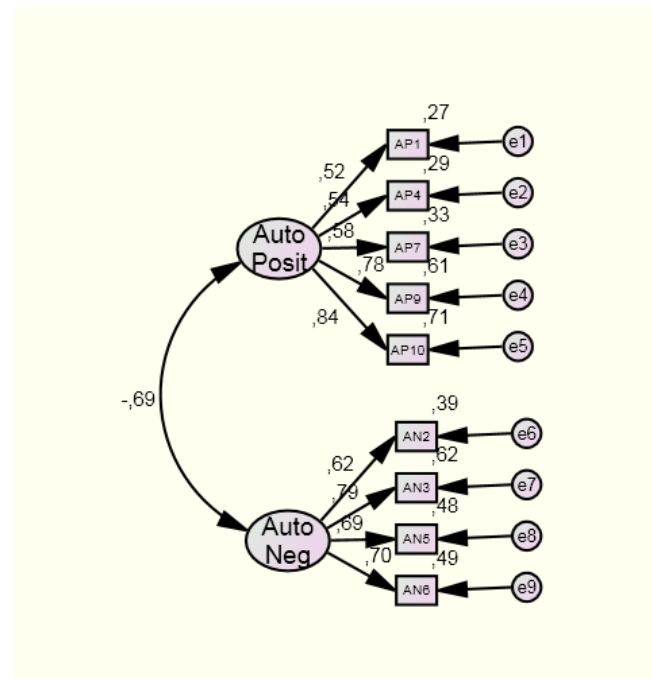
5.1 Análise fatorial confirmatória da escala de autoestima de Rosenberg (EAR)

Os resultados da análise fatorial confirmatória (AFC) apontaram para a adequação do uso da EAR no contexto dos cadetes da AMAN. A AFC permite ao pesquisador a reprodução do processo com vistas a verificar e confirmar as relações entre as variáveis. Dessa forma, os dados coletados são inseridos no modelo e é avaliado o seu grau de adequação. Uma das bases desta ferramenta estatística encontra-se na verificação do Qui-quadrado (X^2), um teste de hipóteses que se destina a encontrar um valor da dispersão para duas variáveis, avaliando a associação existente entre elas (Dancey & Reidy, 2013)

O modelo está representado na Figura 1 e os resultados indicam pela sua adequação para fins de pesquisa e diagnóstico para o universo estudado.

Para os procedimentos de análise fatorial confirmatória da EAR foi considerado inicialmente o modelo original com 10 itens. Entretanto, após análise estatística dos dados, optou-se por um modelo alternativo com apenas 9 itens. Tal estratégia foi adotada tendo em vista que o modelo original, após a retirada do item 8, obteve melhores valores nos índices utilizados em Ciências Humanas e Sociais (X^2 /gl, GFI, AGFI, CFI e RMSEA), conforme Tabela 2, sem necessidade de ajustes.

Figura 1 - Análise Fatorial Confirmatória da Escala de Autoestima de Rosenberg



Fonte: o autor.

A análise fatorial confirmatória corroborou para o modelo bifatorial: “autoestima positiva” e “autoestima negativa”, que se reflete nas imagens positivas e negativas que o indivíduo possui de si mesmo.

Como pode ser visto na Tabela 2, foram obtidos índices satisfatórios nos principais indicativos utilizados em Ciências Humanas e Sociais.

Tabela 2- Índices esperados e observados em relação ao modelo do estudo da autoestima

Indicadores	Valor obtido	Valor ideal
χ^2	107,929	-
χ^2/gl	4,151	Até 5
RMR	0,023	Menor que 0,05
GFI	0,976	Acima de 0,80
AGFI	0,959	Acima de 0,80
CFI	0,973	Próximo a 1
RMSEA	0,056 (0,046-0,068)	Menor que 0,10

Fonte: o autor.

Assim, conclui-se que as análises realizadas apontam para a adequação do instrumento proposto para a investigação ao contexto dos cadetes da AMAN.

Na versão adaptada ao contexto militar foram confirmados 2 fatores: autoestima positiva e autoestima negativa, conforme hipotetizado. O primeiro fator permaneceu com 5 itens (1,4,7,9 e 10) e o segundo com 4 itens (2, 3, 5 e 6). Os itens originais da EAR constam do Anexo A.

A unidimensionalidade ou bidimensionalidade podem variar conforme as populações estudadas, conforme destacaram alguns autores em seus estudos (Sbicigo et al., 2010; Hyland et al., 2014; McKay et al., 2014; Alessandri et al., 2015). Algumas culturas apresentaram maior viés para itens negativos da escala em relação às demais, corroborando com a aparência bifatorial.

Existe a possibilidade de que para o contexto militar, especificamente do cadete que vive uma rotina de superação de desafios, talvez ocorra uma tendência ao viés positivo para itens da escala, contribuindo para sua bidimensionalidade.

Outra hipótese levantada por Johnson (2013) é a de que existe a probabilidade de que as respostas sejam contaminadas pela deseabilidade social. Assim, é possível o uso de negação de itens relacionados a baixa autoestima, o que pode criar escores espantosamente altos na escala. A autora sugere que para que isto seja evitado, pode-se utilizar de autoestima em que os itens não estejam diretamente relacionados a respostas pessoais e sim a respostas

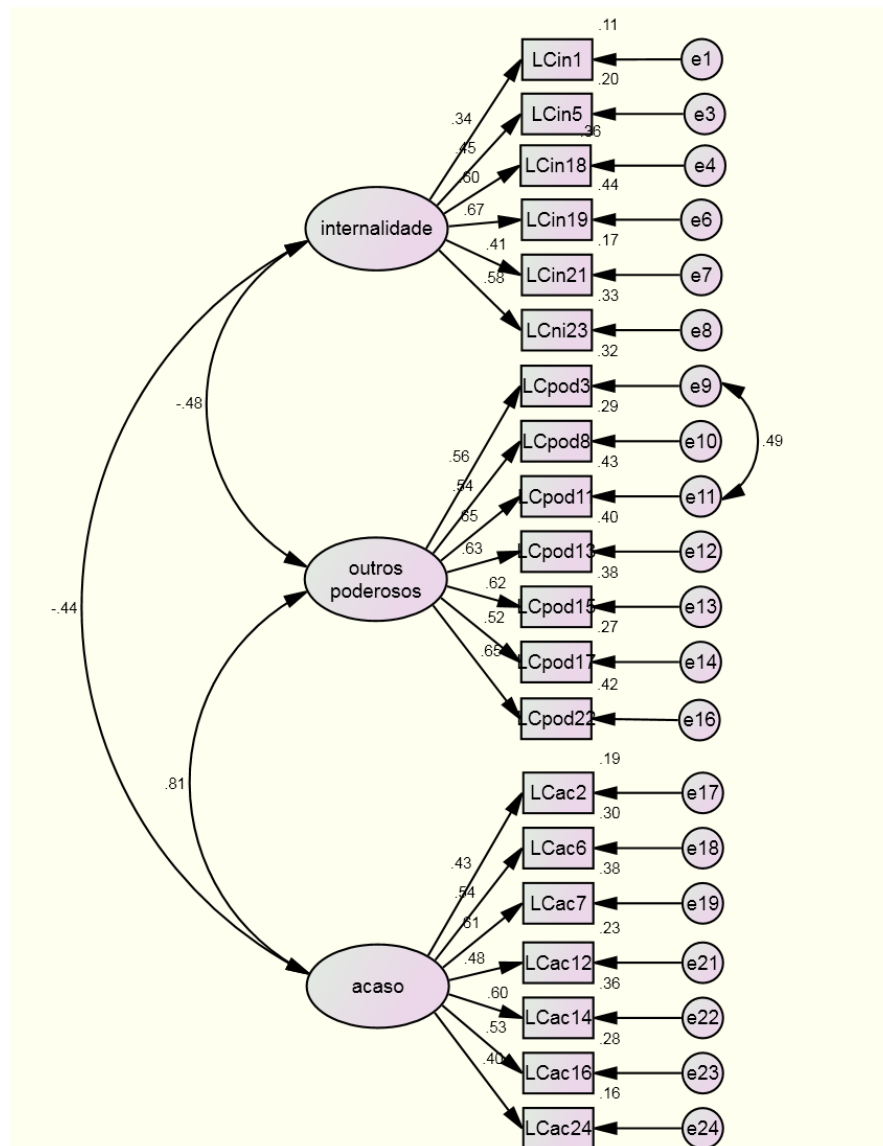
que capturem a autoestima de forma indireta, a partir de perguntas sobre comportamentos e atitudes, referentes a abertura emocional e senso de integridade.

5.2 Análise fatorial confirmatória da escala multidimensional de *locus* de controle de Levenson

Para os procedimentos de Análise Fatorial Confirmatória da Escala Multidimensional de *Locus* de Controle de Levenson (1981), foi considerado inicialmente o modelo original com 24 itens, divididos em 3 fatores (subescalas: I, P e C).

A AFC corroborou o modelo multidimensional (I, P e C), obtendo índices adequados para pesquisas em Ciências Humanas e Sociais (X^2/gl , GFI, AGFI, CFI e RMSEA), conforme pode ser visto na Figura 2.

Figura 2 - Análise Fatorial Confirmatória da Escala Multidimensional de *Locus* de Controle de Levenson



Fonte: o autor.

Conforme apresentado na Tabela 3, foram obtidos índices satisfatórios nos principais indicativos utilizados em Ciências Humanas e Sociais.

Tabela 3 - Índices esperados e observados em relação ao modelo do estudo do *locus* de controle

Indicadores	Valor obtido	Valor ideal
X^2	657,726	-
X^2/gl	3,962	Até 5
RMR	0,037	Menor que 0,05
GFI	0,932	Acima de 0,80
AGFI	0,914	Acima de 0,80
CFI	0,893	Próximo a 1
RMSEA	0,055 (0,050-0,059)	Menor que 0,10

Fonte: o autor.

Assim, conclui-se que as análises realizadas apontam para a adequação do instrumento proposto para a investigação no contexto dos cadetes da AMAN.

Na versão adaptada ao contexto militar foram confirmados os 3 fatores (I, P e C), tendo a internalidade 6 itens validados (1, 5, 18, 19, 21 e 23). Outros poderosos e acaso tiveram 7 itens validados cada (P = 3, 8, 11, 13, 15, 17 e 22; e C = 2, 6, 7, 12, 14, 16 e 24). Os itens excluídos não apresentaram carga fatorial igual ou superior a 0,30 em algum dos fatores da escala (Dancey & Reidy, 2013).

5.3 Análise qualitativa da autoestima e *locus* de controle

A técnica de investigação a partir dos grupos focais visou complementar os estudos quantitativos da EAR e da Escala Multidimensional de *Locus* de Controle de Levenson. Muito embora ambas escalas sejam amplamente utilizadas ao longo das últimas décadas, com validação para diversos países, inclusive o Brasil, buscou-se enriquecer o estudo destas variáveis a partir da percepção atual dos cadetes.

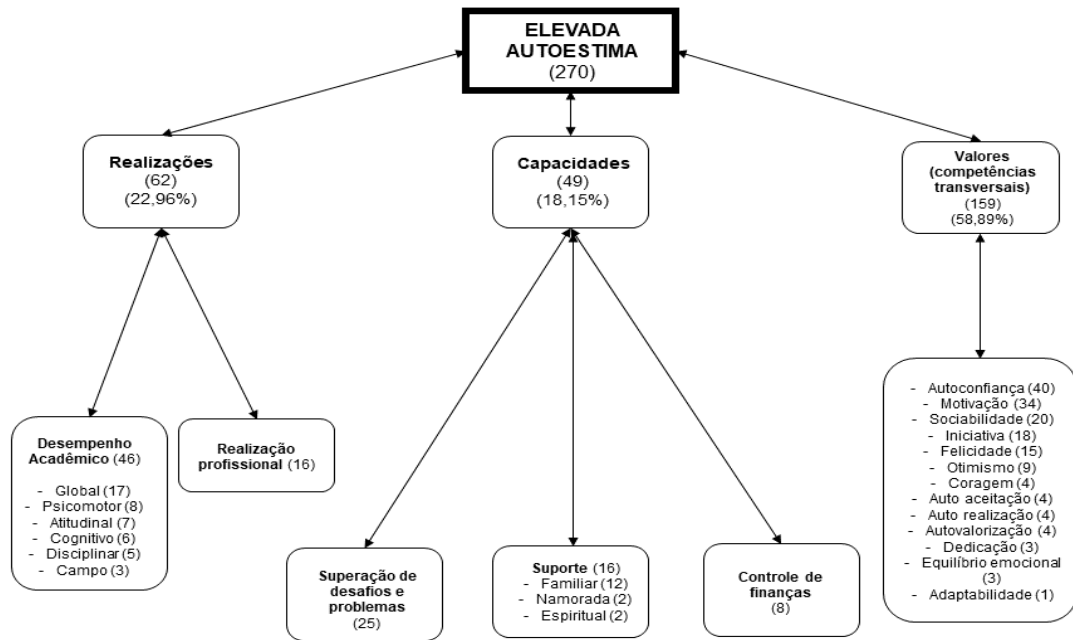
Participaram desta fase do estudo oitenta e quatro grupos de estudo das quatorze turmas de aula de todas as armas, quadro e serviço do 3º Ano da AMAN. Cada grupo possuía quantidade variável de membros, entre três e seis membros, conforme o efetivo de cada turma no dia da aplicação da pesquisa. A coleta focal baseou-se nas dimensões de cada fenômeno, a saber: elevada autoestima, baixa autoestima, internalidade, externalidade outros poderosos e externalidade acaso.

Cada grupo deveria apresentar no mínimo uma e no máximo cinco ideias para cada um dos seguintes questionamentos: “1. Um cadete com **elevada autoestima** (autoestima positiva) é aquele que...”; “2. Um cadete com **baixa autoestima** (autoestima negativa) é aquele que...”; “3. Um cadete que acredita **ter o controle sobre a própria vida** é aquele que...”; “4. Um cadete que acredita que **o controle de sua vida está na mão de outras pessoas poderosas (influentes)** é aquele que...”; e “5. Um cadete que acredita que **sua vida é controlada pela sorte, acaso ou destino** é aquele que...”

Os dados obtidos a partir dos grupos focais foram analisados a partir da técnica de análise de conteúdo, proposta por Bardin (1977). Para facilitar a organização e entendimento dos resultados, optou-se pela categorização dos resultados referentes à autoestima através da definição proposta por VandenBos (2015), que apresenta o fenômeno como a reflexão da visão do indivíduo sobre as próprias **realizações, capacidades e valores**. Para a categorização do *locus* de controle, foram utilizadas as competências transversais, gerenciais e interpessoais.

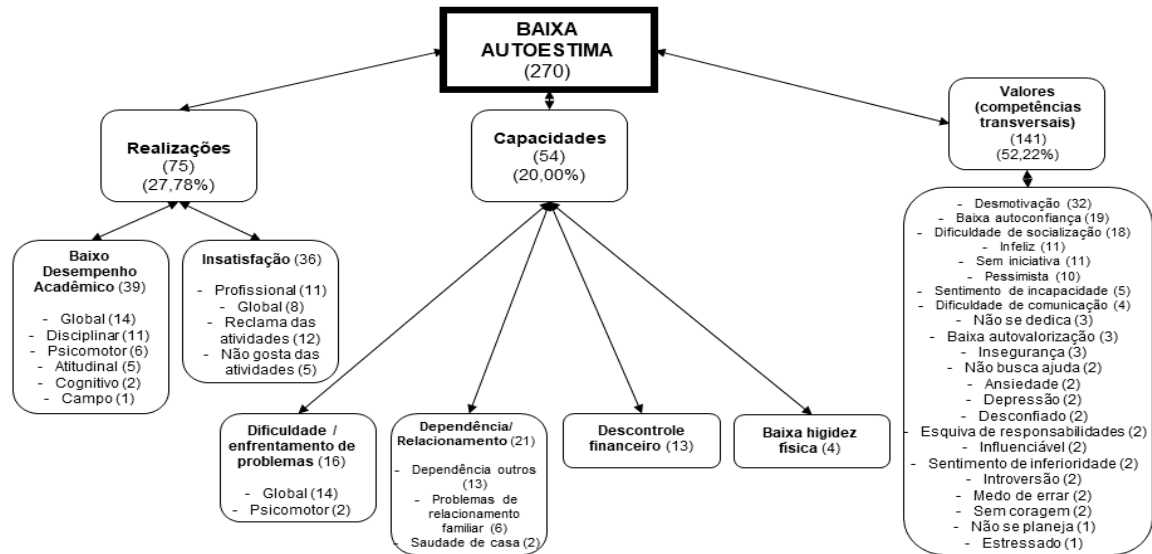
Com o intuito de facilitar a visualização das ideias levantadas pelos grupos focais, foi elaborado um esquema que liga as principais definições dadas pelos cadetes. As dimensões (elevada e baixa autoestima) e as subescalas do *locus* (internalidade, outros poderosos e acaso) estão na parte superior de cada esquema e estão ligadas as ideias agrupadas em cada grupo de categorização. Ao lado de cada conceito, entre parênteses está indicado um numeral que representa a quantidade de vezes em que a ideia foi levantada pelos cadetes e abaixo dos grupos de categorização, também entre parênteses, encontra-se o percentual relativo ao total de ideias apresentadas.

Figura 3 - Esquema qualitativo de elevada autoestima desenvolvido a partir dos grupos focais



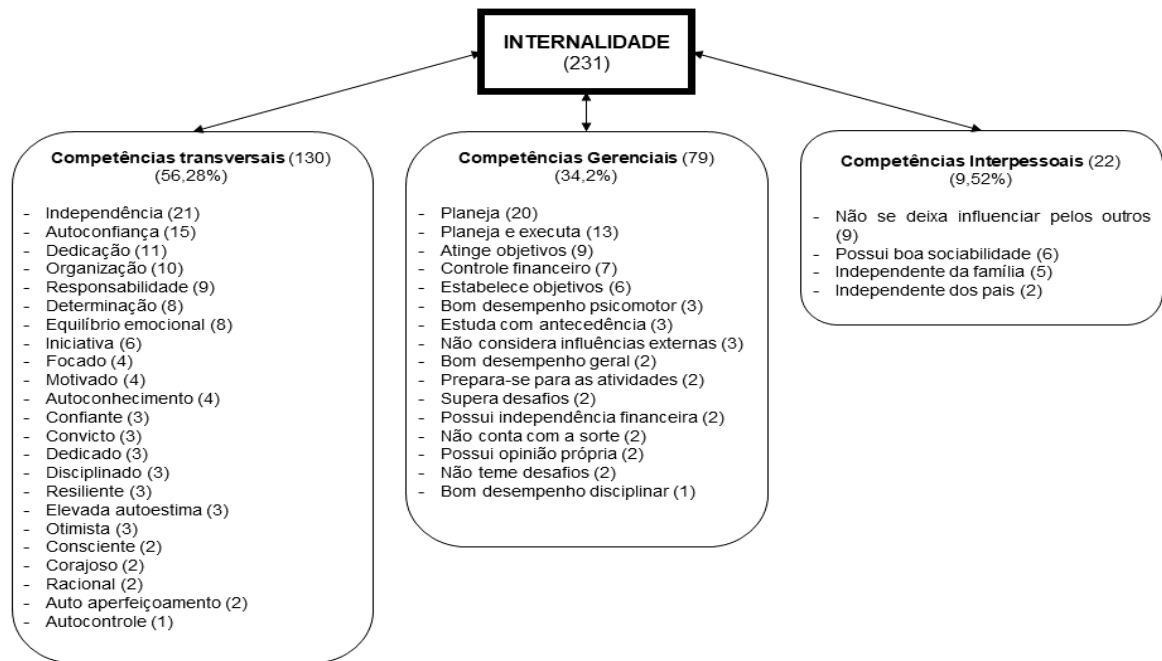
Fonte: o autor.

Figura 4 - Esquema qualitativo de baixa autoestima desenvolvido a partir dos grupos focais



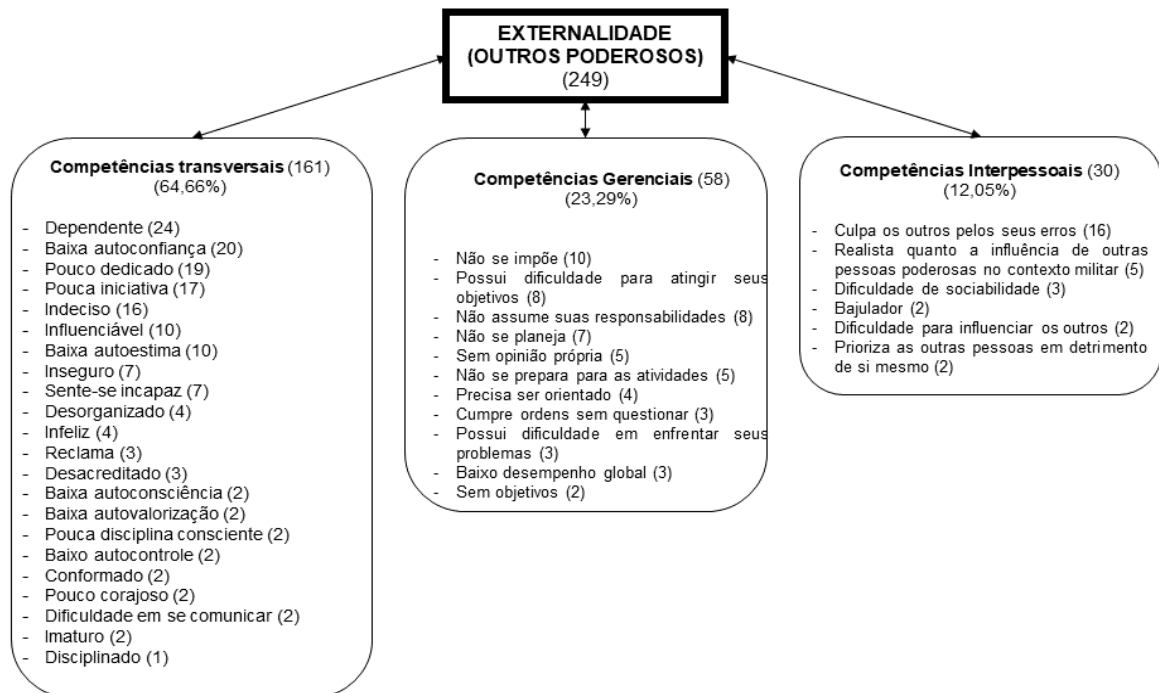
Fonte: o autor.

Figura 5 - Esquema qualitativo de internalidade desenvolvido a partir dos grupos focais



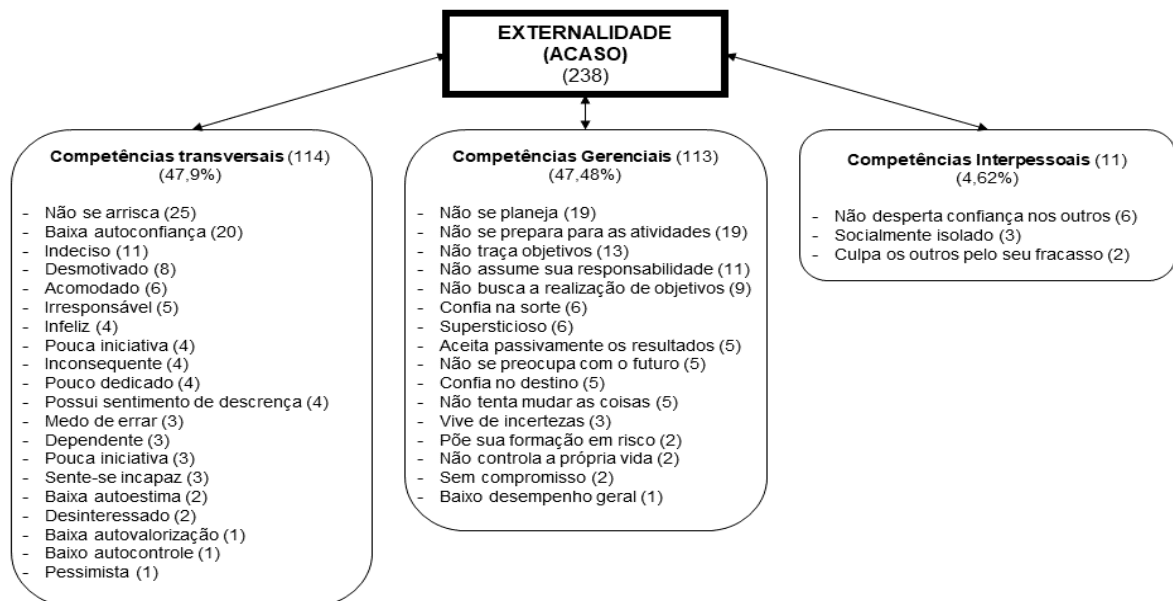
Fonte: o autor.

Figura 6 - Esquema qualitativo de outros poderosos desenvolvido a partir dos grupos focais



Fonte: o autor.

Figura 7 - Esquema qualitativo de acaso desenvolvido a partir dos grupos focais



Fonte: o autor.

Estes resultados indicam a percepção atual dos cadetes acerca dos fenômenos e corroboram os principais aspectos levantados pela teoria. Podem ser utilizados em estudos futuros que visem a elaboração de um instrumento específico para o contexto da AMAN, bem como apontam quais aspectos que se relacionam com a autoestima e *locus* de controle, podendo facilitar futuras intervenções.

5.4 Análise descritiva das variáveis do estudo

Com o objetivo de melhor compreender o fenômeno da autoestima e do *locus* de controle, foram calculadas a média, mediana e desvio padrão das principais variáveis de estudo, bem como a apresentação da amostra total e amostra por ano de formação, conforme as Tabelas 4 e 5.

Tabela 4 - Média, mediana e desvio padrão das principais variáveis do estudo geral

Variável	Média	Mediana	Desvio Padrão
Autoestima Positiva	4,10	4,17	0,60
Autoestima Negativa	1,49	1,25	0,61
Internalidade	3,78	3,83	0,51
Externalidade (outros poderosos)	2,04	2,00	0,63
Externalidade (acaso)	2,12	2,14	0,55
Avaliação Vertical	7,73	7,84	0,91
Avaliação Lateral	7,35	7,38	0,48
Autoavaliação	7,68	7,63	0,55

Fonte: o autor.

Com relação à **autoestima**, conforme pode ser observado na Tabela 4, as médias da elevada autoestima e baixa autoestima foram altas (4,17 em 5) e baixas (1,25 em 5), respectivamente, com desvio padrão baixo (0,6 e 0,61). Três são as possíveis hipóteses que poderiam explicar este fato: em primeiro lugar, a escala, por ser adaptada e não especificamente desenvolvida para o contexto do cadete não possui a sensibilidade necessária para mensurar o fenômeno, diferenciando mais o fenômeno entre os indivíduos. A segunda explicação relaciona-se com o fato de os itens da escala sugerirem desejabilidade social, por conterem aspectos negativos com relação ao respondente. Em terceiro lugar, realmente os cadetes, pelo fato de terem superado vários desafios no passado, como o concurso de admissão, o curso da EsPCEX e várias atividades e avaliações nos campos cognitivo, afetivo e psicomotor, podem ter desenvolvido sentimento de elevada autoestima individual e coletiva, conforme apontam Rohall et al.(2014).

As subescalas do **locus de controle** obtiveram médias conforme hipnotizado para amostras militares, com maior média de internalidade do que de externalidade. Já ao contrário do esperado, a média e a mediana da subescala acaso foi levemente superior que a dos outros poderosos, tendo em vista que, conforme a teoria de Levenson (1981), em populações militares a subescala P não é ruim, sendo até mesmo desejável em certa medida, tendo em vista o contexto de sujeição aos preceitos de hierarquia e disciplina. Em todas as subescalas o desvio padrão sugere, assim como na autoestima, a necessidade do desenvolvimento de um instrumento próprio que seja capaz de diferenciar, com maior refinamento, a intensidade do fenômeno na escala.

Quanto aos dados das **avaliações atitudinais**, verifica-se que, há uma tendência de o cadete atribuir menores médias aos companheiros do que seus comandantes, bem como tendem a ter uma dispersão menor nas avaliações, conforme pode ser visto pelo menor desvio padrão. A autoavaliação tem suas médias entre a média do lateral e vertical.

Tabela 5 - Amostra total e amostra por ano

Ano	Frequência	Percentual
1º	413	32,3
2º	299	23,4
3º	298	23,3
4º	268	21,0
Total	1278	100,0

Fonte: o autor.

A Tabela 5 mostra que houve uma participação significativa de cadetes de todos os quatros anos no estudo.

5.5 Comparação das médias em função do ano

Para verificar-se se há alguma diferença nos níveis de autoestima e *locus* de controle ao longo dos anos de formação, faz-se necessária a comparação das médias destas variáveis em função do ano, conforme a Tabela 6.

Tabela 6 - Comparação das médias em função do ano

Variável	Ano	N	Média	Desvio padrão
1. Autoestima Positiva	1	413	4,09	0,62
	2	299	4,01	0,62
	3	298	4,06	0,60
	4	268	4,26	0,54
	Total	1278	4,10	0,60
2. Autoestima Negativa	1	413	1,52	0,65
	2	299	1,47	0,62
	3	298	1,51	0,56
	4	268	1,45	0,60
	Total	1278	1,49	0,61
3. Internalidade	1	413	3,79	0,51
	2	299	3,76	0,53
	3	298	3,74	0,51
	4	268	3,85	0,47
	Total	1278	3,78	0,51
4. Externalidade (Outros poderosos)	1	413	1,94	0,61
	2	296	2,04	0,68
	3	298	2,13	0,60
	4	268	2,12	0,62
	Total	1275	2,05	0,63
5. Externalidade (Acaso)	1	413	2,06	0,56
	2	299	2,13	0,60
	3	298	2,19	0,51
	4	268	2,14	0,49
	Total	1278	2,12	0,55

Fonte: o autor.

Após análise destes dados, verificou-se que não houve diferença significativa nas médias ao longo dos anos de formação. Duas hipóteses podem explicar esta estabilidade: a primeira é a de que os instrumentos adaptados ao contexto militar não possuem o grau de refinamento necessário para indicar mudanças significativas ao longo dos anos, havendo a necessidade de desenvolvimento de um instrumento mais específico para este contexto. A outra hipótese, e menos provável, é a de que a autoestima e o *locus* sejam mais um traço do que um estado dos indivíduos, todavia, é temerária afirmar isto neste estudo que é o pioneiro destas variáveis nesta população. Além disso, tornam-se necessários estudos complementares para que esta hipótese seja melhor sustentada.

5.6 Correlação entre as variáveis do estudo

O coeficiente de correlação de Pearson (r), também conhecido de correlação linear ou simplesmente r de Pearson, é o grau de relação entre duas variáveis quantitativas e apresenta o grau de correlação através de valores situados entre -1 e $+1$. Quando este coeficiente se aproxima de 1 , quando uma variável aumenta a outra também aumenta (correlação positiva). Já quando o coeficiente se aproxima de -1 , quando uma aumenta a outra diminui (correlação negativa).

A Tabela 7 apresenta o coeficiente de correlação de Pearson entre as variáveis do estudo.

Tabela 7 - Coeficiente de correlação linear de Pearson entre as variáveis do estudo

Variáveis	1. Elevada autoestima	2. Baixa autoestima	3. Internalidade	4. Externalidade (outros poderosos)	5. Externalidade (acaso)	6. Avaliação Vertical	7. Avaliação Lateral	8. Autoavaliação
1. Autoestima positiva	-							
2. Autoestima negativa	-0,54**	-						
3. Internalidade	0,51**	-0,28**	-					
4. Externalidade (outros poderosos)	-0,30**	0,37**	-0,35**	-				
5. Externalidade (acaso)	-0,25**	0,34**	-0,31**	0,60**	-			
6. Avaliação Vertical	0,09**	-,13**	n.s.	n.s.	-0,10**	-		
7. Avaliação Lateral	n.s.	-,06*	n.s.	n.s.	-0,08*	0,59**	-	
8. Autoavaliação	0,29**	-0,18**	0,14**	-0,10**	-0,10**	0,25**	0,31**	-

n.s.: Não Significativa; *: Significativa ao nível de 0,05; e **: Significativa ao nível de 0,01

Fonte: o autor.

Quanto à **autoestima positiva**, verifica-se que, conforme hipotetizado a partir da teoria, houve forte correlação negativa e significativa com a autoestima negativa, por serem dimensões naturalmente antagônicas. Destaca-se que, ainda conforme hipotetizado, houve

também correlação positiva e significativa com internalidade e negativa e significativa com as duas subescalas da externalidade. Quanto sua associação com a avaliação atitudinal, destaca-se sua correlação positiva e significativa com o conceito vertical e a autoavaliação.

A **autoestima negativa** correlacionou-se conforme a teoria, de forma negativa e significativa com a internalidade e de forma oposta a externalidade. Obteve correlação negativa e significativa com as três avaliações atitudinais.

Verificou-se que a **Internalidade**, conforme hipotetizado, teve relação negativa e significativa com as duas subescalas da externalidade, bem como teve relação positiva e significativa com a autoavaliação.

A **Externalidade (outros poderosos)** teve forte correlação positiva e significativa com a subescala externalidade (acaso), conforme teorizado. Além disso, teve correlação negativa e significativa com a autoavaliação atitudinal.

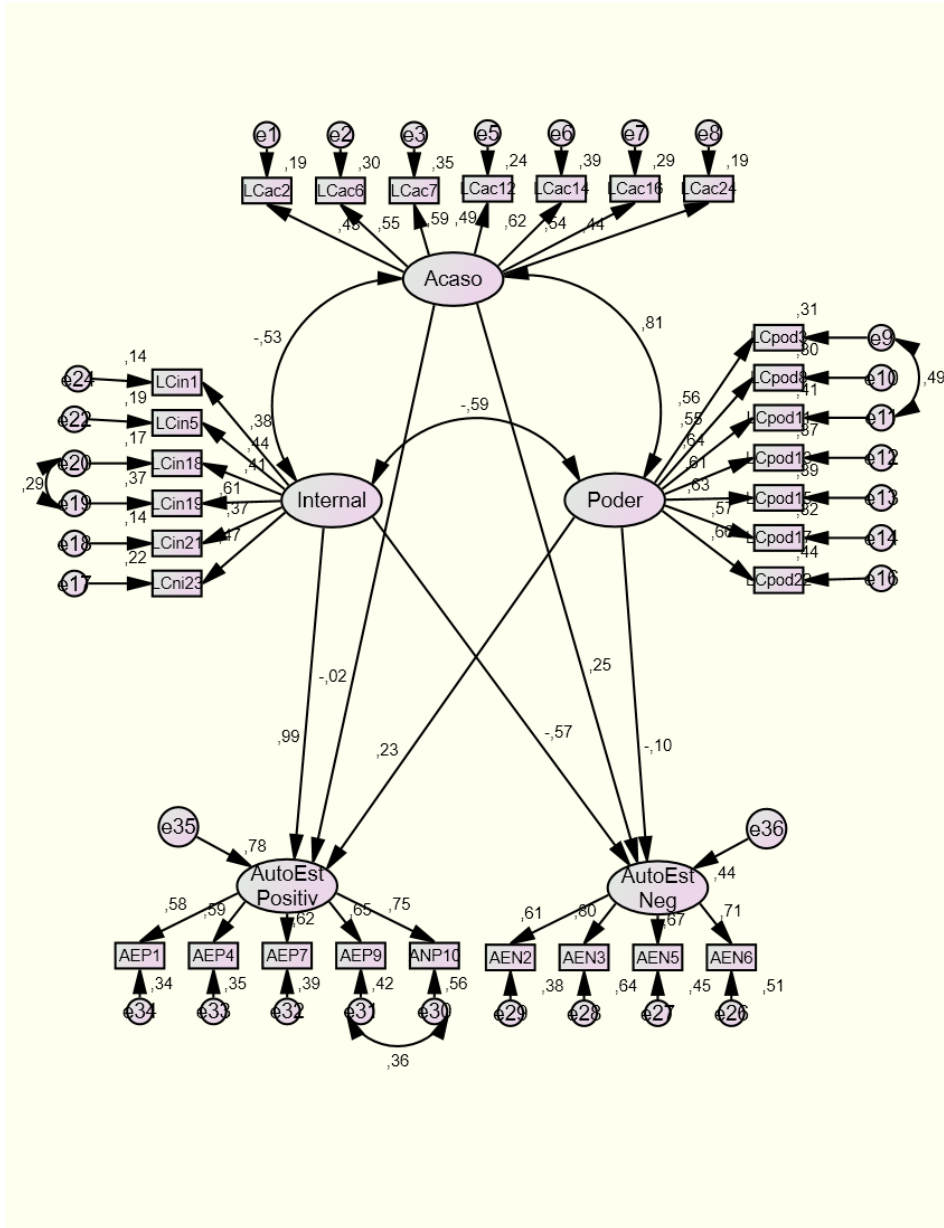
Por fim, a subescala **Externalidade (acaso)** teve correlação negativa e significativa com todas as três avaliações atitudinais.

5.7 Modelo geral do estudo

Por fim, com o objetivo de apresentar um modelo que integrasse as duas variáveis principais do estudo, foi elaborado um modelo explicativo da associação entre o *locus* de controle e a autoestima.

O modelo buscou apresentar graficamente, a correlação entre estas duas variáveis, a partir da hipótese da influência do *locus* sobre a autoestima, tendo em vista que segundo a teoria, a autoestima é entendida muito mais como consequência do que causa de desempenho (Rosenberg, 1965).

Figura 8 - Modelo Geral do Estudo



Fonte: o autor.

Como pode ser visto na Tabela 8, foram obtidos índices satisfatórios nos principais indicativos utilizados em Ciências Humanas e Sociais.

Tabela 8 - Índices esperados e observados em relação ao modelo do estudo entre autoestima e *locus* de controle.

Indicadores	Valor obtido	Valor ideal
X^2	1502,056	-
X^2/gl	4,115	Até 5
RMR	0,036	Menor que 0,05
GFI	0,920	Acima de 0,80
AGFI	0,904	Acima de 0,80
CFI	0,895	Próximo a 1
RMSEA	0,049 (0,046-0,052)	Menor que 0,10

Fonte: o autor.

Assim, conclui-se que as análises realizadas apontam para a adequação modelo proposto para a investigação destes fenômenos no contexto dos cadetes da AMAN.

6 Conclusão

O presente estudo teve por objetivo geral investigar os fenômenos autoestima e *locus* de controle em cadetes, assim como a possível associação destas variáveis com resultados de avaliações atitudinais. A lógica da pesquisa baseou-se na busca de variáveis centrais para o desempenho de competências transversais, que também sejam fatores de proteção para os discentes, que vivem uma intensa rotina de formação acadêmica e militar. Em linhas gerais, é possível afirmar que, de fato, existe uma associação entre estas variáveis.

Tanto a autoestima, quanto a internalidade podem ser medidos através de instrumentos específicos. Bons níveis destas variáveis são considerados desejáveis no contexto de formação da AMAN. Da mesma forma, o sistema de ensino acadêmico militar envida esforços na formação moral de seus discentes, ao promover, ao longo de todo o curso, a observação, desenvolvimento e avaliação dos conteúdos atitudinais.

O objetivo específico de validar a Escala Multidimensional de Locus de Controle de Levenson (Levenson, 1981) para o contexto dos cadetes da AMAN foi atingido, bem como o da validação da Escala de Autoestima de Rosenberg (EAR) (Rosenberg, 1965). Destaca-se se não se descarta a possibilidade de ajustes futuros nestes instrumentos.

Foi possível verificar o perfil de autoestima de todas as subescalas do *locus* de controle. Conforme hipotetizado com base nas teorias, verificou-se uma tendência de elevada autoestima no cadete de um modo geral, bem como do contínuo do *locus* convergir para uma maior internalidade. Todavia estes dados não devem ser considerados de forma absoluta, pois como é a primeira vez que estes fenômenos são mensurados no contexto da AMAN, é possível que os instrumentos de medida não consigam ainda representar a intensidade de cada variável com a precisão adequada, pois verificou-se que o desvio padrão de ambos foi relativamente pequena.

Com o intuito de levantar a atual percepção dos cadetes acerca da autoestima e do *locus* de controle, foi atingido o objetivo de realizar um estudo qualitativo dos dois fenômenos com vistas a levantar quais fatores melhor os representam. Resultados corroboraram com a teoria, pois na percepção dos cadetes, de modo geral, a elevada autoestima e a internalidade se associam de forma direta com indicadores positivos de desempenho. De forma oposta, a baixa autoestima e a externalidade (outros poderosos e acaso) foram associados a indicadores negativos de desempenho. Ainda conforme apresentado por Levenson (1981), alguns grupos focais não associaram a externalidade (outros poderosos) como algo indesejável ou ruim para o contexto militar, pois entendem a

importância da influência do ambiente baseado na hierarquia e na rígida disciplina sobre o cadete, dessa forma, aqueles que possuem certo grau desta subescala compreendem e se ajustam bem a rotina da caserna.

Além disso, o estudo qualitativo poderá ser utilizado em estudos futuros que visem a elaboração de um instrumento especialmente desenvolvido para o ambiente militar da AMAN, que poderá ter um maior refinamento por conter itens contextualizados ao dia a dia do cadete.

Resultados de comparação das variáveis ao longo dos anos de formação indicaram que não houve alteração das médias dos fenômenos autoestima e *locus* de controle. Desta forma, estudos complementares poderão indicar se as escalas atualmente utilizadas não foram precisas o suficiente para melhor aferir estes construtos. Poderão também ser incluídos itens versando sobre desejabilidade social, ação que poderia indicar se a amostra estudada buscou respostas positivas ou politicamente corretas, pois a maioria dos itens refere-se a questões pessoais dos respondentes.

A correlação entre as variáveis do estudo confirmou, inicialmente, o hipotetizado acerca da relação de antagonismo entre elevada e baixa autoestima e internalidade e externalidade. Em seguida, foi confirmada a associação entre os fatores positivos (elevada autoestima e internalidade) e entre os negativos (baixa autoestima e externalidade). Assim, a teoria foi corroborada com o presente estudo.

Foi também realizada a correlação entre as variáveis centrais deste estudo (autoestima e *locus* de controle) com resultados de desempenho atitudinal dos cadetes (autoavaliação e avaliações verticais e laterais). Resultados indicaram forte associação entre eles, o que reforça a importância de ambos para a formação do futuro chefe militar. Dessa forma, com base no estudo atual e com estudos complementares, poderá ser sugerido que a autoestima e o *locus* de controle atuam tanto como preditores de desempenho, quanto como fatores de proteção para o contexto da AMAN.

Com vistas na possibilidade da existência de variáveis mediadoras que interfiram nos fenômenos estudados, a análise e o emprego dos dados levantados no presente estudo devem ser revestidos de cautela.

Todos estes resultados são importantes para o processo de formação militar, como também poderão nortear outros processos que visem à utilização de fatores de proteção frente a um ambiente entendido por muitos como estressante. Semelhantemente, estes resultados são também relevantes para o constante aperfeiçoamento do processo de observação, desenvolvimento e avaliação atitudinal do cadete.

Outros estudos complementares e integradores estão sendo desenvolvidos, com o objetivo de buscar variáveis psicológicas centrais para a adaptação dos cadetes ao sistema de ensino da AMAN e que visem à melhoria dos instrumentos de avaliação atitudinal. Este estudo integra uma investigação longitudinal, com vistas a melhor compreender o papel destas variáveis centrais frente aos desafios da formação militar.

Existe a necessidade de novos estudos com amostras de cadetes do sexo feminino, que ingressaram na AMAN no corrente ano.

Tendo em vista a semelhança entre a AMAN e as academias congêneres das outras duas Forças Armadas (Escola Naval e Academia da Força Aérea), o estudo atual poderá favorecer, no futuro, a aplicação dos instrumentos validados no nosso contexto nestes centros de formação superior militar.

Com o prosseguimento destes estudos, informações ora levantadas poderão ser apresentadas ao público interno da AMAN, com o objetivo de fornecer subsídios para docentes e demais militares acerca das variáveis estudadas.

REFERÊNCIAS

- Abbad, G., & Meneses, P. P. M. (2004). Locus de controle: validação de uma escala em situação de treinamento. *Estudos de Psicologia*, 9 (3), 441-450.
- Alessandri, G., Vecchione, M., Eisenberg, N., & Laguna, M. (2015). On the factor structure of the Rosenberg (1965) General Self-Esteem Scale. *Psychological assessment*, 27(2), 621.
- Aluja, A., Rolland, J. P., García, L. F., & Rossier, J. (2007). Dimensionality of the Rosenberg Self-Esteem Scale and its relationships with the three-and the five-factor personality models. *Journal of Personality Assessment*, 88(2), 246-249.
- Anderson, N., Ones, D. S., Sinangil, H. K., & Viswesvaran, C. (Eds.). (2001). *Handbook of industrial, work & organizational psychology: Volume 1: Personnel psychology*. New York: Sage.
- Avanci, J. Q., Assis, S. G., Santos, N. D., & Oliveira, R. V. (2007). *Adaptação transcultural de escala de auto-estima para adolescentes*. *Psicologia: Reflexão e crítica*, 20(3), 397-405.
- Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. SP: Edições 70.
- Bandeira, M., Quaglia, M. A. C., Bachetti, L. D. S., Ferreira, T. L., & Souza, G. G. D. (2005). Comportamento assertivo e sua relação com ansiedade, locus de controle e autoestima em estudantes universitários. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 22(2), 111-121.
- Bradley, J. P., & Nicol, A. A. (2006). Predictors of Military training performance for officer cadets in the Canadian forces. *Military psychology*, 18(3), 219.
- Brandão, H. P., & Guimarães, T. D. A. (2001). *Gestão de competências e gestão de desempenho: tecnologias distintas ou instrumentos de um mesmo construto?* *Revista de Administração de empresas*, 41(1), 8-15.
- Chemers, M. M., Watson, C. B., & May, S. T. (2000). Dispositional affect and leadership effectiveness: A comparison of self-esteem, optimism, and efficacy. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 26(3), 267-277.
- Brasil. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. (2001[1988]). Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm
- _____. Ministério da Defesa. *Estratégia Nacional de Defesa (END), de 2008*. (2012). Dispõe sobre a Estratégia Nacional de Defesa. Recuperado de http://www.defesa.gov.br/arquivos/estado_e_defesa/END-PND_Optimized.pdf
- _____. Ministério da Defesa. Exército Brasileiro. *Portaria nº 012 - Estado-Maior do Exército, de 29 de janeiro de 2014*. (2014a). Manual de Fundamentos EB20-MF-10.101 O Exército Brasileiro. Recuperado de <http://www.sgex.eb.mil.br/sistemas/be/copiar.php?codarquivo=1334&act=bre>
- _____. Ministério da Defesa. Exército Brasileiro. *Portaria nº 1.357 – Comandante do Exército, de 6 de novembro de 2014*. (2014b). Regulamento da Academia Militar das

Agulhas Negras (EB10-R-05.004). Recuperado de <http://www.sgex.eb.mil.br/sistemas/be/copiar.php?codarquivo=1322&act=bre>

_____. Ministério da Defesa. Exército Brasileiro. *Portaria nº 280-Departamento Geral do Pessoal, de 17 de dezembro de 2014*. (2014c). Aprova as Instruções Reguladoras para o Sistema de Gestão do Desempenho do Pessoal Militar do Exército (EB30-IR-60.007) e dá outras providências. Recuperado de <http://www.sgex.eb.mil.br/sistemas/be/copiar.php?codarquivo=231&act=sep>.

_____. Ministério da Defesa. Exército Brasileiro. *Aditamento ADAE Nº 003/2016 ao Boletim DECEX Nr 32, do Chefe do DECEX, de 5 de maio de 2016*. (2016). Aprova os perfis profissiográfico dos cursos da Academia Militar das Agulhas Negras da Diretoria de Educação Superior Militar.

_____. Ministério da Defesa. Exército Brasileiro. Departamento de Educação e Cultura do Exército. Diretoria de Ensino Superior. Academia Militar das Agulhas Negras. Normas internas para o desenvolvimento e avaliação dos conteúdos atitudinais- NIDACA, 2017a

_____. Ministério da Defesa. Exército Brasileiro. *Portaria nº 074 - Departamento de Educação e Cultura do Exército, de 7 de março de 2017*. (2017b) Aprova as Normas para a Construção de Currículos - 3ª Edição (NCC - EB60-N-06.003). Recuperado de <http://www.sgex.eb.mil.br/sistemas/be/copiar.php?codarquivo=491&act=sep>

_____. Ministério da Defesa. Exército Brasileiro. *Portaria n. 001 – Departamento de Educação e Cultura do Exército, de 8 de janeiro de 2018*. (2018) Aprova as Normas para Desenvolvimento e Avaliação dos Conteúdos Atitudinais (NDACA -EB60-N-05.013). Recuperado de <http://www.sgex.eb.mil.br/sistemas/be/copiar.php?codarquivo=230&act=sep>

Clarke, S., Probst, T. M., Guldenmund, F. W., & Passmore, J. (2015). *The Wiley Blackwell Handbook of the Psychology of Occupational Safety and Workplace Health*. John Wiley & Sons.

Coleta, J. A. D. (1979). A escala de locus de controle interno-externo de Rotter: um estudo exploratório. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 31 (4), 167-181.

Coleta, M. F. D. (1987). Escala multidimensional de locus de controle de Levenson. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 39(2), 79-97.

Dancey, C. P., & Reidy, J. (2013). *Estatística sem matemática para psicologia*. Porto Alegre, RS. Penso Editora.

Figueiredo Filho, D. B., & Silva Júnior, J. A. D. (2010). Visão além do alcance: uma introdução à análise fatorial. *Opinião pública*, 16(1), 160-185.

Gondim, S. M. G. (2002). *Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos*.

Guzzo, R. S. L. (2002). Estudo inicial do inventário de autoestima (SEI) –Forma A. *Psicologia: Reflexão e crítica*, 15(1), 143-150.

- Hammermeister, J., Pickering, M. A., & Ohlson, C. J. (2009). *Teaching mental skills for self-esteem enhancement in a military healthcare setting*. Military Academy West Point NY.
- Hyland, P., Boduszek, D., Dhingra, K., Shevlin, M., & Egan, A. (2014). A bifactor approach to modelling the Rosenberg Self Esteem Scale. *Personality and Individual Differences*, 66, 188-192.
- Hunter, D. R., & Stewart, J. E. (2009). *Locus of control, risk orientation, and decision making among US Army aviators*. ARTIS LLC HERNDON VA.
- Hutz, C. S., & Zanon, C. (2011). Revisão da adaptação, validação e normatização da escala de autoestima de Rosenberg: Revision of the adaptation, validation, and normatization of the Roserberg self-esteem scale. *Avaliação Psicológica*, 10(1), 41-49.
- Johnson, M. (2013). Patterns of extreme responses to items in self-esteem scales: Does conceptualisation and item content matter?. *Personality and Individual Differences*, 55(5), 622-625.
- Karstoft, K. I., Armour, C., Elklit, A., & Solomon, Z. (2015). The role of locus of control and coping style in predicting longitudinal PTSD-trajectories after combat exposure. *Journal of anxiety disorders*, 32, 89-94.
- Lei n. 9.786, de 08 de fevereiro de 1999. (1999). Dispõe sobre o Ensino no Exército Brasileiro e dá outras providências. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9786.htm.
- Levenson, H. (1981). *Differentiating among internality, powerful others, and chance*. Lefcourt, H. M. Research with the locus of control construct. New York, Academic Press. v. 1.
- Machado, E. L. R (2015). *A Evolução da Formação Militar – Escolas e Reformas no Ensino do Exército Brasileiro*. In L. E. Da Cás, V. R. Teixeira, E. J. Savian, J. B da Silva, A. S Elias & D. P de Faria (Orgs.), *Introdução à História Militar Brasileira* (Cap. 9, pp 315-354). Resende.
- Magalhães, S. M. C. (2011). *Proposta de desenvolvimento de conteúdos atitudinais para o Exército Brasileiro na perspectiva do ensino por competências*. (Trabalho de Conclusão de Curso). Escola de Aperfeiçoamento de Oficiais – EsAO, Rio de Janeiro, RJ, Brasil.
- Martín-Albo, J., Núñez, J. L., Navarro, J. G., & Grijalvo, F. (2007). The Rosenberg Self-Esteem Scale: translation and validation in university students. *The Spanish journal of psychology*, 10(2), 458-467.
- McKay, M. T., Boduszek, D., & Harvey, S. A. (2014). The Rosenberg Self-Esteem Scale: a bifactor answer to a two-factor question?. *Journal of personality assessment*, 96(6), 654-660.
- Meneses, P. P. M., & Abbad, G. (2003). Preditores individuais e situacionais de auto e heteroavaliação de impacto do treinamento no trabalho. *Revista de Administração Contemporânea*, 7(SPE), 185-204.

- Mruk, C. J. (2006). *Self-esteem research, theory, and practice: Toward a positive psychology of self-esteem*. Springer Publishing Company.
- Murphy, D., Hunt, E., Luzon, O., & Greenberg, N. (2014). Exploring positive pathways to care for members of the UK Armed Forces receiving treatment for PTSD: a qualitative study. *European journal of psychotraumatology*, 5.
- Pernía, C. A. M., & de Morgado, N. F. (2015). Locus de control y rendimiento académico en educación universitaria: Una revisión bibliográfica. *Revista Electrónica Educare*, 19(3), 14.
- Richards, H. D. B., Johnson, G., Collins, D. J., & Wood, J. E. (2002). Predictive ability of self-handicapping and self-esteem in physical activity achievement context. *Personality and Individual Differences*, 32(4), 589-602.
- Robbins, Stephen P. (2005). *Comportamento organizacional* (11ª ed.). São Paulo: Prentice Hall Brasil.
- Rohall, D. E., Prokopenko, O., Ender, M. G., & Matthews, M. D. (2014). The Role of Collective and Personal Self-Esteem in a Military Context. *Current Research in Social Psychology*, 22(2), 10-21.
- Rosenberg, M. (1965). Rosenberg self-esteem scale (RSE). *Acceptance and commitment therapy. Measures package*, 61, 52.
- Rotter, J. (2011). Rotter Internal-External Locus of Control Scale. *MEASURES OF LOCUS OF CONTROL*, 10.
- Sanchotene, M. U., & Molina Neto, V. (2006). Habitus profissional, currículo oculto e cultura docente: perspectivas para a análise da prática pedagógica dos professores de educação física. *Pensar a prática. Goiânia. Vol. 9, n. 2 (jul. dez. 2006)*, p. 267-280.
- Sbicigo, J. B., Bandeira, D. R., & Dell'Aglio, D. D. (2010). Escala de Autoestima de Rosenberg (EAR): validade fatorial e consistência interna. *Psico USF*, 15(3), 395-403.
- Silva, A. H., & Fossá, M. I. T. (2017). Análise de conteúdo: exemplo de aplicação da técnica para análise de dados qualitativos. *Dados em Big Data*, 1(1), 23-42.
- Solomon, Z., & Mikulincer, M. (1990). Life events and combat-related posttraumatic stress disorder: The intervening role of locus of control and social support. *Military Psychology*, 2(4), 241.
- Solomon, Z., Mikulincer, M., & Avitzur, E. (1988). Coping, locus of control, social support, and combat-related posttraumatic stress disorder: A prospective study. *Journal of personality and social psychology*, 55(2), 279.
- Swiatkiewicz, O. (2014). Competências transversais, técnicas ou morais: um estudo exploratório sobre as competências dos trabalhadores que as organizações em Portugal mais valorizam. *Cadernos EBAPE. BR*, 12(3).
- Tamayo, Á. (2012). Validade fatorial da escala Levenson de locus de controle. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 5(1), 111-122.

- Taubman-Ben-Ari, O., & Findler, L. (2006). Motivation for Military Service: A Terror Management Perspective. *Military Psychology, 18*(2), 149.
- Teixeira Junior, J. C., & Moreira J. S. (2017). O desenvolvimento atitudinal do oficial formado pela AMAN. *Defesanet*. Recuperado de <http://www.defesanet.com.br/doutrina/noticia/27704/O-desenvolvimento-atitudinal-do-oficial-formado-pela-AMAN/>
- Vandenbos, G. R. (2015). APA dictionary of psychology.
- Williams-Gray, B. (2016). Teaching BSW Students Effective Practice With Returning Military Personnel: A Strengths-Based Resiliency Framework. *Journal of Baccalaureate Social Work, 21*(1), 1-11.
- Zedeck, S. E. (2011). *APA handbook of industrial and organizational psychology, Vol 3: Maintaining, expanding, and contracting the organization*. American Psychological Association. PP.263-474.

Apêndice – Questionário sobre percepção dos cadetes acerca da autoestima e *locus* de controle

PESQUISA: AUTOESTIMA E <i>LOCUS</i> DE CONTROLE	
Turma:	Grupo de Trabalho (GT) Nr:
Nr Cad:	Nome de Guerra:
Nr Cad:	Nome de Guerra:
Nr Cad:	Nome de Guerra:
Nr Cad:	Nome de Guerra:
Nr Cad:	Nome de Guerra:
Nr Cad:	Nome de Guerra:
Nr Cad:	Nome de Guerra:

Responda as questões abaixo, com **até 5 (cinco) ideias** para cada questionamento:

1. Um cadete com **elevada autoestima** (autoestima positiva) é aquele que...

2. Um cadete com **baixa autoestima** (autoestima negativa) é aquele que....

3. Um cadete que acredita **ter o controle sobre a própria vida** é aquele que...

4. Um cadete que acredita que **o controle de sua vida está na mão de outras pessoas poderosas (influentes)** é aquele que...

5. Um cadete que acredita que **sua vida é controlada pela sorte, acaso ou destino** é aquele que...

Obrigado por sua participação!

Anexo A – Escala de Autoestima de Rosenberg (EAR)

Prezado Cadete! Esta pesquisa destina-se ao estudo da autoestima. Todas as informações prestadas por você serão usadas pela Seção Psicopedagógica. Sua contribuição é fundamental.

Responda as perguntas de 1 a 10 - Autoestima	Nenhuma correspondência	Pouca correspondência	Moderada correspondência	Muita correspondência	Total correspondência
1. Sinto que sou uma pessoa de valor como as outras pessoas	1	2	3	4	5
2. Eu sinto vergonha de ser do jeito que sou	1	2	3	4	5
3. Às vezes, eu penso que não presto para nada	1	2	3	4	5
4. Sou capaz de fazer tudo tão bem como as outras pessoas	1	2	3	4	5
5. Levando tudo em conta, eu me sinto um fracasso	1	2	3	4	5
6. Às vezes, eu me sinto inútil	1	2	3	4	5
7. Eu acho que tenho muitas boas qualidades	1	2	3	4	5
8. Não tenho motivos para me orgulhar na vida	1	2	3	4	5
9. De um modo geral, eu estou satisfeito comigo mesmo	1	2	3	4	5
10. Eu tenho uma atitude positiva com relação a mim mesmo	1	2	3	4	5

Anexo B – Escala Multifatorial de *Locus* de Controle de Levenson

Prezado Cadete! Esta pesquisa destina-se ao estudo do *locus* de controle. Todas as informações prestadas por você serão usadas pela Seção Psicopedagógica. Sua contribuição é fundamental.

Responda as perguntas de 1 a 24 - <i>locus</i> de controle	Nenhuma correspondência	Pouca correspondência	Moderada correspondência	Muita correspondência	Total correspondência
1. Se eu vou ou não me tornar um líder depende principalmente de minha capacidade	1	2	3	4	5
2. Minha vida é, em grande parte, determinada por acontecimentos inesperados	1	2	3	4	5
3. Sinto que o que ocorre em minha vida é determinado principalmente por pessoas mais poderosas do que eu	1	2	3	4	5
4. Se eu vou ou não sofrer um acidente de automóvel depende principalmente de eu ser ou não um bom motorista	1	2	3	4	5
5. Quando faço planos, sempre tenho certeza de que vou realizá-los	1	2	3	4	5
6. Geralmente não tenho oportunidade de proteger meus interesses pessoais da influência do azar	1	2	3	4	5
7. Quando eu consigo o que quero, frequentemente, é porque tenho sorte	1	2	3	4	5
8. Embora eu tenha muita capacidade, só conseguirei ter uma posição importante se pedir ajuda a pessoas de prestígio	1	2	3	4	5
9. A quantidade de amigos que tenho depende de quão agradável eu sou	1	2	3	4	5
10. Verifico, frequentemente, que o que está para acontecer fatalmente acontecerá	1	2	3	4	5
11. Minha vida é controlada principalmente por pessoas poderosas	1	2	3	4	5
12. Se eu vou ou não sofrer um acidente de automóvel, isto é principalmente uma questão de sorte	1	2	3	4	5
13. As pessoas como eu têm pouca chance de proteger seus interesses pessoais quando estes entram em choque com os interesses de pessoas poderosas	1	2	3	4	5
14. Nem sempre é desejável para mim fazer planos com muita antecedência, porque muitas coisas acontecem por uma questão de má ou boa sorte	1	2	3	4	5
15. Para conseguir o que desejo, necessito da ajuda de pessoas superiores a mim	1	2	3	4	5
16. Se eu vou ou não me tornar um líder, depende principalmente de eu ter sorte suficiente para estar no lugar certo, na hora certa	1	2	3	4	5
17. Se as pessoas importantes decidirem que não gostam de mim, provavelmente eu não conseguirei ter muitos amigos	1	2	3	4	5
18. Eu posso, quase sempre, determinar o que vai acontecer em	1	2	3	4	5

minha vida					
19. Frequentemente eu sou capaz de proteger meus interesses pessoais	1	2	3	4	5
20. Se eu vou ou não sofrer um acidente de automóvel depende muito do outro motorista	1	2	3	4	5
21. Quando eu consigo o que quero, frequentemente, é porque eu me esforcei muito	1	2	3	4	5
22. Para que meus planos se realizem, devo fazer com que eles se ajustem aos desejos das pessoas mais poderosas do que eu	1	2	3	4	5
23. Minha vida é determinada por minhas próprias ações	1	2	3	4	5
24. O fato de eu ter poucos ou muitos amigos deve-se, principalmente, à influência do destino	1	2	3	4	5

Anexo C – Termo de Consentimento Livre Esclarecido

Pesquisa:

AUTOESTIMA/LOCUS DE CONTROLE DO CADETE E SUA RELAÇÃO COM O DESEMPENHO ACADÊMICO

Prezado Cadete

O Sr está convidado a participar das pesquisas AUTOESTIMA/LOCUS DE CONTROLE DO CADETE E SUA RELAÇÃO COM O DESEMPENHO ACADÊMICO e ANOMIA E SUA RELAÇÃO COM A ADAPTAÇÃO AO ENSINO SUPERIOR MILITAR.

A pesquisa dos temas acima citados é de interesse da AMAN para melhorar o processo ensino aprendizagem.

O objetivo da pesquisa é conhecer o perfil de autoestima dos cadetes, mapear o *locus* de controle dos cadetes e relacionar a anomia com a adaptação ao contexto militar.

A sua participação é muito importante e ela consistirá em preencher três questionários, contendo, aproximadamente, 46 questões objetivas que levarão em média 30 minutos para serem respondidas.

Sua participação é voluntária, podendo você: recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa, podendo, no máximo, gerar ansiedade.

As informações serão utilizadas para os fins acadêmicos (compor o banco de dados da Seção Psicopedagógica, melhoria do sistema ensino-aprendizagem da AMAN e utilização em TCC, dissertação e tese de cadetes e oficiais da AMAN).

As pesquisas serão identificadas. As informações serão tratadas com sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a identidade dos respondentes. Os benefícios desta pesquisa referem-se à ampliação do conhecimento da autoestima, locus de controle e anomia dos cadetes.

Este termo deverá ser preenchido, devidamente assinado.

Resende, ____ de _____ de 201__.

Atílio SOZZI Nogueira - Maj
Adj Seção Psicopedagógica

Anexo D – Competências Transversais constantes do Perfil Profissiográfico

<u>ATITUDES:</u>	
<p>- Tendências de atuação relativamente estáveis diante de situações ou objetos que envolvem a presença de três componentes: a) afetivo: maneira como a pessoa se sente em relação a uma norma ou valor; b) cognitivo: ideias e opiniões que determinam o posicionamento racional de uma pessoa em relação a uma norma ou valor; e c) comportamental: expressão do comportamento ou ação relativa a uma atitude.</p>	
ATITUDE	DEFINIÇÃO (NDACA)
Abnegação	Agir, renunciando aos interesses pessoais, integridade física e conforto, em favor da Instituição, grupos e/ou pessoas, no sentido do cumprimento da missão.
Adaptabilidade	Ajustar-se apropriadamente a quaisquer mudanças de situações.
Autoconfiança	Agir com segurança e convicção nas próprias capacidades e habilidades, em diferentes circunstâncias. Está relacionada à atitude de iniciativa.
Camaradagem	Agir, relacionando-se de modo solidário, cordial e desinteressado com superiores, pares e subordinados, por meio da escuta empática e prestação de serviços.
Combatividade	Atuar sem esmorecer, e defender as ideias e causas em que acredita ou aquelas sob a sua responsabilidade.
Cooperação	Contribuir espontaneamente para o trabalho de alguém e/ou de uma equipe.
Decisão	Optar pela alternativa mais adequada, em tempo útil e com convicção, evitando a omissão, a inação ou a ação intempestiva.
Dedicação	Realizar as atividades necessárias ao cumprimento da missão com empenho e entusiasmo.
Disciplina Intelectual	Adotar e defender a decisão superior e/ou do grupo mesmo tendo opinado em contrário.
Discrição	Manter reserva sobre fatos de seu conhecimento que não devam ser divulgados.
Equilíbrio Emocional	Agir, controlando as próprias reações emocionais e sentimentos, para se conduzir de modo apropriado, nas diferentes situações.
Honestidade	Agir no sentido de reconhecer os direitos de propriedade de outrem. A honestidade se relaciona também com as atitudes de sinceridade e transparência na expressão de ideias e sentimentos, enfatizando a expressão da verdade. A honestidade, na cultura militar, exprime-se também no cumprimento da palavra dada.
Iniciativa	Agir de forma adequada e oportuna, em conformidade com as demandas da missão, sem depender de ordem ou decisão superior.
Lealdade	Agir, sendo fiel a pessoas e grupos, considerando as necessidades da Instituição, de modo a inspirar confiança.
Organização	Desenvolver atividades profissionais de forma sistemática e metódica.
Persistência	Manter-se em ação continuamente, a fim de executar uma tarefa, vencendo as dificuldades encontradas.

Responsabilidade	Cumprir adequadamente as atribuições de seu cargo, função e posto, assumindo e enfrentando as consequências de suas atitudes e decisões.
Rusticidade	Adaptar-se a situações de restrição e/ou privação, mantendo a eficiência.
Sociabilidade	Agir, relacionando-se com outros por meio de ideias e ações de modo adequado, considerando os seus sentimentos e ideias, sem ferir suscetibilidades.

<u>CAPACIDADES MORAIS:</u>	
- Habilidades de o indivíduo estabelecer julgamentos morais ou éticos sobre situações conflituosas.	
CAPACIDADE MORAL	DEFINIÇÃO (NDACA)
Coragem Moral	Agir de forma firme e destemida, expondo-se perante o superior, pares ou subordinados, com a possibilidade de sofrer algum prejuízo pessoal, no sentido do cumprimento da missão.
Disciplina Consciente	Capacidade que permite ao discente agir em conformidade com normas, leis e regulamentos que regem a Instituição, voluntariamente, sem necessidade de coação externa.
Julgamento Moral	Capacidade que permite reconhecer e refletir sobre situações que apresentam relação com valores. Permite ainda julgar a situação com isenção de ânimo, sem se envolver emocionalmente, a partir de determinados valores, parâmetros técnicos e dos objetivos estabelecidos para a atividade ou missão.

<u>VALORES:</u>	
- Princípios éticos a partir dos quais as pessoas julgam as situações e as condutas e experimentam determinados sentimentos e emoções.	
VALOR	DEFINIÇÃO (NDACA)
Amor à Profissão	É a demonstração da satisfação por pertencer à Instituição, externada pela demonstração cotidiana de culto de valores como o entusiasmo, a motivação profissional, a dedicação integral ao serviço, o trabalho por prazer, a irretocável apresentação individual, a consciência profissional, o espírito de sacrifício, o gosto pelo trabalho bem feito, a prática consciente dos deveres e da ética militares e a satisfação do dever cumprido. Explica o jargão militar de: “Vibrar” com as “coisas” do Exército.
Disciplina (dever do militar)	A disciplina é a rigorosa obediência às leis, aos regulamentos, normas e disposições. Pressupõe a correção de atitudes na vida pessoal e profissional. Exige a pronta obediência às ordens dos superiores e o fiel cumprimento do dever.
Entusiasmo Profissional	Capacidade de evidenciar disposição para o desempenho de atividades profissionais.
Espírito de Corpo	É o orgulho inato aos homens de farda por integrar o Exército Brasileiro, atuando em uma de suas Organizações Militares, exercendo suas atividades profissionais, por meio de suas

	competências, junto aos seus superiores, pares e subordinados. Deve ser entendido como um “orgulho coletivo”, uma “vontade coletiva”.
Hierarquia (dever do militar)	A hierarquia é traduzida como a ordenação da autoridade em diferentes níveis. É alicerçada no culto da lealdade, da confiança e do respeito entre chefes e subordinados, na compreensão recíproca de seus direitos e deveres e na liderança em todos os níveis.
PATRIOTISMO	O patriotismo pode ser entendido como o amor incondicional à Pátria. Esse amor impele o militar a estar pronto a defender sua soberania, integridade territorial, unidade nacional e paz social. Caracteriza-se pela vontade inabalável do cumprimento do dever militar, mesmo que isto prescinda o sacrifício da sua própria vida. Pode ser resumido pelo lema: “Servir à Pátria”